VIII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários

Universidade Estadual do Paraná - *campus* Paranaguá

04 a 8 de novembro de 2019

Anais

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

ISSN: 2178-2873

APRESENTAÇÃO

VIII SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DA UNESPAR

04 a 08 de novembro de 2019

UNESPAR – *campus* de Paranaguá

O VIII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários – SELLF – é promovido e realizado pelo Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá, no município de Paranaguá, estado do Paraná. Em sua oitava edição, o Seminário é dedicado aos estudos da linguagem e da literatura, na forma de conferências, minicursos, mesas-redondas, simpósios e atividades culturais, abordando temas como análise linguística e literária, teorias linguísticas, formação inicial e continuada de professores de línguas, ferramentas didáticas para o ensino de línguas, literatura e cinema, linguagem literária, leitura e literatura na escola, letramentos acadêmicos no ensino superior, internacionalização no ensino superior e políticas de capacitação linguística, bem como estudos dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos e a educação de línguas.

Esses são apenas alguns dos exemplos dos temas a serem abordados nos simpósios e áreas temáticas, e além dos simpósios de comunicações, o VIII SELLF conta com variados minicursos ministrados por docentes de instituições diversas, abrangendo temas que vão da análise sociolinguística, passando pelo planejamento e elaboração do artigo científico, pela literatura paranaense contemporânea até o *Task-Based Language Teaching* e a introdução à Fonética Acústica, afirmando, com isso, a discussão sobre o estado da arte das diversas formas de estudo e manifestações linguísticas e literárias.

Em 2019, contamos com 8 Simpósios Temáticos, 31 Áreas Temáticas e de 107 trabalhos inscritos por pesquisadores provindos de todas as regiões do País, oriundos de 9 Estados brasileiros (Tocantins, Pará, Paraíba, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina) e confirmando o evento como um importante espaço público de encontro de pesquisadores e de divulgação de pesquisas no litoral paranaense.
Em vista disso, externamos nossa alegria em tê-los conosco e desejamos a todos um excelente evento.

A Universidade Estadual do Paraná recebe a todos de braços abertos!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Reitor
Prof. Me. Antônio Carlos Aleixo

Vice-Reitor
Prof. Dr. Sydnei Roberto Kempa

Chefe de Gabinete
Edinéia Fátima Navarro Chilante

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD
Maria Simone Jacomini Novak

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC
Eloi Vieira Magalhães

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG
Profa. Dra. Maria Antonia Ramos Costa

Pró-Reitoria de Administração e Finanças – PRAF
Prof. Me. Rogério Ribeiro

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento – PROGESP
Sandra Salete de Camargo Silva

Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN
Prof. Me. Angelo Ricardo Marcotti

Diretor Geral de Campus
Prof. Dr. Moacir Dalla Palma

Vice-Diretora de Campus
Prof. Dr. Luís Fernando Roveda

Diretor de Centro de Área de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação
Prof. Me. Fernando Yudi Sakaguti

Diretor de Centro de Área de Ciências Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Sebastião Cavalcanti Neto

Coordenadora dos Cursos de Letras
Profa. Dra. Ivone Ceccato

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado
Profa. Dra. Ivone Ceccato

Captação de Recursos
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado

Confecção de Material e Editoração Eletrônica
Prof. Dr. Nilceu Romi Kerecz Tavares
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni

Confecção do Caderno de Resumos e Anais
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Profa. Dra. Cátia Toledo Mendonça
Prof. Dr. Julio William Curvelo Barbosa

Comissão Científica
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Profa. Dra. Cátia Toledo Mendonça
Profa. Dra. Cristian Pagoto
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado
Profa. Dra. Dulce Elena Coelho Barros
Prof. Me. Gabriel Jean Sanches
Profa. Dra. Ivone Ceccato
Profa. Ma. Jordana Cristina Blos Veiga Xavier
Prof. Dr. Julio William Curvelo Barbosa
Prof. Me. Kleber Kurowsky
Profa. Dra. Luana de Conto
Maurício José Pereira
Prof. Dr. Moacir Dalla Palma
Prof. Dr. Nilceu Romi Kerecz Tavares
Profa. Ma. Patrícia Barreto Mainardi Maeso
Prof. Me. Rafael Magno de Paula Costa

Cultura
Profa. Dra. Cátia Toledo Mendonça
Prof. Dr. Nilceu Romi Kerecz Tavares

Coordenação de Monitores
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado
Profa. Ma. Jordana Cristina Blos Veiga Xavier
Profa. Dra. Luana de Conto

Divulgação
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado
Prof. Me. Gabriel Jean Sanches
Profa. Dra. Ivone Ceccato
Profa. Ma. Patrícia Barreto Mainardi Maeso

Site, Marketing Digital e Divulgação Eletrônica
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni
Prof. Me. Gabriel Jean Sanches

Ensalamento
Profa. Dra. Cristian Pagoto
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado
Profa. Dra. Luana de Conto

Equipamentos
Profa. Dra. Cristian Pagoto
Prof. Dr. Julio William Curvelo Barbosa

Inscrições e Credenciamentos
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado

Logística, informática e Transporte
Profa. Dra. Cátia Toledo Mendonça
Profa. Dra. Dulce Elena Coelho Barros
Prof. Dr. Julio William Curvelo Barbosa

Apoio Médico-Hospitalar
Profa. Dra. Ivone Ceccato

Alimentação e Hospedagem
Profa. Dra. Cátia Toledo Mendonça
Profa. Dra. Alessandra da Silva Quadros Zamboni

Registros
Prof. Me. Gabriel Jean Sanches
Profa. Ma. Jordana Cristina Blos Veiga Xavier
Profa. Ma. Patrícia Barreto Mainardi Maeso

Coordenação dos Minicursos
Profa. Dra. Cristian Pagoto
Profa. Dra. Dulce Elena Coelho Barros

Tesoureiros
Profa. Dra. Ivone Ceccato
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado

PROGRAMAÇÃO GERAL

04/11/19 (segunda-feira) - Auditório Manoel Viana (Bloco A)
18h Credenciamento e entrega de materiais
19h30 Abertura e atividades artístico-culturais
20h Conferência de abertura: Prof. Dr. José Borges Neto (UFPR/UNIOESTE)
"Os linguistas conseguem ver as línguas sem supor a gramática tradicional?"

05/11/19 (terça-feira)
19h Minicursos
20h30 *Coffee break e* Apresentação cultural
20h50 Minicursos

06/11/19 (quarta-feira)
19h Atividade artístico-cultural
20h Mesas-Redondas

Mesa-Redonda 1: Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior - Auditório Manoel Viana (Bloco A)
Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão (UEL): *"Letramentos acadêmicos em língua estrangeira: desafios e oportunidades"*
Profa. Dra. Jacqueline Vignoli (UNESPAR): *"Letramentos Acadêmicos em Língua Portuguesa: expectativas e experiências"*
Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado (UNESPAR)

Mesa-Redonda 2: Estudos Literários - Auditório Luiz Carlos dos Santos (Bloco C)
Profa. Dra. Eunice de Morais (UEPG): *"Configurações do romance histórico romântico: Iracema e o Bobo"*
Prof. Dr. Luiz Rogério Camargo (FAE): *"Poesia e realidade na obra de Sophia de Mello Breyner Andresen"*
Profa. Dra. Cristian Pagoto (UNESPAR)

Mesa-Redonda 3: Língua e Literatura de Língua Inglesa - Sala 14 (Bloco B)
Profa. Dra. Regina Helena Cabreira (UTFPR): *"O ensino de língua inglesa através de textos literários: um relato de experiência do Programa PIBID-INGLÊS, UTFPR, Campus Curitiba"*
Profa. Ma. Janice Nodari (UFPR): *"Traduzindo a literatura de língua inglesa de expressão africana: pontos de contato e pontos de afastamento na produção de Ngugi Wa Thiong'o"*
Profa. Dra. Alessandra Quadros-Zamboni (UNESPAR)

07/11/19 (quinta-feira)
13h30 às 17h30 Simpósios e Apresentações de Trabalhos
19h às 22h30 Simpósios e Apresentações de Trabalhos

08/11/19 (sexta-feira) - Auditório Manoel Viana (Bloco A)
19h Atividade artístico-cultural
20h Conferência de encerramento: Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozzi de Mello (UEL)
"Em busca do enunciador da Bíblia"

CONFERÊNCIAS

Abertura

"Os linguistas conseguem ver as línguas sem supor a gramática tradicional?" **(Prof. Dr. José Borges Neto – UFPR/UNIOESTE)**
04/11/19, às 20h, no Auditório Manoel Viana (Bloco A)

Encerramento

"Em busca do enunciador da Bíblia" **(Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozzi de Mello – UEL)**
08/11/19, às 20h, no Auditório Manoel Viana (Bloco A)

MINICURSOS

Task-Based Language Teaching (TBLT)

Profa. Ma. Jordana Cristina Blos Veiga Xavier (UNESPAR/Paranaguá)
19h, Bloco A, Sala 03

According to the International Association for Task-Based Language Teaching, TBLT is an educational framework for the theory and practice of teaching second or foreign languages. Based on empirical research, TBLT adopts meaning-based, communicative tasks as the central unit for defining language learning needs, determining curriculum goals, designing activity in the (language) classroom, an assessing language competencies. This workshop intends to discuss the premises of this approach and how it can be applied in our context. Thus, it is also an aim to encourage the participants to plan and execute a sample activity during the workshop.

Nas entrelinhas das gramáticas

Profa. Dra. Luana De Conto (UNESPAR/Paranaguá)
(minicurso cancelado)

Alvo de críticas duras na maioria das vezes, os instrumentos gramaticais frequentemente são objeto de julgamento quando se discutem os métodos tanto de descrição de língua quanto de ensino de língua materna. Propomos nesta oficina uma análise com a "mão na massa" para determinar, por meio de um estudo comparativo, as propriedades definidoras de gramáticas tradicionais e também das ditas "gramáticas de linguista" (cf. Borges, 2018). Sob uma ótica historiográfica, colocamos esses objetos sob escrutínio a partir de critérios bem definidos para determinar o modo como realizam a prescrição – se a realizam –, quais as classes primitivas de palavras de que lançam mão e se contemplam os aspectos de variação e mudança inerentes aos fenômenos gramaticais. Serão objeto de análise as seguintes gramáticas: Moderna gramática da língua portuguesa (Bechara, 2015); Nova gramática do português contemporâneo (Cunha & Cintra, 2007); Gramática pedagógica do português brasileiro (Bagno, 2012); e Gramática descritiva do português brasileiro (Perini, 2016). As participantes e os participantes da oficina são convidados para que tragam seus próprios livros para análise e discussão, caso desejem. Ao final do minicurso, espera-se que os participantes desenvolvam autonomia e perspicácia para lidar com esses materiais em sua prática acadêmica e docente.

Escrita Acadêmica: planejamento e elaboração de artigo científico

Profa. Dra. Alessandra QUADROS-ZAMBONI (UNESPAR/Paranaguá)
19h, Bloco A, Sala 04

O artigo científico é um gênero textual produzido em contexto acadêmico que objetiva apresentar de maneira clara e concisa os resultados de pesquisas e revisões de assuntos acadêmicos específicos. Este minicurso objetiva esclarecer as principais dúvidas referentes à escrita desse gênero, além de abordar os principais aspectos de sua organização e planejamento, por meio da apresentação de uma metodologia de escrita através de estruturas retóricas.

Introdução à fonética acústica

Profa. Dra. Márcia Cristina do Carmo (UEPG)
19h, Bloco A, Laboratório de Línguas

O presente minicurso objetiva apresentar os conceitos básicos da Fonética Acústica, disciplina que, por motivos diversos, não costuma compor a grade curricular dos cursos de graduação em Licenciatura em Letras no Brasil. Pelo fato de o sinal acústico intermediar a produção e a percepção da fala, a análise acústica contribui para a compreensão desses fenômenos, objetos da Fonética Articulatória e Fonética Perceptual, respectivamente (KENT; READ, 2002). Para a proposição e condução do minicurso, servem como arcabouço teórico os textos de Ladefoged (1995), Johnson (2011), Barbosa e Madureira (2015), Silva *et. al* (2019), dentre outros. Em um primeiro momento, mais teórico, serão expostas noções gerais sobre Fonética Acústica, bem como as principais características acústicas de vogais, ditongos e consoantes, com ênfase no inventário fonético-fonológico do Português Brasileiro. Em um segundo momento, mais prático, será introduzido o *software* PRAAT (Boersma; Weenink, 2018), ferramenta gratuita utilizada em pesquisas na área de Fonética Acústica, disponível para *download* em http://www.fon.hum.uva.nl/praat/.

Análise de discurso crítica: pesquisa social e linguística

Profa. Dra. Dulce Elena Coelho Barros (UNESPAR/Paranaguá)
19h, Bloco B, Sala 13

Direcionada ao estudo das dimensões discursivas da mudança social, a Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Norman Fairclough, parte do princípio de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Ao investigar o controle interacional, busca explicar a realização e a negociação das relações sociais na concretude da prática sociodiscursiva, sendo o acercamento ao discurso realizado em três dimensões: prática linguística, prática discursiva e prática social. Embuída de caráter multidisciplinar, enquanto teoria social e linguística, busca o entendimento das relações e identidades sociais retratadas ou reproduzidas nas estruturas linguísticas e textuais. O minicurso proposto objetiva fazer a apresentação desse modelo tridimensional de análise do discurso que, entre outros fatores, envolve as três esferas principais de um escopo teórico voltado para o lado social da linguagem, com todas as implicações políticas que podem fazer da língua uma bandeira ideológica.

Michel Pêcheux: das formações imaginárias à imagem como memória

Profa. Dra. Roselene de Fatima Coito (UEM)
19h, Bloco B, Sala 14

A proposta deste minicurso tem como objetivo traçar o percurso teórico-metodológico do filósofo francês Michel Pêcheux. Neste percurso será abrangido o movimento que o estudioso realiza do início de sua discussão sobre a materialização da língua na sua opacidade do dizer. Embora todos os conceitos sejam imbricados, focalizaremos, o que se tem como 1ª fase dos seus estudos, o conceito de formações imaginárias, tendo em vista que o sujeito não tem real acesso às condições de produção do seu próprio discurso, pois que é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. Na interação, que se dá num dado momento histórico de uma dada sociedade, representam-se as condições do dizer num jogo de imagens. Neste sentido, os sujeitos, ao enunciarem produzem imagem do lugar que ocupam e do próprio discurso, num jogo que vai sendo constituído à medida que o discurso vai se constituindo. Deste jogo de imagens, passaremos a discutir o que o filósofo entende como imagem, na chamada 3ª fase, a qual volta seu olhar para a questão da imagem como memória, que se constitui nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída pelo historiador. Então, neste percurso abordaremos como a Análise do Discurso (doravante AD) pêcheuxtiana propõe pensar o dizer e o mostrar.

A interpretação da obra literária

Prof. Dr. Ewerton Kaviski (PUCPR)
19h, Bloco B, Sala 15

Ao iniciarem-se no campo dos Estudos Literários, os alunos são tomados por uma série de questionamentos em relação ao modo de abordar o objeto "literatura". Dentre esses questionamentos, talvez um dos mais frequentes e difíceis de ser respondido e ensinado seja aquele que diz respeito à validade da interpretação de um texto literário. Como se constrói e legitima a interpretação de uma determinada obra literária? Geralmente essa pergunta pressupõe que existe uma leitura "correta" e outra "errada", sendo que o acerto interpretativo estaria, quase sempre, relacionado a uma suposta "intenção" do autor. O objetivo do presente minicurso é não só discutir o modo pelo qual se desenvolve o processo de interpretação de um texto literário, mas também como se elabora uma interpretação considerada válida dentro da comunidade de leitores. Para tanto, abordaremos o famoso livro *O ato da leitura* (1976), de Wolfgang Iser, uma das principais referências para aqueles que desejam entender o processo de interpretação. Em momentos oportunos, abordaremos outros autores que se dedicaram a pensar a leitura e a interpretação de obras literárias, de modo a oferecer discussões com perspectivas teóricas diferentes e, do ponto de vista formativo, complementares para os alunos envolvidos. O minicurso será organizado a partir de dois movimentos: (1) exposição da perspectiva teórica de W. Iser e (2) leitura de textos literários. A ideia central é de que esses dois movimentos se completem para possibilitar não só uma maior compreensão da discussão teórica, como também a participação efetiva dos alunos-leitores na discussão. Com toda essa reflexão, esperamos que os envolvidos percebam que a interpretação de uma obra literária não é um angustiante processo de busca pela leitura "certa", mas um jogo prazeroso no qual, como em todo jogo, é necessário respeitar certas regras para ter um bom desempenho.

Jogos e ludismo nas aulas de língua

Prof. Dr. Álvaro Kasuaki Fujihara (UEPG)
19h, Bloco B, Sala 16

Neste minicurso, discutiremos o uso de jogos diversos (de tabuleiros, RPG e outros), bem como outros recursos lúdicos em aulas de língua estrangeira moderna, tendo em vista especificamente a experiência no ensino de língua inglesa. Veremos como esse tipo de recurso tem como principal vantagem trabalhar a inibição dos alunos em atividades comunicativas – um dos maiores entraves ao desenvolvimento das habilidades de fala na língua alvo. Serão apresentados alguns exemplos e relatos de experiência para ilustrar o uso desse tipo de atividade em sala, a fim de fornecer um possível repertório inicial ao professor. Também discutiremos as implicações mais profundas em se adotar uma perspectiva mais lúdica em sala, tendo-se em vista principalmente a relação professor-aluno.

Literatura Paranaense Contemporânea

Profa. Dra. Catia Toledo (UNESPAR/Paranaguá)
19h, Bloco B, Sala 17

A Literatura produzida no Paraná, por não estar ligada ao eixo Rio-São Paulo, acaba esquecida pelos próprios paranaenses. São poucos os autores lembrados, tanto poetas quanto prosadores. Helena Kolody, Dalton Trevisan e Paulo Leminski para muitos são os únicos nomes no Paraná, isso porque apenas eles são lidos/estudados nas Escolas, deixando de lado autores como Miguel Sanches Neto, Domingues Pellegrini ou Cristóvão Tezza. Da mesma forma poetas como Fernando Koproski, Marcos Prado e Tadeu Wojciechowski são ignorados. Dentre os cronistas, destacaria Roberto Gomes, como um grande esquecido. Este minicurso tem como proposta uma apresentação panorâmica da produção literária paranaense no século XX, levando em conta poetas e prosadores, que se destacam. Pretende-se trabalhar com contos, por sua maior acessibilidade para o curso, e poemas, em processo de leitura e análise, procurando destacar a literariedade das obras, sem considerações ufanistas de um paranismo ainda latente no estado.

Formas Poéticas – Oficina de análise literária

Profa. Ma. Patricia Barreto Mainardi Maeso (UNESPAR/Paranaguá)
19h, Bloco B, Sala 18

O objetivo deste minicurso é oferecer uma introdução aos elementos estruturais da poesia, com foco na poesia lírica, que são essenciais para a leitura, a fruição e a análise de textos poéticos. A partir de pressupostos de Jakobson e Candido, serão abordados elementos formais (formas fixas, métrica, rima, ritmo, etc.), estilísticos (dicção, figuras de linguagem, sintaxe e semântica) por meio da análise de textos poéticos selecionados, de maneira a propiciar ao participante a compreensão da importância da estrutura formal na poesia, bem como oferecer contato com textos poéticos para formação de repertório literário. Serão abordados textos e excertos de Charles Baudelaire, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira, Marianne Moore, Elizabeth Bishop e Stephane Mallarmé.

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

Estudos gramaticais e interfaces

Coordenação: Profa. Dra. Luana de Conto e Prof. Dr. Julio William Curvelo Barbosa

Este simpósio congrega trabalhos dedicados à análise de fenômenos linguísticos diversos, especialmente aqueles preocupados em debater aspectos formais da linguagem. Considerando que a descrição e análise de fenômenos linguísticos contribuem para a compreensão desse objeto como um todo, este simpósio tem como objetivo delimitar a relevância das questões de cunho formal no âmbito da pesquisa linguística, sem perder de vista a natureza multifacetada da linguagem humana. O foco recai especificamente sobre fenômenos gramaticais das línguas naturais, levando em conta não apenas o levantamento e descrição de dados, mas também o aparato teórico adequado para tal empreitada. Propomos, nesse momento, uma discussão em torno de trabalhos que abordem questões dos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico. Há nos eventos científicos da área um movimento crescente de interlocução e interdisciplinaridade entre esses campos, de modo que trabalhos de interface são de extrema importância nessa discussão, justamente porque estimulam a compreensão mais ampla das questões linguísticas. Da mesma forma, o diálogo com questões pragmáticas e sociolinguísticas é igualmente desejável, porque traz para a mesa questões outras que podem acrescentar novos matizes para a discussão. Sem perder de vista a relevância epistemológica das teorias para a construção do objeto, serão aceitos tanto trabalhos de cunho descritivo quanto teórico, pois entendemos que esses dois eixos estão interligados e que o seu diálogo permanente é altamente desejável no âmbito da pesquisa linguística.

Palavras-chave: gramática; semântica; sintaxe; morfologia.

A representação feminina em romances pós-coloniais

Coordenação: Profa. Ma. Jordana Xavier

O discurso literário pós-colonial conquista um espaço acadêmico de discussão e propagação com o advento dos Estudos Culturais e, a partir de então, fortalece-se paulatinamente como instrumento de crítica social após a independência de várias colônias europeias que vivenciaram o arrebatamento das forças imperialistas de controle e de dominação. Uma das estratégias pós-coloniais mais eficazes, segundo Carvalho (1999, p. 16), consiste em produzir um tipo de texto – uma crítica cultural, enfim – que acuse a barbárie inerente e fundante dos textos monumentais do colonizador. Do ponto de vista do texto cultural gerado ou enunciado diretamente pelos grupos sociais submetidos ao poder colonial (ou neocolonial), busca-se ressaltar sua capacidade cognitiva de devolver uma imagem do colonizador construída a partir da experiência do grupo dominado. Consequentemente, as teorias pós-coloniais influenciaram o discurso feminista que, outrora, não tinha relação com o pós-colonialismo. Enquanto a cultura europeia e suas potências se ocupavam em invadir e dominar novas colônias, a luta pelos direitos civis das mulheres e suas conquistas nas obras literárias (em especial no início do século XX) deram resultados a favor da teoria feminista. Quanto aos países pós-coloniais em relação ao feminismo, as mulheres se posicionam de forma que recusam a cultura do colonizador adotando os rumos de Calibã.

O feminismo torna-se, então, uma metáfora do colonialismo, uma vez que a mulher na colônia representa a mulher como colônia: mulheres que viveram em colônias brigaram pela própria emancipação e a do país. Infelizmente, a emancipação feminina continua sendo uma luta no período pós-colonial e um desafio para que a mulher, outrora duplamente colonizada, possa continuar sendo agente de sua história. Assim, o objetivo dos discursos pós-coloniais e do feminismo baseia-se na integração da mulher marginalizada, objetificada pela sociedade. Neste sentido, os trabalhos inscritos neste simpósio devem trazer a representação feminina em romances pós-coloniais, por meio da análise das personagens femininas e suas respostas aos eventos de imperialismo que as circunda, permeia e afeta.

Palavras-chave: Representação Feminina; Literatura pós-colonial; Estudos Culturais.

Os estudos dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos e a educação de línguas

Coordenação: Profa. Dra. Adriana Brahim e Prof. Me. Gabriel Jean Sanches

Nas últimas décadas, os estudos dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos têm sido perspectivas muito recorrentes nos estudos da Linguística Aplicada e se fortalecem na medida em que propiciam ressignificações dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Vários autores, internacionais e nacionais (como LUKE; FREEBODY, 1997, COPE; KALANTZIS, 2000, LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; NORTON, 2010; JANKS, 2009; ROJO, 2012; JORDÃO, 2013, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2007, 2018, para citar alguns, entre vários outros) tem discutido as perspectivas dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos e desenvolvido reflexões sobre concepções de língua(gem), diversidade social e cultural, sobre os usos, nas comunicações e interações, das novas tecnologias de comunicação e informação, levando em conta os impactos desses aspectos na educação de línguas e na formação de professores de línguas, trazendo novos olhares, novas percepções. Além disso, trazendo também problematizações que conduzem à necessidade de repensarmos nossas práticas de sala de aula e nossas ações educativas de modo geral, assumindo, como diria Paulo Freire, "nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente". Neste sentido, este simpósio tem como objetivo propiciar um espaço para a apresentação de trabalhos que tragam como foco as perspectivas teóricas e práticas sobre os novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos, oportunizando-nos um exercício prático, responsável e crítico-reflexivo, portanto ético, de nossos entendimentos e ações como professores ou educadores da área de línguas, num movimento que possa conduzir à ressignificações de nossas práticas, entendedores de que essas mesmas ações, dada a nova ordem global marcada pela diferença e pela diversidade social e cultural, necessita de olhares, de nossa parte, como participantes dos processos educacionais e de formação, sempre cuidadosos, atenciosos, responsáveis, éticos e, porque não afirmar, afetivos, em relação aos processos educacionais sempre contingentes e situados.

Palavras-chave: linguística aplicada; novos letramentos; diversidade.

Ressignificações poéticas da memória

Coordenação: Profa. Ma. Patricia Barreto Mainardi Maeso

A memória é um elemento importante na literatura e carrega, ela mesma, uma dimensão narrativa de reconstrução do passado. Ela associa elementos cognitivos, psicológicos e emocionais e cumpre um papel central na existência humana, permitindo tanto que façamos tarefas cotidianas, ou que sigamos um processo, quanto que sejamos capazes de produzir conhecimento ou apreendê-lo. A memória presentifica eventos, lugares, objetos distantes, ou seja, ultrapassa as limitações do espaço para tornar sua imagem próxima. O objeto observado num momento vivido em outro tempo ou em outro lugar ganha materialidade por meio dela. As cores, os ruídos, os cheiros, as texturas emergem e os sentidos se mobilizam para conferir ao momento relembrado uma aura de realidade, de uma certa veracidade que não necessariamente se confirma. Paul Ricoeur em História, Memória e Esquecimento, aponta o embate entre memória e imaginação e apresenta dois topoi que coloca como rivais e complementares. O primeiro é de Platão e "fala da representação presente de uma coisa ausente; ele advoga implicitamente o envolvimento da problemática da memória pela da imaginação". O segundo é de Aristóteles e "centrado no tema da representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou aprendida, preconiza a inclusão da problemática da imagem na lembrança". Em um, a imagem cria memória; noutro, a memória cria a imagem. O que nos diz respeito é, entretanto, representação. A memória, criando imagens ou sendo criada por elas, é uma representação com aparência de realidade e que, em termos literários, não precisa ser verídica, ou absolutamente verídica, para ter legitimidade. As visões platônica e aristotélica que Ricoeur aponta têm uma complementaridade: a primeira trata do ausente que se faz presente e a segunda, da percepção do que está ausente feita presente. Ambas são válidas, possíveis num terreno tão enevoado como o da lembrança, no qual a passagem do tempo dilui os contornos da verdade e pode torná-la algo diferente daquilo que foi. Mas, ainda assim, é uma representação que existe e é verossímil. Assim, a memória é um elemento essencial da criação poética, com a recriação de momentos passados, lembranças, mediados pela forma poética. Neste simpósios, serão acolhidos trabalhos que lidam com as recriações poéticas mediadas pela memória e que buscam estabelecer de que forma poetas de diferentes momentos históricos e lugares reelaboraram memórias em seu fazer poético, independentemente da exatidão com que o fazem, mas pela ressignificação que criam, sejam mediadas pela emoção, pela razão, pelo movimento no espaço e no tempo ou por vivências, elementos capazes de ressignificá-las e transformá-las em poesia.

Palavras-chave: Poesia, Teoria da Poesia, Memória, Ressignificação.

Estudos e reflexões de/sobre raça, gênero e sexualidade pelo viés discursivo ou aplicado

Coordenação: Prof. Me. Héliton Diego Lau

Neste simpósio temático, de um lado, inscrito na Análise de Discurso (AD) de vertentes heterogêneas, proponho reunir trabalhos acerca dos processos de constituição identitária dos sujeitos, materializados em diversos espaços discursivos. Parto do princípio de que a noção de identidade não é estável, mas líquida, tendo como contraste o Outro (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) e se estabelece a partir de processos de identificação (PÊCHEUX, 1975). O olhar para as materialidades de análise visa problematizar os modos como se dão as relações visibilidade/invisibilidade na constituição identitária racial, de gênero e/ou sexual. Pêcheux (1975) afirma que os sujeitos se constituem historicamente na medida em que se filiam ou não a saberes de uma determinada formação discursiva. Contudo, esse processo de identificação não é estanque, imóvel, pois as práticas cotidianas dos sujeitos tornam possíveis deslocamentos e rupturas. Do outro lado, a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) no Brasil, diferente de ser uma mera aplicação de teorias da área da Linguística, tem se afirmado como um campo de estudos implicado com questões sociais em que a linguagem ocupa papel de destaque, buscando a "compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas (pessoas) experienciam" (MOITA LOPES, 2006, p. 21). A fim de compreender e agir diante da complexidade dos fatos da linguagem e transformações das relações sociais, a LA passou a adotar uma postura interdisciplinar ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que evidencia ser "caráter descentrado e pluricêntrico [...] como um campo de conhecimento sobre a linguagem em uso e seu papel central na experiência humana em sociedade" (ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 18). Ambas as teorias podem se unir pela questão identitária. Hall (2006) postula o descentramento do sujeito e a perspectiva do hibridismo ao olhar as relações do sujeito na cultura. Também o olhar sobre as identidades nacionais como resultantes de sistemas de representação cultural; e nisso intervém o princípio da diferença, o que é comum também para Woodward (2000). Segundo esta autora, a identidade é formada de comparações com imagens e ideias que são contrárias a elas, isto é, pela exclusão. Diante disso, os sentidos sobre identidade estarão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais ou às condições de produção em que seus sentidos emergem. Este simpósio, ao contrário dos tradicionais, que busca(va) relacionar trabalhos por seu viés teórico, pretende reunir trabalhos por seu recorte transdisciplinar, em específico, estudos de/sobre raça, gênero e/ou sexualidade, propondo um tensionamento e até mesmo um (des)encontro entre AD e LA.

Palavras-chave: espaços discursivos; identidade; transdisciplinaridade.

Linguística textual e suas interfaces

Coordenação: Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado e Profa. Dra. Ivone Ceccato

A Linguística textual se justifica, atualmente, pelas importantes interfaces que podem ser estabelecidas (e reconhecidas) entre as discussões sobre o trabalho com o texto e as diferentes abordagens de estudos da linguagem. Esse tema é parte das discussões realizadas no grupo de estudos Linguística Textual e estudo da argumentação: reflexão, teoria e análise, da UNESPAR- campus de Paranaguá. Assumimos que os trabalhos que são definidos como pertencentes ao campo da Linguística de Texto dialogam direta e/ou indiretamente com outras áreas de conhecimento. Há exemplos de propostas de pesquisas sobre o texto que estabelecem interfaces com áreas como a semântica, a pragmática, a semiótica, entre

outros. Alguns campos de pesquisa, como o da Análise do Discurso, já apresentam trabalhos que aproximam e discutem conceitos a partir da compreensão explicitada pela Linguística do Texto, o trabalho de Jean-Michel Adam (2008), sobre a análise textual dos discursos é apenas um dos muitos exemplos relevantes desse paralelo entre LT e suas interfaces. Adam (2017) afirma que "a Linguística Textual deve se situar em relação ao conjunto da Linguística, de suas escolhas fundamentais, teóricas e metodológicas (em particular, a questão do limite da frase) e, de modo mais amplo, em relação às ciências da linguagem" (p. 24). Partimos do pressuposto de que trabalhar com o texto requer o compartilhamento (ou a aproximação) de conceitos com domínios linguísticos diversos. Este simpósio propõe um espaço de interação entre estudos do domínio da Linguística Textual e de outras áreas correlatas que venham a contribuir para a explicação de fenômenos e aspectos textuais. Objetivamos com o simpósio ampliar as discussões que têm sido realizadas em torno do trabalho com o texto, procurando incluir nessas discussões as contribuições das diferentes áreas da ciência da linguagem, de modo a estabelecer relações entre o estudo do texto, do discurso e as diferentes teorias linguísticas. Assim, esperamos que as comunicações propostas assumam uma abordagem que focalize de forma direta ou indireta a interface entre o texto e a linguagem em suas diferentes vertentes.

Palavras-chave: Linguística Textual; texto; interface.

Internacionalização no ensino superior e políticas de capacitação linguística

Coordenação: Profa. Dra. Alessandra Quadros-Zamboni e Profa. Dra. Alessandra Augusta Pereira da Silva

Em um crescente cenário de interlocuções, parcerias e cooperação entre sujeitos e organismos de diferentes países, a universidade exerce um papel de suma importância por meio do rompimento de barreiras geográficas, aproximando sujeitos pertencentes a diversas nacionalidades, culturas e perspectivas, resultando em possibilidades de desenvolvimento científico, intelectual, tecnológico, social e cultural de grandes proporções. Nesse contexto, a internacionalização do ensino superior promove intercâmbios de diversas instâncias, em termos de formação profissional e de internacionalização da pesquisa. Por conseguinte, ao se falar em internacionalização, faz-se necessário também abordar questões referentes às políticas linguísticas, especialmente em termos de línguas adicionais, uma vez que internacionalizar a universidade é aproximar sujeitos de diferentes países, culturas, contextos e perspectivas de leitura de mundo. Essa aproximação se realiza por meio da linguagem e não existiria sem ela. Em vista disso, surge a necessidade de adoção de políticas linguísticas, que englobem a oferta de programas e disciplinas de formação e proficiência em línguas adicionais, disciplinas e programas em cursos de graduação e pós-graduação ensinados nessas línguas e ensino de língua materna para falantes de outras línguas, dentre outras ações. Sob essa perspectiva, este simpósio busca reunir pesquisas e experiências docentes relacionadas às políticas de capacitação linguística, podendo relacionar-se à internacionalização do currículo, letramentos acadêmicos e outras manifestações relacionadas às políticas linguísticas em língua materna e/ou adicional.
Palavras-chave: Internacionalização do ensino superior; políticas linguísticas; línguas adicionais.

Letramentos acadêmicos no Ensino Superior

Coordenação: Profa. Dra. Jacqueline Costa Sanches Vignoli e Profa. Dra. Francini Percinoto Poliseli Corrêa

As teorias dos Letramentos despontaram no Brasil a partir da década de 90 somadas às teorias linguísticas já utilizadas para análise de produções textuais de estudantes de diversos contextos escolares. Mais recentemente, diversos teóricos começaram a nutrir interesse pelo contexto acadêmico, partindo do entendimento de que tanto a escrita quanto a leitura devem ser vistos como processos relacionados a aspectos culturais, históricos e sociais, uma vez que os letramentos são sempre múltiplos a depender dos significados atribuídos pelos diferentes grupamentos humanos. Tomando por base autores como Lea e Street (1998, 2014), Street (2009), Gee (1996), o presente simpósio tem por objetivo promover um espaço de discussão para pesquisas relacionadas à abordagem de estudos denominada de Letramentos acadêmicos. Esta abordagem foi concebida na área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984), a partir da assunção de que as práticas de produção textual na universidade demandam formas diferentes de compreensão e interpretação do conhecimento. Tendo em vista seu caráter situado, assumimos a postura de que há práticas linguageiras específicas ao contexto acadêmico. Posicionamo-nos contrariamente ao chamado "discurso do déficit", ou seja, ao entendimento de que o ingresso na universidade pressupõe a conclusão da aprendizagem da escrita. Nesta perspectiva, os estudantes invariavelmente são avaliados a partir daquilo que falta para que cumpram as expectativas do que seriam textos próprios da esfera acadêmica. No bojo da intensa expansão do ensino superior público brasileiro vivida nos últimos anos (e muito provavelmente em consequência dela), o campo de estudos dos Letramentos acadêmicos tem demonstrado grande vigor nacionalmente. Sendo assim, entendemos como urgente a promoção e a divulgação de pesquisas sobre tais ações promovidas por instituições de ensino superior tanto em língua portuguesa quanto em línguas estrangeiras. Afinal, Letramentos acadêmicos são cruciais não somente em nível local, regional, estadual e nacional, mas também em nível internacional para que haja geração e difusão do conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; leitura; produção oral e escrita; ensino superior.

ÁREAS TEMÁTICAS

Análise do Discurso
Aquisição de línguas
Ensino e aprendizagem de línguas
Ensino de Língua Portuguesa
Estilística
Estudos da Tradução
Fonética e Fonologia
Formação docente e identidades
Gêneros textuais/discursivos
História, crítica e teoria literária
Letramentos acadêmicos
Lexicologia, Lexicografia e Terminologia
Linguagem, mídia e tecnologias
Linguística Computacional
Linguística Histórica
Linguística Indígena
Literatura Africana/Afro-brasileira
Literatura Brasileira do Período Colonial
Literatura Brasileira do Século XIX
Literatura Brasileira: Pré-Modernismo e Modernismo
Literatura Comparada
Literatura Contemporânea
Literatura de Línguas Adicionais (inglesa, francesa, espanhola, japonesa, polonesa, alemã, etc.)
Literatura e Ensino
Literatura Infanto-Juvenil
Literatura Portuguesa
Morfologia
Português como Língua Adicional
Produção de Texto
Semântica
Semiótica
Sintaxe
Sociolinguística e Dialetologia

MESAS-REDONDAS

Mesa-Redonda 1: Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior
Auditório Manoel Viana (Bloco A)

Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão (UEL): *"Letramentos acadêmicos em língua estrangeira: desafios e oportunidades"*

Profa. Dra. Jacqueline Vignoli (UNESPAR): *"Letramentos Acadêmicos em Língua Portuguesa: expectativas e experiências"*

Mediadora: Profa. Dra. Daniela Zimmermann Machado (UNESPAR)

Mesa-Redonda 2: Estudos Literários
Auditório Luiz Carlos dos Santos (Bloco C)

Profa. Dra. Eunice de Morais (UEPG): *"Configurações do romance histórico romântico: Iracema e o Bobo"*

Prof. Dr. Luiz Rogério Camargo (FAE): *"Poesia e realidade na obra de Sophia de Mello Breyner Andresen"*

Mediadora: Profa. Dra. Cristian Pagoto (UNESPAR)

Mesa-Redonda 3: Língua e Literatura de Língua Inglesa
Sala 14 (Bloco B)

Profa. Dra. Regina Helena Cabreira (UTFPR): *"O ensino de língua inglesa através de textos literários: um relato de experiência do Programa PIBID-INGLÊS, UTFPR, Campus Curitiba"*

Profa. Ma. Janice Nodari (UFPR): *"Traduzindo a literatura de língua inglesa de expressão africana: pontos de contato e pontos de afastamento na produção de Ngugi Wa Thiong'o"*

Mediadora: Profa. Dra. Alessandra Quadros-Zamboni (UNESPAR)

SUMÁRIO

A influência do contexto na interpretação 21

A representação das mães no conto “Saura Benevides Amarantino” de Conceição Evaristo 31

Alternância do /r/ em coda silábica no noroeste paulista: análise de fatores extralinguísticos 40

A obra literária e o ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma abordagem sob a perspectiva do letramento crítico 53

A teoria da polidez e o quadro “*Entrevista com o especialista”* 66

A triste poeira do ser nos poemas “Kassandra”, “Medeia” e “Eurydice”, de Sophia de Mello B. Andresen 77

A humanização e a desumanização em *Ensaio Sobre a Cegueira,* de José Saramago 84

A morte e suas três fases: ausência, representação e personificação em *As Intermitências da Morte*, de José Saramago 97

A tragédia como impedimento de subversão da matriz de inteligibilidade de gênero em narrativas de Lygia Fagundes Telles e Cíntia Moscovich 111

A formação da sociedade cabo-verdiana e as relações de violência retratadas pela literatura 121

Letramentos como prática social e as ações de internacionalização na universidade pública: possibilidades e reflexões no ensino de língua inglesa 131

Operações retextualizadoras na entrevista jornalística 141

A mitologia em *Ricardo iii*, de Shakespeare 148

Viagem ao desconhecido: uma perspectiva social em busca da autorrealização 157

O símbolo do rio como metáfora de morte e renascimento em “A Terceira Margem do Rio”, de Guimarães Rosa, e “Nas Águas do Tempo”, de Mia Couto 164

Leitura e encantamento: relato de experiência a partir de encontros entre leitores 172

A presença do mito de Penélope em músicas de língua espanhola 183

Vilã, vítima e heroína: uma leitura comparada da personagem Bertha em Wide Sargasso Sea, de Jean Rhys, e em Jane Eyre, de Charlotte Brontë 191

O mito de Narciso e o espetáculo do eu 206

A importância da educação bilíngue precoce como uma proposta favorável ao ensino de alunos surdos 216

Movimento feminista: modificando estruturas e incentivando a participação feminina na sociedade brasileira 224

O teatro didático de Bertolt Brecht: uma possibilidade de intervenção social na escola 233

Letramento cinematográfico como recurso para o ensino de gênero em língua materna: uma proposta de leitura e produção textual de alunos do 8° ano da EMEF Maestro João Leite 244

Estudo teórico acerca da noção de texto e de discurso no campo da linguística textual e da análise do discurso 251

Concepção de ensino de língua portuguesa/língua materna em João Köpke (1852-1926) 259

Discussões iniciais em torno dos aspectos textuais e discursivos de textos injuntivos: o caso dos tutoriais 271

Entre o texto, o leitor e a cultura: diferentes abordagens e perspectivas da crítica literária no brasil do século XX à atualidade 283

Modalizadores na constituição da autoria de um artigo de opinião 292

Adaptação Amor & Cia de Helvécio Ratton sobre a obra Alves & Cia de Eça de Queirós 301

Orgulho e preconceito: percursos da narrativa da literatura ao cinema 306

"Observava-o para aprender a mecânica das pessoas. O que diziam e faziam?" Exílio em *Caderno de Memórias Coloniais* e *o Último Voo Do Flamingo*: uma leitura comparada 323

A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NA INTERPRETAÇÃO

Maria do Socorro Sosinho FURTADO*
Patrícia Aparecida Beraldo ROMANO**

RESUMO: O presente artigo visa demonstrar, através de pesquisa bibliográfica, a influência e a importância do contexto na interpretação de textos. Sabe-se que o ato de ler não significa apenas a decodificação e leitura de um enunciado, por isso torna-se necessário que o leitor tome consciência da necessidade da interpretação dos elementos exteriores ao texto. É de suma importância que durante a leitura seja levado em consideração todo o contexto que envolve o enunciado. Nesse sentido, enfatiza-se que a leitura é base da formação intelectual do ser humano, uma vez que o processo de decodificação dos símbolos abrange um pensamento crítico e reflexivo no ato da leitura para que haja a devida compreensão do texto. Também será explicitado e discutido o quanto os contextos linguístico e sociocognitivo orientam na construção do sentido do texto, com base nos trabalhos bibliográficos dos seguintes autores: Solé (1998); Gonçalves (2008); Rauen (2010); Kock e Elias (2017); Cosson (2016 e 2017) entre outros. Outrossim utilizaremos a obra de Clarice Lispector, *A mulher que matou os peixes*, obra em que a autora escreve sobre assuntos que permitem a aproximação do leitor com o texto, propiciando a interação necessária descrita por Solé (1998) para a produção de sentido que requer o conhecimento fora do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Contexto; Interpretação; Literatura.

1. Introdução

Não é objetivo deste artigo oferecer como em um passe de mágica o segredo para uma boa interpretação textual, e sim chamar a atenção para a importância do entendimento do contexto em uma leitura. Antes de qualquer coisa, é preciso perceber que o texto não existe sozinho, o seu significado precisa ser despertado por um leitor.

É o leitor que, através do seu conhecimento de mundo e experiências pessoais, irá descobrir o sentido do que está lendo. Como pondera Solé (1998, p.18), "na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios".

Segundo Solé (1998, p. 22), todo texto ao ser lido cumpre um objetivo anterior, pois o leitor está sempre em busca de algo, que pode ser: uma aprendizagem (livro científico), uma informação (jornal), uma distração (livro de ficção; revista em quadrinhos), uma resolução de problemas (livro de autoajuda), enfim, há sempre um motivo pelo qual o indivíduo lê. Assim, o objetivo pelo qual se lê vai refletir em grande parte na interpretação que se terá do texto, apesar de que todo texto tem seu próprio significado.

Como base inicial para o argumento da necessidade de conhecimento do contexto para a percepção interpretativa, far-se-á uma descrição do contexto histórico evolutivo ao longo dos anos sobre a leitura.

Torna-se também *mister* nessa pesquisa enfatizar sobre conhecimentos de mundo, uma vez que é um fator imprescindível para detectar os diversos contextos que se relacionam com os múltiplos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que fazem parte do nosso acervo de memória.

* Professora da Rede Pública do Estado do Pará, especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação Profletras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), e-mail: sosfurtado@yahoo.com.br.
** Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, e-mail: paromano@unifesspa.edu.br

Espera-se que ao final deste trabalho o conceito de contexto esteja bem delineado e que sua função e importância sejam reconhecidas como condições essenciais para uma boa interpretação textual.

2. A evolução do conceito de ler

O que entendemos hoje por leitura? Ler seria apenas decodificar símbolos ou há algo muito mais interativo? Qual a importância do ato de ler? Como nossos antepassados liam? Ao longo dos anos a concepção de leitura foi sofrendo alterações em seu entendimento, uma vez que, em épocas anteriores, para a maioria das poucas pessoas que sabiam ler, "a leitura era uma experiência oral para ser realizada em público e os textos eram pensados, sobretudo, para serem ouvidos e respondidos" (SOLÉ, 1996, p.18). Com o passar dos séculos a atividade de leitura foi estendida a todas as pessoas, entretanto, muitos leitores ainda continuam com dificuldades interpretativas, uma vez que ignoram ou desconhecem o poder e a importância de elementos extratextuais que conduzem à produção de sentido do texto, destacando-se, entre esses elementos, o contexto em que se encontra inserido o texto.

Segundo Darnton (1993, p.194, *apud* SOLÉ, 1996, p.17), um panfleto publicado em 1795 por J. G. Heinzmann anunciava que na leitura em excesso, o leitor poderia ter os seguintes sintomas: propensão aos resfriados, dores de cabeça, debilidade ocular, febre, gota, artrite, hemorroidas, asma, apoplexia, doenças pulmonares, indigestão, oclusão intestinal, distúrbios nervosos, enxaquecas, epilepsia, hipocondria, e melancolia.

Além de não ser recomendada a leitura em excesso, em virtude de todas as consequências físicas que poderiam ocorrer, também não era aconselhado ler de pé ou após comer algo; e antes de ler, devia-se lavar o rosto com água fria e caminhar em ambiente natural, "como testemunham as numerosas obras pictóricas que representam leitores debaixo de uma árvore frondosa, no banco de um jardim, etc." (SOLÉ, 1996, p.17).

Os fatos anteriormente mencionados demonstram o quão eram diferentes de hoje as concepções tidas pelos cientistas em relação à leitura e à compreensão de textos (SOLÉ, 1996, p. 18).

Solé (1996, p.18) faz um interessante resumo escrito por Darnton (1993) em um documento-ensaio sobre a história da leitura, sobre as "conclusões que mostram como evoluíram o conceito de leitura, seus protagonistas e as maneiras ao longo do tempo".

Segundo Darnton (1993, apud SOLÉ, 1996, p. 19), nos séculos XVI e XVII, no ocidente a leitura era para ser realizada em público pela maioria das pessoas, visando apenas a uma experiência religiosa, onde os textos eram ouvidos e respondidos. Apenas os intelectuais e pessoas da elite podiam ter a leitura de uma maneira diferente. E retrocedendo ainda mais, no século XII, Viñao (1992, *apud* Solé, 1996, p. 19) recorda que:

> [...]a leitura era feita em voz alta e sua aprendizagem iniciava-se com a cartilha, pois na Espanha, as cartilhas eram compostas geralmente de um abecedário, de um silabário, das orações mais habituais, da liturgia para ajudar na missa e de uma tábua de multiplicar (SOLÉ, 1996, p. 19).

Segundo Darnton (1993, *apud* Solé, 1996, p. 20) a leitura tem evoluído de maneira diferente nos diferentes grupos sociais e em diferentes épocas. Ao longo dos anos o conceito de leitura foi se modificando e a concepção que se tinha de leitura como uma forma de apenas recitar e decorar textos vai adquirindo outra visão, dando à leitura uma "possibilidade de extrair informação, filtrá-la, classificá-la e interpretá-la" (SOLÉ, 1996, p. 20). Seguindo uma perspectiva interativa na obra *Estratégias de leitura*, Isabel Solé afirma que:

> A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos,

> simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, é um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (Solé, 1998, p.23).

Como podemos perceber na perspectiva interativa ler é muito mais que simplesmente decodificar; ler significa apreender a realidade que nos cerca, isto é, "o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade somente através da leitura do texto escrito: é a interpretação do pensamento expresso por símbolos de escrita com a vivência e afetividade do leitor." (RAUEN, 2010, p.6).

Rauen (2010) também cita as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado do Paraná: "Entende-se a prática de leitura como um ato dialógico, interlocutivo. O aluno/leitor, nesse contexto, passa a ter um papel ativo no processo de leitura, é o responsável por 'reconstruir' o sentido do texto" (PARANÁ/SEED, 2008, p.35, *apud* Rauen, 2010, p.7).

Compartilhando desse pensamento teórico, Cosson (2016, p.27) prossegue afirmando que "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço". Para que haja a compreensão, a interpretação e o entendimento do que se está lendo, é preciso e necessária a participação imprescindível do leitor, que precisa estar atento aos seus conhecimentos de mundo para interagir com o texto. "O leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê" (Solé, 1996, p. 21).

Compartilham dessa ideia Oliveira e Santos (2005) *apud* Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008, p. 533), que "discutem que a compreensão em leitura vai além da capacidade de decodificar os símbolos do alfabeto. Envolve, pois, reflexão, crítica, pensamento analógico, atribuição de significado, capacidade de contextualização, ritmo e velocidade, entre outros aspectos".

Para Pressley (2002, *apud* Souza; Cosson, 2011, p.104), "são sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese". O conhecimento prévio será nosso alvo maior neste artigo.

> Deve-se lembrar também que para que o texto dialogue com o universo do leitor é preciso que esse leitor mobilize conhecimentos prévios que possibilitam tornar o texto mais significativo. Para isso, o professor deve lançar mão de atividades motivadoras de antecipação de leitura, ou seja, que criem expectativas em relação ao que vai ser lido, que façam com que o leitor relacione com leituras e vivências anteriores, tendo, portanto significado para o mesmo (RAUEN, 2010, p.23).

Segundo Gadotti (1982, *apud* Rauen, 2010, p.6) a presença de um leitor, de um código e de um autor encontram-se presentes em todas as definições do ato de ler, uma vez que, "Através do código, o autor expressa os seus pensamentos, comunicando-se com o leitor. O código é representado pelo texto, que deve ser compreendido, ou seja, é necessário que o leitor consiga atribuir-lhe significado dentro do contexto histórico em que vive".

Apesar de toda mudança que houve ao longo dos anos na maneira de encarar e definir o que seja leitura, dando ao leitor um papel ativo em uma interpretação textual, a leitura ainda é vista por muitos apenas como uma decodificação de símbolos e palavras. É onde surge a figura do "analfabeto funcional", ou seja, "pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e "aprendido" a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias" (Solé, 1998, p.32).

Até que ponto o indivíduo tido como "analfabeto funcional" é capaz de perceber o contexto como elemento interpretativo no texto? O leitor precisa tomar consciência desse elemento e cabe à escola fazê-lo perceber a presença dos elementos contextuais. Mas "o problema do ensino da leitura na escola ocorre na própria conceitualização do que é a leitura, na forma com que é avaliada pelos professores, no papel que ocupa na proposta pedagógica da escola e, naturalmente, nas práticas pedagógicas que são adotadas para ensiná-la." (RAUEN, 2010, p.5). De acordo com o procedimento de leitura:

> O ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo. Essa realidade se revela ao leitor através de variadas linguagens. Portanto, o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade somente através da leitura do texto escrito: é a interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita com a vivência e a afetividade do leitor (RAUEN, 2010, p.6).

Quando o autor supramencionado se refere a variadas linguagens, surge uma diversidade de opções interpretativas para o leitor, entre elas a linguagem da internet, que também exigirá do leitor um conhecimento linguístico e social que o leve a compreender a mensagem contida no signo linguístico. Assim, o desenvolvimento tecnológico exige também um leitor competente.

> O leitor que diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto liberal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação de mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecida entre texto e leitor, entre textos, com o mundo (LAJOLO, 1999, p.105, *apud* RAUEN, 2010, p.9).

Dessa forma, texto e conhecimento de mundo estão inter-relacionados. Não tem como conhecer o texto, sem conhecer o mundo. Como afirmam Fulgêncio e Liberato (1998, p. 13), "é possível que um leitor não consiga ler um texto que, embora escrito em uma língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações". Além do que acrescentam os autores, a leitura não é a simples decodificação do sinal gráfico que se aprende no início da alfabetização, mas uma compreensão de textos.

Para que haja a compreensão real da leitura, o leitor precisa imergir no texto, precisa perceber além do conteúdo do texto, a intertextualidade presente, o contexto etc. Segundo Koch e Elias (2017, p.11):

> **O sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeito** e não há algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realizam evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Grifos das autoras).

E esse vasto conjunto de saberes pode variar de pessoa para pessoa, o que leva o leitor a fazer diferentes interpretações, de acordo com o seu conhecimento interno. Até mesmo o mesmo texto lido pela mesma pessoa, em situações e momentos diferentes, pode levar o leitor a ter uma nova visão do que está lendo. "Daí que o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões, em diferentes estados de espírito resulte em aprendizagem e significados diferentes." (GONÇALVES, 2008, p.138).

Pode ocorrer também que o mesmo texto tenha interpretações diferentes, de acordo com o conhecimento de mundo de cada indivíduo, uma vez que cada leitor tem em sua memória experiências individuais de vida.

> Da mesma forma, o mesmo texto, lido por pessoas diferentes resulta em diferentes interpretações, já que as grelhas de leitura, podendo partilhar elementos comuns, são distintas de sujeito para sujeito. O significado das novas informações não está no texto, mas na interação com as informações relevantes já existentes na memória. Ou seja, aquilo que aprendemos devemo-lo ao que já sabemos (GONÇALVES, 2008, p.138).

E assim, constrói-se o leitor a partir de textos e contextos que vão sendo conhecidos com a prática de leitura que se vivencia na vida, sobretudo, escolar.

3. Experiência de vida X interpretação

Entre o texto, o leitor e o contexto há uma estreita relação. É o leitor que, através do seu próprio contexto, vai construir significados na leitura do texto. O leitor, através da interação, vai unir o seu mundo ao do autor, uma vez que a experiência de vida do leitor influencia diretamente na interpretação que ele faz do texto. A leitura é fator indispensável na vida de qualquer pessoa, pois, segundo Cosson (2017, p.33):

> Aquele que não sabe ler não tem acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldade de ler os filmes e outros produtos culturais que possibilitam uma formação alternativa à escola. Vive, assim, à margem de nossa sociedade e tudo que ela oferece por meio da escrita.

Para mostrar a importância de saber ler, o que não é possível sem levar em consideração o contexto, entre outros, Cosson (2017) cita o escândalo que aconteceu em novembro de 2009 em uma escola de idioma que emitia diplomas falsos de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de entrarem para a faculdade sem terem concluído o ensino médio. Os alunos prestavam exames concorrendo legalmente para o vestibular em diversas áreas, inclusive engenharia, que é um curso com poucas ofertas para o número de inscritos. Então veio a curiosidade: Como esses alunos conseguiam acompanhar os ensinos da faculdade sem terem cursado o ensino médio? Após algumas hipóteses levantadas chegou-se à conclusão de que esses jovens sabiam ler com competência, sendo essa a maior exigência da faculdade, saber ler, para acompanhar o ritmo de aprendizagem. Então conclui-se:

> Dessa forma, se correta a nossa hipótese, é na leitura ou na capacidade de leitura que se deve buscar explicações para o fato de que os alunos conseguiam acompanhar seus cursos sem demonstrar a ausência de formação do ensino médio. Não é sem razão, portanto, que ler é uma competência extremamente valorizada entre nós. Tanto que a leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa". (COSSON, 2017, p.33).

Diante de todos esses estudos acerca da importância da leitura, não há como não ficar preocupado com aquele leitor que não entende o que lê. Para termos leitores de obras literárias, precisamos ter leitores de fato. Embora o texto, literário ou não, contribua para a formação do leitor competente, é preciso que a escola contribua fornecendo subsídios para que o aluno aprenda a interpretar. E assim voltamos ao quesito contexto, sem o qual o leitor não consegue assimilar a sua leitura. Cosson (2017) nos diz que a escola, ao falhar na função de nos tornar leitores proficientes, falha em todos os setores de aprendizagem, "pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim." (COSSON, 2017, p.36).

Cosson (2017) conclui afirmando e confirmando a importância do contexto quando diz que:

> "ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto". (COSSON, 2017, p.36).

4. A influência da literatura no reconhecimento do contexto

Diante da necessidade do reconhecimento do contexto no ato da leitura, a literatura surge como uma grande aliada para o desenvolvimento sociocognitivo do leitor, pois praticar a literatura na leitura ou na escrita, segundo Cosson (2016), consiste em explorar a linguagem em todas as suas formas, uma vez que na literatura se encontram saberes sobre a vida. "E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação de outro em mim sem renúncia de minha própria identidade." (COSSON, 2016, p.17).

A leitura de um texto literário leva o leitor a conhecer a vida através das experiências dos personagens envolvidos na trama. Conforme Cosson, o uso da palavra na ficção é um processo que forma tanto a linguagem como o leitor e o escritor: "A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo." (COSSON, 2016, p.20).

Cosson chama atenção para a necessidade de se aprender os mecanismos de interpretação, pois "os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola." (COSSON, 2016, p.26). A leitura muitas vezes se desvincula do seu papel inicial de formar e construir o pensamento crítico, pelo qual o leitor poderá intervir no seu contexto e/ou desfrutar de um mundo plurissignificativo que os textos oferecem.

Segundo Rauen, ler significa apreender a realidade que nos cerca, isto é, "o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade somente através da leitura do texto escrito: é a interpretação do pensamento expresso por símbolos de escrita com a vivência e a afetividade do leitor." (RAUEN, 2010, p.6).

E assim, o momento histórico também influencia na interpretação do contexto, que, segundo Coracini (2005) *apud* Cosson, (2007, p. 38), "é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto, e não o texto em si". E (COSSON, 2017, p. 39), complementa: "Em outras palavras, nessa perspectiva, antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição. Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade".

Diante disso conclui-se que não há preponderância nem do texto, nem do leitor, mas uma interação entre ambos na construção dos sentidos, o que leva o contexto a contribuir significativamente para a interpretação do enunciado, possibilitando construir leituras diversificadas do mundo e do texto, onde o leitor é o elo que constrói os significados a partir do seu contexto e do texto.

5. Afinal, o que é contexto?

Em uma definição empírica poderíamos dizer que o contexto são todas as informações que acompanham o texto. Vejamos um texto retirado do livro *Ler e compreender os sentidos do texto* e poderemos esclarecer melhor a presença do contexto dentro do texto, intitulado "Menino cheio de coisa":

> Vejam só: aos nove anos e três meses de idade, Serginho está deitado embaixo das cobertas com uma calça de veludo de duzentos e vinte reais, camiseta da

> quarenta e cinco, tênis que pisca quando encosta no solo, óculos de sol com lentes amarelas, taco de beisebol, jaqueta de náilon lilás, boné da Nike, bola de futebol de campo tamanho oficial, dois times de futebol de botão, CD dos Tribalistas, joystick, gameboy, uma caixa de bombom de cereja ao licor, dois sacos de jujuba, um quebra-cabeça de mil e quinhentas peças, um modelo em escala do "f" cento e dezessete desmontado, chocolate pra uma semana, três pacotes de batatinha frita (novidade com orégano), dois litros de refrigerante com copo de canudinho combinando, quatro segmentos retos e quatro segmentos curvos de pista de autorama, dois trenzinhos (um de pilha e um de corda), controle remoto, duas raquetes de pingue-pongue, duas canecas do Mickey e nem adianta seu pai, do outro lado da porta trancada pelo menino emburrado, dizer que sua mãe já volta. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 58).

No texto transcrito acima, Koch e Elias (2017) apontam como a leitura nos leva a construir a imagem do menino, iniciando pelo título "Menino cheio de coisa", que diz respeito ao contexto linguístico. E no decorrer da leitura, de acordo com o nosso conhecimento de mundo, a interpretação vai se expandindo e o que parecia uma simples historinha de um menino cheio de brinquedos, a percepção do contexto nos leva a situar os acontecimentos no momento atual, em que as crianças estão sendo educadas (mal) cheias de vontades, desejando ter tudo e não aceitando uma negativa de seus pais ou de outras pessoas. As autoras comparam uma interpretação de texto como se fosse um iceberg, onde a parte explícita que apareceu no texto, facilmente interpretáveis, seria a parte que fica visível do iceberg, e a parte maior, invisível, seria o que está oculta, que precisa de outros conhecimentos para ser percebidas O iceberg por inteiro seria o contexto.

As autoras fazem também alusão ao **contexto sociocognitivo**, no qual "para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes." E exemplifica com o texto denominado "Conversa de mãe e filha":

> - manhê, eu vou me casar.
> - ah? O que foi? Agora não, Anabela. Não está vendo que eu estou no telefone?
> - Por favor, por favor, me faz um lindo vestido de noiva, urgente?
> - Pois é, Carol. A Tati disse que comprava e no final mudou de ideia. Foi tudo culpa da...
> - Mãe, presta atenção: o noivo já foi escolhido e a mãe dele já está fazendo a roupa. Com gravata e tudo.
> - Só um minutinho Carol. Vestido de... casar?! O que é isso, menina, você só tem dez anos? Alô, Carol?
> - Me ouve, mãe! Os meus amigos também já foram convidados! E todos já confirmaram presença.
> - Carol, tenho que desligar. Você está louca, Anabela? Vou já telefonar para o seu pai.
> - Boa! Diz pra ele que depois vai ter a maior festona. Ele precisa providenciar pipoca, bolo de aipim, pé-de-moleque, canjica, curau, milho na brasa, guaraná, quentão e, se puder, churrasco no espeto e cuscuz. E diz pra ele não esquecer: quero fogueira e muito rojão pra soltar na hora do: "sim, eu aceito." Mãe? Mãe? Manheeeê!!! Caiu pra trás! Vinte minutos depois.
> - Acorda, mãe...
> Desculpa, eu me enganei, a escola vai providenciar os comes e bebes. O papai não vai ter que pagar nada, mãe, acoooorda. Ô vida! Que noiva sofre eu já sabia. Mas até noiva de quadrilha?! (KOCH; ELIAS, 2017, p. 62).

Nessa leitura percebe-se que não houve compartilhamento sociocognitivo. A mãe contextualizou que seria um casamento real, no entanto, a filha estava falando de um casamento junino. Da mesma forma, ler um texto e não considerar o contexto é insuficiente para o seu entendimento; e citam três razões:

> **1- Certos enunciados são ambíguos, mas o contexto permite fazer uma interpretação unívoca. Observem-se os pares de enunciados abaixo:**
> Ao chegar à cidade, a jovem dirigiu-se a um banco: precisava munir-se de algum dinheiro para fazer compras.
> Ao chegar à cidade, a jovem dirigiu-se a um banco: precisava descansar um pouco, antes de enfrentar a dura jornada que teria pela frente.
> O policial viu o ônibus acelerando em sua direção. Ele levantou a mão e parou-o.
> O goleiro viu a bola indo em direção à rede. Ele levantou a mão e parou-a.
> [...]
> **2- O contexto permite preencher as lacunas do texto, isto é, estabelecer os "elos falantes", por meio de "inferências-ponte", como se pode ver em:**
> O empregado alimentou os pássaros. Os grãos de alpistes foram logo devorados.
> [...]
> **3- Os fatores contextuais podem alterar o que se diz:**
> Uma expressão linguística pode ter seu significado alterado em função de fatores contextuais, como por exemplo na língua falada, gestos, movimentos de corpo, expressões fisionômicas, entonação, entre outros. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 66/67).

O contexto (Linguístico ou Extralinguístico) é indispensável para compreensão, seja de um texto escrito ou de uma situação oral, mas vale ressaltar que "o contexto sociocognitivo engloba todos os demais tipos de contextos" (KOCH; ELIAS, 2017, p.73). "O contexto é, portanto, um **conjunto de suposições**, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto" (KOCH; ELIAS, 2017, p.64).

6. A mulher que matou os peixes

A mulher que matou os peixes é o título de um livro escrito por Clarice Lispector, em 1999. É um livro de ficção escrito em primeira pessoa e faz parte das obras de literatura da autora consideradas infanto-juvenil. Embora a história seja contada de maneira desordenada, ela começa e termina falando sobre a morte dos peixinhos, fazendo uso de *flashbacks*, isso porque a narradora conta outras histórias de bichos que foram passando pela sua vida e assim vão surgindo relatos, passagens e histórias de compreensão e afeto para com pessoas e bichos.

Clarice, a narradora, escreve as histórias desordenadamente, pois entremeia os acontecimentos com reflexões, comentários e digressões. Ainda assim é uma leitura agradável e de fácil entendimento.

O livro tem muito a ser explorado, levando-se em conta o contexto, principalmente. O fato de a. narradora Clarice escrever sobre assuntos que fazem parte do dia a dia das pessoas (os bichos), faz com que haja uma aproximação do leitor jovem, especialmente, com a obra que está sendo lida, atraindo-o e fazendo com que ele se veja dentro do texto. Essa aproximação do leitor/aluno com o texto vai propiciar a interação necessária descrita por Solé (1998) para a produção de sentido que requer o conhecimento fora do texto. "Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele" (SOLÉ, 1998, p.24).

O jovem leitor vai precisar também da ajuda do professor-mediador, pois necessitará compreender a diferença entre a autora e a narradora que, embora com nomes iguais, vidas semelhantes, não podem ser consideradas as mesmas pessoas. A narradora Clarice é uma construção literária da escritora Clarice Lispector. O mesmo se dará para alguns bichos a que a narradora faz referência e que a autora também possuiu em sua vida. Apesar da coincidência, personagem e pessoa precisam ser marcadas como distintas. E isso o

professor-mediador fará ao explorar a biografia de Lispector, que fornecerá informações contextuais para o leitor.

É importante e indispensável que antes da leitura do livro pelos alunos, eles tenham esses conhecimentos sobre a vida da autora, o que poderá aguçar a curiosidade de cada um e levá-los posteriormente a perceber a ligação entre a autora e a personagem do livro. Eles saberão então que, em 1943, Clarice Lispector casou-se com o Diplomata Maury Gurgel Valente e que devido à profissão dele ela viveu em muitos países do mundo, desde Itália, Inglaterra, Suíça até Estados Unidos e cultivou carinho por muitos animais quando morou nesses lugares. A narradora da história também morou nesses países e cuidou de muitos animais de estimação. Algumas dessas informações contribuirão para que o leitor compreenda a ligação da autora com a narradora, e como essa última cometeu o sacrilégio de ter matado os peixinhos da história.

7. Considerações finais

Diante de tudo que aqui foi exposto, percebe-se que é preciso cada vez mais incentivar alunos e filhos ao convívio com a leitura. É preciso que se pratique a leitura constantemente e se busque entendimento dentro do texto. Um leitor competente será aquele que interage com o texto, faz uso do seu conhecimento de mundo e observa o contexto de cada situação.

Nos dias atuais, assim como no passado, a leitura, e também a escrita, são ferramentas indispensáveis para o ser humano adquirir conhecimentos. Quanto mais uma pessoa ler, mais seus conhecimentos se expandirão e o conhecimento adquirido em leituras anteriores vai possibilitando novas interpretações e novas experiências.

O estudo de pesquisa feito veio corroborar o conhecimento empírico de que saber ler não é apenas decodificar símbolos e formar palavras. É necessário que conhecimentos linguísticos e sociais sejam utilizados para interpretação do texto.

Infelizmente, ainda é grande o número de pessoas que são tidos como alfabetizados e até dizem que sabem ler, mas quando colocados diante de uma situação interpretativa têm dificuldades até mesmo para entender o significado do comando de alguma questão.

Esse tipo de analfabetismo torna-se ainda mais perigoso que o analfabetismo tradicional, pois leva a deturpar a realidade, contribuindo para o fracasso escolar e também dentro da sociedade, como cidadão, uma vez que o indivíduo não consegue galgar degraus que privilegiam um bom leitor.

É preciso que a sociedade, principalmente a escola, tome consciência da necessidade de combater o analfabetismo funcional e reflita de que maneira políticas educacionais possam ser adotadas para que nossos cidadãos aprendam de fato a ler.

Percebeu-se também no decorrer dessa discussão que o assunto referente ao contexto na interpretação de textos literários é pouco explorado em determinados ambientes escolares, já que muito pouco de leitura de literatura a escola tem levado ao aluno e também ao professor que, muitas vezes, já chega às salas de aula pouco apto a falar sobre leitura de literatura que, em muitos casos, ele mesmo não teve na universidade, nem tampouco leitor proficiente se considera.

8. Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento Literário – teoria e prática.** 2. ed., - São Paulo: Contexto, 2016.

FULGÊNCIO, L; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 3. ed., - São Paulo: Contexto, 1998.

GONÇALVES, **Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino.** Rev. Iberoamericano de Educación, v. 1, n. 46, p. 135-151, 2008. Disponível em https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a07.htm. Acesso em 17 de maio de 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 3.ed., 12ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental**. Paideia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 01 de maio de 2019.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas Pedagógicas que estimulam a leitura.** São Paulo, 2010. Disponível em PDF www.diaadia.educação.pr.gov.br arquivos. Acesso em 18/06/2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad. Claudia Schilling. 6. Ed. – Porto Alegre: Artimed, 1998.

_____. **Ler, Leitura, Compreensão: "Sempre Falamos da Mesma Coisa?"**. Articles de didáctica de la llengua i de la literatura, n. 7, p. 7-19, enero 1996. Disponível em PDF http://revistas.ufpx.br Acesso em 05 de julho de 2019.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para sala de aula.** São Paulo, 2011. Disponível em http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR. Acesso em 05 de abril de 2019.

A REPRESENTAÇÃO DAS MÃES NO CONTO "SAURA BENEVIDES AMARANTINO" DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Amanda Gomes do AMARAL*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as representações das mães e suas respectivas maternações na literatura afro-brasileira feita por Conceição Evaristo. Segundo Vásquez, "a maternidade não deveria ser definida apenas como um fenômeno biológico [...] mas antes da questão de continuidade da espécie se levantou o argumento da afetividade, do amor materno e incondicional." (VÁSQUEZ, 2014, p. 168), pensando nisso, o conto escolhido mostra um outro lado da maternidade, ele renova o olhar sobre esse assunto que por tanto tempo foi um construto para sustentar o reducionismo da mulher enquanto mãe e a idealização da maternidade como *locus* de santificação e benevolência, pautado em visões cristãs. O *corpus* literário será composto pelo conto "Sara Benevides Amarantino" da escritora Conceição Evaristo e usaremos como aporte teórico os textos de Vásquez (2014); Scholze (2002); Stevens (2007); Duarte (2009); Ribeiro (2015) para refletir sobre o feminino, a maternidade e a representação da mulher negra, de que maneira esses temas vem sendo estudados e representados na literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; mãe; afro-brasileira; maternidade.

"A maternidade é ao mesmo tempo, um locus de poder e opressão, auto-realização e sacrifício, reverência e desvalorização."
(STEVENS, 2007)

1. Introdução

As mulheres têm sido representadas nas artes desde os primórdios através de inúmeras facetas: como objeto de desejo, musas, como a personificação do pecado, a causa das depravações. Por muito tempo, essas representações oscilaram entre os extremos, ou demonizadas, ou santificadas; e nesse segundo polo, a figura da mãe sempre coadunou para intensificar esse caráter de benevolência e afabilidade. Pensar acerca da literatura e as representações que fazem da maternidade é refletir como a sociedade pode encarar esse *locus*, pois dependendo dos símbolos e das interpretações que são construídos sobre o local da mãe e seu universo, estereótipos podem ser tanto estimulados como também ressignificados. A maternidade foi colocada culturalmente como algo imanente à mulher, e isso faz com que as disparidades de gênero continuem sendo perpetuadas, sendo assim, desvincular o materno do natural e obrigatório feminino se faz necessário para alcançarmos uma realidade igualitária. Para refletirmos sobre a maternidade, não poderíamos deixar de fazer uma breve introdução sobre o caminho do feminismo, quais os temas e enfoques principais de cada época e refletir onde a maternidade entra — e se entra — em cada uma das chamadas "ondas".

2. O feminismo: suas ondas e enfoques

Muitos textos dividem o percurso do feminismo em diferentes momentos, escolhendo alguns marcos específicos para representar cada onda; escolhemos as explanações de Georgiane Vásquez (2014) por considerarmos abrangente o recorte que a pesquisadora faz em seu artigo. A autora divide em três ondas — assim como Stevens em *Maternidade e Feminismo: diálogos interdisciplinares* (2007) —, porém, o marco inicial escolhido por ela é um pouco anterior. A primeira fase para a autora se inicia no início do

* Mestranda em Letras – Estudos Literários no PPG-UEL. E-mail: amanda._amaral@hotmail.com

século XIX e é intitulada de "maternalista". O ato de pensar os direitos das mulheres e seu lugar na sociedade dava seus passos iniciais, então o enfoque nessa época foi para o âmbito jurídico, com as sufragistas liderando os movimentos. Reivindicava-se direitos trabalhistas para que as mães pudessem também exercer seus poderes de trabalho assegurando o bem estar de seus filhos, através de creches e licença maternidade. Para a autora, "o feminismo deste momento não questionava de forma alguma o papel que a maternidade exercia sobre a vida das mulheres." (VÁSQUEZ, 2014, p. 173).

A segunda onda tem como marco a publicação do livro *O Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir e ela se diferencia da primeira onda já que se volta mais para a figura da mulher e não só seus direitos civis. Após a conquista do voto, temas como planejamento familiar — métodos contraceptivos e aborto —, divórcio, maternidade e as diretrizes morais de uma sociedade machista, começam a aparecer nas discussões do feminismo do pós-guerra. Aqui, a mulher passa a ser sujeito ativo de sua vida e passa a reformular o *modus operandi* que o conservadorismo da época pregava — e ainda tenta pregar. É dado início as reflexões que envolvem o mundo em sua volta, como as escolhas e regras feitas por terceiros influenciam em questões mais particulares da mulher. Segundo a autora:

> [...] iniciando desta forma a politização das chamadas "questões privadas" [...] conseguiu reelaborar, ao menos parcialmente, as representações sobre a maternidade e ampliou o que poderia chamar de "identidade feminina", uma vez que até este momento histórico a maternidade era a peça fundamental na construção do sujeito mulher e, a partir dos questionamentos feitos pela segunda onda do feminismo, a "identidade feminina" passou a ser vista de forma mais ampla e mais completa, buscando novas potencialidades para a mulher em sociedade. (VÁSQUEZ, 2014, p. 175).

Tendo como marco os anos setenta, a terceira onda insere a psicanálise como aporte às suas discussões, abrindo um leque de diálogo com os estudos produzidos nas áreas das ciências sociais e humanas. A maternidade alça voos enquanto potência nos anos 70, já que anteriormente, tinha sido rejeitada por ser considerada experiência que promove a repressão às mulheres. Neste momento, ela se volta ao protagonismo feminino durante o período gestacional e conclui-se que a disparidade da mulher nas relações de gênero não se deve ao biológico, mas sim, pelos significados que a sociedade engendra no ser mãe. Segundo Vásquez (2014): "a opressão contra a qual as feministas lutavam e lutam não se expressa pelo "destino biológico" da maternidade, mas da significação e dos discursos sociais atribuídos a maternidade." (p.176). Diz respeito ao universo simbólico que é construído em torno da maternidade e suas relações entre mulher e sociedade.

Enquanto contemporâneas à terceira fase, precisamos entender que as discussões que nos permeiam sobre a maternidade ainda visam olhar de uma maneira mais equilibrada esse lugar da mãe, não caindo nos dois polos que historicamente já vimos acontecer — o da santificação e/ou o da completa negação. É um grande paradoxo pensarmos que a maternidade pode ser um dos elementos que sustenta o patriarcado e todo seu sistema, e ao mesmo tempo, um local de grande potência para o feminino e seu próprio entendimento. Ser contemporânea a toda essa discussão é não saber exatamente qual a definição que determina o considerado "ser mãe". Há apenas um entendimento? Há uma só resposta? Com certeza não. Para o presente artigo, pretendemos refletir de que maneira tornar plural as representações da maternidade nas artes, e mais especificamente, na literatura, sustentará — e já vem sustentando — uma revolução do materno, alargando os limites dos sentimentos que envolvem a maternidade, os lugares sociais das mães e suas questões de gênero.

E onde se encontram as mulheres negras na esteira do feminismo? Intelectuais negras mostram como é necessário especificar as questões das mulheres negras, pois o machismo e o racismo acabam criando questões diferentes se compararmos às das mulheres brancas.

3. Brasil: a mulher negra, suas questões e representações

Vivemos num país com um presente que ainda carrega marcas do passado, quatrocentos anos de uma escravidão que insistem em silenciar e negar vozes acabam trazendo consequências morais à população negra, e as mulheres negras recebem duplamente uma carga de repressão: a de cor e a de gênero. Djamila Ribeiro é filósofa e feminista negra e tem escrito textos sobre a necessidade de falarmos num feminismo que mostre as questões especificas das mulheres negras e periféricas do Brasil. No texto de 2014 para a revista *Ponte*, a acadêmica mostra como o racismo e o machismo às mulheres negras estão inseridos em uma questão estrutural e que dar voz aos problemas é o caminho para um país mais igualitário. A autora mostra os dados da pesquisa de 2013 intitulada "Violência contra a mulher: feminicídio no Brasil": 61% dos óbitos foram de mulheres negras, 62,8% de mortes por gravidez foram de mulheres negras. E mais especificamente sobre a maternidade dessas mulheres, a autora diz que:

> Na década de 1980, mulheres negras eram esterilizadas forçadamente. Segundo pesquisa de Jurema Werneck (2004), o movimento de mulheres negras é protagonista no combate ao genocídio da população negra e à usurpação da liberdade das mulheres, iniciando a luta sob a forma de denúncia. Essa luta resulta na criação da Comissão Parlamentar de Inquérito em 1991. A CPI da esterilização, como ficou conhecida, constatou que houve essa prática, seja na prestação inadequada dos serviços oferecidos pelas instituições privadas financiadoras de métodos contraceptivos, principalmente nas regiões mais pobres do país, seja nas medidas contraceptivas irreversíveis. (RIBEIRO, 2014).

E ainda, cita Audre Lorde para mostrar como as questões são mais singularidades nas preocupações durante suas maternações:

> Conforme Audre Lorde, "como mulheres, alguns de nossos problemas são comuns, outros não. Vocês, brancas, temem que seus filhos ao crescer se juntem ao patriarcado e testemunhem contra vocês. Nós, em contrapartida, tememos que tirem os nossos filhos de um carro e disparem contra eles a queima roupa, no meio da rua, enquanto vocês dão as costas para as razões pelas quais eles estão morrendo". Essa citação de Audre evidencia que mulheres negras possuem realidades diferentes, e mais, que nossa luta tem como mote a interseccionalidade. (RIBEIRO, 2014).

A literatura brasileira acabou por sustentar muitos dos estereótipos direcionados à população negra, e mais especificamente ao corpo da mulher negra. A maternidade foi negada à mulher negra por muito tempo por diversos motivos: a sociedade brasileira quis durante décadas negar a miscigenação que aqui acontecia e então cria-se o mito da infertilidade ligada à afrodescendência, o que de modo direto influencia na figura da "mulata"[1] com o único propósito da satisfação sexual do homem branco, sem oportunidade para expressar sua maternidade. Duarte (2009) se debruça sobre as questões históricas da representação da mulher negra na literatura para compreendermos de que modo a simbologia da "mulata" foi, literariamente, desprovida de sensibilidade, maternidade e raízes familiares. Diferente do que víamos em romances com protagonistas brancas, que frequentemente representavam a maternidade logo depois do casamento, o feminino ligado à procriação não tem espaço para a "mulata", seu corpo sempre foi representado como infértil para acentuar todos os valores misóginos que os patriarcas brancos brasileiros ressaltavam ao assediar e abusar escravizadas: o corpo visto como sinônimo de satisfação

[1] O termo "mulata" é considerado pelo movimento negro como racista, por advir do termo em latim *mulus*, referindo-se a um animal híbrido e estéril.

sexual, a tradição europeia preconiza o "ser noturno e carnal, avatar da meretriz" (DUARTE, 2009, p. 64).

O autor tenta compreender de que maneira o mesmo país que preconiza um mito da democracia racial, onde elege a "mulata" como símbolo da boa convivência de raças e assume a influência da cultura negra no cerne social insiste em marcá-la com esterilidade:

> A exaltação da mulata esconde e, ao mesmo tempo revela, o desejo masculino e branco de rejeitar a "negra preta" (CORRÊA, 1996, p. 49). A afirmação se aplica ao fenômeno como um todo, da literatura aos ditos populares, músicas de carnaval, shows padrão Sargentelli e meios de comunicação de massa, onde pontifica, por exemplo, a nudez da mulata globeleza. Como é sabido, os termos mulata e mulato derivam de "mulo" e "mula", animais híbridos, fruto do cruzamento de cavalo e jumenta – ou égua e jumento – e, não nos esqueçamos, animais estéreis. Em adendo, é preciso lembrar que o discurso cientificista do século XIX, tendo à frente Arthur Gobineau, proclamava tal esterilidade também entre os relacionamentos interétnicos, alertando para os "frutos malsãos" das uniões entre brancos e negras. Assim, à doxa patriarcal junta-se o saber "científico", que transborda as fronteiras da medicina para chegar à literatura (CORRÊA, apud, DUARTE, 2009, p. 70-71).

Ou seja, representar a mulher negra da maneira que a sociedade e a literatura por tanto tempo fez, ajuda a sustentar um sistema social que se alimenta da diferença entre os mais e os menos privilegiados. Exaltar apenas a beleza e o corpo da mulher negra é uma falsa cordialidade que tem como objetivo encobrir as sérias consequências sociais e psicológicas que o racismo e o machismo causam às mulheres negras, refletindo em dificuldades em construir, de maneira equilibrada e saudável, uma identidade. É por motivos como esse que as autoras negras começam o movimento de afirmação enquanto mulheres negras, reiterar uma ancestralidade que por tanto tempo foi rompida pelo processo da escravidão e criarem novas formas de olhar para personagens femininas negras.

Para refazer os tecidos literários canônicos, onde Ritas Bahianas, Gabrielas e Vidinhas foram criadas com o intuito de reforçar os lugares comuns, a literatura afro-feminina contemporânea cada vez mais coloca a mulher negra no centro de suas narrativas e renova as possibilidades de ser, fugindo do reducionismo sexual. As vozes colocadas como periféricas no percurso da história oficial não estão satisfeitas, os corpos antes colonizados estão fazendo o movimento de descolonização do pensamento, das artes e das representações. Os valores que antes eram considerados como imutáveis e indiscutíveis, hoje são colocados em xeque e a literatura é considerada ferramenta capaz de desestabilizar os juízos arraigados pelas heranças de um processo colonizador violento. O tema da maternidade para as mulheres negras também precisa ser ressignificado. Depois de serem obrigadas a cuidar dos filhos dos senhores brancos, depois de serem apartadas do convívio com seus filhos biológicos e muitas vezes, verem os mesmos sendo vendidos como mão de obra num procedimento silenciador de desumanização, as mulheres negras precisam reconstruir a relação de mãe que a escravidão tentou apagar, e o conto aqui escolhido, mostra maternidades por vieses poucos trilhados na literatura canônica. O que é ser mãe? O amor de mãe é sempre incondicional? Vejamos o conto.

4. As mães: ressignificando a maternidade

Conceição Evaristo é mineira, nascida em 1946. Doutora em Literatura Comparada, é contista, romancista, poeta e ensaísta, e sempre frisa como seus textos são influenciados pelos relatos orais no momento de sua escrita. Suas publicações até o momento da escrita deste artigo são: *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006), *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos D'água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), além de várias participações em antologias como nos *Cadernos Negros* (1990) e *Contos Afros* (2015).

O conto “Saura Benevides Amarantino” do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) é narrado em primeira pessoa pela própria personagem que já nas primeiras linhas começa a delinear seu caráter assertivo e confiante para com os outros: “[...] mas não exijo segredo. Pode escrever e me apontar na rua [...] Pouco me importa se me reconhecerem. Todos gritam ou sussurram algo a meu respeito.” (EVARISTO, 2016, p. 104). O leitor é instigado para saber qual o motivo da perseguição pela figura da personagem principal, Saura, e ela continua afirmando que a julgam por pensarem que ela nada compreende sobre o amor de mãe, mas que na verdade ela sabe muito bem. E além de já sentir o amor que a maternidade pode causar em uma mulher, também sabe também do desprezo que uma mãe é capaz. Temos a primeira inversão de valores no conto: uma mãe desprezar seu próprio filho? Não seria a maternidade um local de apenas amor e satisfação? De três filhos, ela afirma que o coração abrigou somente dois, e é sobre esse contrassenso que Conceição Evaristo tecerá seu conto:

> A filha caçula sobrou dentro de mim. Nunca consegui gostar dela. A aversão que eu sentia por essa menina, em medida igual, era o acolhimento que fui capaz de oferecer e ofereço aos outros. Sou mãe de Idália e Maurino. (EVARISTO, 2016, p. 104).

Com um tom de confessionário, mas sem culpa, Saura começa a contar sua bagagem com as vivências da gravidez. A primeira filha, Idália, teve com dezesseis anos e nessa volta ao passado para narrar, nos mostra os valores que permeavam o corpo da mulher e quais aspectos ainda permanecem nos dias atuais. Gravidez era sinônimo de casamento, mas o que se diferencia nesta narrativa são as insubmissões da personagem durante os momentos que tentam impor as regras sociais esperadas a uma futura mãe. Ao invés de obedecer a ordem dos pais de casar, ela combina com o namorado — representando a figura do homem, que majoritariamente aparece como a que sustentará a família, tanto financeiramente como simbolicamente — que ele fugiria para ambos conseguirem a liberdade que está sendo impedida por terceiros. Não há o ideal romântico de casamento ou amor para a vida toda devido a gravidez inesperada, a personagem feminina não modifica seus planos pela maternidade e isso causa indignação na figura masculina central do conto: o pai de Saura. O jovem casal desestabiliza uma crença patriarcal de que para uma família acontecer de fato, é necessário que haja a constituição de pai, mãe e filho, selados por um acordo: o casamento. E neste caso, é ainda mais específico, a figura masculina não se faz ausente através da norma recorrente de abandono paterno por falta de diálogo ou irresponsabilidades. Claro que a figura do pai no conto, facilitaria a gestão da maternidade realizada por Saura, porém, ambos sentiam a necessidade da separação, e assim foi feito, com clareza e participação da futura mãe.

Percebendo a calmaria com que Saura permaneceu pós “fuga” do namorado, o pai cogita a possibilidade de expulsá-la de casa, porém, outra figura importante no conto aparece para equilibrar a balança: a mãe de Saura. Ela defende a filha, dizendo que não podem abandonar uma adolescente e um bebê na rua, e o pai concorda, com a condição da filha ir embora depois que a criança crescesse um pouco. A personagem permanece calma, sabendo desde o início que não teriam coragem de fazer isso, e assim aconteceu. Idália, a primeira filha, cresce no ambiente dos avós e alguns anos depois, acontece a segunda maternidade. Com uma nova configuração familiar, Saura agora está casada e feliz, o marido não é nomeado no conto, talvez para reafirmar o protagonismo feminino da personagem dentro do conto, porém, afetivamente, o cônjuge tem importância expressiva. É pelo carinho a ele que o sentimento de amor pela terceira gravidez não acontece. O companheiro assume a paternidade da primeira filha, na época com cinco anos, e a família Amarantino é formada no momento que se registra os dois filhos, Idália, do namoro enquanto jovem, e Maurino, fruto do casamento. Nessa situação de matrimônio que a vida da personagem mais se aproxima aos moldes da família tradicional, onde o sobrenome do pai causa um elo e um sentimento de pertencimento aos membros do pequeno núcleo familiar.

O casamento tem a duração de onze anos, até o marido adoecer e falecer. Ela assume que vive o luto até os dias atuais da narração, mais de vinte anos depois — marcação temporal para nos situar sobre a idade da personagem, não descrita com exatidão —, e sabe que ninguém acredita no sofrimento dela devido a relação rápida que teve com um ex colega, pós viuvez, resultando na terceira gravidez. O julgamento de terceiros também aparece nesse momento, onde o luto é invalidado pela escolha de se relacionar pós morte do marido. O machismo retratado aparece várias vezes através do julgamento, esse artificio mostra que quando se julga alguém, primeiramente, é presumido que se tem o respaldo social e o dever de fazer um juízo de valor sobre aquele sujeito ou suas ações, e Saura, sendo mulher, mãe solteira na adolescência, e posteriormente ter ficado viúva e grávida, ou seja, quebrando muitos moldes impostos pelo "aceito" moralmente, sempre será alvo de críticas embasadas num machismo enraizado.

> Do meu pai, foi o primeiro. Relembrando de quando engravidei pela primeira vez, ainda quase menina, me cobrou o pudor que deveria ter, por ser uma mulher viúva [...] Minha mãe me acolheu mais uma vez. (EVARISTO, 2016, p. 106).

A tríade, pai, mãe e filha tem grande importância também na figura construída de Saura: todos os momentos que a mulher é colocada sob suspeita ou repressão, como quando suas ações são julgadas, é o pai que lhe aponta o primeiro dedo, é por ele que se externaliza os preconceitos e limitações sobre o corpo da mulher, fazendo com que a relação dele com a filha se enfraqueça, levando o pai a parar de se relacionar com a mesma quando a terceira gravidez acontece, ao passo que a relação com a mãe faz o movimento contrário. Também criada na mesma sociedade machista que a personagem principal, a mãe se modifica cada vez que o pai mostra o que se espera de Saura enquanto mulher viúva:

> E mais uma vez, minha mãe me surpreendeu ao enfrentar meu pai. Em uma das discussões, em altos brados, ela desafiou o velho, dizendo que, se o corpo do homem pede, o da mulher também, principalmente de uma mulher jovem. Nesse momento, ela confirmava a constante cumplicidade dela para comigo. (EVARISTO, 2016, p. 106-107).

Instaura-se então, o sentimento de sororidade entre mãe e filha advindo da repressão ratificada pelas regras sociais. Sobre o conceito de sororidade, este tem sido amplamente citado e discutido, pois, o movimento feminista tem entendido que não se pode segregar mulheres nos discursos e pautas das ações, mas sim, considerar todas as formas que o feminino pode existir. Sejam mulheres negras, brancas, ribeirinhas, caiçaras, lésbicas, trans, enfim, considerar localização, cultura, orientação sexual e cor, para que assim se construa algo que respeita e valorize as inúmeras formas de existência. Segundo Ríos e Y de Los (2007) sororidade se define como:

> Sororidade é uma dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo. É uma experiência subjetiva entre mulheres na busca por relações positivas e saudáveis, na construção de alianças existencial e política com outras mulheres, para contribuir com a eliminação social de todas as formas de opressão e ao apoio mútuo para alcançar o empoderamento vital de cada mulher. A sororidade é a consciência crítica sobre a misoginia e é o esforço tanto pessoal quanto coletivo de destruir a mentalidade e a cultura misógina, enquanto transforma as relações de solidariedade entre as mulheres. (GAMBA, 2007)

Ou seja, seria um conceito que tenta explicar a transformação que mulheres fazem para reconfigurar um olhar concebido para nos enxergarmos como possíveis rivais, num eterno sistema de competição. É a inter-relação entre o sexo feminino que visa sustentar

uma rede de apoio, nunca incentivada pela lógica machista. A partir disso, teóricas negras começam a pensar sobre as especificidades da sororidade por meio de um recorte de cor – assim como aconteceu no movimento feminista. Nesta esteira, foi cunhado o termo "dororidade" [2] por Vilma Piedade. Desenvolvido em eventos, artigos, e em 2007 materializado no livro *Dororidade*, publicado pela editora "Nós", o conceito refere-se ao termo "sororidade" não abarcar a negritude das mulheres afro-brasileiras. Baseado no morfema "dor", faz alusão a dupla dor causada pelo racismo e pelo machismo diário na vida da mulher negra, exemplificada pela vida de Saura, provavelmente o julgamento feito sob a vida de uma mulher branca seria menos violento, pois seria pautado somente pelo preconceito de gênero, e não aliado ao preconceito de cor, como acontece com a protagonista do conto.

Do rápido caso após a morte do marido, se dá então, a terceira gravidez. O ex-colega e futuro pai, assim como a mãe, também mostra apoio, acompanha a gravidez e se mostra feliz. Ambos próximos dos quarenta anos, não são mais tão jovens como nas duas primeiras experiências de gravidez da personagem. Saura reflete também sobre a figura desse homem mulherengo e faz juízo de valor, dizendo que foi um descuido, diferente da primeira gravidez onde não conhecia informações sobre métodos contraceptivos, agora ela sabia que o certo seria evitar a gravidez com um homem como ele — neste momento é ela que julga a vida sexual de uma figura masculina, o que faziam anteriormente com ela. A configuração dos gêneros a serem analisados e julgados conforme sua atividade sexual inverte-se, ao invés de ser o homem julgando como a sexualidade da mulher é exercida, acontece o oposto. Diferente de Idália, que mesmo não esperada, foi bem quista, de Maurino que foi planejado e gerado numa configuração de família em que Saura estava plenamente satisfeita e realizada, a terceira gravidez causa sentimentos diferentes. Ela diz que a "gravidez se intrometeu na lembrança mais significativa que eu queria guardar. A imagem da última dança no corpo de Amarantino sobre mim, pouco antes dele adoecer. (EVARISTO, 2016, p. 107).

A relação com a criança passa a ser a de ódio, e no nascimento, o sentimento se intensifica, pois, nenhum traço físico lembrava a família de Saura. A falta de identificação extrapola para a esfera do afetivo e passa para o âmbito da aparência, do reconhecimento, quando percebe que a criança não aparentava a afro descendência da família materna. Para Hall, a identidade:

> Permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos "eus" divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2015, p. 24-25)

Essa negação e afastamento sentidos inicialmente pelo bebê, baseados no fato de não querer apagar, ou "ferir" a memória do marido falecido, é impulsionada pela falta do que Hall vai chamar de "identificação", atrelada ao conceito de "identidade". Enquanto mulher negra, inserida numa família negra, Saura não consegue enxergar na vida que tinha gerado a sua própria identidade refletida, dificultando mais ainda a ligação não ocorrida quando soube da gravidez. Talvez, o bebê pudesse lembrar Saura do "outro", que tanto julgou sua vida pelas escolhas nela feitas. O outro, representado pela sociedade, não foi amistoso com

[2] Para mais informações: https://www.meuvotoserafeminista.com.br/blog/dororidade-o-que-e-ou-que-pretende-ser

a personagem principal, e sentir a criança mais perto de um distinto do que de um igual, coopera nesse sentimento de desligamento.

A narradora usa um ditado popular — o recurso dos ditos populares é recorrente na literatura afro-brasileira, reafirmando a conexão com a literatura oral, proveniente do continente africano — para justificar a escolha de deixar a criança com a família paterna: "O que não parece com o dono é roubado". A circunstância que representa o limite entre as gerações de Saura e sua mãe é na decisão de não ficar com a criança. Para a avó, não era possível compreender como uma mãe abre mão de seu filho, diz para Saura que a filha encara esse desvencilhar com indiferença, como se falassem de um pacote de embrulho. Representando um discurso mais atrelado a uma geração anterior, ela afirma que sempre estaria do lado da filha, poderia criar a neta como se fosse sua própria. A avó assume o limite até onde vai a sua compreensão, mostrando que dessa vez não conseguia entender o motivo da escolha de Saura, para ela, era incompreensível uma mãe não criar o próprio filho. Enquanto para a personagem o sentimento era claro: "O que minha mãe não entendia era que eu queria aquela criança longe de mim. Eu não sentia nada por ela; aliás, sentia sim, raiva muita raiva. Queria esquecer a filha que eu não havia concebido [...]" (EVARISTO, 2016, P. 108). Não há uma conexão intrínseca entre mãe e filha como visto em outros textos canônicos, não há o amor arrebatador ao ver a filha, e depois de três meses junto com Saura, a decisão permanece e a criança é entregue a família paterna.

O laço não é feito, o pai e a criança moram em uma cidade diferente, e de todos os comentários feitos pela comunidade sobre a história e posicionamento de Saura, o único que a afeta é o feito pela família paterna e a posição racista que esta tomava frente o distanciamento: "Diz que eles se rejubilavam pelo fato da menina ter sido repudiada por mim. Assim, ela não precisava ter contato algum com a sua família negra. Minha mãe ainda chora por isso, quase vinte anos depois." (EVARISTO, 2016, p. 109). Até o fim do conto, a personagem principal não se abala enquanto sua decisão ou seus sentimentos de mãe, afirma não sentir remorso, pois os filhos que ela tem, ela ama, Idália e Maurino. "E não consigo inventar um sentimento em mim, só para me salvar de julgamentos alheios. Não sou sem sentimentos, só porque não amei aquela criança. Só eu sei do meu sentir." (EVARISTO, 2016, p. 110).

O conto se encerra com a imagem de Saura, já atualmente, no papel de avó, relembrando uma tarde com a neta Dorvie, filha de Idália; ambas observam num jardim uma criança que ao chorar por uma queda e por suas pipocas caírem, tem sua mãe a levantando pelos cabelos, irritada pela queda da criança e derrubando o resto do saco de pipocas do próprio filho. O desfecho também carrega o inesperado, corrobora para reflexão de mais uma figura materna que não atende aos padrões esperados socialmente, tratando seu filho com violência e falta de paciência. Dorvie oferece seu saquinho de pipocas para o menino e avó e neta seguem "com novo saquinho de pipoca, caminhando também." (EVARISTO, 2016, p. 111). Seria válido toda maternidade acontecer?

5. Conclusão

A mulher representada em "Sara Benevides Amarantino" não passa a viver apenas a partir da experiência da maternidade, ela não modifica sua vida e seus planos para poder abarcar a gravidez. Diferente do que estamos acostumados a ver na literatura clássica, em poemas e romances, a personagem não se sentia incompleta durante o período pré-gestações, ela vivia uma vida de liberdade e não abre mão disso após as gravidezes acontecerem — sejam elas inesperadas, planejadas, dentro de um relacionamento "sólido" ou não. Simultaneamente as novidades que acontecem em sua vida, a personagem vai modificando as regras impostas e o ambiente que ali estava inserida. O pai — representando o julgamento masculino e patriarcal, sempre mostrando os preconceitos e limites que impõem a uma mulher na sociedade — vai abrindo concessões. A mãe — que simboliza também uma figura feminina no conto, porém, nascida em diferente época, carrega em si as

crenças de uma outra geração — enfrenta a figura masculina dentro da casa, reconfigurando sua posição também de esposa, e fortalecendo a relação entre mãe e filha conforme as adversidades vão acontecendo.

Em "Saura Benevides Amarantino" a força está nas duas figuras femininas da família, e se estende para a filha Idália, até a neta Dorvie, ao final da narrativa, comportando-se de maneira empática para com a outra criança que recebe repreensão da mãe. Pelo conto, encaramos uma maternidade não romantizada, pelos processos sócio históricos que envolveram e envolvem as mulheres negras, não houve um mito de idealização sobre a figura da mãe negra, a sociedade as cercaram por uma cortina silenciadora de racismo e desigualdade, e talvez por isso, vemos uma representação literária mais realista, sem crendices baseadas em mitos religiosos ou morais. Saura não sente a necessidade de manter aparências e do começo, até o fim do conto, mostra uma posição não dependente de homens ou de composições familiares que necessariamente dialoguem com o esperado "moralmente correto". Percebemos também, que Evaristo cria três camadas de maternidade durante o conto, a da personagem principal, que de três gravidezes, escolhe ser mãe de duas, não sentindo culpabilidade pela decisão, a de sua mãe, que através das gravidezes da filha, refaz seu lugar de mãe e de esposa dentro do microcosmo da família, apoiando a filha quando vê necessário e possível, e mostrando que há também fronteiras temporais que dificultam a avó se posicionar frente a algumas questões um pouco mais incomodas — como a abdicação da maternidade — e a terceira camada ao fim do conto, representada pela mãe que não se expressa afetivamente como o esperado usualmente em sua relação com o filho.

Observamos como a diversidade nas representações das maternidades acaba cooperando para novas formas de encarar a figura da mulher na sociedade contemporânea, ajudando a expandir o conceito do que se entende por mãe e os papéis e diretrizes especificados a elas. O conhecimento de uma literatura que foge dos padrões estipulados anteriores durante séculos é direito, e possibilita que leitores sejam sujeitos com uma bagagem mais ampla de um universo simbólico ligado a maternidade e a mulher, tão caros a sociedade, incentivando mais diálogos sobre assuntos antes não representados literariamente e muito menos colocados em pautas nas discussões sociais.

6. Referências

DUARTE, E. A. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 63-78, 2º sem. 2009.

EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres.* Rio de Janeiro: Malê, 2016.

GAMBA, S. *Diccionario de estúdios de género y feminismos.* Buenos Aires: Biblios, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

RIBEIRO, D. *Feminismo negro: violências históricas e simbólicas.* 2015. Disponível em: https://ponte.org/feminismo-negro-violencias-historicas-e-simbolicas/. Acesso em: 25 jul. 2019.

SOBRAL, C. *Espelhos, Miradouros, Dialéticas da Percepção.* Brasília: Editora Dulcina, 2011.

STEVENS, C. *Maternidade e feminismo: diálogos interdisciplinares.* Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

VÁSQUEZ, G. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação cultural. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v.3, nº6 jan-jun, p.167-181. 2014.

ALTERNÂNCIA DO /R/ EM CODA SILÁBICA NO NOROESTE PAULISTA: ANÁLISE DE FATORES EXTRALINGUÍSTICOS

Isabela Ribeiro TABORDA*
Márcia Cristina do CARMO**

RESUMO: Este trabalho analisa a influência de fatores extralinguísticos no que diz respeito ao apagamento variável de /R/ em coda silábica na variedade do noroeste paulista em nomes e verbos, como, respectivamente, em *revólveØ ~ revólve**r*** e *preserváØ ~ preserva**r***. A partir dos estudos de Callou, Moraes e Leite (1998); Oushiro e Mendes (2014); Chagas (2017); Carmo e Taborda (no prelo), entre outros, constata-se que esse fenômeno é bastante recorrente no Português Brasileiro. Como arcabouço teórico, é seguida a Teoria da Variação e Mudança Linguística ou Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]). São analisados oito inquéritos com amostras de fala espontânea retirados do banco de dados IBORUNA (IBILCE/UNESP – FAPESP 03/08058-6), com informantes originários da região de São José do Rio Preto (SP). A partir da análise estatística dos dados, realizada pelo pacote estatístico Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2020 [2005]), evidencia-se variação estável do apagamento de /R/ em coda no noroeste paulista. Constata-se, também, estigma social em relação à aplicação do processo em nomes, como em *iØmão* e *jogadoØ* (para *i**r**mão* e *jogado**r***, respectivamente).

PALAVRAS-CHAVE: Fonética e Fonologia; Sociolinguística; Variação e mudança linguística; Apagamento de /R/ em coda silábica; Fatores extralinguísticos.

1. Introdução

Esta pesquisa é desdobramento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[1] desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que analisou o apagamento variável do /R/ em contexto de coda[2] silábica na variedade do Português Brasileiro (doravante, PB) falada no noroeste de São Paulo. Em relação ao contexto linguístico, foram analisadas as ocorrências de /R/ em nomes e em verbos, tanto na posição medial quanto final de vocábulo, como, por exemplo, em *absu**r**do ~ absuØdo* e *sai**r** ~ saíØ*.

O presente trabalho avança em relação ao TCC mencionado e ao artigo de Carmo e Taborda (no prelo) por analisar específica e detalhadamente o comportamento das variáveis extralinguísticas *sexo/gênero*, *faixa etária* e *escolaridade* para a aplicação do fenômeno. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 114), "linguistas que desejam evitar o estudo dos fatores sociais não conseguirão avançar muito fundo neste sistema [...]. Relações dentro do contexto social não são menos complexas do que as relações linguísticas [...], e técnicas sofisticadas são exigidas para sua análise".

Desse modo, como embasamento teórico, segue-se a Teoria da Variação e Mudança Linguística ou Sociolinguística Variacionista, proposta por Labov (2008 [1972]). Além disso, são descritos os estudos de Callou, Moraes e Leite (1998), Oushiro e Mendes (2014), Chagas (2017) e Carmo e Taborda (no prelo), sobre o fenômeno em diferentes variedades do PB.

* Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente, é mestranda em Estudos da Linguagem na mesma instituição (PPGEL/UEPG). E-mail: isabela.taborda05@gmail.com.
** Possui Pós-Doutorado pela University College London (UCL/Reino Unido), é doutora, mestre e licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE), com estágio no exterior pela Newcastle University (Reino Unido) durante o Doutorado. Atualmente, é professora adjunta vinculada ao Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: mccarmo@uepg.br.
[1] Os resultados principais desse TCC podem ser encontrados no artigo de Carmo e Taborda (no prelo).
[2] A *coda silábica* localiza-se na terceira parte do esforço muscular exercido para a realização fônica, a *parte periférica de redução de força*, com menor pressão do jato de ar. A coda é, portanto, o último elemento da sílaba (SILVA, 2007).

Como córpus, são utilizadas amostras de fala espontânea do banco de dados IBORUNA (GONÇALVES, 2020 [2007]), resultado do Projeto Amostra Linguística do Interior Paulista (ALIP – UNESP/IBILCE). O recorte do presente artigo consiste em oito entrevistas compostas por amostras de fala espontânea da região de São José do Rio Preto (SP).

O presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: na seção 2, é apresentada a fundamentação teórica, mais especificamente o arcabouço teórico que envolve a Sociolinguística Variacionista (seção 2.1) e o apagamento variável de /R/ em coda silábica (seção 2.2). Em 3, é exposta a metodologia, descrevendo-se o córpus utilizado (seção 3.1), as variáveis extralinguísticas investigadas (seção 3.2) e os procedimentos metodológicos seguidos (seção 3.3). No item 4, são analisados e discutidos os dados coletados. Por fim, em 5, são exibidas as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas (seção 6).

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, é apresentado o arcabouço teórico referente à Sociolinguística Variacionista (seção 2.1) e ao processo variável investigado nesta pesquisa, o apagamento de /R/ em coda silábica (seção 2.2).

2.1. Sociolinguística Variacionista

Com ascensão principalmente a partir da década de 1960, a Teoria da Variação e Mudança Linguística, ou Sociolinguística Variacionista, serve-se de uma concepção de língua como elemento social, mutável e heterogêneo. Essa corrente teórica admite, portanto, a heterogeneidade linguística como alicerce fundamental de uma língua viva. A variação e a mudança, nessa perspectiva, são condicionadas por fatores linguísticos e sociais (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

O principal precursor da Sociolinguística Variacionista é o pesquisador William Labov. Considerado o pai da Sociolinguística, o estudioso realizou várias pesquisas acerca do inglês falado nos Estados Unidos. Os estudos mais relevantes do linguista estadunidense estão compilados em uma de suas obras de maior reconhecimento em âmbito internacional. *Padrões Sociolinguísticos*, livro publicado em 1972, consiste em um conjunto de artigos de Labov acerca de diferentes temas. A obra aborda seus estudos em diferentes comunidades de fala, como, também, discorre acerca de princípios fundamentais de sua teoria.

Como exemplo de pesquisa realizada por Labov (2008 [1972]), tem-se a pronúncia variável do /R/ pós-vocálico na fala de vendedores de três lojas distintas em Nova Iorque, que atendiam, também, um público diverso. A hipótese inicial do autor era a de que, nas lojas mais abastadas, os vendedores realizariam mais a pronúncia do rótico, ao passo que, em lojas em que o público era menos abastado, a pronúncia seria menos realizada. As indicativas do autor foram confirmadas. Na loja de *status* mais elevado (*Saks Fifth Avenue*), houve a maior taxa de realização do rótico, chegando a 62%, ao passo que na loja de menor *status* social (*S. Klein*), a taxa caiu, chegando a 21%. Na comunidade de fala analisada por Labov (2008 [1972]), a diminuição paulatina da pronúncia de /R/ é correlacionada a elementos sociais. A comunidade que goza de maior prestígio utiliza a variante de prestígio, neste caso, a realização da pronúncia do rótico. Em contraponto, a forma mais estigmatizada se direciona ao público menos abastado e que goza de menor prestígio social.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre *variação* e *mudança*, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) atestam que nem toda variação implica mudança; porém, toda mudança implica variação e heterogeneidade. Nessa concepção, "o processo global da mudança linguística pode envolver estímulos e restrições tanto da sociedade quanto da estrutura da língua. A dificuldade do enigma da implementação é evidente no número de fatores que influenciam a mudança" (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 124).

Na Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]), há a presença dos conceitos de *variável* e *variantes* linguísticas. Segundo Tarallo (2003), uma *variável* corresponde a um conjunto de formas linguísticas em variação, ao passo que *variantes* são as "[...] diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade" (TARALLO, 2003, p. 8). Portanto, neste artigo, as variantes de /R/ são a manutenção *versus* o apagamento do rótico em coda, como, por exemplo, no vocábulo *tomar*, o qual pode ser pronunciado com /R/ em coda, ou sem ele, realizado como *tomáØ*. Além de variável e variantes linguísticas, há, ainda, outros conceitos relevantes, como *variante padrão/não-padrão*, *conservadora/inovadora* e *de prestígio/estigmatizada*. De acordo com Tarallo (2003), geralmente a variante inovadora é, concomitantemente, não-padrão e estigmatizada. Isso se dá tendo em vista que a forma inovadora é, justamente, a variante não utilizada pela parcela da sociedade que goza de prestígio social e que tem alta escolarização.

Neste trabalho, são investigados os grupos de fatores *sexo/gênero* e *escolaridade* como relevantes para a identificação de prestígio ou estigma das variantes nos inquéritos que compõem o *córpus* desta pesquisa. Ademais, analisa-se a *faixa etária* dos informantes, para verificação do *status* da mudança linguística por meio de um estudo *em tempo aparente*. A justificativa para a análise de cada uma dessas variáveis sociais é explicitada na seção 3.2 deste artigo.

2.2. Apagamento de /R/ em coda silábica

A consoante /R/ em coda silábica é suscetível ao processo variável de *apagamento*, fenômeno fonético-fonológico em que a consoante é cancelada, representado pelo símbolo *Ø*. No caso das consoantes, esse fenômeno tende a ocorrer nas bordas de vocábulos,[3] como em *amo**r*** ~ *amoØ*, e equivale ao grau máximo do fenômeno denominado *lenição*, correspondente ao enfraquecimento consonantal, recorrente em línguas naturais (SILVA, 2011).

O fenômeno de apagamento de /R/ em coda silábica ocorre nas mais diferentes regiões do Brasil. Callou, Moraes e Leite (1998) demonstram a recorrência da aplicação do processo na cidade do Rio de Janeiro (RJ). O estudo dos autores foi realizado em tempo real de curta duração, ou seja, em décadas diferentes e com os mesmos informantes. Os pesquisadores, em sua primeira amostra, nos anos 70, notaram que, em verbos, como em *come**r***, as taxas de apagamento do rótico chegavam a 73%, ao passo que, na segunda amostra, realizada na década de 90, os índices foram elevados para 82%. A taxa de aplicação do processo em nomes na primeira amostra foi de 32%, índice mantido na segunda amostra.

As variáveis extralinguísticas utilizadas no trabalho de Callou, Moraes e Leite (1998) foram *faixa etária* e *sexo/gênero*. Na referida pesquisa, os autores constataram que, dentre o sexo/gênero masculino, em ambos os períodos da amostra, houve a incidência do apagamento. A elevação da taxa de supressão do rótico é evidenciada na realização da segunda coleta de amostras de fala tanto em verbos, quanto em não-verbos, exceto na faixa etária dos idosos. Em falantes do sexo/gênero feminino, os autores constataram que, na segunda amostra, houve crescimento do apagamento do rótico. De modo geral, houve uma diminuição considerável da primeira para a segunda faixa etária, ao passo que se nota crescimento da segunda faixa etária para a terceira. Callou, Moraes e Leite (1998) afirmam, ainda, que a supressão do rótico trata-se de um caso de variação estável e sem distinção de gênero e classe social, presente nas diferentes camadas sociais.

Há, também, estudos acerca do fenômeno em São Paulo (SP). O estudo realizado por Oushiro e Mendes (2014) na capital paulista indica que, em infinitivos verbais, as taxas de apagamento do rótico chegam a 97% em conversação espontânea, ao passo que, nos substantivos, apresentam o índice de 3%. As variáveis extralinguísticas consideradas pelos

[3] Outro contexto destacado por Silva (2011) para o apagamento consonantal é o de encontro consonantal, como em *li.v**r**o* ~ *li.vØo*.

autores nessa pesquisa foram as seguintes: *sexo/gênero*, *estilo*, *escolaridade*, *índice socioeconômico*, *região de residência* e *idade*. No decorrer da análise, os autores perceberam que, na região estudada, os fatores sociais são relevantes para a realização do apagamento de /R/, com exceção da classe gramatical dos nomes, como em *lugar*, em que o processo é condicionado apenas por fatores internos. Especificamente para morfemas de infinitivo verbal, como em *fazer*, em dados de conversação, há correlação com as variáveis *escolaridade* e *idade*. Neste caso, segundo os autores, há maior ocorrência de apagamento de /R/ entre falantes com menor escolaridade (até Ensino Médio, em comparação a Ensino Superior) e mais jovens (20 a 34 anos, em comparação a 35 a 59 anos e a 60 anos ou mais).

Chagas (2017) realizou uma pesquisa acerca do apagamento do rótico em coda na variedade rio-pretense, assim como nesta pesquisa. Todavia, no primeiro estudo, o autor considerou apenas o final do vocábulo como recorte para sua pesquisa, além de ter conduzido uma análise de dados que investiga a fronteira prosódica como alvo principal, o que se distancia do presente artigo. Em seu trabalho, Chagas (2017) opta por fazer um recorte que abrange, em um primeiro momento, quatro informantes, sendo duas mulheres e dois homens, de diferentes faixas etárias. Em um segundo momento, inclui mais três informantes à sua pesquisa. O pesquisador notou que, em verbos, como em *estar*, houve taxas de apagamento de 97%, ao passo que, em não verbos, como em *colher*, de apenas 1,8%. O autor constata, em seu estudo, que não há influência das variáveis extralinguísticas em prol do apagamento ou da manutenção do rótico. Além disso, constata-se que o processo se trata de um caso de variação estável.

Carmo e Taborda (no prelo), em seu estudo acerca do apagamento de /R/ em coda silábica na região de São José do Rio Preto (SP), notaram que, na comunidade de fala analisada, o apagamento de /R/ em coda silábica é favorecido quando o rótico se encontra em final de vocábulo e quando se trata de infinitivos verbais, como em *ficar*. Por outro lado, é escassa a ocorrência de apagamento de /R/ em não verbos e em posição medial, como em *irmão*. As taxas de apagamento em verbos se aproximam de 92%; em contrapartida, não chegam a 2% em nomes. As autoras também constataram, em suas análises realizadas a partir do programa estatístico Goldvarb X, que as variáveis sociais foram descartadas pelo *software*, demonstrando, assim, que o processo corresponde a um fenômeno condicionado por elementos de natureza linguística.

O presente artigo avança em relação ao estudo de Carmo e Taborda (no prelo) por apresentar a análise das variáveis extralinguísticas. Apesar de, como apontado pelas autoras, as variáveis extralinguísticas não terem sido selecionadas como condicionadoras da aplicação do processo, destacam-se por sua análise ser capaz de indicar o *status* do fenômeno na variedade analisada. Como afirmam Guy e Zilles (2007, p. 215):

> A abordagem que o pesquisador deve adotar em relação às questões de significância não é mecânica, jogando automaticamente no lixo os resultados não significativos e falando somente dos significativos; ao contrário, o pesquisador deve avaliar inteligentemente os resultados, e apresentá-los de maneira a fornecer o máximo de informação e iluminar mais o fenômeno.

Sabe-se que, além dos trabalhos aqui apresentados, há uma extensa gama de estudos acerca do fenômeno em diferentes variedades do PB. No entanto, o recorte teórico-metodológico é de extrema importância para a realização da pesquisa científica, dadas as delimitações impostas pelo gênero textual/discursivo *artigo*.

A seguir, são mostrados o material e os métodos empregados nesta investigação.

3. Material e métodos

São apresentados, nesta seção, o córpus desta investigação (seção 3.1), as variáveis independentes extralinguísticas (3.2) e os procedimentos metodológicos empregados (3.3) para a condução deste estudo.

3.1. *Córpus da pesquisa*

O presente trabalho analisa o comportamento variável do apagamento de /R/ em coda silábica na região de São José do Rio Preto, localizada no noroeste paulista, como mostra o mapa a seguir:

Mapa 1 – Localização da região administrativa de São José do Rio Preto (SP)

Fonte: *Site* do Hospital de Base de São José do Rio Preto[4]

Em 2019, São José do Rio Preto apresentou uma população estimada em 461 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). A população é composta majoritariamente por adultos de 25 a 29 anos, de ambos os sexos. É notável, também, a alta escolarização da população. Segundo o último censo do IBGE, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, por exemplo, é de 98%.

O falar da região de São José do Rio Preto é verificado, nesta pesquisa, por meio da utilização do banco de dados IBORUNA (GONÇALVES, 2020 [2007]), resultado do projeto ALIP, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Proc. 03/08058-6), realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE) entre 2004 e 2007.

O projeto ALIP teve, como objetivo, constituir base para a descrição do português falado na região do noroeste paulista. Os informantes que cederam suas amostras de fala, as quais compõem o banco de dados, advêm das seguintes cidades: Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol, Onda Verde e São José do Rio Preto. A Amostra Comunidade ou Censo (AC) é composta por 152 amostras de fala controladas sociolinguisticamente. A cada amostra correspondem cinco arquivos sonoros, um arquivo com dados da ficha social do informante, um arquivo de transcrição ortográfica e um arquivo com registros do diário de campo (GONÇALVES, 2019).

O Quadro 1, a seguir, apresenta os inquéritos e as estratificações sociais dos informantes que compõem o córpus desta pesquisa.

[4] Disponível em: http://www.hospitaldebase.com.br/abrangencia. Acesso em: 15 mar. 2020.

Quadro 1 – Inquéritos analisados, de acordo com as estratificações sociais dos informantes

Faixa etária	Escolaridade	Sexo/gênero	
		Masculino	Feminino
De 16 a 25 anos	1º Ciclo EF	029	030
	Ensino Superior	051	052
Superior a 55 anos	1º Ciclo EF	121	122
	Ensino Superior	151	152

Fonte: Elaboração própria, com base em Gonçalves (2019, p. 286).

Como pode ser observado por meio do quadro 1, para a realização desta pesquisa, foram consideradas três variáveis independentes sociais. A próxima seção discorre especificamente sobre esses grupos de fatores, justificando sua investigação.

3.2. Variáveis independentes extralinguísticas

A presente pesquisa analisa três variáveis independentes extralinguísticas,[5] a saber:

(i) *Sexo/gênero* (subdividido em *feminino e masculino*);
(ii) *Faixa etária* (de *16 a 25 anos* e *acima de 55 anos*); e
(iii) *Escolaridade* (*1º Ciclo do Ensino Fundamental* e *Ensino Superior*).

Mais detalhes sobre essas variáveis são apresentados nas subseções seguintes.

3.2.1. Sexo/gênero

Quanto à variável *sexo/gênero*, a justificativa para sua investigação pauta-se na afirmação de Chambers (2009 [1995], p. 115, tradução nossa) que constata que:

> Em quase todos os estudos sociolinguísticos que incluem uma amostra de homens e mulheres, há evidência para esta conclusão sobre seu comportamento linguístico: as mulheres usam menos variantes estigmatizadas e não-padrão do que os homens do mesmo grupo social nas mesmas circunstâncias.[6]

Trudgill (2000 [1974]) exemplifica essa tendência com a variedade norte-americana de Detroit. Nessa variedade, as classes socioeconomicamente mais baixas, quando em comparação às mais abastadas, usam com maior frequência a negação múltipla, como em *I **don't** want **none*** ('eu **não** quero **nenhum**'). Por sua vez, segundo o autor, quando comparados homens e mulheres de uma mesma classe socioeconômica, as mulheres, de modo geral, usam a negação múltipla com menor frequência do que os homens.

Sabe-se que a linguagem reflete o estabelecimento, pela sociedade, de papeis sociais e padrões de comportamento distintos para homens e mulheres (TRUDGILL, 2000 [1974]). Nesse sentido, pode-se afirmar que as mulheres tendem a preservar a variante prestigiada em virtude da adequação social, da busca por igualdade ante à sociedade e ao mercado de trabalho. De acordo com Labov (2008 [1972], p. 348-349), "a diferenciação sexual não é, portanto, somente em produto de fatores físicos [...], mas sim, uma postura expressiva que é especialmente mais apropriada para um sexo do que para o outro".

[5] As variáveis linguísticas analisadas são: (i) *classe morfológica da palavra*; (ii) *posição da sílaba*; (iii) *contexto fônico precedente*; (iv) *contexto fônico seguinte*; e (v) *tonicidade da sílaba*. Resultados para esses grupos de fatores podem ser encontrados em Carmo e Taborda (no prelo).

[6] Do original: "In virtually all sociolinguistic studies that include a sample of males and females, there is evidence for this conclusion about their linguistic behavior: women use fewer stigmatized and non-standard variants than do men of the same social group in the same circumstances".

Dessa maneira, investiga-se a variável extralinguística *sexo/gênero* a fim de se observar, por exemplo, eventual índice de estigma a determinada variante, indicado por maior probabilidade de ocorrência no falar de indivíduos do sexo/gênero masculino.

3.2.2. Faixa etária

De acordo com Chambers (2009 [1995]), indivíduos costumam passar por, pelo menos, três estágios que apresentam consequências linguísticas significativas: (i) a formação de grupos de pares locais na infância; (ii) as redes densas da adolescência; e (iii) o estabelecimento do estilo de vida no início da idade adulta. A partir de então, os traços linguísticos costumam permanecer relativamente estáveis. Segundo o autor, "diferenças linguísticas entre grupos que diferem entre si apenas em relação à idade podem sinalizar uma mudança maturacional, regular [...] ou, mais provavelmente, uma mudança linguística em progresso na comunidade" (CHAMBERS, 2009 [1995], p. 7-8, tradução nossa).[7]

Sendo assim, a variável *faixa etária* é capaz de indicar se o processo corresponde a um caso de *variação estável* ou de *mudança em progresso* por meio de um estudo *em tempo aparente*. De acordo com Paiva e Duarte (2015), o estudo da mudança pode ser realizado *em tempo real* ou *em tempo aparente.* No primeiro caso, há um recorte diacrônico de tempo, por meio do qual os falantes são acompanhados pelo pesquisador periodicamente; assim, o realizador da pesquisa pode afirmar o que ocorreu com o fenômeno analisado, uma vez que acompanhou o processo em uma determinada comunidade de fala por um período temporal, geralmente correspondente a 20 anos (*tempo real de curta duração*). Nessa mesma perspectiva, também há a possibilidade de se fazer um estudo a partir de textos escritos que perpasse as fronteiras seculares na análise de um fenômeno, a fim de traçar os caminhos pelos quais uma variável passou para chegar ao estado em que se encontra atualmente (*tempo real de longa duração*).

Por sua vez, a pesquisa realizada *em tempo aparente* consiste em um recorte sincrônico de amostras de fala (PAIVA; DUARTE, 2015), sem realizar comparações entre dados do mesmo informante com recortes passados e/ou futuros. Como o nome pressupõe, não há um acompanhamento periódico como em uma pesquisa em tempo real. De modo geral, a pesquisa em tempo aparente, como a realizada no presente trabalho, é conduzida por meio da consideração de faixas etárias distintas.

3.2.3. Escolaridade

Na seção 3.2.1, observou-se que, de modo geral, as mulheres tendem a evitar formas linguísticas estigmatizadas, quando comparadas aos homens de seu grupo socioeconômico. Trudgill (2000 [1974]) ressalva, porém, que:

> [...] Em comunidades onde a variedade padrão é adquirida apenas por meio da educação e/ou por meio de contato com comunidades externas, mulheres a quem é negada educação e/ou viagem obviamente não usarão mais formas padrão do que os homens – isso tem sido relatado para algumas comunidades de língua árabe, por exemplo (TRUDGILL, 2000 [1974], p. 73, tradução nossa).[8]

Desse modo, evidencia-se a influência da variável *escolaridade* na realização do processo. Nesse contexto, averígua-se uma possível influência do ensino tradicional, que, segundo Trudgill (2000 [1974]), tende a impedir que o aluno fale sua variedade nativa,

[7] "Linguistic differences between groups that differ from one another only in age can signal either a regular, maturational change […] or, more likely, a linguistic change in progress in the community".
[8] "[...] In communities where the standard variety is acquired only through education and/or through contact with outside communities, women who are denied education and/or travel will obviously not use more standard forms than men – this has been reported for some Arabic-speaking communities, for example".

"corrigindo" seu falar não-padrão[9] e apresentando a norma padrão como modelo a ser seguido. Nesse ensino, os alunos que alçam o seu falar ao padrão são, geralmente, avaliados mais positivamente.

Dessa maneira, assim como o *sexo/gênero*, a variável *escolaridade* pode apontar indícios de prestígio ou estigma social a determinada variante linguística. Por exemplo, se o /R/ em coda for apagado com maior frequência pelos falantes menos escolarizados e mantido pelo grupo mais escolarizado, haverá indicativo de estigma social em relação à variante em que o processo é aplicado.

3.3. Passos metodológicos

Para o levantamento e análise dos dados retirados do banco de dados IBORUNA, foram necessários os arquivos de áudio e de transcrição ortográfica dos inquéritos dos informantes selecionados como representativos da comunidade de fala em questão.
Após a análise de oitiva dos dados,[10] procedeu-se à análise estatística a partir do Goldvarb X, elaborado pelos linguistas Sankoff, Tagliamonte e Smith (2020 [2005]). Esse *software* trata-se de "um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística" (GUY; ZILLES, 2007, p. 105).

Na próxima seção, é apresentada a análise dos dados.

4. Análise dos dados

Os resultados gerais podem ser observados por meio da tabela 1:

Tabela 1 – Apagamento variável de /R/ em coda silábica

	Apagamento	**Não apagamento**	**Total**
Ocorrências	1254	1146	2400
Frequências	52,2%	47,8%	100%

Fonte: Carmo e Taborda (no prelo)

Como pode ser observado por meio da tabela 1, a frequência de apagamento de /R/ em coda silábica, como em *caØvão* e *ficáØ*, é relativamente mais frequente (52,2%) do que sua não-realização (47,8%), como em *conver**r**sa* e *seto**r***, na variedade do noroeste paulista. No entanto, essas frequências são relativamente próximas a 50%. Surge, então, a questão: como está distribuída a aplicação do processo em relação a aspectos sociais?

A partir da análise quantitativa dos dados, observou-se o descarte, pelo programa estatístico, das seguintes variáveis: (i) *faixa etária*; (ii) *sexo/gênero*; (iii) *tonicidade da sílaba*; e (iv) *escolaridade*. Verifica-se, portanto, a eliminação de todas as variáveis extralinguísticas, como relatado por Carmo e Taborda (no prelo).

Apesar de essas variáveis não terem sido selecionadas pelo programa estatístico, deve-se ressaltar que "[...] na análise quantitativa, dado grupo de fatores pode não ser significativo, mas o resultado é, em si, importante em relação ao que já sabemos a respeito da língua estudada ou do fenômeno enfocado na análise" (GUY; ZILLES, 2007, p. 216). Desse

[9] Trudgill (2000 [1974]) destaca, todavia, a inutilidade desse procedimento, o qual não altera a variedade do aluno, já que a aquisição da linguagem se dá a partir de pares, e não de pais ou professores. O autor chega a afirmar que a tentativa escolar de erradicar a fala não-padrão é perda de tempo.

[10] A presença de ruídos nas gravações do banco de dados IBORUNA impossibilita a condução de análise acústica por meio de *softwares* como o PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 2020). Durante a constituição do banco de dados, a entrevista era realizada em local que deixasse o informante à vontade, a fim de facilitar a obtenção de seu vernáculo. Sendo assim, não foram realizadas gravações em cabines com isolamento acústico, por exemplo.

modo, justifica-se a realização de uma análise minuciosa dos resultados referentes a variáveis sociais, o que motivou a elaboração deste artigo.
Especificamente no que tange à variável *sexo/gênero*, os resultados são expostos na tabela 2 a seguir:

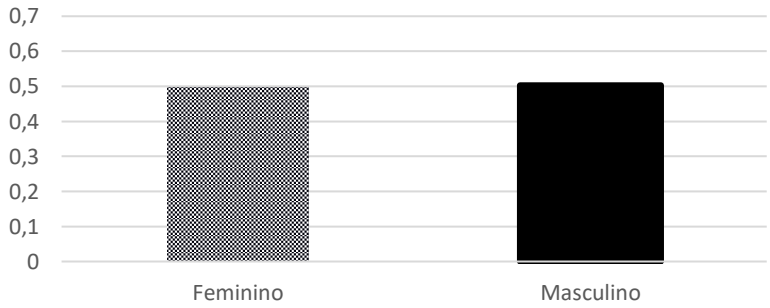
Tabela 2 – Índices de apagamento de /R/ em relação ao *sexo/gênero*

Fatores	Ocorrências	Frequências	PR[11]
Feminino	563/1018	55,3%	0.496
Masculino	691/1382	50%	0.503
Total	1254/2400	52,2%	

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado, os PRs referentes aos sexos/gêneros *feminino* e *masculino* são bastante próximos: 0.496 e 0.503, respectivamente. Esse resultado pode ser mais bem visualizado por meio do gráfico 1:

Gráfico 1 – Índices de apagamento de /R/ em relação ao *sexo/gênero*



Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista esse resultado e o fato de os PRs serem também próximos ao ponto neutro (0.5), pode-se afirmar que não se verificam comportamentos diferenciados entre mulheres e homens em relação à aplicação do apagamento.

Como apresentado na seção 3.2.1, mulheres tendem a usar menos variantes estigmatizadas e não-padrão do que os homens do mesmo grupo social a que pertencem (LABOV, 2008 [1972]; TRUDGILL, 2000 [1974]; CHAMBERS, 2009 [1995]). Os comportamentos semelhantes de mulheres e homens em relação ao apagamento de /R/ no noroeste paulista indiciam uma possível inexistência de estigma ou de prestígio social no que concerne à aplicação do processo.

Já em relação à *faixa etária*, os resultados estatísticos são exibidos na tabela 3:

Tabela 3 – Índices de apagamento de /R/ em relação à *faixa etária*

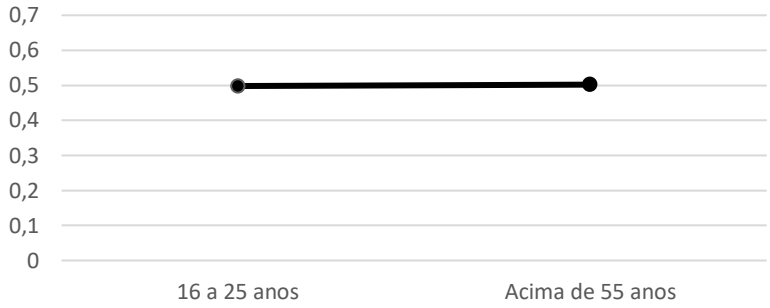
Fatores	Ocorrências	Frequências	PR
16 a 25 anos	625/1144	54,6%	0.498
Acima de 55 anos	629/1256	50,1%	0.502
Total	1254/2400	52,2%	

Fonte: Elaboração própria

[11] Os valores dos pesos relativos (PRs) presentes na tabela foram retirados da primeira rodada do *stepping down* (rodada 32), com *input* 0.232, que aponta convergência na interação 14. Ressalta-se que, na rodada classificada pelo programa estatístico como a melhor do *stepping up* (rodada 26), são apontados *input* 0.232, significância 0.010 e convergência na interação 11.

No que diz respeito à *faixa etária*, os resultados referentes às faixas de 16 a 25 anos e acima de 55 anos (PRs 0.498 e 0.502, respectivamente) também são próximos entre si e em relação ao ponto neutro, como ilustra o gráfico 2:

Gráfico 2 – Índices de apagamento de /R/ em relação à *faixa etária*



Fonte: Elaboração própria

Como apontado no presente artigo (seção 3.2.2), a *faixa etária* possibilita a análise do *status* do processo variável (variação estável *versus* mudança em progresso) a partir de um estudo *em tempo aparente* (CHAMBERS, 2009 [1995]; PAIVA; DUARTE, 2015), com um recorte sincrônico de amostras de fala. Dados os resultados semelhantes para as duas faixas etárias investigadas na presente pesquisa, pode-se afirmar que o processo analisado, na variedade do noroeste paulista, consiste em um caso de *variação estável*.

Por fim, no que diz respeito à variável extralinguística *escolaridade*, os índices estatísticos são exibidos na tabela 4:

Tabela 4 – Índices de apagamento de /R/ em relação à *escolaridade*

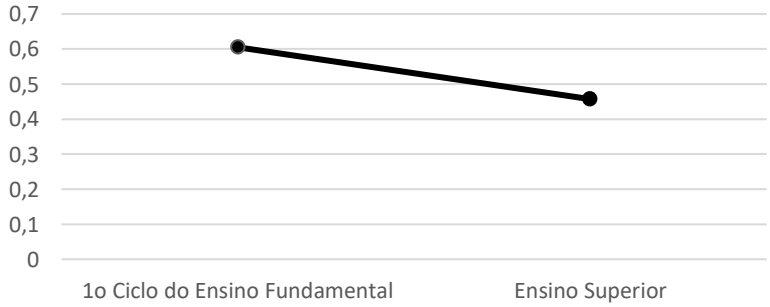
Fatores	Ocorrências	Frequências	PR
1º Ciclo do Ensino Fundamental	373/691	54%	0.605
Ensino Superior	881/1709	51,6%	0.457
Total	1254/2400	52,2%	

Fonte: Elaboração própria

Em relação à *escolaridade*, apesar de as frequências (54% e 51,6%) e os PRs (0.605 e 0.457), respectivamente, do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Superior serem relativamente próximos, têm-se resultados mais divergentes entre os fatores, quando comparados aos resultados das variáveis extralinguísticas *sexo/gênero* e *faixa etária*.

Os resultados referentes aos PRs podem ser vistos no gráfico 3:

Gráfico 3 – Índices de apagamento de /R/ em relação à *escolaridade*



Fonte: Elaboração própria

Embora a variável *escolaridade* não tenha sido selecionada como relevante pelo programa estatístico, os resultados quantitativos indicam possível influência do ensino tradicional, tendo em vista o fato de os mais escolarizados aplicarem menos o apagamento (cf. seção 3.2.3). Neste caso, há certo indício de estigma social em relação à variante com a aplicação do processo. No entanto, esse resultado deve ser relativizado: (i) pelos resultados já expostos em relação ao *sexo/gênero*, que indicam, por sua vez, ausência de estigma; e (ii) pela consideração apenas de dois fatores, dentre os cinco possíveis do banco de dados IBORUNA (*de 7 a 15 anos*, *de 16 a 25 anos*, *de 26 a 35 anos*, *de 36 a 55* e *acima de 56 anos*). Pode explicar esse resultado, então, a alta escolarização da população do noroeste paulista (IBGE, 2020), como mencionado na seção 3.1 deste estudo. Quando pautada em um ensino tradicional, o falante é encorajado a aproximar o seu falar do que é prescrito pela norma padrão.

Em comparação às variedades do PB citadas no item 2.2 deste artigo, pode-se aproximar a variedade do noroeste paulista à do Rio de Janeiro (RJ), em que *sexo/gênero* e *faixa etária* (CALLOU; MORAES; LEITE, 1998) não atuam na aplicação do fenômeno. Para ambas as variedades, o apagamento variável de /R/ em coda silábica consiste em um processo em variação estável.

No que tange à capital paulista, foram efetuadas, por Oushiro e Mendes (2014), análises distintas para *nomes* e *verbos*, evidenciando a não influência de fatores extralinguísticos para a aplicação do processo em nomes e a predominância do apagamento de /R/ em infinitivo verbal entre falantes com menor escolaridade e mais jovens (cf. seção 2.2).

Sendo assim, procedeu-se, para os dados desta pesquisa, a cruzamentos entre variáveis. Esses cruzamentos ocorreram entre (i) *classe gramatical* e *sexo/gênero*; (ii) *classe gramatical* e *faixa etária*; e (iii) *classe gramatical* e *escolaridade*. No primeiro cruzamento, para os *verbos*, foram obtidas taxas de 91% para homens e 93% para mulheres. Para *nomes*, 2% para homens e 1% para mulheres. Na segunda rodada, para os *verbos*, houve taxas de 92% de aplicação entre os falantes mais jovens e 91% entre os mais velhos. Para os *nomes*, as taxas foram de 1% e 2% para os mais jovens e mais velhos, respectivamente. Quanto ao terceiro cruzamento, em relação aos *verbos*, o índice de apagamento de /R/ entre os falantes menos e mais escolarizados é o mesmo: 92%. Em *nomes*, os índices obtidos foram de 3% para os falantes com 1º Ciclo do Ensino Fundamental e 1% para falantes com Ensino Superior.

Dessa maneira, os resultados referentes ao noroeste paulista mostram-se levemente diferentes em relação à capital do Estado (OUSHIRO; MENDES, 2014), pois, para a aplicação do processo em *verbos*, não se observou diferença em relação à *escolaridade* e *faixa etária*. As – pequenas – diferenças percentuais em *nomes* mostram que a aplicação do processo é mais frequente na fala de homens e com menor escolaridade, indicando que (i) os resultados presentes na tabela 4 e no gráfico 3 deste artigo são referentes especificamente a esta classe gramatical; e (ii) o estigma social está atrelado ao apagamento de /R/ em *nomes*, especificamente.

Passa-se, na seção subsequente, às considerações finais deste trabalho.

5. Considerações finais

Esta pesquisa analisou o apagamento variável de /R/ em coda silábica em contextos medial e final, em nomes e verbos, no noroeste paulista. Exclusivamente, discorreu sobre a atuação das variáveis independentes extralinguísticas *sexo/gênero*, *faixa etária* e *escolaridade* para a aplicação do processo, avançando, portanto, em relação aos estudos de Chagas (2017) e Carmo e Taborda (no prelo).

A partir do arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]) e da análise de oito inquéritos do banco de dados IBORUNA (GONÇALVES, 2020 [2007]), foram constatados comportamentos semelhantes para os diferentes *sexos/gêneros*

e *faixas etárias* em relação ao apagamento de /R/. Quanto à *escolaridade*, o processo é mais recorrente na fala dos menos escolarizados. Após cruzamento entre as variáveis *classe gramatical* e *escolaridade*, observou-se que esse resultado refere-se a *nomes*, especificamente.

De modo geral, os resultados desta pesquisa constatam, portanto, o *status* de variação estável do apagamento de /R/ em coda no noroeste paulista. Verifica-se, também, um possível estigma em relação ao processo particularmente em nomes, como em *enfeØmeira*, *noØmal*, *jogadoØ* e *colheØ* (*enfe**r**meira*, *no**r**mal*, *jogado**r*** e *colhe**r***, respectivamente).

Para uma análise mais efetiva, que corrobore ou refute esse estigma, fazem-se necessárias (i) a investigação do processo na fala de indivíduos com 2º Ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e, principalmente, (ii) a aplicação de testes de avaliação subjetiva, o que é deixado para futuras pesquisas.

6. Referências

BOERSMA, Paul; WEENINK, David. **Praat**: doing Phonetics by Computer [Computer program]. v. 6.1.09. 2020. Disponível em: http://www.praat.org. Acesso em: 26 jan. 2020.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. **Delta:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [s.l.], v. 14, p. 61-72, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006. Acesso em: 12 jan. 2020.

CARMO, Márcia Cristina do; TABORDA, Isabela Ribeiro. Apagamento de /R/ em coda silábica na variedade do interior paulista. **Letras Escreve**. No prelo.

CHAGAS, Victor Delalibera. O comportamento das fronteiras prosódicas no apagamento rótico em posição de coda final de palavras. **Mosaico.** São José do Rio Preto, v. 16, n. 1, p. 597-620, 2017.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic Theory**: Linguistic Variation and its Social Significance. 3. ed. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009 [1995].

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. **Banco de dados Iboruna**: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista. Disponível em: www.iboruna.ibilce.unesp.br. Acesso em: 15 mar. 2020 [2007].

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) e banco de dados Iboruna: 10 anos de contribuição com a descrição do português brasileiro. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 276-297, abr. 2019.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-do-rio-preto.html. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São José do Rio Preto**: panorama. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama. Acesso em: 15 mar. 2020.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

OUSHIRO, Livia; MENDES, Ronald Beline. O apagamento de (-r) em coda nos limites da variação. **Veredas.** Juiz de Fora (MG). v.18. n. 2. P. 251-266. 2014.

PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugênia Lamóglia. Mudança Linguística: observações no tempo real. *In*: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 179-190.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb X**: a Variable Rule Application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html. Acesso em: 10 jan. 2020 [2005].

SILVA, Thaïs Cristófaro. **Fonética e Fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Thaïs Cristófaro. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics**: an Introduction to Language and Society. 4. ed. London: Penguin Books, 2000 [1974].

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

A OBRA LITERÁRIA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

Geovane André dos SANTOS*

RESUMO: Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma proposta de aula diferenciada que alia a prática pedagógica em língua inglesa e a leitura literária na língua-alvo, e a possibilidade de reflexão do texto literário *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, baseado em aulas para turmas do Ensino Fundamental II, em uma escola privada na cidade de Paranaguá, empregando a obra literária sob a perspectiva do Letramento Crítico (LC). Sob o pressuposto de que a sala de aula é o espaço onde encontram-se alunos que constroem e modificam suas percepções de mundo, a literatura enquanto elemento artístico pode contribuir ao ressignificar sentidos, valores, estereótipos e ainda atribuir novas significações de mundo (JORDÃO, 2013). Nesse sentido, propõem-se aulas embasadas nos princípios do LC oportunizando o contato do aluno com a literatura na língua-alvo e estimulando a leitura de textos literários. A metodologia adotada para o artigo implica, inicialmente, a pesquisa bibliográfica como base teórica e suporte para o planejamento didático e num segundo momento, análises das aulas sob a perspectiva do LC. O presente trabalho evidencia resultados pertinentes ao apresentar uma proposta de aula crítico-reflexiva que possibilita a aprendizagem de língua inglesa aliada à literatura, visto que é um recurso pouco utilizado no ensino de língua estrangeira, embasando-se na perspectiva do LC possibilitando ao aluno contextos discursivos para apontar seus conhecimentos e visões de mundo a fim de refletir sobre o entorno socio-político, cultural e ideológico no contexto em que está inserido (JORDÃO, 2013), oferecendo-lhe condições de desenvolver sua autonomia e proatividade no aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico; Língua Inglesa; Ensino-aprendizagem; Obra literária; Edgar Allan Poe.

1. Introdução

Diante de um mundo globalizado onde o inglês é tido como a língua das interações entre as pessoas e países, com sujeitos inseridos em diversas práticas sociais e com processos de ressignificações e transformações de visões de mundo, a literatura pode contribuir na compreensão das sociedades, entendimento de emoções, percepção da heterogeneidade dos seres, reconhecimento dos problemas da vida e, em sua totalidade, revelar-se bela e subjetiva. No contexto escolar, a abordagem da literatura torna-se imprescindível pois é o espaço onde encontram-se alunos que constroem e modificam suas percepções e sentidos de mundo.

Mesmo diante da importância da literatura nas escolas, poucas práticas pedagógicas de ensino de língua estrangeira no ensino fundamental abordam a leitura e reflexão sobre obras literárias. Dessa forma, propomos uma abordagem que une o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a literatura como elemento artístico-cultural. Para isso, escolhemos o conto *The Black Cat*, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe e o aplicamos nas aulas de inglês para turmas do Ensino Fundamental II, de uma escola privada na cidade de Paranaguá, Paraná.

Os livros didáticos de língua inglesa adotados pelas escolas tanto de rede pública quanto privada normalmente não incluem abordagens de textos literários em suas sequências didáticas ou o fazem raramente. Em específico, os livros utilizados na escola em

*SANTOS, G. A., Graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas, UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná – *Campus* Paranaguá, geovane_santosdt98@hotmail.com

que está sendo realizada a aplicação – das editoras *SAE Digital* (SCHENEIDER, 2018) e *FTD* (Trilhas Sistema de Ensino, 2018) – também não abordam obras literárias na língua-alvo. No entanto, percebe-se entre os alunos um interesse pela leitura de textos literários em inglês. Ao longo do ano letivo, eles perguntavam se podiam usar a biblioteca e se recomendávamos algum livro. Dentre os gêneros que eles mais gostavam de ler, encontravam-se contos de terror, suspense e ficção científica. Em virtude disso, objetivávamos instigá-los a ler obras literárias na língua-alvo durante as aulas de língua inglesa. Por se tratar do inglês, optamos em abordar um texto do gênero conto e inseri-lo nas aulas de língua inglesa. Escolhemos um texto literário curto pois sua extensão é mais viável de manejar num tempo limitado.

Nosso trabalho propõe unir dois segmentos: a obra literária e o ensino-aprendizagem de língua inglesa, fazendo do aluno o protagonista das aulas. Conforme Cervetti, Pardales e Damico, em *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy,* a abordagem do letramento crítico "está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire" (*apud* SANTOS e IFA, 2013, p.5), que considera o sujeito como questionador e reflexivo por meio da linguagem, capaz de atuar ativamente nas diversas práticas sociais. Assim, refletir criticamente é pensar e falar "sobre o entorno social, político, cultural, ideológico das circunstâncias da leitura" (JORDÃO et al., 2013a, p.42) e por meio dos discursos construir sentidos e, se possível, ressignificar o conhecimento de mundo. Por meio da literatura apresentada e do desenvolvimento das aulas, os alunos participaram de forma crítica e reflexiva ao comentarem sobre temas que emergiam da obra e suas possíveis associações com a realidade; explicitando traços físicos e psicológicos dos personagens; e opinando positiva e negativamente sobre os fatos que aconteciam durante o enredo.

Esse modelo de aula crítico-reflexivo assume relevância ao colocar o aluno como protagonista: um participante ativo, capaz de fazer alusões e contribuir com seu conhecimento de mundo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o discente passa a "ressignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos ao mundo." (JORDÃO et al., 2013a, p.43). Sob essa concepção, a literatura pode ajudar na ressignificação dos sentidos ao trazer conflitos que circulam na sociedade, atentar a valores sociais, sensibilizar o leitor e apresentar novas formas de enxergar o mundo.

Por fim, nosso trabalho contribuirá como modelo de aplicação de aulas unindo a literatura e o ensino de língua estrangeira sob uma perspectiva do letramento crítico e protagonismo do aluno. Assim, essa proposta torna-se pertinente, pois engloba a expressão literária em língua inglesa e ainda, no seu contexto discursivo-social. Poderá ser aplicado em aulas de língua inglesa e até mesmo melhorado e/ou adaptado à realidade dos discentes.

2. A literatura enquanto elemento artístico e humanizador

Poucos professores de língua inglesa adotam práticas enfatizando o texto literário em suas sequências didáticas. Por outro lado, a grande maioria dos docentes aderem a práticas baseadas na gramática descontextualizada, tratando da estrutura da língua e não de seu uso sociodiscursivo.

Segundo o teórico da literatura Antoine Compagnon, "o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já devoraram" (2009, p. 21), a prática de leitura da obra literária torna-se ainda mais insatisfatória. Assim, abordar literatura nas aulas de línguas, tanto em língua materna como, no nosso caso, em LEM como elemento artístico pode contribuir tanto para o ensino-aprendizagem da língua inglesa quanto o engajamento discursivo dos alunos no espaço social. De acordo com o historiador Roger Chartier (2011):

> Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar

> numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2011, p. 240)

De acordo com os documentos nacionais PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as aulas de língua inglesa devem possibilitar o aumento de percepção do aluno como humano e cidadão crítico atuante na sociedade. Com base em documentos norteadores que consideram o aluno como sujeito social, que possui a capacidade de interagir por meio dos discursos na sociedade e que pode desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva acerca das ações de mundo, a literatura, enquanto elemento artístico-cultural, pode contribuir como papel social e humanizador. O crítico literário Antonio Candido (2011) salienta que a literatura age como força humanizadora e que permite conhecer os sentimentos e a sociedade. Para o autor, tal concepção se dá pelo fato da literatura "dar forma aos sentimentos e à visão do mundo" (CANDIDO, 2011, p. 186), nos libertando e consequentemente, nos humanizando.

No âmbito escolar, a literatura como prática social e cultural possibilita a percepção de mundo do aluno e sua capacidade de expor suas ideias de forma crítica e reflexiva sobre temas que circundam as obras literárias. Tzvetan Todorov, crítico literário e historiador, salienta que a obra literária não se resume apenas a esses aspectos, mas que deve cumprir seu sentido enquanto literatura:

> É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim. (TODOROV, 2009, p. 31)

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível abordar o texto literário em sua totalidade, isto é, no seu sentido holístico, e fazê-lo também nas aulas de língua estrangeira. Assim, de acordo com Todorov (2009) os estudos dos elementos composicionais da obra em si devem completar o contexto histórico, ideológico e estético do texto. Para o autor, "a literatura fala apenas de si mesma e que a única maneira de honrá-la é valorizar o jogo de seus elementos constitutivos" (TODOROV, 2009, p. 41-42). Dessa forma, a obra literária como um todo cumpre sua função enquanto literatura no contexto de ensino-aprendizagem, ao permitir o acesso aos sentidos e a oportunidade de compreensão e interação dos alunos.

Compagnon (2009) salienta que a literatura, enquanto papel humanizador, pode mudar nosso olhar a respeito do outro:

> A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Constitutivamente oposicional ou paradoxal [...], ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 50)

Para Candido (2011, p. 175), a literatura é um elemento imprescindível de humanização e confirma o homem na sua humanidade. O autor define humanização como:

> processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos

> problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 180)

Todorov (2009) destaca que a "realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana" (TODOROV, 2009, p. 77). Dessa forma, assim como as ciências humanas e a filosofia, a literatura é o conjunto do pensamento e conhecimento do mundo psíquico-social e as relações que perpetuam na sociedade.

Candido (2011) ressalta que ao fazer a leitura do texto literário ocorre "humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão" (CANDIDO, 2011, p. 180). Nesse sentido, ao se deparar com a obra literária, o sujeito possivelmente fará interpretações acerca dos contextos histórico, ideológico e estético que compõem o texto que resultará em uma confusão de ideias, ou seja, várias significações e ressignificações de mundo.

3. A abordagem do letramento crítico e o protagonismo do aprendiz

A sala de aula é o ambiente propício para o desenvolvimento de diversos letramentos e a língua é o meio de construção de aprendizagem, reflexão e discussão de visões de mundo. Nesse sentido, a língua é discurso, e necessita da interação de outros sujeitos para que haja construção efetiva de sentidos e representações de mundo. Esses sentidos "não são pré-existentes nem independentes das interpretações que fazemos das coisas; eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua" (JORDÃO, 2013, p. 41). De acordo com a autora, a língua/discurso tem sua circulação nas práticas sociais. Para o pensador Mikhail Bakhtin (2000) o conceito de discurso "é uma construção social, realizada por indivíduos em interação em um contexto sócio-histórico determinado" (*apud* LORENZETTI, 2016, p. 249). Em consonância, Soares (2004) afirma que o termo "letramento" corresponde a "práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem da escrita" (*apud* LORENZETTI, 2016, p. 235). Assim, os letramentos básicos de ler e escrever não se bastam na interação social; o sujeito tem a necessidade de se comunicar pelos diversos discursos, fazer interpretações desses textos e refletir sobre sua atuação enquanto cidadão continuamente.

Jordão (2013, p. 41) apresenta ainda a perspectiva de letramento crítico. A autora ressalta que o letramento crítico (LC) além de focar-se na língua em uso, também inclui o *lócus* da enunciação em seu sentido completo, ou seja, enfatiza os contextos em que a própria leitura se projeta contribuindo para a construção de novos sentidos interpretativos.

> É fundamental no LC pensar e falar também sobre o entorno social, político, cultural, ideológico das circunstâncias da leitura, sobre as comunidades interpretativas legitimadas e não legitimadas, sobre as formas privilegiadas e não privilegiadas de ler e assim atribuir, hierarquizar e construir sentidos. (JORDÃO, 2013, p. 42)

O letramento crítico protagoniza o aprendiz e possibilita o diálogo e a construção do conhecimento a fim de refletir sobre o entorno do mundo e os discursos que estão presentes em todas as esferas sociais. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) no "LC a língua assume um caráter libertador, pois é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente" (*apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139). Assim, o letramento crítico caracteriza-se como um instrumento de poder e transformação social. As aulas de línguas fundamentadas no letramento crítico permitem ao aluno desenvolver sua formação autônoma e reflexiva perante os contextos existentes nas práticas sociais. Mattos e Valério (2010) ressaltam que "de elemento passivo no processo de aprendizagem, o aluno passou a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de

aprendizagem reconhecida e incentivada." (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140). Nesse sentido, o LC em uma língua estrangeira visa o protagonismo do aprendiz e centra-se na percepção da diversidade cultural. As autoras ainda ressaltam que

> Para o LC, o tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos. O LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141)

Sob essa concepção, o letramento crítico se caracteriza como construtivista ao partir daquilo que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem na construção do conhecimento. Assim, no LC há "a necessidade de se partir do conhecimento prévio do aprendiz como condição para torná-lo um comunicador eficiente" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). Nessa abordagem, o aluno é considerado como "sujeito sócio-histórico portador de bens culturais" (BOURDIER, 1996 *apud* MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141) atuante nos meios das práticas sociais, e seus conhecimentos de mundo construídos são considerados pontos de partida de novos saberes.

3.1. O letramento crítico e o ensino de língua inglesa aliado à literatura

O letramento crítico aliado ao ensino-aprendizagem de língua cria um espaço onde são construídos conhecimentos da língua em uso e há o desenvolvimento da consciência reflexiva acerca das práticas sociais. No LC, o aluno "aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139). Para Freire (1998, p. 46) uma das tarefas primordiais da escola é trabalhar criticamente com clareza as coisas e os fatos nos contextos comunicativos.

No letramento crítico, as escolas e as salas de aula são espaços para a reflexão das construções de sentido e interpretação de sujeitos e saberes. Nesse sentido, a abordagem da literatura nas aulas de língua inglesa proporciona um ambiente diversificado de visões de mundo e construção do conhecimento atentando-se ao uso sociodiscursivo da língua nos contextos de prática e a obra literária como fonte de compreensões e ressignificações culturais.

A literatura nas aulas de língua inglesa sob a perspectiva do letramento crítico (JORDÃO, 2013) e sob a concepção do protagonismo do aprendiz (MATTOS; VALÉRIO, 2010) propiciam um ambiente inovador e participativo de construção de conhecimentos e reconhecimento do aluno como crítico-reflexivo acerca das práticas sociais e a língua enquanto veículo dos discursos a fim de ressignificar e transformar sentidos.

4. Metodologia

Este estudo implica, inicialmente, em uma pesquisa bibliográfica como embasamento teórico e suporte para o planejamento didático e num segundo momento, em uma pesquisa de campo para a aplicação do plano de aula e análises dos dados.

Nosso trabalho baseia-se nos conceitos de *letramento crítico* segundo Jordão (2013) e no *protagonismo do aprendiz* abordado por Mattos e Valério (2010), a fim de trazer a reflexão da obra com os alunos e provocá-los a se posicionarem criticamente. Sob uma perspectiva qualitativa, a pesquisa se norteará colocando o aluno como centro das aulas, tornando-o assim, protagonista no processo de construção efetiva do conhecimento. Posteriormente nas análises, serão descritas as aulas executadas durante o mês de abril de 2019 para alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – anos finais, em uma escola particular da cidade de Paranaguá, no estado do Paraná – a escola Auwärter – as quais serão

ponderadas a recepção dos discentes quanto aos segmentos trabalhados e reflexões das aplicações.

Ao elaborarmos o plano de aula, nos preocupamos em desenvolver uma sequência didática baseada na abordagem de habilidades integradas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (OXFORD, 2001). De acordo com a autora Rebecca Oxford, em *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest*, essa abordagem se divide em "instrução de linguagem baseada em conteúdo e instrução baseada em tarefas"[1] (OXFORD, 2001, p. 3, tradução nossa). O primeiro enfatiza o conteúdo da aprendizagem por meio da língua; já o segundo, focaliza tarefas que exigem o uso comunicativo da língua. A instrução de linguagem baseada em conteúdo se divide em outro segmento, o modelo baseado em tema. Para Oxford:

> O modelo temático integra as habilidades de linguagem no estudo de um tema (violência urbana, diferenças interculturais nas práticas de casamento, maravilhas naturais do mundo, ou um tópico amplo como mudança). O tema deve ser muito interessante aos alunos e deve permitir uma ampla variedade de habilidades linguísticas para serem praticadas, sempre à serviço da comunicação sobre o tema.[2] (OXFORD, 2001, p. 4, tradução nossa)

Nesse sentido, por meio da língua-alvo, as aulas centraram-se nos temas que emergiam do conto abordado e a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento. Na instrução baseada em tarefas, "o trabalho em pares e o trabalho em grupo são geralmente usados para aumentar a interação e a colaboração"[3] (OXFORD, 2001, p. 4, tradução nossa) entre os alunos. Dessa forma, em alguns momentos os alunos precisaram trabalhar em duplas, trios ou grupos; momentos como discussão dos temas da obra e montagem do quebra-cabeças do enredo. Assim, unimos as duas concepções para a aplicação das aulas, instrução de linguagem baseada em conteúdo e instrução baseada em tarefas.

O processo de elaboração do instrumento de pesquisa de campo divide-se em: escolha e relevância da obra a ser abordada com os alunos do Ensino Fundamental – anos finais; elaboração do plano de aula enfatizando o letramento crítico ao abordar a literatura e preocupando-se em utilizar diversos gêneros textuais em língua inglesa; e, por fim, a aplicação das aulas no período estabelecido.

A obtenção dos dados foi realizada por meio de atividades avaliativas e participação contínua dos alunos. Já na análise técnica das aulas serão descritos momentos de reflexão sobre a efetivação do letramento crítico e protagonismo do aprendiz amparadas teoricamente.

5. Análise dos dados

As aulas aplicadas e relatadas nesse *corpus* baseiam-se na teoria do Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO, 2013) e na perspectiva do protagonismo do aprendiz (MATTOS; VALÉRIO, 2010) sob a condição do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012) que permitem a autonomia do professor. Sob esse prisma, apresentamos um modelo de aula crítico-reflexivo que une a obra literária e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Segundo Tolentino (2005)

[1] Content-based language instruction and task-based instruction.
[2] The theme-based model integrates the language skills into the study of a theme (e.g., urban violence, cross-cultural differences in marriage practices, natural wonders of the world, or a broad topic such as change. The theme must be very interesting to students and must allow a wide variety of language skills to be practiced, always in the service of communicating about the theme.
[3] basic pair work and group work are often used to increase student interaction and collaboration.

> O objetivo de se usar textos literários é de duas mãos: preparar o aluno para a leitura deste texto, para que ele possa proceder ao estudo da literatura em si (dentro do estudo específico da leitura a partir da teoria literária e interpretação de texto) e ///o uso do texto autêntico em registro literário para o aprendizado da língua. (TOLENTINO, 2005, p.178)

Inicialmente, este modelo de aula propõe apresentar uma abordagem inovadora que baseia-se nas concepções de professor-mediador e aluno protagonista. Segundo Bohn (2006, p. 118) o professor inovador rompe o currículo tradicional e as metodologias estabelecidas a fim de estabelecer novas relações de diálogo. Nesse sentido, a inovação do professor em sala de aula gera o diálogo linear entre professor-aluno, aluno-professor e alunos-alunos na construção do conhecimento e reflexão sobre o mundo. Nessa perspectiva, "o professor inovador não é aquele que formula perguntas mas o que gera e faz explodir entre seus alunos a polifonia, não somente a polifonia de muitas vozes mas de vozes contraditórias, polêmicas" (BOHN, 2006, p. 119).

Para que pudéssemos gerar na prática em sala de aula tal polifonia, transformando o espaço de atuação em um ambiente de aprendizado em que tais vozes pudessem emergir e, nas palavras de Bohn (2006), *explodir*, elaboramos fases distintas de atuação, dividindo as aulas em uma *introdução*, com um *warm-up* que criasse condições para os alunos se expressarem oralmente e que auxiliasse na criação de um ambiente seguro para esta expressão; um *desenvolvimento*, no qual fossem abordados diferentes gêneros textuais orais e escritos ao longo das aulas, tais como vídeos, apresentações no *PowerPoint* (biografia, gênero textual contos góticos e de suspense, vocabulário e *storyboard*), interação entre grupos (quebra-cabeças do enredo e discussão dos temas) e a leitura da obra literária oferecendo *input* na língua-alvo e a possibilidade de criação de conhecimentos de forma colaborativa. Por fim, elaboramos uma *conclusão*, em que os participantes recebiam instruções acerca das atividades a serem realizadas em casa. A *avaliação* não foi realizada em um único momento pontual, mas permeou todos os procedimentos de maneira a verificar a efetividade das atividades, a aquisição dos novos conteúdos e a fixação de conteúdos anteriores. A partir destas linhas-mestras, passamos a nossas considerações sobre a prática em si.

Durante o início de cada aula, na seção *warm-up*, instigávamos os alunos a responderem questões sobre superstição e medo a fim de ativar seus conhecimentos prévios e percepção de mundo acerca dos temas que seriam abordados. Sob a concepção de protagonismo do aprendiz, foi necessário a abertura e o fomento ao diálogo em todos os segmentos das aulas. Nesse sentido, "o diálogo revela as percepções e as estruturas mentais idiossincráticas dos falantes" (BOHN, 2006, p. 119). Por meio das conversas entre os interlocutores — professor e alunos —, houve oportunidades de criação e construção do conhecimento e da aprendizagem. No decorrer dessa atividade, os alunos interagiram respondendo a perguntas simples; alguns deles começaram com o português e por meio de estímulos, instigávamos a se expressar em inglês. Houve momentos em que alguns discentes falaram palavras-chave em inglês espontaneamente. Era possível notar a empolgação de algumas turmas devido à abordagem dos temas superstição e medo, à postura do professor mostrando suspense e ao ambiente da sala de aula (cortinas escuras). Ao longo da conversa inicial, foi notória a efetividade e o aumento na expressão oral em inglês. Constatamos que a comunicação na língua-alvo tornava-se acessível devido aos slides no *datashow* com imagens e palavras-chave, e o auxílio do professor instigando-os a relembrar palavras em inglês já aprendidas.

Os tópicos *storyboard*, biografia do autor Edgar Allan Poe, definição dos gêneros textuais contos góticos e de suspense, vocabulário e os vídeos (seções apontadas anexas ao plano de aula) demandaram o uso do *PowerPoint*, computador e caixas de som. Esses materiais didáticos digitais marcam "a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de textos e designs multimodais" (AZZARI; LOPES, 2013,

p. 193). O contato com o *PowerPoint* e os vídeos apresentados possibilitaram a aprendizagem por diferentes gêneros textuais em linguagem escrita e oral. Durante as seções mostradas no *PowerPoint* – *storyboard*, biografia do autor Edgar Allan Poe, definição dos gêneros textuais contos góticos e de suspense e vocabulário – os alunos puderam manifestar seus pontos de vista em português, porém, o professor instigava-os a se expressarem em inglês apontando para as palavras nos slides e dizendo o início das palavras juntamente com os alunos; responder questões levantadas pelo professor; interagir com as palavras do vocabulário; repetir a pronúncia das palavras e fazer perguntas sobre a vida do autor.

Nesse segmento da aula, pode-se constatar mais segurança e desembaraço para lidar com a língua e utilizá-la nos contextos de uso. No tópico de *storyboard*, os discentes descreveram as cenas com o apoio das imagens no *datashow* e falaram algumas palavras em inglês que apareceram nos vídeos anteriores. Já na seção de vocabulário, os alunos repetiam as palavras na língua-alvo e reforçaram a pronúncia de vocábulos já vistos. Essa atividade por se caracterizar como exercício com toda a sala de aula, os alunos repetiam as expressões juntos, logo após o comando do professor.

O contato e a materialidade da obra literária abordada foram imprescindíveis para a função e efetivação da literatura no seu sentido amplo (TODOROV, 2009, p. 76). Na perspectiva do Letramento Crítico, os textos "devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 145). Essa atividade consistiu em formar um grande círculo de leitura do texto literário. Os alunos leram pequenos trechos da obra na língua-alvo e em seguida, comentaram em português o que foi relatado. Alguns discentes sentiram dificuldades ao ler em inglês, por isso foi necessário a intervenção do professor. Em um dos momentos, o desfecho da história foi revelado com muita especulação por parte dos alunos. O professor apresentou quatro possibilidades para a conclusão da história, as quais os alunos poderiam dar suas opiniões. Para que houvesse interação com o texto literário, o desfecho foi lido por dois alunos para toda a turma.

Após o contato com o conto *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, instigamos os alunos a apontarem temas sociais representados na obra literária que fazem alusão à realidade. Segundo Jordão (2013), "é fundamental no LC pensar e falar também sobre o entorno social" (JORDÃO, 2013, p. 42), e fomentar a reflexão entre os alunos por meio do debate crítico. Assim, esse segmento da aula possibilitou que a conexão com o meio social se manifestasse debruçando-se sobre o texto literário e apresentando visões de mundo. Ao longo do debate regrado, que consistia em levantar temas da obra literária que faziam referência ao mundo real, o professor perguntou o que mais tinha chamado atenção no enredo e se eles haviam percebido acontecimentos que estavam na obra literária e acontecem na vida real. Os discentes salientaram fatos como incêndios, brigas familiares e animais perdidos, e como temas apontaram o feminicídio, o maltrato aos animais, o alcoolismo e a autodestruição da vida. Segundo Tolentino (2005, p.178) "na discussão em sala de aula, o aluno reage e interage tanto com o professor quanto com os outros colegas, dá opiniões e respostas, discute ideias, busca desafios, concorda e discorda". Assim, propusemos instigar os discentes a levantarem os temas sociais que podem ser enxergados no texto literário abordado.

Na fase final da sequência didática, apresentamos atividades lúdicas para fixação da obra literária e a língua inglesa. O tópico *plot puzzle* consistia em um quebra-cabeça com cenas e descrições em inglês do enredo da narrativa. A atividade foi feita em grupo por tempo cronometrado pelo professor. Nessa seção da aula, os alunos deveriam ler em voz alta os trechos do enredo em inglês que constavam nas fichas e discutir com o grupo em português; em seguida, eles deveriam relacionar com as partes do enredo que também estavam na língua-alvo. Em alguns momentos eles pediram a ajuda do professor por não saber a tradução de algumas palavras, então, o docente fazia gestos para imitar o objeto, o personagem ou a situação. Para Brougére (1998, p.190), o "jogo nos dá a oportunidade de descobrir informações sobre o nosso meio, que contribui para nossa visão de mundo e para

as várias formas de aprendizagem". Nesse sentido, o jogo possibilitou a interação entre os alunos a fim de alcançar um objetivo em conjunto, estabelecendo o diálogo entre os sujeitos e relembrando da obra literária abordada.

Na atividade de produção artística, os alunos deveriam produzir algum desenho, pintura ou artesanato com algum trecho da obra literária, propiciando a criatividade e reativando o que foi trabalhado em sala de aula. Segundo Liberali (2009, p. 10), "esses sujeitos desenvolvem ideias próprias, capacidade criativa e uma visão particular do mundo". Nesse sentido, as atividades que promovem a interdisciplinaridade entre linguagens, instigam a imaginação do aluno e interligam os conhecimentos adquiridos nas aulas de língua. Os discentes produziram desenhos em folhas A4 com cenas imaginadas a partir do texto literário pintados com lápis de cor e giz de cera, ilustrações apresentando vocabulário em inglês e cartolinas com colagem de imagens e vocábulos na língua-alvo.

A abordagem apresentada contribuiu para o contato com o texto literário na língua-alvo, reflexão sobre o entorno social e temas alusivos ao mundo exterior, construção de vocabulário em língua inglesa, prática de leitura e pronúncia de palavras, reconhecimento do enredo da narrativa, acesso a diversos gêneros textuais e relação com outras linguagens – elaboração de trabalhos artísticos. Ao longo das aulas, os alunos construíram aporte léxico da língua inglesa, participaram ativamente das atividades propostas, evidenciaram suas reflexões e pontos de vista, e tiveram contato com o texto literário na íntegra na língua-alvo. Assim, essas análises foram embasadas em duas instâncias. Primeiramente, no campo de aplicação, realizamos atividades cumulativas, nas quais foram avaliadas as produções escritas e artísticas, e a participação durante as aulas que foram registradas como notas parciais do bimestre. Já na segunda parte de análises, avaliamos por meio de anotações pós-aula e reflexões sobre as teorias adotadas.

Após a elaboração, prática e efetivação do plano de aula, percebemos que é possível aliar a obra literária e o ensino de língua inglesa de forma dinâmica, atrativa e inovadora, com o auxílio de diferentes recursos escritos, orais e visuais, articulando a teoria com a prática para que os alunos tenham um aprendizado eficaz e significativo. Por fim, concluímos que a linha tênue entre professor e aluno se dá por dois meios: o professor autônomo em abranger suas aulas sob a concepção do Pós-método e o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, resultando na percepção do letramento crítico do aprendiz enquanto sujeito social e na formação crítica dos educadores refletindo continuamente sobre as teorias que subsidiam o ensino da língua.

6. Considerações Finais

O presente trabalho teve como motivação apresentar uma proposta que unisse a obra literária enquanto elemento artístico e o ensino de língua inglesa. Para tal, nos baseamos na perspectiva do Letramento Crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JORDÃO, 2013), entendendo o aluno como sujeito crítico que reflete sobre as práticas sociais; concepção do protagonismo do aprendiz (MATTOS; VALÉRIO, 2010), considerando-o como fator imprescindível na construção do conhecimento e reformulações de saberes; e condição do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012), enfatizando o professor como mediador de procedimentos e visões de acordo com a realidade de sala de aula.

A aplicação deste plano de aula crítico-reflexivo possibilitou aos alunos dos 6° e 7° anos de uma escola privada da cidade de Paranaguá, Paraná, o contato com a obra literária norte-americana *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe, reflexões de leitura e discussões acerca de diversas visões de mundo e condições de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio das atividades propostas. Esta pesquisa contribuiu para a nossa formação docente ao articular a teoria com a prática na elaboração e aplicação do plano de aula, ao alcançar resultados e analisá-los em consequência de reflexões sobre a prática e novos melhoramentos, e por fim, possibilitar o acesso à literatura na língua-alvo de forma dinâmica, reflexiva e significativa.

Nesse sentido, a abordagem proposta pode auxiliar outros professores como modelo crítico-reflexivo de aula que une dois segmentos – a obra literária e o ensino de língua inglesa – e ser aplicado em diversos contextos educacionais, adaptando-se às suas respectivas realidades enquanto professor autônomo.

7. Referências

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. **Interatividade e Tecnologia**. In: ROJO, R. (org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TIC's. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 193-208.

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOHN, H. I. **Maneiras inovadoras de ensinar e aprender – A necessidade de des(re)construção de conceitos**. In: LEFFA, V. (org.). O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006. p. 115-123.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso em: 25 mai. 2019.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. In: A leitura: uma prática cultural. Tradução de Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Brandini. Belo Horizonte: EdUFMG, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JORDÃO, C. M. et.al. **O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LORENZETTI, L. et.al. **Disseminando conhecimentos e práticas: o Pibid na UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Belo Horizonte: RBLA, vol. 10, nº 1, 2010, p. 135-158.

OXFORD, R. **Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest**. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2001.

POE, E. A**. *Edgar Allan Poe: medo clássico: coletânea inédita de contos do autor Edgar Allan Poe***. Tradução de Marcia Heloisa Amarante Gonçalves; Ilustração: Ramon Rodrigues. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. **O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada**. Alagoas: The Especialist, vol. 34, nº 1, 2013, p. 1-23.
SCHENEIDER, K. S. **SAE DIGITAL – Língua Inglesa**. Curitiba: SAE DIGITAL S/A, 2018.
TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
TOLENTINO, M. V. F. O texto literário no ensino de língua inglesa**. In: PAIVA, V. L. M. O. (org). Ensino de língua inglesa. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 177-189.**
Trilhas Sistema de Ensino: Ensino Fundamental II. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

ANEXO – Plano de aula

LESSON PLAN
TEACHER: GEOVANE

TOPIC: Short story *The Black Cat*, by Edgar Allan Poe

GROUP: 6th and 7th grades / Elementary School II

MATERIALS: Blackboard, computer, sound system, worksheets, handouts

SPECIFIC OBJECTIVES:
- To present the story of Edgar Allan Poe as a significant and prestigious American work of literature;
- To discuss about central themes that guide the short story.

PROGRAMMATIC CONTENT: This lesson proposes the comprehension of the author's biography, the short story *The Black Cat* and contemporaneous themes in our society through the target language. The specific objectives of this class are:
- Warm-up: Introductory conversation;
- Video I - topic;
- Reading the short story;
- Video II - topic;
- Vocabulary;
- Biography: Edgar Allan Poe;
- Gothic and Suspense tales;
- Story Board;
- Plot Puzzle;
- Ruled discussion;
- Homework: artistic production.

ASSESSMENT: The evaluation is focused on the student's participation in the activities proposed in the class. Beyond students' reading, they will be evaluated in two moments. The first one is related to the discussion of the themes. The second one corresponds to the artistic production of the short story.

REFERENCES

POE, E. A. (1843). **The Black Cat**. [PDF file]. Disponível em https://freeditorial.com/en/books/the-black-cat--2. Acesso em: 2 abr. 2019.
_____. ***Edgar Allan Poe: medo clássico: coletânea inédita de contos do autor Edgar Allan Poe***. Tradução: Marcia Heloisa Amarante Gonçalves; Ilustração: Ramon Rodrigues. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017.

TIME	ACTIVITY	GOALS	PROCEDURE
10	**Warm up**	The warm-up is essential because the lesson theme will be introduced. Moreover, the warm-up is an opportunity to break the ice at the beginning of the class.	The class will start with some appointments about major themes: fear, superstition and suspense. The teacher will ask questions such as: • What is your biggest fear? • Do you believe in superstition? • Do black cats really give bad luck? • Are you afraid of black cats?
08	**Video I**	The purpose of this part is to present a short video in English about the short story "The Black Cat". Link: https://www.youtube.com/watch?v=nRkDjeG45gs	After the presentation, the teacher will ask some questions about it. The students can answer them orally. Some pertinent questions are: • Is it a romantic or tragic tale? Why? • Do you think the cat is really bad? Just like the popular beliefs of the bad luck myth? • Whom does the story revolve around? • Did you notice if any character is addicted to something? Which one(s)?
30	**Reading the short story**	This is the moment where the students will know the actual short story.	In this section, the students are supposed to read some main paragraphs of the short story, in English. In a circle, each student will receive a paragraph of the short story and, randomly, the teacher will choose a student to read it.
10	**Video II**	The goal of this section is to connect the previous class by means of a video. Link: https://www.youtube.com/watch?v=nzPjlukF54o&t=145s	The video presents scenes about the plot of the short story. The students are expected to describe the moments that are happening during the video in Portuguese. Thus, the students will remember what they read last class and will make connections between text and images.
05	**Vocabulary**	This section aims to practice the key words of the short story.	The teacher will present some key words that appear in the short story, such as: black cat, house, axe, wall, fire, etc. The students are supposed to pronounce the words after the teacher's command.
05	**Biography: Edgar Allan Poe**	The aim of this part of the class is to show to the students the author's biography.	Before presenting, the teacher will ask the students if they know the author and what they know about him. This is called *eliciting*, i.e., using knowledge the students already have about the topic. After that, the teacher will chronicle Edgar Allan Poe's life, emphasize tragic events that occurred during his journey and highlight his importance to American literature. While text reading, students should help the teacher to translate some words and identify cognates.
05	**Gothic and Suspense tales**	The purpose of this section is to approach the concept of short	The teacher will ask the students what is a short story, if they have ever read one, what are the main features of a short

		story/tale as textual genre and therefore, the Gothic tales.	story/tale, themes of these texts, etc. The teacher will define what is a tale and about its characteristics. Then, he will emphasize the definition of Gothic tales and highlight *The Black Cat*. The teacher can also point out the presence of these themes in most Poe's works. While text reading, students should repeat the following words: ghosts, haunted buildings, hereditary curses, ghost and horror stories, detective fiction, suspense and thriller novels, mystery, shock, and sensation.
05	**Story Board**	This section aims to summarize the short story and will serve as a bridge to the next segment.	*Story board* is a visual resource that uses verbal and non-verbal language to segment events in a story. The teacher will present the story board in English and summarize the short story according to the pictures of the plot. Students should summarize the events together with the teacher; if necessary, in Portuguese. While the teacher is explaining the order of the facts, he will note on the blackboard some connectors, such as: then, so, after that, finally, etc. The purpose of this section is to know the order of the facts and to work with text organization using connectors.
05	**Plot puzzle**	This activity aims to show the plot of the short story in a funny way.	In groups, the students supposed to organize the puzzle. This game contains parts in English about the plot. The students must find the plot elements (exposition, conflict, rising action, climax, falling action and resolution) and connect to the events.
10	**Ruled discussion**	The main objective of this section is to reflect about the recurring themes in the work and to dialogue among the groups.	The groups (from 3 to 4 students) should find themes that guide the story as: alcoholism, domestic violence, mistreatment of animals, feminicide, self-destruction of life, etc. If students cannot perceive these topics, the teacher will infer and share ideas. The rule is: each group should present its positioning before only one concerning theme and connect it to the reality. Other groups can present other points of view and discuss them. The activity will end with an explanation emphasizing the contemporaneity of the story.
05	**Homework: artistic production**	The purpose of this activity is to produce a new reading in an artistic way stimulating students' creativity.	As homework, the students are supposed to produce an artistic production about short story '*The black cat*'. The teacher will give some artistic production options such as: drawings in worksheets, paintings or crafts. The students can represent some scene of the short story, relevant symbols, etc. The activity should be delivered next class.

A TEORIA DA POLIDEZ E O QUADRO "*ENTREVISTA COM O ESPECIALISTA*"

Sandi Patricia POSSEBAM*

RESUMO: Este projeto de pesquisa insere-se no âmbito das reflexões sobre a Interação Conversacional. Com este estudo, objetiva-se mapear a produção de enunciados condizentes com a temática humorística dentro do gênero entrevista televisiva, a fim de analisá-los na perspectiva da Teoria da Polidez. Para isso, procede-se a uma pesquisa qualitativa, que utilizará como procedimentos metodológicos a coleta e transcrição do *corpus* selecionado em entrevistas do quadro "Entrevista com o especialista", do programa *Lady Night*. Em seguida, será realizada a organização dos dados a partir da seleção e análise dos enunciados pertinentes. Para o estudo, verificou-se que será necessário focar a análise nos enunciados da apresentadora, dos entrevistados e da plateia, na medida em que muitas das vezes o riso é causado na plateia, e não no entrevistado, o que parece ser que ela se liga com a face positiva do público atacando a face negativa do entrevistado. A realização do estudo permitirá que se obtenha um panorama em relação a presença de enunciados que a apresentadora utiliza em uma interação face a face para provocar o riso em seus ouvintes. Este estudo se embasará no Princípio de Cooperação proposto por Paul Grice (1967/75) e, no que tange à Polidez linguística, nos basearemos em pesquisas de Brown e Levinson (1987), para compreender o processo de argumentação e de preservação da face na interação, no qual o sistema inferencial atua e demanda complexos processos cognitivos do enunciatário.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática; Análise da conversação; Teoria da Polidez.

1. Introdução

Esta proposta de estudo parte do interesse pelo processo de interação, no qual os participantes de uma situação comunicativa colocam em prática uma série de regras, que devem ser partilhadas e às quais todos devem estar engajados para que o objetivo comunicativo da interação possa se cumprir.

Sendo assim, partiremos dos estudos da Pragmática, que é a subárea da Linguística, a qual investiga o funcionamento da linguagem por meio das atribuições de intenção emitidas nas sentenças proferidas.

Como sabemos, as interações verbais são coproduzidas pelos usuários de uma língua a medida de seu uso recorrente, ou seja, é provável que ao participarmos de uma comunicação, suponhamos que nosso interlocutor tenha ouvido falar sobre o assunto a que estamos remetendo e que assim, seja capaz de fazer uma associação sobre o que foi envolvido em nossa enunciação.

Desta maneira, todo falante envolvido em uma interação deve reconhecer seu propósito comunicativo, o que o faz realizar seus proferimentos com determinados objetivos, os quais ajudarão o ouvinte a interpretar as sentenças da maneira adequada e com isso, se suprirá as necessidades daquela comunicação recorrente.

Neste trabalho, analisaremos, especificamente, interações presentes em entrevistas realizadas no quadro "Entrevista com o especialista", apresentado pela atriz e apresentadora Tatá Werneck em seu programa televisivo. Este quadro consiste em trazer especialistas de uma determinada profissão, a fim de entrevistá-los sobre sua profissão.

* Graduanda do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: sandipossebam@gmail.com

Nesse sentido, Tatá Werneck, em busca de causar humor em seu público, mobiliza uma série de estratégias de conversação, tais como estratégias de argumentação e de Polidez Linguística no decorrer da interação.

A apresentadora Tatá Werneck "é uma atriz e comediante brasileira"[1]. Neste quadro, a apresentadora, frequentemente faz vários trocadilhos com relação à profissão dos entrevistados e ao fazê-las, constrói enunciados inesperados, trazendo efeitos humorísticos em seus espectadores.

Para a elaboração desta pesquisa, tomamos por base a hipótese de que o ouvinte precisa resolver uma incongruência intencionalmente comunicada por Tatá Werneck que frequentemente opta por não seguir as Máximas Conversacionais propostas pelo Princípio da Cooperação (GRICE, 1975), a fim de que seu ouvinte compreenda o significado fazendo uso de inferências semânticas e pragmáticas.

Com este estudo, objetiva-se analisar a produção de humor na interação entre o convidado e a apresentadora dentro da Pragmática, especialmente dentro da Teoria da Polidez. Assim, procuraremos investigar como se dá a comunicação entre a apresentadora e seus convidados, uma vez que parece haver uma maior participação verbal dela e somente o riso como resposta de seus interlocutores, em que se segue com a entrevista, sem obter uma resposta discursiva.

Para que se seja alcançado o objetivo geral almejado por esta pesquisa, elencamos algumas ações cabíveis para aquilo que buscamos. Desta forma, primeiramente, busca-se estabelecer a origem para o efeito humorístico da entrevista de Tatá Werneck, que a princípio se dá pelo fato de que este quadro do programa consiste em trazer especialistas de uma determinada profissão, a fim de entrevistá-los com perguntas sobre seu ofício, no entanto, o que ocorre é a realização de trocadilhos que relacionam alguns fatores relacionados à profissão do entrevistado com temas aleatórios que causam o efeito humorístico no programa.

Em virtude desta percepção, poderemos obter um panorama em relação à presença de enunciados que a apresentadora utiliza em uma interação face a face para provocar o riso em seus ouvintes.

Enquadrando estes dados na Teoria da Polidez, poderemos entender se o humor vem do fato de as perguntas serem algum tipo de ato de ameaça à face, tanto positiva quanto negativa, dos entrevistados.

Sendo assim, busca-se entender o processo de polidez positiva nos trocadilhos e compreender o processo de argumentação e de preservação da face na interação.

Para isso, será necessária a realização de um estudo sobre as noções de face, polidez e impolidez e analisá-las no *corpus*, a fim de obter um maior aprofundamento sobre a Teoria da Polidez e também avaliar como as emoções se expressam no discurso em relação à Teoria de face e im/polidez.

Para esta análise, portanto, faremos recortes de alguns autores como Brown e Levinson (1987), Grice (1975/82), Dascal (1982/03), Fiorin (2007), Plaza Pinto (2012), entre outros, que servirão de apoio para que se compreenda alguns fatores presentes nestes discursos e que podem vir a prejudicar a interação, através de interpretações adversas às que se pretendia que seu interlocutor inferisse sobre os dados.

2. Referencial teórico

2.1. Pragmática Conversacional

A Pragmática é o estudo dos atos linguísticos em uso nos seus contextos, ou seja, esta é a área da Linguística que se compromete a estudar a relação entre os signos e os usuários na ocasião do uso efetivo dos signos da língua pelos seus usuários.

Segundo Crystal (1985, p. 240),

[1] Disponível em: https://www.purebreak.com.br/famosos/tata-werneck_e537723. Acesso em: 20 dez. 2019.

> A pragmática é o estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários, particularmente das escolhas que eles fazem, das restrições que eles encontram ao usar a linguagem em interações sociais, e dos efeitos que o uso da linguagem, por parte desses usuários, tem sobre os outros participantes no ato da comunicação. (CRYSTAL, 1985, p. 240)

A Pragmática Conversacional iniciou-se com o trabalho "Lógica e Conversação", do filósofo H. P. Grice, publicado em 1975, com o qual se inaugura a Teoria da Conversação. A Teoria da Conversação tem como proposta relacionar as inferências pragmáticas com a gramática, que correspondem respectivamente ao significado do falante e o significado da sentença.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 249), "a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muito outros aspectos."

Oliveira e Basso (2014, p. 17), com base na teoria de Grice (1975), afirmam que "A pragmática tem por objetivo justamente explicar como ocorrem essas atribuições de intenção a partir do significado veiculado pelas sentenças proferidas. Podemos dizer que [...] o significado da sentença é constante, mas o significado do falante não."

Essas intenções que cada falante possui de acordo com seu propósito comunicativo trazem à tona a excelente capacidade que os seres humanos têm na constituição de uma interação e o grau de racionalidade humana que está envolvido em uma simples conversa.

Esta capacidade possibilita que ao se deixar elementos de uma intenção sutis em meio à interação, o ouvinte seja capaz de realizar apostas ou adivinhações em relação ao que se teve a intenção de comunicar. Essas apostas são chamadas de implicaturas.

De acordo com Oliveira e Basso (2014, p. 19[2], apud GRICE, 1975), as hipóteses tanto dos formalistas quanto dos conversacionalistas são complementares quando se trata das implicaturas.

> Grice qualifica de erro supor que há uma divergência entre essas posições – a dos formalistas e a dos conversacionalistas. De fato, ele afirma que essas duas posições são complementares, e que os conflitos, contradições e divergências entre elas são apenas aparentes. Quando conversamos dizemos ao mesmo tempo que 'implicamos'. (OLIVEIRA; BASSO, 2014, p. 19[3], apud GRICE, 1975)

Para a elaboração desta pesquisa, tomamos por base a hipótese de que o ouvinte envolvido na interação conversacional precisa resolver enunciados proferidos com incongruências intencionalmente comunicadas pelo enunciatário, que opta por não seguir as Máximas Conversacionais, a fim de que seu ouvinte interprete seus significados fazendo uso de inferências semânticas e pragmáticas.

Essas incongruências que estão sendo comunicadas intencionalmente pressupõem a racionalidade do ouvinte, para que ele possa inferir a sua intenção comunicativa. Para isso, ocorre a exploração do Princípio de Cooperação de Grice do qual trataremos no tópico a seguir.

2.1.1. O Princípio de Cooperação de Grice

De acordo com o Princípio da Cooperação, para que haja uma interação conversacional entre falantes, é necessário que cada um dos participantes "Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo

[2] OLIVEIRA, Roberta Pires de; BASSO, Renato Miguel. **Arquitetura da Conversação – Teoria das Implicaturas**. Parábola Editorial, 2014.
[3] Cf. nota 3 (acima).

propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado." (GRICE, 1975, apud DASCAL, 1982, p. 86)

Podemos afirmar que os envolvidos em uma interação conversacional devem estar em um mesmo plano e propósito interacional. Para isso, há Máximas Conversacionais que se distinguem em: quantidade, qualidade, relação e modo.

Segundo Grice (1975, apud DASCAL, 1982, p. 86), à máxima da quantidade correspondem as submáximas "Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto solicitado (para o propósito corrente da conversação); Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.". Desta forma, compreende-se que a quantidade de informação adicionada a uma comunicação deve ser a requerida pelo interlocutor.

Em relação à máxima de qualidade (GRICE, 1982, p. 46, tradução nossa)[4] "[...] encontramos a supermáxima: 'Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira' e duas máximas mais específicas: Não diga o que você acredita ser falso; Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada." A máxima da qualidade diz respeito a dar informações corretas e passíveis de comprovação pelo interlocutor.

Na máxima de relação, segundo o mesmo autor (GRICE, 1982, p. 46, tradução nossa)[5] "[...] coloco uma única máxima, a saber 'Seja relevante'." Desta forma, o que se diz deve ser do interesse do interlocutor.

Por último, temos a máxima de modo, que garante que nossa comunicação ocorra de maneira compreensível para o interlocutor "Inclui-se a supermáxima: 'Seja claro', com as seguintes máximas: Evite obscuridade de expressão; Evite ambiguidades; Seja breve (evite prolixidade desnecessária); Seja ordenado." (GRICE, 1982, p. 46, tradução nossa)[6]
Leech (1983, p. 82) afirma que o princípio da Cooperação

> tem a função de regular o que dizemos, de modo que se contribua com uma certa força ilocucionária ou objetivo(s) discursivos. Deve ser mencionado que o princípio de polidez tem um papel regulador maior do que esse: manter o equilíbrio social e as relações amigáveis, o que nos permite presumir que nossos interlocutores estão sendo cooperativos.[7] (LEECH, 1983, p. 82)

Desta forma, é possível afirmar que uma situação comunicativa precede o uso do Princípio de Cooperação e de implicaturas, que são tentativas de adivinhação da intenção do falante.

2.1.2. Violação das Máximas Conversacionais

Durante o processo conversacional, por vezes se faz necessária a prática da violação de algumas Máximas Conversacionais propositalmente para ocasionar algum efeito de sentido no enunciatário.

Segundo Leão (2013, p. 71)

> Quando o locutor parece não seguir as máximas conversacionais, mas ainda assim espera que o interlocutor infira o sentido implícito, dizemos que ele está cometendo uma Violação das Máximas Conversacionais. Ao violar uma

[4] "[...] falls a supermaxim – 'Try to make your contribution one that is true' – and two more specific maxims: Do not say what you believe to be false; Do not say that for which you lack adequate evidence"

[5] "I place a single maxim, namely, 'Be relevant.'"

[6] "[...] Under the category of MANNER which I understand as relating not (like the previous categories) to what is said but, rather, to HOW what is said is to be said, I include the supermaxim – 'Be perspicuous' - and various maxims such as: Avoid obscurity of expression; Avoid ambiguity; Be brief (avoid unnecessary prolixity); Be orderly.

[7] "[...] has the function of regulating what we say so that it contributes to some assumed illocutionary or discursive goal(s). It could be argued that the PP [politeness principle] has a higher regulative role than this: to maintain the social equilibrium and the friendly relations which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative."

> máxima, o locutor presume que o interlocutor compreende que suas palavras não devem ser consideradas literalmente e que ele é capaz de inferir a intenção implícita. (LEÃO, 2013, p. 71)

Este processo de violação das Máximas Conversacionais fará com que o interlocutor compreenda que deverá maximizar sua interpretação, formulando hipóteses sobre o porquê de o princípio ter sido violado e assim recuperar a cooperação da interação, interpretando além do significado da sentença.

A violação do Princípio da Cooperação com a intenção de causar o humor em seus telespectadores pode ser analisado por meio da Pragmática Conversacional, pois este humor é uma das consequências causadas pela quebra das expectativas que seriam tradicionais segundo os princípios conversacionais.

Desta forma, podemos afirmar que com a tentativa de se alcançar o riso de seus ouvintes, os trocadilhos são gerados, a fim de pressupor um significado além da sentença, que faz o ouvinte buscar chegar na implicatura. Uma implicatura corresponde a qualquer aposta ou tentativa de adivinhação da intenção do falante.

2.2. O riso como fator resultante da utilização de trocadilhos

Para esta pesquisa, nos basearemos no conceito de humor presente no programa de Tatá Werneck, mais especificamente no quadro "Entrevista com o Especialista", no qual profissionais destacados em um ramo são convidados para passarem por um processo de entrevista ao vivo no programa.

No entanto, compreendemos que, mesmo o cenário sendo de uma entrevista normal, devido ao estilo humorístico do programa, a apresentadora formula trocadilhos ao decorrer das perguntas, que são motivo de riso na plateia, mas muitas vezes de ameaça[8] à face do entrevistado.

Desta maneira, podemos afirmar que a apresentadora cria uma cena de enunciação que corresponde ao gênero entrevista televisiva, no qual percebe-se que as roupas, o óculos, a mesa, o roteiro de perguntas, seriam elementos característicos que nos fazem pensar que ali se daria uma situação de entrevista televisiva formal. A quebra de expectativas que o entrevistado tem quando a apresentadora começa a fazer perguntas que são inesperadas pela sua informalidade tem como consequência o riso dos entrevistados e da plateia.

A partir da observação dos enunciados de Tatá Werneck, percebe-se que a apresentadora se vale de trocadilhos que se relacionam com o tema das entrevistas para causar o riso em seus interlocutores. De acordo com o Dicionário *Michaelis Online*, uma das definições de trocadilho seria um "Jogo de palavras com sons semelhantes, mas de significados distintos, geralmente feito para criar um equívoco divertido."[9]

Um dos exemplos retirados da transcrição do *corpus* a ser analisado nesta pesquisa, é o enunciado proferido pela apresentadora do programa enquanto ela realizava a entrevista com um padeiro "E um pão que não cresce mesmo com muito fermento é um Peter pão?"[10]

---

[8] "a) atos que ameaçam a face positiva do destinatário: desaprovação, críticas, insultos, acusações, "fala sobre tabus"; críticas, refutações, censuras, insultos, escárnios e outros comportamentos vexatórios. b) atos que ameaçam a face negativa do destinatário: pedidos, ordens, sugestões, conselhos, avisos; ofensas, agressões, perguntas "indiscretas", pedidos, solicitações, ordens, proibições, conselhos e outros atos que são, de alguma forma, contrários e impositivos; c) atos que ameaçam a face positiva do emissor: pedidos de desculpa, humilhação, confissão; confissões, desculpas, autocríticas e outros comportamentos auto-degradantes; d) atos que ameaçam a face negativa do emissor: aceitação de ofertas e de agradecimentos, promessas, coisas pelas quais empenhamo-nos em fazer, em um futuro próximo ou distante, qualquer coisa que evite lesar o nosso próprio território." (BROWN e LEVINSON, 1987).

[9] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trocadilho/ Acesso em: 20 dez. 2019.

[10] WERNECK, Tatá. **Padeiro – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (9m19s). Disponível em: https://youtu.be/RgvDIT59jbs. Acesso em: 20 dez. 2019.

Estes trocadilhos são a estratégia utilizada pela apresentadora para transformar as perguntas da entrevista formal em humorísticas e, por isso são a causa do riso na plateia e nos telespectadores.

No entanto, ao fazê-los, a apresentadora comete uma violação do Princípio da Conversação, uma vez que resulta de um desrespeito às regras conversacionais prescritas pela Teoria da Polidez, que será apresentada mais adiante no decorrer da próxima seção desta pesquisa.

Ao enquadrarmos estes dados na Teoria da Polidez, poderemos entender se o humor vem do fato de as perguntas serem algum tipo de ato de ameaça à face dos entrevistados, pois a maioria dos trocadilhos parece causar o riso somente na plateia e nos telespectadores, o que pode ser justificado por meio de uma relação estabelecida entre a face positiva da apresentadora e a face positiva do público, atacando a face negativa do entrevistado.

2.3. Teoria da Polidez Linguística

Apesar do enfoque dado às quatro Máximas do Princípio da Cooperação mencionadas, Grice afirma que há outras categorias de máximas e submáximas a serem consideradas em uma interação qualquer. Uma delas e a que trataremos com maior ênfase é o que ele chama de Máxima de Polidez.

A Máxima de Polidez, de acordo com Lakoff (1973), se dividiria em duas regras de competência pragmática: a) seja claro e b) seja polido. No entanto, o próprio autor afirma que entre essas regras a "polidez se sobrepõe: é considerado mais importante evitar conflito do que alcançar clareza. Isso faz sentido uma vez que na maioria das conversações informais a comunicação de ideias é secundária à reafirmação e reforço das relações." (p. 297 - 298, tradução nossa)[11]

De acordo com o papel principal da Polidez Linguística que é evitar conflitos entre os falantes, Lakoff (1973) formula três submáximas de Polidez

> a) não imponha (refere-se ao grau de proximidade/ distanciamento entre os interlocutores e é usada em situações formais/impessoais); b) dê opções (dê liberdade para o interlocutor tomar decisões, é usada em situações informais); c) faça o ouvinte se sentir bem (sugere aproximação entre os interlocutores e é usada em situações de intimidade).

A Teoria da Polidez foi proposta por Brown e Levinson (1987) e fundamenta-se de acordo com a noção de face, entendida como a autoimagem pública dos indivíduos. Sendo assim, a face corresponde à imagem pública dos interactantes envolvidos em uma situação de fala, ou seja, de acordo com as interações estabelecidas, podem ocorrer alterações na sua autoimagem pública.

De acordo com Goffman (1967, p. 5, tradução nossa)[12], o termo face também pode ser definido como "um valor social positivo que uma pessoa reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha tomada por ela durante um contato específico. Face é a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados [...]"

Segundo Brown e Levinson (1987, tradução nossa), a face do pode ser perdida, mantida e realçada, consistindo em dois aspectos: "a) *face negativa:* contestação de territórios, reserva pessoal, direito a não distração, ou seja, liberdade de ação e de

[11] "Politeness usually supercedes: it is considered more important to avoid offense than to achieve clarity. This makes sense, since in most informal conversations, actual communication of ideas is secondary to reaffirming and strengthening of relationships" (LAKOFF, 1973, p. 297 - 298).

[12] "The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social." (GOFFMAN, 1967, p. 5)

imposição; b) *face positiva:* autoimagem ou personalidade (incluindo o desejo que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) clamada pelos interactantes".[13]

Para Brown e Levinson (1987), em toda modalidade de interação os falantes estão expostos a atos que são intrinsecamente ameaçadores à face. Estes atos são chamados de atos de ameaça à face (AAFs) e o seu grau de ameaça à face depende do contexto e de fatores psicossociais e interacionais.

Para Brown e Levinson (1987), os atos de linguagem dividem-se em quatro categorias de atos de ameaça à face, que podem ser

> a) atos que ameaçam a face positiva do destinatário: desaprovação, críticas, insultos, acusações, "fala sobre tabus"; críticas, refutações, censuras, insultos, escárnios e outros comportamentos vexatórios. b) atos que ameaçam a face negativa do destinatário: pedidos, ordens, sugestões, conselhos, avisos; ofensas, agressões, perguntas "indiscretas", pedidos, solicitações, ordens, proibições, conselhos e outros atos que são, de alguma forma, contrários e impositivos; c) atos que ameaçam a face positiva do emissor: pedidos de desculpa, humilhação, confissão; confissões, desculpas, autocríticas e outros comportamentos auto-degradantes; d) atos que ameaçam a face negativa do emissor: aceitação de ofertas e de agradecimentos, promessas, coisas pelas quais empenhamo-nos em fazer, em um futuro próximo ou distante, qualquer coisa que evite lesar o nosso próprio território. (BROWN e LEVINSON, 1987)

Os principais fatores que podem ocasionar um ato de ameaça à face, segundo Brown e Levinson (1987), seriam a distância social entre os interlocutores (D), a relação de poder entre os falante e ouvinte, isto é, o grau de imposição que o falante pode ter sobre o ouvinte ou vice-versa (P) e as imposições culturais e situacionais no que tange a serviços e produtos, ou seja, como cada cultura percebe o valor de imposição de um AAF (R).

Desta forma, compreende-se que as estratégias de Polidez são usadas para evitar possíveis conflitos gerados por alguns dos atos supracitados, possibilitando, assim, que a interação transcorra normalmente.

Como estratégias de Polidez Positiva, podemos citar, de acordo com Brown e Levinson (1987),

> 1. Perceba o outro. Mostre-se interessado pelos desejos e necessidades do outro. 2. Exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro. 3. Intensifique o interesse pelo outro. 4. Use marcas de identidade de grupo. 5. Procure acordo. 6. Evite desacordo. 7. Pressuponha, declare pontos em comum. 8. Faça piadas. 9. Explicite e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro. 10. Ofereça, prometa. 11. Seja otimista. 12. Inclua o ouvinte na atividade. 13. Dê ou peça razões, explicações. 14. Simule ou explicite reciprocidade. 15. Dê presentes. (BROWN; LEVINSON, 1987)

Como estratégias de Polidez Negativa, podemos citar de acordo com Brown e Levinson (1987)

> 1. Seja convencionalmente indireto. 2. Questione, seja evasivo. 3. Seja pessimista. 4. Minimize a imposição. 5. Mostre respeito. 6. Peça desculpas. 7. Impessoalize o falante e o ouvinte. Evite os pronomes "eu" e "você". 8. Declare o FTA como uma regra geral. 9. Nominaliza. 10. Va diretamente como se

[13] "a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction, i.e. freedom of action and freedom from imposition; (b) positive face: the positive face consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants." (BROWN e LEVINSON, 1987)

> estivesse assumindo o débito, ou como se não estivesse endividando o ouvinte. (BROWN; LEVINSON, 1987)

Por fim, como estratégias de Indiretividade, Brown e Levinson (1978) declaram prudente que o emissor

> 1. Dê pistas. 2. Dê chaves de associação. 3. Pressuponha. 4. Diminua a importância. 5. Exagere, aumente a importância. 6. Use tautologias. 7. Use contradições. 8. Seja irônico. 9. Use metáforas. 10. Faça perguntas retóricas. 11. Seja ambíguo. 12. Seja vago. 13. Hipergeneralize. 14. Desloque o ouvinte. 15. Seja incompleto, use elipse. (BROWN; LEVINSON, 1987)

3. Procedimentos metodológicos

3.1. MODELO TEÓRICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Propõe-se, neste estudo, uma pesquisa do tipo qualitativa que utilizará, como procedimentos metodológicos, a coleta e transcrição do *corpus* selecionado em entrevistas do quadro "Entrevista com o especialista", do programa *Lady Night*. Ademais, será realizada a organização dos discursos produzidos no programa televisivo, a partir da seleção e análise dos enunciados pertinentes para a Teoria da Polidez.

Para a análise do *corpus*, será realizada uma fundamentação teórica com base na pesquisa bibliográfica dos recortes de alguns autores como Grice (1975/82), Dascal (1982), e no que tange à polidez verbal, nos basearemos em pesquisas de Brown e Levinson (1987) que servirão de apoio para que se compreendam alguns fatores presentes nestes discursos e que podem vir a prejudicar a interação, através de interpretações adversas às que se pretendia que seu interlocutor inferisse sobre os dados.

Para isso, utilizaremos a metodologia qualitativa, a qual, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) possui as características de

> objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

A partir da noção de humor empreendida pela apresentadora, estabelecemos os procedimentos de trabalho sobre um *corpus* específico. Desta forma, objetivamos, por meio deste percurso metodológico, explicar o fenômeno do humor causado pelos enunciados da apresentadora Tatá Werneck, no programa *Lady Night*, segundo a Teoria da Polidez, nos dados analisados.

Para que isso ocorra, precisamos coletar os dados que estão dispostos em vídeos do *YouTube*. Os vídeos foram eleitos com base no critério de quais consideramos os trocadilhos com maior vetor ameaça à face do interlocutor. Como *corpus* para análise, foram selecionados três vídeos até o presente momento, nos quais se pensou encontrar enunciados mais pertinentes ao que se esperava para a análise na Teoria da Polidez.

Primeiramente, escolhemos o vídeo intitulado como "Padeiro – Entrevista com o Especialista – *Lady Night*"[14]. Outro vídeo que foi escolhido para esta pesquisa foi o "Piloto

[14] WERNECK, Tatá. **Padeiro – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (9m19s). Disponível em: https://youtu.be/RgvDIT59jbs. Acesso em: 20 dez. 2019.

de avião – Entrevista com o Especialista – *Lady Night*"[15] e o terceiro vídeo foi o "Filósofo – Entrevista com o Especialista – *Lady Night*"[16].

Em seguida, será realizado o *download* destes vídeos de forma a facilitar seu acesso para que se obtenha uma maior visualização destes dados e assim, possamos identificar com maior clareza quais vídeos possuem utilidade para esta análise. Mais adiante, faremos a transcrição dos vídeos que permaneceram com o parecer de úteis à pesquisa em sua íntegra e logo após, serão anexados à pesquisa, de forma a exemplificar o contexto de produção dos enunciados.

Na sequência, será realizada a organização dos dados a partir da seleção e análise dos enunciados pertinentes. Para o estudo, verificou-se que será necessário focar a análise nos enunciados da apresentadora, dos entrevistados e da plateia, na medida em que muitas das vezes o riso é causado na plateia, e não no entrevistado. Com isso, parece haver uma relação da apresentadora com a face positiva do público atacando a face negativa do entrevistado.

Assim, buscaremos analisar a utilização da Polidez Linguística, de acordo com a Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987) com a intenção de perceber os efeitos dos trocadilhos utilizados por Tatá Werneck no quadro "Entrevista com o Especialista."

4. Considerações finais

A realização do estudo permitirá que se obtenha um panorama em relação a presença de enunciados impolidos na interação de Tatá Werneck para compreender o processo de argumentação usado pelos interactantes e as estratégias de preservação da face na interação durante o programa.

Esses enunciados parecem demonstrar que a interação da apresentadora se liga com a face positiva do público atacando a face negativa do entrevistado, em função de provocar o riso na plateia.

Desta forma, com base na análise previamente realizada no *corpus*, observou-se a presença de perguntas não convencionais na entrevista, com temas que não são do campo de atuação do convidado, mas são trocadilhos, a fim de retornar ao efeito humorístico do programa.

Além disso, também foi possível perceber que há complexos mecanismos inferenciais da interpretação humorística envolvidos na interação.

Sendo assim, a análise da interação que ocorre durante a entrevista demanda de um olhar tanto para as respostas dos entrevistados, quanto para a plateia também, na medida em que muitas das vezes o riso é causado na plateia, e não no entrevistado.

Outro ponto a ser analisado em relação a interação é que parece haver maior participação verbal da parte de Tatá Werneck, pois a apresentadora não deixa os convidados responderem algumas perguntas, arrematando o turno de fala e partindo para a próxima, tendo somente o riso como resposta de seus interlocutores, em que se segue com a entrevista, sem obter uma resposta discursiva.

5. Referências

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Lingüística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

[15] WERNECK, Tatá. **Piloto de avião – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (4m13s). Disponível em: https://youtu.be/YHW2Ny4aEBc?list=RDYHW2Ny4aEBc. Acesso em: 20 dez. 2019.

[16] WERNECK, Tatá. **Filósofo – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (10m24s). Disponível em: https://youtu.be/vzcIvrzI13E. Acesso em: 20 dez. 2019.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness:** Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. (Tradução de Luis Arthur Pagani, Ligia Negri e Rodolfo Ilari). Campinas, SP: Editora da Unicamp; Londrina, PR: Eduel, 2003.
CRYSTAL, David. **A dictionary of linguistics and phonetics.** 2ª Ed. Oxford, 1985, p. 240.
DASCAL, Marcelo (Org.) **Fundamentos metodológicos da linguística.** Vol. IV. São Paulo: Campinas, 1982.
_____. **Interpretação e Compreensão.** Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, São Leopoldo, 2006.
FIORIN, José Luiz. **Pragmática.** In. FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística II:** princípios de análise. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
FREIRE-COSTA, Jurandir (Org.). **Redescrições da psicanálise (ensaios pragmáticos).** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Coord. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Editora da UFRGS, 1ª Ed., Porto Alegre, 2009.
GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual.** Essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.
GRICE, P. (1975). Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. (Org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística.** Vol. IV. São Paulo: Campinas, 1982.
_____. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Ed.). **Pragmatics (Syntax and semantics)**, v. 9, Nova York: Academic Press, 1975.
LAKOFF, R. **The logic of politeness:** or, minding your p's and q's. Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, 1973, p. 292 - 305.
LEÃO, L. B. C. **Implicaturas e a violação das máximas conversacionais:** uma análise do humor em tirinhas. Work. Pap. Linguíst. Florianópolis, 2013.
LEECH, G. **Principles of pragmatics.** London: Longman, 1983.
LEVINSON, S. **Pragmatics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
MEY, Jacobs L. **Pragmatics:** an introduction. Cambridge: Basil Blackwell, 1993.
OLIVEIRA, Jair Antonio de. **Polidez e Identidade:** a virtude do simulacro, 2005. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 20 fev. 2020.
_____. **Pragmática & Comunicação.** Linguagem em Foco. Universidade Federal do Paraná – UFPR, v. 2, p. 53 - 68, 2010.
OLIVEIRA, Roberta Pires de; BASSO, Renato Miguel. **Arquitetura da Conversação – Teoria das Implicaturas**. Parábola Editorial, 2014.
PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. V. 2, 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
RAJAGOPALAN, K. "Por uma Pragmática Voltada à Prática Linguística", 2002. In: SEARLE, J. **Os Actos de Fala.** Coimbra: Almedina, 1984.
SILVA, Daniel do Nascimento; FERREIRA, Dina Maria Martins; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **Nova pragmática:** Modos de fazer. Cortez Editora, 2014.
WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. **Pragmática da Comunicação Humana.** São Paulo: Cultrix, 1967.
WERNECK, Tatá. **Purebreak**, 2019. Disponível em: https://www.purebreak.com.br/famosos/tata-werneck_e537723. Acesso em: 20 dez. 2019.
_____. **Padeiro – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (9m19s). Disponível em: https://youtu.be/RgvDIT59jbs. Acesso em: 20 dez. 2019.
WERNECK, Tatá. **Piloto de avião – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (4m13s). Disponível em:

https://youtu.be/YHW2Ny4aEBc?list=RDYHW2Ny4aEBc. Acesso em: 20 dez. 2019.
WERNECK, Tatá. **Filósofo – Entrevista com o Especialista – *Lady Night.*** (10m24s). Disponível em: https://youtu.be/vzcIvrzI13E. Acesso em: 20 dez. 2019.
ZANDWAIS, A. (org.) **Relações entre Pragmática e Enunciação.** Porto Alegre: Sagra Luzzato, p. 22 - 35.

A TRISTE POEIRA DO SER NOS POEMAS "KASSANDRA", "MEDEIA" E "EURYDICE", DE SOPHIA DE MELLO B. ANDRESEN

Cristian PAGOTO*

RESUMO: Os mitos permanecem presentes na cultura ocidental, ainda que disfarçados, modificados ou latentes, demonstrando sua vitalidade e força. A literatura é um discurso prenhe de mitos, tecida por imagens, por símbolos e arquétipos que reaparecem periodicamente nas criações humanas e são reinventados indefinidamente. A poesia permite, portanto, a sobrevivência e vivacidade do mito, pois ela estabelece um sentido autêntico para o homem e para o seu destino, tal como no passado as narrativas míticas guiaram os homens em sua conduta existencial, narrando, explicando e revelando os mistérios, os medos, as esperanças. Partindo dessa perspectiva, pensa-se a poesia lírica como um manancial de mitos e como o lugar onde a palavra poética se converte naquilo que Ernest Cassirer definiu "como arquipotência, onde radica todo o ser e todo acontecer". Neste sentido, este trabalho apresenta uma leitura de três poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen: "Kassandra", "Medeia" e "Eurydice", presentes no livro *Dia do mar*. Mais que motivos líricos, os mitos aí presentes revelam um olhar acerca da condição humana e do Ser e Estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Mito; Existência.

A escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen iniciou sua carreira literária na década de 1940 nos *Cadernos de Poesia*, quando publicou seu primeiro poema. Ao lado de outros grandes nomes da poesia, como Jorge de Sena e Eugênio de Andrade, procurou escapar, de um lado, da sombra pessoana e, do outro, dos extremismos comumente associados aos simpatizantes da arte pura e da poesia social, ou seja, da geração de *presença* e do movimento Neorrealista, respectivamente.

O primeiro livro de Sophia, publicado quatro anos após sua estreia, *Poesia,* anuncia alguns temas que percorrerão toda a sua obra, até a publicação de seu último livro *O Búzio de Cós e Outros Poemas*, em 1997: a relação íntima e visceral com a natureza, a constatação de que a poesia é consubstancial ao universo, a revelação de um mundo feito de luz e de sombras, de presenças e de ausências, e a presença marcante da cultura grega.

A leitura dos poemas de Sophia deixa transparecer a lembrança da aliança que foi quebrada pelo mundo moderno e permanece suspensa em várias imagens. Sophia busca a palavra exata e um fazer literário concentrado e centrado no desejo de nomear as coisas e o mundo, para restaurar, assim, a plenitude, a beleza primordial e a essencialidade das coisas. Esse fazer poético centrado no real desvela não somente a importância da palavra, mas talvez, e sobretudo, o papel relevante das imagens. Ao eleger as imagens como matéria-prima e *leitmotiv* central da poesia, transformando-as em imagens mítico-simbólicas, as imagens frequentemente revisitadas pela poetisa adquirem uma aura de espaço e tempo primordiais, de descoberta do Absoluto, da Beleza e do Terror, Caos e Cosmos. Na tessitura poética de Sophia, o imaginário poético surge com a força regeneradora do símbolo, do mito, da imagem.

Em todos os volumes poéticos publicados pela autora destaca-se a presença dos mitos gregos. A cultura grega foi revisitada frequentemente pela poetisa em seus versos, como se estivesse a rememorar os antigos laços civilizatórios que uniram Portugal à Grécia: os fenícios foram os primeiros habitantes das terras portuguesas. Embora, como afirma Antonio Tabucchi (2013, p. 247), o país tenha esquecido sua "vocação mediterrânica" – uma poesia de cunho mais filosófica e trágica, que versa sobre a fugacidade da vida e do tempo – e tenha voltado sua atenção literária à "aventura oceânica", à poesia épica. De acordo com

* Doutora. Unepsar-Paranaguá. cris.pagoto@unespar.edu.br

Tabucchi, foi "Sophia quem se lembrou da Grécia. E na Grécia não só voltou a encontrar os mitos fundadores da cultura ocidental, mas foi aí que reconheceu o Portugal do seu tempo" (2013, p. 248). E foi conhecendo e reconhecendo a cultura grega que a poetisa compreendeu que ela não está afastada do nosso tempo, da nossa vida; ela não diz somente sobre um passado, mas cria um elo entre aquilo que aconteceu e aquilo que está acontecendo.

É inegável que a cultura grega está presente e continua a ser uma importante referência cultural para grandes artistas da modernidade. "As tendências classicizantes do século XX abrangem um Joyce, um Eliot, um Ezra Pound, mas também desenhos classicizantes dum Picasso e a existência, na França, de um teatro de Cocteau, de Giraudoux e de Anouilh, teatro inteiramente dedicado à evocação e reelaboração dos temas gregos" (ŁUKASZYK, s/d, p. 87). Lendo a obra de Sophia o leitor perceberá facilmente as referências clássicas, desde as mais claras, como os títulos dos poemas e de contos, até as mais sutis e veladas, como aquelas que recuperam o sentido do trágico e da filosofia. É possível perceber em seus poemas a presença intensa de uma constelação de imagens imemoriais, míticas e simbólicas que, seguindo o rastro antropológico definido por Gilbert Durand (2012), constituem o imaginário e solidificam a identidade coletiva. O texto literário é, nessa perspectiva, um manancial de mitos e símbolos, por isso é definido como um discurso mítico, que não deixa de referenciar e atualizar o mundo atual. Nesse sentido, os mitos gregos que constituem matéria prima para grande parte dos poemas de Sophia revelam a experiência vital dos homens, suas angústias, medos e desalentos. Revelam o estar e o ser no mundo: "trata-se de uma obra essencialmente lírica, que conduz o leitor a uma dimensão poética de elevado teor estético, ao mesmo tempo que lhe inspira reflexões acerca da experiência humana no mundo" (FERNANDES, 2014, p. 94). Sophia está a falar da realidade imediata, do tempo histórico, da objetividade do olhar, ao mesmo tempo está a apontar a natureza simbólica da linguagem poética. As imagens expressas num poema são, primeiro, reais e por isso afetam o leitor; elas comunicam algo porque dizem uma "realidade". Depois, elas comunicam uma outra realidade, igualmente possível de comunicação graças a sua natureza simbólica e imagética. Na tessitura poética de Sophia, o imaginário surge com a força regeneradora do símbolo, do mito, da imagem.

Em *Dia do mar*, livro publicado em 1947, os personagens mitológicos estão presentes em boa parte dos 73 poemas. Trata-se do segundo volume poético publicado por Sophia, num momento em que a poesia portuguesa buscava novos rumos estéticos e buscava distanciar-se do tom retórico, eloquente e confessional. Sophia, como outros poetas da geração de 40, estava mais próxima de uma escrita poética mais límpida e da valorização da palavra e da imagem, como aponta Gastão Cruz (2014, p. 12):

> Havia nesses poetas uma consciência clara de que a linguagem poética era um fim em si mesma e não mero suporte de sentimentos ou ideias, com a correspondente perda de interesse pela especificidade e centralidade da matéria verbal da poesia. [...] Em todos eles sentimos que a sua relação mais forte é, por um lado, com a nossa tradição lírica, dos Cancioneiros a Camões, e, por outro, com a linha simbolista, em que avulta a presença de Camilo Pessanha. Ambas essas heranças reforçam a valorização de um lirismo atento ao ritmo e desejoso de reter as imagens.

A valorização de uma poética atenta às imagens e à música permite pensar que visão e audição caminham juntas, são duas instâncias de perceber o mundo que são indissociáveis, pois o mundo é palavra e imagem. Para expressar isso em seus poemas, a autora entende que é preciso tanto a contemplação do mundo quanto a sua revelação por meio da linguagem poética. E nessa revelação a criação poética assemelha-se à criação mítica: compreender miticamente o mundo e reatualizá-lo no poema. Assim, os mitos são reatualizados na criação poética.

Destacaremos, neste artigo, a presença de três figuras femininas: Kassandra, Medeia e Eurydice, personagens que dão título aos poemas a serem analisados. E mais do que três

figuras femininas mitológicas, amplamente conhecidas pelos leitores, que facilmente identificarão suas características – Kassandra, a profetisa; Medeia, a feiticeira, e Eurydice, a amada perdida de Orfeu – elas representam a face instável, desconcertada e misteriosa do Ser. Ao poetizar as três, Sophia também está revelando a condição moderna do homem.

Para a compreensão dos poemas nos apoiaremos no método arquetipológico, mais precisamente a mitocrítica, e no conceito de mitema propostos por Gilbert Durand. O método arquetipológico busca colocar o imaginário antropológico como centro do estudo literário, pois parte do princípio de que todo discurso, literário, científico ou histórico, é mítico.

> Todo o pensamento humano que se "formula", "desenrola-se" no modo do *sermo mythicus* (e nomeadamente, como é óbvio, qualquer narrativa "literária", da consciente ficção romanesca ou poética até o mitologema inconsciente da narrativa "histórica", ou inclusivamente até os processos do "raciocínio" científico, como o físico de Harvard, Gerald Holton, tão bem demostrou no seu livro *L'Imaginatuin scientifique*). É, então, que a mitologia desce do Olimpo e, ao generalizar-se, ao banalizar-se, se torna mitocrítica (DURAND, 1996, p. 154).

Se todo o discurso é mítico, não podemos esquecer que a narrativa mítica é, por sua vez, literatura, pois só conhecemos os mitos na e através da literatura, que atuaria como uma espécie de reservatório de mitos. Mito, tal como conhecemos, está revestido de literatura, como em Homero e em Hesíodo, pois há neles a mediação da palavra, pelo metro, pelo ritmo e pelo aedo. O mito continua a existir, embora esteja vinculado à representação literária. Nesse sentido, os mitos gregos são conhecidos apenas em sua forma literária e não em sua autenticidade de crença e culto religiosos. É preciso considerar que os mitos relatados por Homero, Hesíodo e outros autores, já existiam muito tempo antes, em sua forma autêntica de crença religiosa, não fixada em escrita, e que ao longo do tempo sofreram alterações ou variações devido a sua natureza dinâmica e "viva". Os mitos são, portanto, literatura, uma vez que não descrevem o "contexto cultual" e, além disso, "Todo um setor, *vivente*, popular, da religião grega nos escapa, e justamente porque não foi expresso de uma maneira sistemática por escrito" (ELIADE, 2007, p. 138, grifo do autor). O que equivale dizer que os mitos que conhecemos são documentos literários e artísticos que não pertencem propriamente ao universo religioso. São registros tardios, modificados e fora do contexto cultual. Ainda segundo Eliade (2007, p. 128), "os mitos registrados são sempre modificações mais ou menos sensíveis de um texto preexistente". O método arquetipológico busca justamente estudar as variações ou as diversas leituras de um mito presentes nos textos. As reutilizações do mito, no entanto, não são meras repetições mecânicas e estereotipadas.

Tal compreensão permite pensar na existência de uma trama mítica mais ou menos visível presente nos textos literários. Nesse caso, Durand (1996) define o termo mitocrítica como aquela que investiga os mitemas, a menor unidade significativa do discurso mítico que pode estar presente nos temas, nos motivos redundantes de uma obra, nas combinações de situações dos personagens e cenários. É tarefa também da mitocrítica refletir sobre a relação sincrônica que um mito estabelece com outros mitos de uma época. A mitocrítica procura verificar, portanto, os mitemas, que podem ser um motivo, tema, cenário ou situação dramática, expressos de forma latente ou de forma direta num texto literário.

Os mitos não são narrativas engessadas no tempo histórico, não se prendem apenas ao momento histórico de sua criação, mas ultrapassam as fronteiras do tempo. Cada vez que um autor refere-se a uma narrativa mítica, ele reinventa o mito e seu significado. Cada vez que cita um personagem mítico, por exemplo, está a recuperar o peso de uma tradição milenar. Nesse sentido, veremos como estão presentes alguns mitemas nos poemas de Sophia.

O primeiro poema tem como título "Kassandra":

Homens, barcos, batalhas e poentes,
Não sei quem, não sei onde, delirava.
E o futuro vermelho transbordava
Através das pupilas transparentes.

Ó dia de oiro sobre as coisas quentes,
Os rostos tinham almas que mudavam,
E as aves estrangeiras trespassavam
As minhas mãos abertas e presentes.

Houve instantes de força e de verdade –
Era o cantar de um deus que me embalava
Enchendo o céu de sol e de saudade.

Mas não deteve a lei que me levava,
Perdida sem saber se caminhava
Entre os deuses ou entre a humanidade.
(ANDRESEN, 2014, p. 61)

Conforme Pierre Grimal (2014) Kassandra é filha de Príamo e Hécuba e irmã gêmea de Heleno. Segundo uma versão da lenda, quando as crianças nasceram os pais fizeram uma festa no templo de Apolo. Findada a festa, retornam para casa, porém esquecem as crianças no templo. No outro dia, ao chegarem ao santuário encontram duas serpentes enroladas aos filhos e passando a língua pelos órgãos de seu sentido. Mais tarde, as crianças revelaram o dom da profecia. Outra versão da lenda relata que arte da predestinação fora dada a Kassandra pelo próprio deus Apolo que, apaixonado por ela, decide ensinar-lhe a ler o futuro em troca de seu amor. No entanto, após aprender a predestinação dos fatos Kassandra recusa o deus. Este cospe, então, em sua boca e tira-lhe não o dom da adivinhação e sim o dom da persuasão. Kassandra seria, dessa forma, uma personagem que pode predizer o futuro, mas ninguém acreditaria nela.

No poema de Sophia, escrito na forma clássica do soneto – também a poetisa prefere a forma clássica da escrita do nome da personagem, optando pela letra "K", de origem grega, escrita que também preferimos – temos na primeira estrofe os mitemas relacionados à adivinhação de Kassandra. O primeiro verso "Homens, barcos, batalhas e poentes" refere-se a algumas profecias reveladas por ela, relacionadas à destruição de Troia. A profetisa foi contrária a união de Páris e Helena, pois isso traria ruínas à cidade, como também se opôs a entrada do cavalo de madeira, alegando que ele estaria repleto de guerreiros.

Outro mitema presente na primeira estrofe é a descrição da adivinhação de Kassandra como delírio: "Não sei quem, não sei onde, delirava". Segundo Grimal (2014), ao contrário de seu irmão Heleno que adivinhava o futuro lendo as aves e os sinais exteriores, Kassandra era uma profetisa inspirada, pois o deus Apolo se apossava dela e em delírio é que narrava suas profecias. Portanto, o delírio relacionado ao dom da profecia constitui um mitema recuperado por Sophia. O delírio é, ainda, ressaltado porque a visão vem descrita por meio de quatro substantivos separados por vírgula, indicando a visão delirante de Kassandra. O mitema da posse divina de Apolo é recuperado na terceira estrofe, no verso "Era o cantar de um deus que me embalava".

Na última estrofe, o mitema da personagem mitológica dotada de um dom divino, a profecia, e por isso mais próxima dos deuses, mas sem o dom da persuasão e do convencimento de suas profecias, faz-se presente no sentimento de estar perdida: "Perdida sem saber se caminhava/ Entre os deuses ou entre a humanidade". Este sentimento desvela um vazio e uma angústia de estar entre dois mundos e ao mesmo tempo não estar em nenhum deles.

Ao recuperar uma personagem mitológica, Sophia não apenas refere-se a mitemas presentes na narrativa mítica, mas renova a história trágica de Kassandra ao dar-lhe voz. No ciclo narrativo que descreve a guerra de Troia, ela é uma personagem secundária, que

praticamente não tem voz, ou quando tem não é ouvida. No poema em questão, ela narra a si mesma, sua angústia e seu entre-lugar, sendo a primeira personagem mitológica aqui analisada a representar a "triste poeira do ser", pois está perdida e só.

O segundo poema traz como personagem Medeia, uma personagem bastante conhecida graças, sobretudo, à tragédia de Eurípides. Pode-se até mesmo afirmar que ela assume o papel principal no ciclo narrativo dos Argonautas, eclipsando o personagem Jasão. Vejamos o poema:

Medeia

(adaptado de Ovídio)

Três vezes roda, três vezes inunda
Na água da fonte os seus cabelos leves,
Três vezes grita, três vezes se curva
E diz: "Noite fiel aos meus segredos
Lua e astros que após o dia claro
Iluminais a sombra silenciosa,
Tripla Hecate que sempre me socorres
Guiando atenta o fio dos meus gestos,
Deuses dos bosques, deuses infernais
Que em mim penetre a vossa força, pois
Ajudada por vós posso fazer
Que os rios por entre as margens espantadas
Voltem correndo às suas fontes.
Posso espalhar a calma sobre os mares
Ou enchê-los de espuma e fundas ondas,
Posso chamar a mim os ventos, posso
Largá-los cavalgando nos espaços.
As palavras que digo e cada gesto
Que em redor do seu som no ar disponho
Torcem longuínquas árvores e os homens
Despedaçam-se e morrem no seu eco.
Posso encher de tormento os animais,
Fazer que a terra cante, que as montanhas
Tremam e que floresçam os penedos".
(ANDRESEN, 2014, p. 85)

De acordo com Grimal (2014), Medeia é uma princesa da Cólquida, filha do rei Eetes, sobrinha da famosa feiticeira Circe e neta do Sol. É mais conhecida como feiticeira, "um papel que desempenha já na tragédia ática e na lenda dos Argonautas" (GRIMAL, 2014, p. 293). Sua narrativa se resume aos seguintes fatos: após auxiliar Jasão a roubar o velo de ouro e a acompanhá-lo, este lhe promete casamento, porém não cumpre a promessa e abandona Medeia preferindo unir-se a filha do rei de Corinto. Abandonada e ferida, vivendo numa terra estrangeira como bárbara, ela vinga-se de Jasão assassinando seus próprios filhos.

O poema de Sophia retoma, como a própria epígrafe informa, o texto de Ovídio. No Livro VII de *Metamorfoses*, mais precisamente os versos 192 a 209, o poeta romano dá voz à Medeia, no instante em que ela se refere às suas práticas de domínio da natureza. Essa fala liga-se ao momento em que Medeia procura rejuvenescer o pai de Jasão, Eson. Conforme narra Ovídio, o pai de Jasão, ao perder o trono para seu irmão Pélias, foi obrigado a se suicidar, mas foi depois "rejuvenescido pelos encantamentos de Medeia" (GRIMAL, 2014, p. 150). É este momento do discurso de Medeia, em que ela invoca seu poder sobre a natureza e as divindades, que Sophia retoma de Ovídio. O poema, portanto, não está associado a parte talvez mais conhecida do mito: o abandono de Jasão e o assassinato dos filhos. Não nos

cabe aqui uma análise intertextual entre o poema de Sophia e o de Ovídio, mas é inegável que a escritora adaptou os versos latinos mantendo com eles um claro diálogo.

Os mitemas relacionados à magia estão presentes no poema de Sophia através da alusão à "Tripla Hecate", considerada a deusa da feitiçaria, representada sobretudo nas encruzilhadas, "sob a forma de uma mulher com três corpos ou então três cabeças" (GRIMAL, 2014, p. 193). A referência ternária clássica, também ela um mitema, surge ainda nos primeiros versos do poema, quando a personagem gira, molha os cabelos na fonte, grita e se curva, tudo isso repetido três vezes.

O mitema da morte do irmão Absirto e do despedaçamento de seu corpo pode estar sugerido na seguinte expressão: "homens/ Despedaçam-se e morrem no seu eco" – aliás, uma característica que em Ovídio está ausente.

Em todo o poema está presente a descrição do domínio e do poder de Medeia de controlar a natureza: "Posso espalhar a calma sobre os mares", ou de despertar suas forças: "Ou enchê-los de espuma e fundas ondas". Guiada por "deuses dos bosques" ou "deuses infernais", as mulheres com domínio sobre a magia da natureza executavam ações para o bem ou para o mal. Nesse sentido, a fala de Medeia oscila entre a calmaria, "Fazer com que a terra cante", e a selvageria, "Posso encher de tormentos os animais". Tais extremos estão presentes em muitas narrativas que descrevem a personagem, caracterizando-a como humana e divina. Também como Kassandra, Medeia ocupa um lugar intermediário, ou um entre-lugar, pois tem a sabedoria e o conhecimento da manipulação de ervas naturais, entretanto esse saber é considerado magia e feitiçaria, ou até mesmo um dom divino. Ela está no limiar entre o poder dos humanos e dos deuses e tem a consciência da força de suas palavras e de seus gestos: "As palavras que digo e cada gesto/ Que em redor do seu som no ar disponho/ Torcem longuínquas árvores e os homens/ Despedaçam-se e morrem no seu eco".

O último poema que iremos analisar chama-se Eurydice:

> A noite é o seu manto que ela arrasta
> Sobre a triste poeira do meu ser
> Quando escuto o cantar do seu morrer
> Em que o meu coração todo se gasta.
>
> Voam no firmamento os seus cabelos
> Nas suas mãos a voz do mar ecoa
> Usa as estrelas como uma coroa
> E atravessa sorrindo os pesadelos.
>
> Veio com ar de alguém que não existe,
> Falava-me de tudo quanto morre
> E devagar no ar quebrou-se, triste
> De ser aparição, água que escorre.
> (ANDRESEN, 2014, p. 109).

Ligada ao mito de Orfeu, Eurydice está relacionada figurativamente às figuras do poeta e da poesia. Picada por uma serpente enquanto passeava num bosque, é levada para o Hades. Orfeu consegue com seu canto comover as divindades infernais e retornar com Eurydice, mas não pode olhar para ela até conseguir sair do mundo infernal. Estavam prestes a ver a luz do dia quando Orfeu decide olhar para trás e ver sua amada. Nesse mesmo instante, "uma força irresistível arrastou de novo Eurydice para os infernos e Orfeu teve que regressar sozinho à terra" (GRIMAL, 2014, p. 158).

No poema de Sophia, a personagem não usa um discurso em primeira pessoa, não é a sua voz que ouvimos, mas sim a de seu amado Orfeu. É ele quem descreve a visão lírica e trágica da perda irreparável de Eurydice. Os mitemas presentes no poema revelam as profundezas abismais onde ela estava, "A noite é o seu manto", e seu desparecimento, "o cantar do seu morrer", "E devagar no ar quebrou-se, triste/ De ser aparição, água que

escorre". A descida ao mundo infernal é, ainda, um mitema que frequentemente surge relacionada a algum personagem mítico e ganha, com o mito de Orfeu e Eurydice, uma dimensão amorosa: segundo Pierre Brunel (1997, p. 768), o tema da "descida aos Infernos assume rapidamente um aspecto mais profano que místico, torna-se uma história de amor comovente, um modelo que ascende a imaginação".

Nesse poema, a "triste poeira do ser", expressão que está no título do artigo e permeia a leitura dos outros poemas, refere-se ao desalento e à tristeza de Orfeu, mas pode ser lida também como a expressão de um luto universal, ou mesmo como a vitória da morte perante a vida.

A leitura dos três poemas de *Dia do* mar revelou que os mitos permanecem presentes na cultura ocidental através de mitemas, a menor unidade temática do discurso narrativo mitológico. E que os mitemas podem estar ocultados e disfarçados num poema, ou aparecerem diretamente, como nos poemas analisados que já desde o título anuncia o mito. Mas ainda que anunciados claramente, os poemas revelam a construção estética singular de Sophia e a apropriação de alguns mitemas que ligam as figuras femininas ao discurso mítico grego.

Por fim, concluímos que a literatura é um discurso pleno de mitos, tecido por imagens, por símbolos e arquétipos que reaparecem periodicamente nas criações humanas e são reinventados indefinidamente. A poesia permite, portanto, a sobrevivência e vivacidade do mito, pois ela estabelece um sentido autêntico para o homem e para o seu destino, tal como no passado as narrativas míticas guiaram os homens em sua conduta existencial, narrando, explicando e revelando os mistérios, os medos, as esperanças.

Referências

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Dia do mar*. Assírio&Alvim: Porto: 2014.

BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. Tradução de Carlos Sussekind et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CRUZ, Gastão. Dia do mar: "A harmonia e a força das coisas naturais. In: ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Dia do mar*. Assírio&Alvim: Porto: 2014, p. 11-21.

DURAND. Gilbert. *Campos do imaginário*. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. *As estruturas antropológicas do imaginário*: introdução à arquetipologia geral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O mito e a condição humana na obra poética de Sophia de Mello Breyner Andresen. *Revista Texto Poético*, v. 16, 2014, p. 93-122.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Tradução de Victor Jabouille. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LUKASZYK, Ewa. Aliança com as coisas: o mito de Orfeu em Sophia de Mello Breyner Andresen. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica, n. 71, s/d, p. 85-92.*

TABUCCHI, Antonio. Na Grécia com Sophia. *Sophia de Mello Breyner Andresen. Actas do Colóquio Internacional*. Porto: Porto Editora, 2013, p. 246-251.

A HUMANIZAÇÃO E A DESUMANIZAÇÃO EM *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ SARAMAGO

Adriane FERREIRA*

RESUMO: Este trabalho visa apresentar uma análise sobre o processo de humanização e desumanização experienciados pelos personagens do romance *Ensaio sobre a cegueira,* de José Saramago. No decorrer do estudo será analisada a cegueira descrita na obra, compreendida como uma alegoria que representa a cegueira da sociedade em si. Também será possível verificar de que forma ela se configura e o que representa, fazendo referência e pontuando situações semelhantes na sociedade contemporânea. Para compor esse estudo será investigado, ainda, o conceito de "barbárie civilizadora", proposto por Michael Löwy, evidenciando como ele está representando em alguns episódios do romance, bem como serão apresentadas algumas considerações sobre a concepção de humanização *versus* desumanização, propostas por Giorgio Agamben e de inumano, conforme o pensamento de Marcelo Viñar. Serão destacadas algumas passagens na obra nas quais ficam evidentes esse processo de humanização e desumanização dos personagens, à medida que são postos em situações de extrema violência e barbárie, também será ressaltada a natureza inumana do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização; Desumanização; Barbárie.

1. Introdução

Partindo da diferenciação entre *ver* e *olhar,* proposta por José Saramago em *Ensaio sobre a Cegueira* – *ver* no sentido literal da palavra e *olhar* no sentido de reparar com uma visão atenciosa, ou para além daquilo que os olhos conseguem ver –, o presente trabalho irá analisar de que forma ocorre a humanização e a desumanização dos personagens à medida que são postos em situações de extrema violência e barbárie diante do caos que é instalado.

O ponto de partida para abordar esse tema surgiu mediante um interesse pessoal pela obra, como também por uma identificação imediata com temas presentes na sociedade contemporânea, pois cada vez mais as relações se pautam no âmbito individual do que no coletivo, abalando dessa forma as relações humanas.

Ensaio obre a cegueira, escrito em 1995, narra o surgimento de um novo tipo de cegueira: branca e contagiosa. Conforme a cegueira começa a se alastrar, os contagiados são encaminhados a um manicômio desativado, um espaço alegórico que pode ser compreendido como um microcosmo, um retrato da sociedade, onde os moradores são expostos a situações de extrema violência. Ali ocorre uma ruptura do sentido de humanidade, predominando o abuso da força, o instinto de sobrevivência, a redução do homem ao estado animalesco, comportamentos que passam vigorar na relação dos confinados. O leitor vê, então, uma sociedade caótica, dominada pelo egoísmo, pela falta de compaixão e empatia pelo outro e pela barbárie.

Saramago mediante o jogo entre desumanização e humanização, introduz o leitor a uma reflexão dos seus valores individuais e coletivos, bem como a uma tomada de consciência enquanto indivíduo que pertence a uma determinada sociedade, pois mesmo na barbárie e na cegueira coletiva é possível haver a humanização, por meio da solidariedade e da libertação das amarras sociais que levam o indivíduo a alienação.

Neste sentido, o trabalho analisará as transformações presentes nesse processo de cegueira pela qual passam os personagens, buscando refletir de que forma se dá o processo de desumanização nas relações dos mesmos, demostrando que o ato de *reparar* o outro,

* Licenciada em Letras Português, Unespar – Paranaguá. adriane.ferreira05@hotmail.com

como indica a epígrafe do romance, pode ser o caminho para a humanização frente à desumanização.

Esse trabalho se justifica pela ampla possibilidade de análise do tema humanização e desumanização na obra *Ensaio sobre a Cegueira,* visto que a cegueira presente na obra representa simbolicamente a cegueira da sociedade. Sendo assim, será possível verificar de que forma se configura e o que representa essa cegueira, pautando a análise de acordo com o processo de desumanização e humanização pelas quais passam os personagens da obra, Embora o romance tenha sido publicado em 1995, é notável a sua atualidade e como os temas abordados ainda reverberam em nossa sociedade.

Por isso, a escolha por esse tema também se justifica devido ao fato de a obra retratar muito do que vivenciamos atualmente, pois a falta de visão parece não atingir apenas os personagens dessa fictícia cidade. A sociedade atual aparenta sofrer igualmente de uma cegueira coletiva, inconsciente e, por vezes, imperceptível, assim como os personagens do *Ensaio* e a falta de coletividade nas relações humanas parece contribuir significativamente para este quadro. Nesse sentido, será possível analisar de que forma ocorre a humanização das relações. Também contribui para a escolha do tema a possibilidade de analisar de que forma o homem, submetido a condições de barbáries, deixa prevalecer o seu instinto primitivo ou animal.

Justifica-se, ainda, pelo fato de haver uma quantidade relativamente pequena de estudos acerca dessa temática. A obra em si já foi amplamente abordada em diferentes aspectos, contudo a análise e o estudo sobre a temática da humanização e desumanização não é significativa, cabendo aqui uma pequena contribuição a ser dada.

Como objetivo geral, pretende-se apresentar uma análise sobre o processo de humanização e desumanização pelos quais passam os personagens do ensaio, de que forma se atentam para a necessidade de humanização frente ao estado de cegueira e de caos a que são submetidos. Como objetivos específicos, pretende-se analisar as metáforas críticas do estado de cegueira proposta por Saramago, percebendo de que forma a violência contribui para a desumanização dos personagens, verificando de que forma eles passam a agir fazendo prevalecer seu instinto animal, primitivo, bem como o de explorar o papel da mulher na obra, e sua relação com o processo de humanização, visto ser bastante significativo o fato de uma personagem feminina ser a única a não cegar.

Este trabalho será desenvolvido através de pesquisa bibliográfica. Por meio da leitura do texto "Artemagens de Saramago", de Leyla Perrone-Moisés, será apresentado um pequeno panorama da escrita de José Saramago, ressaltando suas características principais e sobre as reflexões propostas ao leitor.

O segundo passo é investigar o conceito de "barbárie civilizadora", proposto por Michael Löwy, evidenciando como ele está representando em alguns episódios do romance; e apresentar algumas considerações sobre a concepção de humanização *versus* desumanização, propostos por Giorgio Agamben em *O aberto: o homem e o animal*, e de inumano, conforme o pensamento de Marcelo Viñar, no texto "Humano – inumano: os limites do humano".

Por fim, serão ressaltadas algumas passagens do romance *Ensaio sobre a cegueira*, que exemplificam a natureza inumana do ser humano e ilustram o conceito de barbárie.

2. Saramago e o leitor

Quando se trabalha com a abordagem literária, deve-se ter a percepção de que é preciso analisar as entrelinhas, e não apenas se ater ao texto escrito. Isso se torna imprescindível ao se deparar com a escrita saramaguiana, "as histórias que ele narra não valem por elas mesmas, mas por seu sentido alegórico" (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 187).

Em *Ensaio sobre a cegueira*, Saramago já demonstrava uma evolução em seu estilo "sua escrita se despojou de toda pirotecnia estilística, para alcançar um ideal clássico: a clareza luminosa e a precisão incisiva". (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.186)

Saramago, como é notório, conseguiu realizar um mergulho aos abismos da alma humana. Suas obras como um todo são de uma profundidade filosófica única, permitindo aos seus leitores ir além do óbvio, ampliando sua visão perante a condição humana: “as histórias por ele narradas sempre tiveram uma função de parábola, isto é, uma narração alegórica que remete a realidades e reflexões de ordem geral e superior a dos eventos narrados”. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p.186)

Saramago, em *Ensaio sobre a Cegueira* convida o leitor a refletir, a respeito do que aconteceria se todos, por um determinado tempo, se igualassem, se não estivessem separados por condições sociais que historicamente segregaram a raça humana. Postos a esse cenário, o ser humano conseguiria finalmente entender o que significa amar e reparar o próximo e, sobretudo, seria capaz de repensar e de se humanizar? Esse convite que Saramago faz ao leitor não é explícito, tampouco uma imposição:

> Sua obra literária não é uma obra de mensagem explícita e fechada; é sempre uma busca e uma proposta de sentido, e não uma imposição do mesmo. Sua enunciação escapa à tentação do dogmatismo pela presença constante da ironia, do humor, da ternura e sobretudo pela prudência de quem conhece a especificidade de sua arte. As questões que ele levanta, embora sempre convidando à reflexão sobre a realidade atual, ultrapassam essa contingência imediata; são questões que os historiadores chamariam "de longa duração": o poder, a opressão do indivíduo na sociedade, a dignidade fundamental do ser humano, a relação com o outro, a força do sonho e da arte. (PERRONE-MOISÈS, 2000, p. 188)

Saramago, com sua escrita engajada, proporciona ao leitor mais atento, perceber suas críticas a respeito da sociedade e as relações de poder nela estabelecida. As metáforas utilizadas por Saramago potencializam sua escrita, a metáfora central da obra analisada, é a da cegueira. Essa cegueira, descrita por Saramago, pode ser entendida como uma condição habitual do homem na sociedade atual, ou seja, uma cegueira do inconsciente, das pessoas que deixaram de reparar naquilo que humaniza os homens: os valores, os princípios básicos de civilização, a solidariedade. Sendo assim, pode-se dizer que a cegueira que desumaniza é de caráter ético.

O leitor, ao adentrar nessa alegoria desenvolvida por Saramago, terá a percepção, mediante uma visão lúcida, de como a sociedade contemporânea vem automatizando as relações, e poderá refletir a respeito dos seus valores individuais e coletivos.

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, e, portanto, nos humaniza. (CANDIDO, 2004, p.186)

Ao demonstrar as contradições do mundo, bem como das relações que nele são estabelecidas, Saramago proporciona ao leitor uma reflexão acerca de si mesmo e da realidade, possibilitando a autocritica, o reconhecimento da própria humanidade. A obra permite várias possibilidades de interpretação, o leitor pode criar e recriar sentidos diversos, pois a literatura tem sido um meio eficaz de instrução e tomada de consciência ao longo do tempo, neste sentido a literatura saramaguiana traz consigo uma força humanizadora: “A eficácia humana é função da eficácia estética ,e portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. (CANDIDO, 2004, p. 182)

Se a escrita de Saramago a princípio possa dar a impressão de que há um fortalecimento de todo o pessimismo do autor, ao fazermos uma leitura mais atenciosa é possível perceber que o fato de continuar a dizer “não” a desgraça humana, mostra ao leitor que pode haver uma saída, e ela se dará mediante a humanização, pois embora em suas

narrativas a infelicidade seja a mais constante, nelas também são indicadas possibilidades de a ela escapar: pelo amor, pela solidariedade, pela arte. (PERRONE-MOISÉS, 2000)

3. A metáfora da cegueira

Atualmente, na sociedade contemporânea, todos parecem estar acometidos pela velocidade da vida moderna. O tempo e a pressa parecem permear a vida e a relação das pessoas. Enxergar o que se passa ao redor e os anseios do próximo, costuma não fazer parte dessa agitada vida cotidiana. Saramago, logo no início de *Ensaio sobre a cegueira*, começa a descrever essa sociedade, onde o egoísmo em sincronia com atitudes cada vez mais individualistas, numa sociedade que vive apressada, impossibilita o ato de reparar o outro na sua integridade.

A atmosfera do romance criada por Saramago inicia relatando as ações cotidianas dos moradores de uma cidade inominada. Um morador qualquer, num semáforo qualquer, está a esperar como qualquer cidadão faz diariamente. Esse será o primeiro a cegar: acometido por uma espécie de cegueira branca, nunca referenciada, sua primeira reação é descer do automóvel e anunciar a todos que cegou. Nesse momento há a quebra do cotidiano e a instauração de uma ruptura de expectativa, tanto para os personagens ficcionais do romance quanto para o próprio leitor, pois uma cegueira branca é algo inédito.

> O cego ergueu as mãos diante dos olhos, moveu-as, Nada, é como se estivesse no meio de um nevoeiro, é como se tivesse caído num mar de leite, Mas a cegueira não é assim, disse o outro, a cegueira dizem que é negra, Pois eu vejo tudo branco. (SARAMAGO, 1995, p. 13)

A partir desse episódio, começam a desenrolar as ações do romance e, na sequência, mais pessoas são acometidas dessa cegueira, entre elas: o ladrão, que se aproveitando do estado do primeiro cego fingindo ajudá-lo, mas no entanto sua intenção é roubar seu automóvel; o oftalmologista, que buscou um diagnóstico para o primeiro cego; sua esposa e seus pacientes que esperavam resignados pelo atendimento; a prostituta; o homem da venda escura; a mulher do primeiro cego; o rapazinho estrábico.

Não se pode deixar de destacar o tom irônico que a denominação da cegueira traz, pois ao defini-la como cegueira branca, levando em conta que o branco é algo historicamente relacionado à clareza máxima, o autor reafirma sua crítica ao indivíduo que se acostumou a viver com os problemas da sociedade, que vê mas não repara, que não busca intervir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a individualidade e o olhar para si ocasionam o adoecimento da sociedade. Se o branco representa a luz excessiva e a clareza absoluta, e se luz demais também cega – basta olharmos para o sol diretamente, por exemplo – a metáfora da cegueira branca indicaria que os homens veem a injustiça, veem o mal exercido ao outro, enxergam excessivamente a barbárie, porém nada fazem. Não *reparam*.

> Chegara mesmo ao ponto de pensar que a escuridão em que os cegos viviam não era, afinal, senão a simples ausência da luz, que o que chamamos cegueira era algo que se limitava a cobrir a aparência dos seres e das coisas, deixando-os intactos por trás do seu véu negro. Agora, pelo contrário, ei-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis. (SARAMAGO, 1995, p. 15-16)

Ainda nesse cenário, tentando analisar a cegueira branca proposta por Saramago, é possível associá-la aos indivíduos que mesmo vivendo cercados por informações, não são capazes de enxergar além do que está sendo transmitido, que absorvem certas informações

como verdades absolutas, sem questionar ou refletir sobre o fato, que veem somente aquilo que querem ver. Também se pode incluir o fato da extrema valorização das coisas, em detrimento do valor humano, a grande apreciação que se tem aos bens de consumo, onde as pessoas se tornam cegas e fascinadas por adquirirem esses bens, que já não conseguem enxergar coisas verdadeiramente importantes.

> O medo cega, disse a rapariga dos óculos escuros, São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegámos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos, Quem está a falar, perguntou o médico, Um cego, respondeu a voz, só um cego, é o que temos aqui. Então perguntou o velho da venda preta, Quantos cegos serão precisos para fazer uma cegueira. Ninguém lhe soube responder. (SARAMAGO, 1995, p. 74)

Ao pensar-se na cegueira propriamente dita, uma cegueira denominada de "mal-branco", pode-se remeter essa cegueira inédita, proposta por Saramago, como uma crítica a sociedade e as relações nela estabelecidas, pois à medida que o romance avança o leitor vai se deparando com situações que o fazem refletir sobre o que essa cegueira de fato representa: "aparece qualquer coisa para a qual o nome parece faltar*"*. (AGAMBEN, 2013, p. 22)

Desse modo, o "mal branco" descrito por Saramago é uma simbologia que demonstra que a doença que acomete os personagens do romance não é algo físico, mas sim algo comportamental, das pessoas que deixaram de reparar, que habitam cegamente um ambiente corrompido por um sistema social, onde há extrema valorização do "ter" ao invés do "ser", onde os bens materiais são mais importantes, deixando de lado aspectos fundamentais para o desenvolvimento da sua humanidade.

4. Desumanização e a Humanização

Aos poucos, os infectados vão tomando consciência do seu estado. A epidemia de cegueira se alastra pela cidade e o governo, como medida inicial e de urgência, acomoda os primeiros cegos em um manicômio desativado e ali começa uma micro sociedade.

> O governo lamenta ter sido forçado a exercer energicamente o que considera ser seu direito e seu dever, proteger por todos os meios as populações na crise que estamos a atravessar, quando parece verificar-se algo de semelhante a um surto epidêmico de cegueira, provisoriamente designado por mal branco, e desejaria poder contar com o civismo e a colaboração de todos os cidadãos para estancar a propagação de contágio, supondo que não estaremos apenas perante uma série de coincidências por enquanto inexplicáveis. (SARAMAGO, 1995, p. 49)

Neste momento fica evidenciado o tom de ironia empregado por Saramago, pois aparentemente, o governo demonstra preocupação e cautela com a situação dos confinados, e tenta demonstrar isso utilizando expressões como "lamenta ter sido forçado", ou mesmo "proteger", para que os "contaminados" se sintam seguros e acatem as "recomendações" do governo, porém este, não está fazendo nada além de realizar uma imposição, utilizando a força – "seu direito e seu dever" – e está pouco interessado em cooperar.

Neste ambiente, a natureza humana é reduzida à medida que as condições de uma convivência minimamente pacífica são postas a prova pela escassez que se alastra. A primeira camarata, onde são postos os primeiros cegos, a princípio encontra-se de forma mais organizada, devido ao fato de ali encontrar-se a mulher do médico, a única que por algum motivo não cegou, o mesmo não ocorre nas outras instalações, onde a barbárie logo toma conta.

A respeito do conceito de barbárie, Michel Löwy (2000) aponta os dois significados distintos que são atribuídos a esse termo, relacionados à "falta de civilização" e à "crueldade

do bárbaro". Contudo, os fatos históricos ocorridos no século XX deram margem à reflexão sobre um novo conceito: o de "barbárie civilizadora". Antes de discorrer algumas ideias referentes a esse conceito, é importante designar o que seria o processo civilizador:

> Um de seus aspectos mais importantes é que a violência não é mais exercida de maneira espontânea, irracional e emocional pelos indivíduos, mas é monopolizada e centralizada pelo Estado, mais precisamente, pelas forças armadas e pela polícia. Graças ao processo civilizador, as emoções são controladas, o caminho da sociedade é pacificado e a coerção física fica concentrada nas mãos do poder político. (ELIAS, apud LÖWY, 2000, p. 1)

Contudo, como Löwy destaca, é grande a capacidade do estado dito *civilizador* exercer a barbárie, pois a história do século XX muitas vezes demonstrou o grande poder do estado em causar o caos, tendo que muitas vezes utilizar da força brutal e sem limites, numa espécie de violência monopolizada:

> Se nós nos referimos ao segundo sentido da palavra "bárbaro" – atos cruéis, desumanos, a produção deliberada de sofrimento e a morte deliberada de não-combatentes (em particular, crianças) – nenhum século na história conheceu manifestações de barbárie tão extensas, tão massivas e tão sistemáticas quanto o século XX. Certamente, a história humana é rica em atos bárbaros, cometidos tanto pelas nações "civilizadas" quanto pelas tribos "selvagens". A história moderna, depois da conquista das Américas, parece uma sucessão de atos desse gênero: o massacre de indígenas das Américas, o tráfico negreiro, as guerras coloniais. Trata-se de uma barbárie "civilizada", isto é, conduzida pelos impérios coloniais economicamente mais avançados. (LÖWY, 2000, p. 1)

Desse modo é possível verificar que a barbárie sempre esteve presente na história da construção das sociedades, uma barbárie conduzida por quem detém o poder, fortalecida pelo progresso técnico e científico, pelo qual a sociedade passa. Uma situação não diferente do que ocorre no romance de Saramago.

> No mesmo instante um soldado gritava-lhes do portão, Alto, voltem já para trás, tenho ordens para disparar, e logo, no mesmo tom, apontando a arma, Nosso sargento, estão aqui uns gajos que querem sair, Não queremos sair, negou o médico, O meu conselho é que realmente não queiram, disse o sargento enquanto se aproximava, e, assomando por trás das grades do portão, perguntou, Que se passa, Uma pessoa que se feriu numa perna apresenta uma infecção declarada, necessitamos imediatamente antibióticos e outros medicamentos, As ordens que tenho são muito claras, sair, não sai ninguém, entrar, só comida, Se a infecção se agravar, que será o mais certo, o caso pode rapidamente tornar-se fatal, Isso não é comigo, Então comunique com os seus superiores, Olhe lá, ó ceguinho, quem lhe vai comunicar uma coisa a si sou eu, ou você e essa voltam agora mesmo para donde vieram, ou levam um tiro, Vamos, disse a mulher, não há nada a fazer, eles nem têm culpa, estão cheios de medo e obedecem a ordens, Não quero acreditar que isto esteja a acontecer, é contra todas as regras de humanidade, É melhor que acredites, porque nunca te encontraste diante de uma verdade tão evidente, Ainda aí estão, gritou o sargento, vou contar até três, se às três não tiverem desaparecido da minha vista podem ter como certo que não chegarão a entrar, uuum, dooois, trêêês, ora aí está, foram palavras abençoadas, e para os soldados, Nem que fosse um irmão meu, não explicou a quem se referia, se ao homem que viera pedir os medicamentos ou ao outro da perna infectada. (SARAMAGO, 1995, p. 69)

Esse episódio ilustra o momento em que o médico, guiado por sua esposa, se dirige a entrada da camarata para solicitar a um dos soldados, medicamentos, pois entre eles,

havia um ferido. Como é possível perceber, o médico se surpreende com tamanha falta de humanidade com que seu pedido é encarado, um exemplo claro de autoridade desumana e de barbárie civilizadora, instaurada pelo estado.

> O exército lamenta ter sido obrigado a reprimir pelas armas um movimento sedicioso responsável pela criação duma situação de risco eminente, da qual não teve culpa directa ou indirecta, a avisa que a partir de hoje os internados passarão a recolher a comida fora do edifício, ficando desde já prevenidos de que sofrerão as consequências no caso de se manifestar qualquer tentativa de alteração da ordem, como aconteceu agora e a noite passada tinha acontecido. Fez uma pausa, sem saber bem como conviria terminar, tinha-se esquecido das palavras próprias, certamente as havia, só soube repetir, Não tivemos culpa, não tivemos culpa. (SARAMAGO, 1995, p. 89)

Postos naquele ambiente desumanizador, onde ocorre a degradação humana, os confinados agem conforme os moldes da sociedade, fazendo prevalecer o uso da força. A barbárie é instaurada nas camaratas, onde os ocupantes de uma das camaratas, o grupo que detém a força, organiza-se para cometer atos bárbaros, não aceitando viver de forma democrática. A princípio essa camarata utiliza recursos violentos e desumanos para garantir a comida, posteriormente a natureza violenta de suas ações não é explicada por essa situação desesperadora inicial, mas sim parece ser inerente a eles, como se o instinto conduzisse seus atos. O poder desse grupo não se devia apenas ao fato de seus integrantes possuírem armas, mas também de se encontrarem juntamente com eles, um cego de nascença, que neste cenário se sobressairia aos demais, por estar habituado com a cegueira, e poder conduzir os outros cegos. Isso não deixa de demonstrar um tom irônico do autor, pois o fato de um personagem realmente cego representar tamanha importância a esse grupo denota a intenção de Saramago em evidenciar essas pessoas que, por vezes, são "invisíveis" e estigmatizadas na sociedade.

O manicômio é a alegoria utilizada pelo autor, funcionando como uma espécie de micro sociedade: "A mulher do médico disse ao marido, O mundo está todo aqui dentro" (SARAMAGO, 1995, p. 102), onde são estabelecidas relações de poder e força e de exploração dos mais vulneráveis.

> Passada uma semana, os cegos malvados mandaram recado de que queriam mulheres. Assim, simplesmente. Tragam-nos mulheres. Esta inesperada, ainda que não de todo insólita, exigência causou a indignação que é fácil de imaginar, os aturdidos emissários que vieram com a ordem voltaram logo lá para comunicar que as camaratas, as três da direita e as duas da esquerda, sem excepção dos cegos e cegas que dormiam no chão, haviam decidido, por unanimidade, não acatar a degradante imposição, objectando que não se podia rebaixar a esse ponto a dignidade humana, neste caso feminina [...]. A resposta foi curta e seca, Se não nos trouxerem mulheres, não comem. (SARAMAGO, 1995 p. 165)

Como se se valessem do fato de não poderem ser vistos, deixassem prevalecer seus instintos mais primitivos. A falta de humanismo misturada com atitudes de puro egoísmo ocasiona a barbárie.

Nesse ambiente pós-apocalíptico, a relação entre aquilo que vem sendo considerado historicamente como *humano* e *animal* altera-se. De acordo com Giorgio Agamben, é neste cenário que as relações éticas, filosóficas, políticas, jurídicas e sociais estão em tensão, pois aquilo que diferencia o homem do animal é colocado em xeque:

> Quando a diferença se desvanece e os dois termos se colapsam em sobre o outro – como parece ser o caso hoje – também a diferença entre o ser e o nada, o lícito e o ilícito, o divino e o demoníaco se torna menor e, em seu

> lugar, *aparece qualquer coisa para a qual o nome parece faltar*. Porque também os campos de concentração e de extermínio são um experimento deste gênero, uma tentativa extrema e monstruosa de decidir entre o humano e o inumano, que acabou por envolver em sua ruína a própria possibilidade da distinção. (AGAMBEN, 2013, p. 22, grifos nossos)

No romance várias passagens evidenciam os limites entre humanização e animalização, como nesse excerto, em que o médico reflete de que maneira as ações ali desempenhadas os animalizam, nesse caso se referindo as necessidades básicas do ser humano.

> sê-lo-ia realmente, um homem naquela figure, descomposto, mas, no último instante, movido por um desconcertante sentimento de pudor, o médico tinha subido as calças. Depois baixou-as, quando calculou que estaria sozinho, mas não foi a tempo, sabia que estava sujo, sujo como não se lembrava de ter estado alguma vez na vida. Há muitas maneiras de tornar-se animal, pensou, esta é só a primeira delas. Porém, não se podia queixar muito, ainda tinha quem não se importasse de o limpar. (SARAMAGO, 1995, p.97)

Em diversos momentos observamos, também, de que forma os valores são esquecidos. Pode servir de exemplo claro para isso, o momento em que o médico mantém uma relação sexual com a prostituta, mesmo sabendo que sua mulher consegue enxergar:

> Deitados no catre estreito, não podiam imaginar que estavam a ser observados, o médico decerto que sim, subitamente inquieto, estaria dormindo a mulher, perguntou-se, andaria aí pelos corredores como todas as noites, fez um movimento para voltar à sua cama, mas uma voz disse, Não te levantes, e uma mão pousou-se no seu peito com a leveza de um pássaro, ele ia falar, talvez repetir que não sabia o que lhe tinha dado, mas a voz disse, Senão disseres nada compreenderei melhor. (SARAMAGO, 1995, p. 169-170)

Nessa passagem fica evidente, a falta de traços humanitários, pois o médico, mesmo estando ciente que sua mulher poderia vê-lo, e desconsiderando o fato de a mesma tê-lo acompanhado ao manicômio, movida por um ato de puro altruísmo, parece sucumbir ao ambiente que o cerca, deixando sobressair seu instinto, o que indica uma transformação do personagem.

Com o intuito de atender suas necessidades, o homem deixa de lado seus valores afetivos, em prol do saciamento de suas vontades:

> Tendo em conta que os mortos pertenciam a uma e a outra, reuniram-se os ocupantes da primeira e da segunda camaratas, com o objetivo de decidir se comiam primeiro e enterravam depois os cadáveres, ou ao contrário. Ninguém parecia interessado em saber quem tinha morrido. (SARAMAGO, 1995, p. 92)

Esse episódio é um desdobramento da ação do exército, já citada, onde ocorre a morte de muitos, numa tentativa de conter os que queriam ser os primeiros a ter acesso as caixas de comida. Observa-se que mesmo diante daquele cenário catastrófico, os confinados não se solidarizam, não há a comoção pela barbárie que ocorreu, o fato de estarem famintos prevalece sobre demais reações de humanidade. Isso denota o teor de comodismo e indiferença característicos da cegueira, não somente a descrita no *Ensaio*, como também a cegueira inconsciente dos indivíduos vivendo em sociedade.

Discorrendo, ainda, a respeito dos limites do humano e do animal, ao avançar na leitura do romance vai ficando cada vez mais evidente o processo de desumanização pela qual passam os personagens. Conduzidos por uma irracionalidade, se tornam desprovidos de sua sensibilidade moral, prevalecendo as necessidades físicas, onde os mais fortes

vencem, o diálogo é mediado por atos instintivos, se tornando o homem o reflexo da condição subumana. Saramago utiliza algumas expressões que caracterizam esse comportamento inumano dos confinados:

> O que as aterrorizava não era tanto a violação, mas a orgia, a desvergonha, a previsão da noite terrível, quinze mulheres esparramadas nas camas e no chão, os homens a ir de umas para outras, resfolegando como porcos. (SARAMAGO, 1995, p. 184)

Em outra passagem, a descrição feita para ilustrar a forma como os confinados são conduzidos as camaratas é a comparação a um rebanho, pois os mesmos se debatem e seguem o destino de forma desordenada: "Ouviam-se ruídos confusos no átrio, eram os cegos trazidos em rebanho, que esbarravam uns aos outros". (SARAMAGO, 1995, p. 72) Isso denota uma espécie de animalização dos personagens e da redução de seu comportamento ao de um animal.

Saramago descreve um cenário com imagens apocalípticas onde as ações desencadeadas envolvem violência e barbárie. Dentro dessa atmosfera apocalíptica podem-se destacar algumas cenas, como o episódio da morte do ladrão, o episódio das mortes ocasionadas pelas disputas internas entre grupos das camaratas, a cena do enterro do ladrão, as cenas da preparação para o enterro, bem como a passagem da morte da cega das insônias.

> Nesse preciso momento a cega das insônias foi-se abaixo das pernas, literalmente, como se lhas tivessem decepado de um golpe, foi-se-lhe também o coração abaixo, nem acabou a sístole que tinha começado, finalmente ficámos a saber por que não podia esta cega dormir, agora dormirá, não a acordemos. Está morta, disse a mulher do médico, e a sua voz não tinha nenhuma expressão, se era possível uma voz assim, tão morta como a palavra que dissera, ter saído de uma boca viva. Levantou em braços o corpo subitamente desconjuntado, as pernas ensanguentadas, o ventre espancado, os pobres seios descobertos, marcados com fúria, uma mordedura num ombro, Este é o retrato do meu corpo, pensou, o retrato do corpo de quantas aqui vamos, entre estes insultos e as nossas dores não há mais do que uma diferença, nós, por enquanto, ainda estamos vivas. Para onde a levamos, perguntou a rapariga dos óculos escuros, Agora para a camarata, mais tarde a enterraremos, disse a mulher do médico. (SARAMAGO, 1995, p. 178)

Como é possível perceber, essa descrição da morte da Cega das Insônias é desumanizadora, desse modo fica evidente como a violência e a barbárie tomaram conta daquele ambiente.

Com o intuito de entender melhor o processo de desumanização que ocorre com os personagens do *Ensaio*, é importante entender o conceito de inumano apresentado por Marcelo Vinãr, que discute a respeito dos limites do humano e inumano. Buscando discorrer acerca dos critérios que caracterizam a humanidade do ser humano, Vinãr considera que: "Não há um homem natural que preceda o homem cultural, a identidade humana se define em termos de relação, de inclusões, de lealdade, tradições ou rupturas com o grupo com o qual se compartilham os hábitos, os costumes ou as regras de vida". (VIÑAR, 2010, p. 213)

Dentre os vários enfoques possíveis para se discutir o que é humano ou não, Viñar opta por um traço relevante na atualidade, "a crise do relato", a palavra que modela e define as relações mais íntimas, definida na contemporaneidade como a cultura da imagem e do efêmero, "crise do relato" por estar aprisionado na intensidade de um presente superaquecido e epilético, onde os projetos estão a mercê da irrealização "a existência e permanência, a perenidade destes espaços de intimidade é crucial para a humanização de um sujeito". (VIÑAR, 2010, p. 215)

Como uma espécie de renúncia aos anseios interiores a submissão das urgências da vida moderna, que os indivíduos deixam aflorar seu lado inumano, ou seja, mesmo diante do excesso de tudo o que se encontra disponível, seja, informações ou mesmo da liquidez das relações.

Na solidão desolada o sujeito sozinho na multidão, na massa anônima, prisioneiro da anomia de não ser nada para ninguém, torna-se um bicho diferente do humano que esperamos dele, pois quando o homem não encontra espaços sociais que o humanizem, ele busca por espaços artificiais de desenvolvimento da sociabilidade: igreja, gangues, dentre outros, escolhidos por um particularismo de identitário (VIÑAR, 2010, p. 215). Desse modo, esse sujeito perdido, invisível e só, busca encontrar espaços onde se reconheça como humano:

> Minha tese é que estes espaços locais de reconhecimento são substantivos para reconstituir esse foro interior, faltante, ou anêmico na cultura atual, para que o sujeito possa pensar-se na introspecção e que esse gesto é decisivo para conter e retardar o impulso – passagem ao ato mediante o qual o sujeito sai de seu vazio e toma consciência de existir. (VIÑAR, 2010, p. 216)

Os personagens cegos no romance são submetidos a situações inumanas e acabam não se reconhecendo como humanos:

> Tão longe estamos do mundo que não tarda que comecemos a não saber quem somos, nem nos lembrámos sequer de dizer-nos como nos chamamos, e para quê, para que iriam servir-nos os nomes, nenhum cão reconhece outro cão, ou se lhe dá a conhecer, pelos nomes que lhes foram postos, é pelo cheiro que identifica e se dá a identificar, nós aqui somos como outra raça de cão de cães, conhecemo-nos pelo ladrar, pelo falar, o resto, feições, cor dos olhos, da pele, do cabelo, não conta, é como se não existisse, eu ainda vejo, mas até quando. (SARAMAGO, 1995, p. 64)

Neste momento a mulher do médico, que não por acaso é única a enxergar consegue ter a clareza da condição a qual estão submetidos, onde não há o reconhecimento da humanidade nos indivíduos ali presentes. E a falta de humanidade é expressa pela ignorância de saber quem é ou pelo esquecimento do próprio nome. Algo que nos define como sujeitos sociais e individuais.

Quando deixam de se reconhecer como humanos, os personagens passam a agir instintivamente, sem sentimentos e pensamentos, sem compaixão e solidariedade pelo outro:

> O homem não possui nenhuma identidade específica que não aquela de poder reconhecer-se. Mas definir o humano não por meio de uma característica notável, mas por meio do conhecimento de si, significa que é homem aquele que se reconhece como tal, que o homem é o animal que deve reconhecer-se humano para sê-lo. (AGAMBEN, 2013, p. 49)

Com o desenrolar do romance os personagens vão passando por um processo de desumanização e as características que definem o humano passam a se desintegrar.

Saramago, apesar de um teor altamente pessimista demostra que mesmo na barbárie pode haver saídas e ele aponta esse caminho ao leitor em diversos momentos, e por diversos caminhos:

> Quando o médico e o velho da venda preta entraram na camarata com a comida, não viram, não podiam ver, sete mulheres nuas, a cega das insónias estendida na cama, limpa como nunca estivera em toda a sua vida, enquanto outra mulher lavava, uma por uma, as suas companheiras, e depois a si própria. (SARAMAGO, 1995, p. 181)

Esse episódio decorre da ocasião em que ocorreu a morte da cega das insônias, ocasionada pela violência sexual que a mesma sofreu, praticada pelos cegos malvados numa espécie de barganha por comida. Observa-se nessa cena momentos cheios de solidariedade, onde todas compartilham a angústia do momento vivido. A solidariedade desta cena é comovente, pois a mulher do médico auxilia as outras mulheres na limpeza dos seus corpos, depois de serem submetidas a atos sexuais forçados, uma auxiliando a outra, como se quisessem compartilhar as angústias da violência sofrida, lavando o corpo porque a alma não poderia.

Essa atmosfera apocalíptica permeia toda a narrativa, a sensação de caos e de fim de mundo é encontrada facilmente no romance. É possível notar que nesse cenário apocalíptico acaba nascendo um elo entre os personagens, pois a medida em que questões cotidianas da vida deixam de prevalecer dando lugar a questões relacionadas à sobrevivência, relações de solidariedade passam a existir. Essas relações podem indicar uma saída para que haja a humanização.

Não se pode deixar de destacar uma figura fundamental no processo de humanização, a mulher do médico, a única que misteriosamente não cegou, pode ser a saída indicada pelo autor para superar o cenário de horror que descreveu. Essa personagem denota uma consciência profunda da condição humana, e a sua responsabilidade por ser a única a enxergar.

> hoje que tenho a responsabilidade, não amanhã, se estiver cega, Responsabilidade de quê, A responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam, Não podes guiar nem dar de comer a todos os cegos do mundo, Deveria, Mas não podes, Ajudarei no que estiver ao meu alcance. (SARAMAGO, 1995, p. 241)

A mulher do médico, não cega, por coincidência ou algo inespecífico, isso pode remeter a uma crítica de Saramago à sociedade ainda patriarcal e machista. O papel da mulher é o ponto de partida para o recomeço. Através das ações da personagem foi possível refletir que é, mediante a mudança de atitudes, que as mazelas do mundo podem ser amenizadas.

Essa personagem feminina pode representar a esperança e a coletividade em uma sociedade adoecida, na qual há a predominância do caos e da barbárie.

> No caso em exame parece ter tido uma influência decisiva a acção pedagógica da cega do fundo da camarata, aquela que está casada com o oftalmologista, tanto ela se tem cansado a dizer-nos, Se não formos capazes de viver inteiramente como pessoas, ao menos façamos tudo para não viver inteiramente como animais, tantas vezes o repetiu, que o resto da camarata acabou por transformar em máxima, em sentença, em doutrina, em regra de vida, aquelas palavras, no fundo simples e elementares. (SARAMAGO, 1995, 119)

Outra personagem feminina a ser destacada é a rapariga dos óculos escuros, assim denominada por estar acometida de uma conjuntivite, quando cegou. Esta personagem por diversas vezes demonstra comportamentos de tamanha solidariedade para com o próximo, exemplo disso é o cuidado que ela profere ao menino estrábico, que se encontra com medo por estar em um ambiente sem sua mãe. O cuidado que ela tem para com ele, se aproxima do maternal, humanizando dessa forma a personagem, que na sociedade é estigmatizada porque é uma prostituta.

A crise instaurada pela cegueira gera a violência e o caos, Saramago em diversos momentos choca o leitor ao descrever atos de violência tão cruéis e desumanos, contudo não deixa de fazê-lo refletir sobre esses acontecimentos na sociedade, levando-o a reparar mais atenciosamente, a ponto de ser possível verificar situações tão desumanas que já se

tornaram invisíveis ao olhar. Desse modo, essa cegueira que Saramago procura abordar, trata-se da cegueira do inconsciente, da razão.

5. Considerações Finais

O que se buscou construir, por meio deste artigo, foi uma análise da narrativa de Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*, principalmente sobre o viés do processo de humanização e desumanização experienciados pelos personagens do romance. Tendo como ponto de partida a análise da metáfora crítica da cegueira, compreendida como uma alegoria que representa a cegueira da sociedade. Verificando de que forma ela se configura e o que representa, foi possível fazer referências e pontuar situações semelhantes na sociedade contemporânea.

A fim de evidenciar o processo de desumanização ocorrido com os personagens, foi necessário realizar leituras acerca de conceitos relacionados a barbárie, bem como estabelecer alguns limites entre humano e inumano, utilizando-se das teorias de Agamben, Löwy e Viñar.

O romance de Saramago, como já característico ao autor, introduz o leitor a uma reflexão dos seus valores individuais e coletivos, possibilitando ao mesmo a saída do estado de alienação. Mesmo que mediante o processo de animalização dos personagens, da descrição de atos de violência cruéis e desumanos, Saramago reforce seu teor pessimista em relação ao homem e à sociedade, ele indica ao leitor caminhos para fugir das amarras sociais que "cegam" os indivíduos.

Diante da leitura feita, foi possível verificar que a cegueira descrita por Saramago é uma cegueira do inconsciente. Os indivíduos estão cegos dos valores que humanizam o homem, da solidariedade, de não reparar as injustiças sociais que se deparam dia a dia, de permanecerem acomodados perante uma situação de injustiça. A cegueira branca seria oriunda de um excesso de luz, como o excesso de informações que a globalização nos conduz, excesso de mídias que gera a superficialidade das relações. Com o exagero de imagens, deixa-se de olhar o que realmente tem importância: "É uma grande verdade a que diz que o pior cego foi aquele que não quis ver". (SARAMAGO, 1995, p. 283)

A cegueira descrita por Saramago, não é algo físico, mas sim comportamental, que deteriora a alma e desumaniza o homem.

> Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem. (SARAMAGO, 1995, p. 310)

Desta forma, as considerações propostas nesse artigo pretendem ser uma breve contribuição acerca da temática, não se encerrando a possibilidade de novas discussões a respeito do assunto abordado, pois, cada vez que se adentra à literatura de Saramago, abre-se um novo leque com infinitas formas de interpretações.

6. Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O aberto: o homem e o animal*. Tradução de Pedro Mendes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

LÖWY, Michael. *Barbárie e modernidade no século XX*. p. 1-7, 2000. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=BARB%C3%81RIE+E+MODERNIDADE+NO+S%C3%89CULO+201Michael+L%C3%B6wy&ie=&oe. Acesso em: 18 abr. 2019[1].

PERRONE-MOISÉS, Leyla. As artemagens de Saramago. In: _____. *Inútil poesia e outros ensaios breves.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 182-196.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIÑAR, Marcelo. Humano – inumano: os limites do humano. *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, v. 43, ano 78, p. 211-216, jun. 2010.

[1] Publicado no Brasil pelo jornal Em Tempo (emtempo@ax.apc.org) e originalmente em francês, na revista Critique Communiste nº 157, 2000.

A MORTE E SUAS TRÊS FASES: AUSÊNCIA, REPRESENTAÇÃO E PERSONIFICAÇÃO EM *AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE*, DE JOSÉ SARAMAGO

Gabriela Luisa Mocelin dos SANTOS*

RESUMO: Neste artigo é apresentada uma análise sobre as três fases da morte presentes no romance *As Intermitências da Morte*, de José Saramago. A primeira fase, evidencia como o fator biológico do morrer influência na conservação da organização de uma sociedade, isso se faz possível, por causa da ausência da morte que a narrativa nos apresenta. Já a segunda fase, diz respeito a uma abordagem metafórica da morte: assim que acontece o seu regresso, através de cartas, a manifestação causada pelas pessoas reflete estereótipos e imaginários da morte que foram estabelecidos desde a era medieval. E, por fim, a terceira fase provocará no leitor uma reflexão de como a arte e o amor podem representar uma ideia humanizadora da sociedade do romance. Será apresentado um panorama sobre a concepção histórica da morte, segundo proposta do autor Philippe Ariès, bem como outros autores que nos ajudarão a ilustrar tal análise.

PALAVRAS-CHAVES: Morte; Sociedade; Imaginário; Humanização.

1. Introdução

"No dia seguinte ninguém morreu". (SARAMAGO, 2005, p. 11) Ironicamente é assim que se inicia a obra *As Intermitências da Morte*, de José Saramago, publicada em 2005, em que a morte é o ponto principal de toda a narrativa: desde sua ausência, seu retorno por cartas até a sua personificação. Realizando um paralelo da morte na obra com a morte perante a sociedade, percebemos que essa alegoria utilizada por Saramago tem uma grande importância na ordem social, pois é através desse cessamento da vida que é mantida a organização do sistema social, constituído pela movimentação da economia, por novas discussões de políticas públicas, pelas reafirmações de crenças religiosas e pelas formações de novos núcleos familiares. Pode-se perceber, então, que a morte atua ativamente na sociedade, assim como atua alegoricamente no livro.

Através da leitura da obra, e a partir das reflexões geradas sobre a morte diante da sociedade, realizadas nas aulas de Literatura Portuguesa, surgiu o interesse pessoal de tratar desse tema mais profundamente. Inicialmente, a intenção era apenas abordar uma análise diante de uma perspectiva social da obra, porém ao observar o desenvolvimento da narrativa foi possível perceber que além da morte atuar na sociedade, o autor descreve alguns estereótipos da sua representação e, também, da sua personificação: a figura de uma bela mulher que se rende aos encantos sublimes da arte e do amor. Diante disso, a análise abordada nessa pesquisa levará em conta tanto a perspectiva social, metafórica, quanto o pressuposto de que a arte e o amor humanizam a sociedade, interligando assim as três faces da morte no romance.

A presença da morte, como já citado, tem uma grande importância na manutenção da ordem e da harmonia sociais, além disso, esse tema também tem uma importância significativa, pois figura em várias obras da Literatura Universal e nas Artes em geral. Trata-se de um assunto que desperta variadas discussões e interpretações. Nesse sentido, a literatura e as artes, quando retratam a presença da morte, expressam a própria natureza humana subjetivada, pois o homem nega até onde pode a morte e quando ela se aproxima é quase sempre encarada como uma inimiga. Dessa forma, as obras literárias e artísticas, que refletem esse tema, aproximam o homem a esse fato de falência que com toda certeza irá se submeter e é inevitável.

* Licenciada em Letras Português, Unespar – Paranaguá. gmocelin1@gmail.com

Diante desses desdobramentos acerca do tema da morte, iremos conduzir esse trabalho analisando distintamente as três abordagens da morte na obra, finalizando com a reflexão da arte como humanizadora da vida e da morte.

Pretendemos compreender como a morte vem a ser um fator da organização social, bem como torna-se constituidora de um imaginário perante a sociedade. Discutir, escrever e refletir sobre a morte é algo que percorre todos os tempos, desde a antiguidade até a atualidade e, diante de nossa atual condição humana de seres automatizados, que tentam a todo custo driblar essa condição biológica do morrer, refletir sobre a morte faz com que busquemos uma melhor maneira de viver. Desta forma, se dá a importância da pesquisa, pois a morte não é algo específico de um indivíduo, é substancial à toda humanidade.

O estudo justifica-se, também, por ser uma análise literária de um autor aclamado pela Literatura Portuguesa e Universal, bem como por ser uma narrativa instigante, com detalhes ricos que nos aproximam da nossa realidade social, com um toque de sensibilidade e olhar crítico para nosso cotidiano. Além do mais, a análise é significativa nesta área do estudo literário, uma vez que existem poucas pesquisas que se debruçam a analisar a obra *As Intermitências da Morte* em seu amplo aspecto social, metafórico e humanizador através da arte, o que contribui para a leitura do texto literário.

Através desse estudo, pretendemos apresentar uma análise da obra *As Intermitências da morte,* do autor José Saramago, em três perspectivas: a sociedade perante a ausência da morte, a representação de estereótipos metafóricos da morte e a personificação da morte e seu elo com a arte e o amor.

Será realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, descrevendo, primeiramente, uma apresentação do autor José Saramago, apontando algumas de suas principais características e alguns de seus temas, de acordo com o texto "As artemagens de Saramago", de Leyla Perrone-Moisés. Em seguida, apresentaremos um panorama sobre a concepção histórica da morte, segundo o autor Philippe Ariès. Na sequência, discorreremos a análise do romance de Saramago, ressaltando como se dá o imaginário da representação da morte, segundo a autora Alessandra Accorsi Trindade.

Serão ressaltadas algumas passagens do romance para demonstrar as três temáticas principais desse estudo: a abordagem social da morte, a metafórica – relacionada a seus estereótipos e seu imaginário – e, por fim, a ideia humanizadora da arte e do amor.

2. A universalização das obras de José Saramago

Abordar a obra *As Intermitências da Morte* é apropriar-se da história e dos caminhos percorridos pelo autor José Saramago até o presente livro. Saramago é um autor consagrado pela crítica e com várias premiações, uma delas, não menos importante que as outras, é o Prêmio Nobel recebido no ano de 1998, que faz jus ao seu talento e às suas grandes obras. Tal prêmio foi muito aclamado pela Literatura Portuguesa e obteve as mais diversas reações midiáticas, tanto na Europa como em outros cantos do mundo.

Diante desse fato, podemos elencar motivos que tonaram as obras de Saramago universais, com uma ampla recepção entre os leitores: o fato de o autor ter uma essência de contador de histórias, ou seja, sua linguagem faz-nos aproximar da narrativa, pois há domínio da lógica discursiva. Acerca dessa oralidade do escritor português, salienta Leyla Perrone-Moisés:

> A oralidade de Saramago é a do contador de histórias, que embala o ouvinte com sua voz, mas, sobretudo, o mantém suspenso a uma fabulação. Essa capacidade de fabular e de manter o interesse do receptor é uma qualidade que independe da língua, e é ela que tem garantido o êxito do escritor junto aos leitores das inúmeras traduções de suas obras. (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 185)

Outro fator que faz menção a esta tradição oral em suas obras, e também é a sua marca registrada, é o seu modo particular e arquitetônico de escrita, que seriam: "a supressão da maior parte dos sinais convencionais de pontuação, marcadores de pausas ou de entonação". (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 185) Essa marca de textualidade do autor resultou num estilo inconfundível, tornando a escrita discursiva de Saramago mais próxima da oralidade.

Um outro motivo seria que ao discorrer sobre as obras de Saramago é possível evidenciar suas críticas diretas ou indiretas aos variados setores da sociedade, como a economia, a política, a religião, a moralidade humana, entre outros. Essas críticas fazem parte do estilo do escritor e assumem uma função de parábola, como define Perrone-Moisés (2000), ou seja, a narrativa de Saramago é alegórica ao passo que remete a reflexões internas perante as realidades narradas.

Esse caráter alegórico de Saramago pode ser compreendido porque "As histórias que ele narra não valem por si mesmas, mas por seu sentido alegórico. E é justamente a generalização alegórica que lhe garante a recepção universal desde sempre concedida aos aedos, aos fabulistas, aos contadores de 'estórias". (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 187) Com isso, podemos afirmar que a proposta da literatura de Saramago é buscar um sentido para a humanidade e para a realidade, e quem se atenta às leituras desse escritor consegue perceber seus tons de ironia, ternura, humor, características tão específicas de suas narrativas.

É possível perceber que, com os fundamentos da obra de Saramago voltados às críticas de valores éticos da sociedade, o escritor defina temas específicos para suas obras, conseguindo manejar situações verossímeis com sutileza e riqueza de detalhes e que não perdem sua atualidade, mas se renovam com o passar dos tempos, como destaca Perrone-Moisés (2000, p. 188):

> As questões que ele levanta, embora sempre convidando à reflexão sobre a realidade atual, ultrapassam essa contingência imediata; são questões que os historiadores chamariam "de longa duração": o poder, a opressão do indivíduo na sociedade, a dignidade fundamental do ser humano, a relação com o outro, a força do sonho e da arte.

E, por fim, mas não menos importante, o outro motivo que torna a obra de Saramago universal, são os leitores carentes de obras que contém histórias com sentidos, que fujam do sensacionalismo e dos entretenimentos, tão comuns atualmente. E Saramago consegue construir, através de sua escrita e linguagem, uma conexão com seu leitor ao relacionar a literatura com as experiências sociais do público, pois suas obras representam problemáticas universais que dialogam com a sociedade, e esse fator é muito significativo em *As Intermitências da Morte*.

2.1. Da morte domada à morte interdita, um estudo histórico das atitudes perante a morte através dos tempos

A morte é uma preocupação do homem desde tempos imemoriais. As mais antigas civilizações se preocupavam com os túmulos, com os funerais e os rituais de passagem, além disso, os homens inventaram mitos e narrativas para entender e compreender a morte, inventando nomes, deuses e lugares pós-morte. Trata-se, portanto, de uma indagação universal.

Ao longo do tempo, a morte e sua significação sofreram uma mudança lenta e imperceptível aos olhos dos humanos, conforme expressa Shirley Carreira (2007, p. 79): "A percepção da morte depende, portanto, do tempo histórico e do contexto social e cultural em que se insere", ou seja, a morte e o morrer são passíveis de uma história.

A busca pelo entendimento sobre o que é morte instigou o historiador Philippe Ariès a escrever seu livro *História da morte no Ocidente:* da Idade Média aos nossos dias (2012) de

um ponto de vista sociológico e histórico. Nessa obra, o historiador faz uma retomada de como eram as atitudes perante a morte desde a Idade Média até nosso atual século. Ariès analisa a morte sob a perspectiva da diacronia e sincronia, e distingue quatro definições de morte, a partir dos tempos: a morte domada, a morte de si mesmo, a morte do outro e, por fim, a morte interdita.

Para o historiador, a morte na Idade Média foi marcada pela tranquilidade e aceitação do ato de morrer, ou seja, morrer era algo natural e biológico e um fato que iria acontecer com todos. Diante disso, o próprio moribundo organizava sua cerimônia fúnebre e os rituais pelos quais teria que passar. O lugar de morte era público, as demais pessoas tinham acesso, e não havia exaltação ou emoção excessiva perante a morte do ente querido:

> Em um mundo sujeito à mudança, a atitude tradicional diante da morte aparece como uma massa de inércia e continuidade. A antiga atitude segundo a qual a morte é ao mesmo tempo familiar e próxima, por um lado, e atenuada e indiferente, por outro, opõe-se acentuadamente à nossa, segundo a qual a morte amedronta a ponto de não mais ousarmos dizer seu nome. Por isso chamarei aqui esta morte familiar de *morte domada*. Não quero dizer com isso que anteriormente a morte tenha sido selvagem, e que tenha deixado de sê-lo. Pelo contrário, quero dizer que hoje ela se tornou selvagem. (ARIÈS, 2012, p. 40, grifos do autor)

É possível verificar no romance de Saramago, essa atitude perante a morte, no episódio de uma família camponesa, na qual o ancião e um bebê estavam em um estado de vida suspensa, devido à greve da morte da narrativa. O velho por não aguentar mais tamanho sofrimento, pede que seja levado além da fronteira para morrer: "desde que o mundo começou a ser mundo sempre houve uma hora e um lugar para morrer". (SARAMAGO, 2005, p. 39) Um pouco receosos, contudo, os parentes aceitam, pois, morrer é um ato natural. E não há, no sepultamento, grandes ou exacerbadas emoções ou choro. Apesar de parecer um ato cruel com o velho camponês e com o bebê, a família na verdade está sendo humana, ajudando-a morrer, como exemplifica a passagem seguinte: "já estão acomodados, preparados para o seu descanso, podemos começar a lançar-lhes a terra para cima, com jeito, pouco a pouco, para que ainda possam olhar-nos por algum tempo mais". (SARAMAGO, 2005, p. 44)

Passemos agora a análise para a morte, chamada por Ariès, como a morte de si mesmo, a partir dos séculos XI e XII, meados da Idade Média começou uma lenta mudança na individualização do homem acerca da sua morte, pois até os primeiros anos da Idade Média o homem era um ser totalmente social, que dividia seus momentos com sua família e amigos, mas, com pequenos gestos, essa socialização do homem foi diminuindo, inclusive com o seu próprio morrer. Ariès (2012) faz uma série de análise de fenômenos que tornaram, no interior da noção de coletivo, uma preocupação com a particularidade de cada indivíduo, seriam eles: o juízo final, no quarto do moribundo, o cadáver decomposto e a sepultura. Um fator relevante nessa mudança foi a troca dos grandes túmulos coletivos, para túmulos individuais e identificados pelos nomes dos mortos: "A partir do século XI, estabeleceu-se uma relação, até então desconhecida, entre a morte de cada indivíduo e a consciência que este tomava de sua individualidade". (ARIÈS, 2012, p. 65)

Em meados do século XVIII, como salienta Ariès, a morte começou a ser encarada como aquela que rouba o homem de seu cotidiano e de sua família, foi então o tempo da dramatização da morte:

> A partir do século XVIII, o homem das sociedades ocidentais tende a dar à morte um sentido novo. Exalta-a, dramatiza-a, deseja-a impressionante e arrebatadora. Mas, ao mesmo tempo, já se ocupa menos de sua própria morte, e, assim, a morte romântica, retórica, é antes de tudo *a morte do outro*. (AIRÈS, 2012, p. 66, grifos do autor)

É possível perceber que, agora, a morte é encarada como uma ruptura. Devido as mudanças sociais, as relações familiares antes pautadas na afeição com os familiares tornam-se agora intolerantes, não há compaixão com a perda e a falta de um ente querido. Quando os vizinhos descobrem a atitude da família camponesa, eles decidem fazer o mesmo com seus moribundos que estavam em casa, porém com uma acepção diferente, a fim de livrar-se de tais pessoas, demonstrando a falta de afeto com a morte do outro: "uma maneira limpa e eficaz, radical seria o termo mais exacto, de se verem livres dos autênticos pesos mortos que seus moribundos eram lá em casa". (SARAMAGO, 2005, p. 48) Ariès analisa a morte nesse período comparando com as representações artísticas e literárias que surgiram com essa nova perspectiva da atitude perante a morte.

Uma mudança histórica relevante perante a morte foi a do luto exacerbado, com duas finalidades: uma de demonstrar um sentimento que nem sempre se experimentava, e a outra de conservar e defender a memória do falecido. O autor define esse luto como o temor da morte do outro: "Esse exagero do luto no século XIX tem um significado: os sobreviventes aceitam com mais dificuldade a morte do outro do que o faziam anteriormente. A morte temida não é mais a própria morte, mas a do outro". (ARIÈS, 2012, p. 73-74)

A partir do século XX, o autor afirma uma mudança bruta nas atitudes das pessoas perante a morte, uma delas é a ocultação da real gravidade do estado do moribundo, ou seja, o moribundo um dia irá descobrir sua condição, mas seus próprios parentes não conseguem admitir a verdade para si mesmos, então a poupam e ocultam. A motivação para isso é a que a morte do outro causa mais impacto, o que também é um fator advindo da modernidade, com o salienta Ariès:

> Evitar não mais ao moribundo, mas à sociedade, mesmo aos que o cercam, a perturbação e a emoção excessivamente fortes, insuportáveis, causadas pela fealdade da agonia e pela simples presença da morte em plena vida feliz, pois, a partir de então, admite-se que a vida é sempre feliz, ou deve sempre aparentá-lo. Nada mudou ainda nos ritos de morte, que são conservados ao menos na aparência, e ainda não se cogita em mudá-los. Mas já se começou a esvaziá-los de sua carga dramática, o processo de escamoteamento teve início. (ARIÈS, 2012, p. 85)

Outra mudança foi o lugar da morte: antes morria-se em casa próximo aos seus entes queridos, a partir do século XX até os dias atuais, o lugar de morte são os hospitais e o acalento é recebido, muitas vezes, pela equipe hospitalar. O luto é discreto, o velório e o enterro são rápidos. Segundo Airès, a morte virou um fenômeno técnico e perdeu sua dimensão dramática, esvaziou-se de sentimentos puros para que a felicidade dos demais não seja interdita.

Além disso, falar abertamente sobre a morte virou um tabu. A partir disso, Airès utiliza a teoria do inglês Geoffrey Gorer, na qual contextualiza o tema da morte com o sexo e inverte os papéis de fala e do discurso, pois atualmente falar de sexo para e com as crianças é mais normal do que apresentar a morte do outro. Para os autores, isso se dá devido a noção da felicidade, que na modernidade tudo que traz uma tristeza e angústia é evitado:

> Uma causalidade imediata aparece prontamente: a necessidade da felicidade, o dever moral e a obrigação de contribuir para a felicidade coletiva, evitando toda causa de tristeza ou de aborrecimento, mantendo um ar de estar sempre feliz, mesmo se estamos no fundo da depressão. Demonstrando algum sinal de tristeza, peca-se contra a felicidade, que é posta em questão, e a sociedade arrisca-se, então, a perder sua razão de ser. (AIRÈS, 2012, p. 89)

Diante do exposto, podemos observar as mudanças que ocorreram perante as atitudes da morte no decorrer dos tempos.

2.2. *Uma ilusão de felicidade e liberdade com a interrupção da morte*

De acordo com a teoria de Ariès (2012), a morte interdita, aparece com a necessidade das pessoas de manter a ilusão de uma felicidade plena, para isso é preciso manter-se longe de toda a negatividade que a morte traz consigo. Essa concepção da morte como a que finda a felicidade das pessoas vêm com o advento de uma sociedade pós-moderna.

Afim de esclarecermos melhor esse contexto pós-moderno, referenciado nesse estudo, como também do contexto da narrativa ficcional portuguesa de Saramago, citamos Antoine Compagnon (1996, p. 107): "A premissa do pós-modernismo social, [...] constata que não há emancipação resultante da modernização; ao contrário, [...] descobre-se a alienação crescente do homem na cidade contemporânea e na sociedade de lazer". E também temos como base teórica a autora Iris Selene Conrado, com seu artigo sobre a pós-modernidade em Portugal, no qual a autora classifica Saramago como um escritor pós-moderno, e nos exemplifica tal motivo:

> Tem-se, por exemplo, José Saramago, romancista, ensaísta, cronista, contista, poeta e dramaturgo, que em suas obras aborda desde a humanidade e sua relação com a estrutura social, até a questão dos valores socioculturais que formam e manipulam a ação do indivíduo, e ainda a estrutura sociopolítico econômica e suas consequências. Saramago também utiliza recursos estilísticos como a paródia, a intertextualidade, a ironia e o pastiche, criando em suas personagens o reflexo pessimista do ser humano ante as contradições da sociedade e da ideologia consumista e hipócrita, ávida pelo poder. (CONRADO, 2010, p. 279)

Observamos na narrativa de Saramago essa concepção da morte interdita, própria das sociedades pós-modernas, logo no início, quando a morte ausenta-se do país que não possui uma denominação no romance, e ao perceberem esse fato as pessoas se alegram, pois nesse momento elas não teriam mais que lidar com o pensamento e a dor que a morte nos remete:

> realmente o melhor, era agora que estava a acontecer, que já o tinham ali mesmo, à porta de casa, uma vida única, maravilhosa, sem o medo quotidiano da rangente tesoura da parca, a imortalidade na pátria que nos deu o ser. (SARAMAGO, 2005, p. 23)

Com a ausência total da morte, há também uma volta do patriotismo exacerbado nesse país. Vale ressaltar que a greve da morte estava acontecendo somente nesse território, e tal greve não tinha acometido os países da fronteira. Essa pátria era, então, digna de gratidão e de reverência, pois estava oferecendo às pessoas a oportunidade de viver uma vida plena, como aqui é revelado: "foram-se juntando ao mare magnun de cidadãos que aproveitavam todas as ocasiões para sair à rua e proclamar, e gritar, que, agora sim, a vida é bela". (SARAMAGO, 2005, p. 24)

Desse modo, é possível verificar que as pessoas acometidas pelo entusiasmo da greve da morte, passam a acreditar que conseguiram vencer essa condição biológica do morrer: "um movimento de cidadãos firmemente convencidos de que pela simples acção da vontade será possível vencer a morte". (SARAMAGO, 2005, p. 15) Porém com o passar de somente alguns dias, essa convicção começa a ser abalada com as crises que vão instaurando-se nesse país: "A greve da morte afeta todas as esferas sociais e os que antes ansiavam pela imortalidade passam a julgá-la um fardo". (CARREIRA, 2007, p. 86)

Percebe-se que todos os setores sociais que entram nessa crise, por causa da ausência da morte, dialogam e tentam encontrar uma solução junto aos líderes políticos desse país, sendo possível enxergar uma crítica severa a eles, pois algumas soluções que tais dirigentes encontram são para mascarar a crise. Por exemplo, numa conversa entre o cardeal e o primeiro ministro, este conduz a conversa a um efeito contrário, realçando uma crítica à

igreja: como ela tem-se mantido nos últimos tempos com o pretexto de conter o medo das pessoas sobre o fim de tudo:

> A igreja, senhor primeiro-ministro, habituou-se de tal maneira às respostas eternas que não posso imaginá-la a dar outras [...] À igreja nunca se lhe pediu que se explicasse fosse o que fosse, a nossa outra especialidade, além da balística, tem sido neutralizar, pela fé, o espírito curioso. (SARAMAGO, 2005, p. 20)

Os filósofos também passam a acreditar na morte como fundamental na sua existência: "Porque a filosofia precisa tanto da morte como as religiões, se filosofamos é por saber que morreremos, monsieur de montaigne já tinha dito que filosofar é aprender a morrer". (SARAMAGO, 2005, p. 38)

Um dos primeiros setores econômicos a expor suas reclamações foram as empresas de negócios funerários, pois são os primeiros a sentirem como é viver com a ausência da morte, pelo menos economicamente. Numa reunião, os manifestantes das agências funerárias manifestam sua indignação e propõem, também, uma solução: "que o governo decida tornar obrigatórios o enterramento ou a incineração de todos os animais domésticos que venham a defuntar de morte natural ou por acidente". (SARAMAGO, 2005, p. 26)

A crise econômica desse país atingiu também as companhias de seguradoras, no qual as pessoas estavam pedindo a anulação de seus contratos, pois não precisariam mais pagar um seguro por algo que não iria mais acontecer: a morte. Esse setor também encontrou uma solução: estabeleceram uma idade fixada de oitenta anos para a dita "morte obrigatória", e as pessoas iriam receber seus seguros a partir dessa idade, podendo ser renovados.

Diante disso, a autora Diana M. Heck (2015) elucida como é intrínseco nesses episódios o caráter capitalista que movimenta os chefes desses setores: "mostrando que a maior preocupação não é a sobrevivência de um negócio milenar, nem a demissão de milhares de trabalhadores, mas uma nova iniciativa para garantir e aumentar o lucro da mesma". (HECK, 2015, p. 53)

Houve também a crise nos hospitais, que revelou o quanto o homem se tornou desumano, ao ponto de comparar as pessoas moribundas aos automóveis:

> o corrente processo rotativo de enfermos entrados, enfermos curados e enfermos mortos havia sofrido, por assim dizer, um curto-circuito ou se quisermos falar em termos menos técnicos, um engarrafamento como os dos automóveis. (SARAMAGO, 2005, p. 28)

Juntamente com a crise instalada nos hospitais, começou as adversidades nos lares de idosos. Assim como ocorreu nos corredores hospitalares, os corredores dos lares para a terceira idade ficariam lotados, pois não teriam mais a rotatividade de seus hóspedes, então houve o questionamento: aceitar ou não mais os hóspedes? Nessa conjuntura, instaura-se a crise na organização da família pós-moderna, que prefere não pensar na velhice e na morte, por isso, afasta seus entes queridos que mostram cotidianamente essa ilusão de felicidade interrupta:

> Os lares para a terceira e quarta idades, essas benfazejas instituições criadas em atenção à tranquilidade das famílias que não têm nem paciência para limpar os ranhos, atender os esfíncteres fatigados e levantar-se de noite para chegar a arrastadeira, também não tardaram, tal como já haviam feito os hospitais e as agências funerárias, a vir bater com a cabeça no muro das lamentações. (SARAMAGO, 2005, p. 29)

Diante dessas tensões instauradas por causa da vida suspensa nesse país, podemos refletir como o fato biológico de morrer intervém na manutenção das mais diversas organizações sociais, pois, se a morte deixa de existir por exatos sete meses nesse

determinado país, e revela consequências tão grandes, imagine se a morte não existisse mais? Seria catastrófico.

Uma outra consequência dessa greve da morte, foi a percepção do homem perante a representação da morte em sua vida, e essa ilusão de que ele vive numa liberdade e numa felicidade plena. Podemos observar um fator muito recorrente dos nossos dias: a fragilidade do homem perante o sistema, ou seja, o homem é guiado pelas instituições sociais que o cercam, que são elas: trabalho, religião, família, entre outras. Há uma relação íntima com a rotina do dia-a-dia, se tem uma automatização dos atos – acordo, vou para o trabalho, vou para academia, leio uma notícia, volto para casa e descanso, por exemplo. No meio dessa automatização do homem pós-moderno existem pequenos acontecimentos que o fazem parar e refletir por um instante em sua vida, um desses acontecimentos é a morte do outro, como já referenciada aqui pelo historiador Airès.

A representação da morte na pós-modernidade só dialoga com o homem quando ele se depara em uma crise existencial, então surge a violência desse tempo, que é a revolta contra o sistema que o homem se vê inserido, sem conseguir mais dominá-lo, e sim é dominado.

A violência contemporânea é tão ameaçadora que cada vez mais aparece em noticiários mortes em massa, e isso não choca uma sociedade em toda sua totalidade, mas choca o indivíduo que se encontra em crise. Nas palavras de Trindade: "A morte para a sociedade não suscita compaixão, dor, porque o valor da vida humana está sendo ameaçado pelo sistema. Ela só tem utilidade para o homem pós-moderno. A vida tornou-se descartável". (TRINDADE, 2012, p. 72)

Diante disso, entendemos que há um vazio humano de significações. Se durante a Idade Média o homem era preenchido pelos seus costumes, rituais, crenças e a morte significava a importância da vida, hoje já não se tem mais essa perspectiva, pois a vida está diluída no contexto social capitalista, um simples objeto nas mãos da mídia e das empresas. Nesse contexto, a morte seria uma forma de escape para a automatização: "antes a morte que tal sorte". (SARAMAGO, 2005, p. 35)

2.3. O regresso da morte: um imaginário metafórico

Logo, que a morte no romance regressa, através de uma carta cor violeta, para avisar àqueles que iriam morrer, temos outra atitude de consciência diante à morte: a morte de si mesmo que, para Airès (2012), é a individualização do homem perante o seu próprio ato de morrer. A carta continha o seguinte sobrescrito: "Caro senhor, lamento comunicar-lhe que a sua vida terminará no prazo irrevogável e improrrogável de uma semana, aproveite o melhor que puder do tempo que lhe resta, sua atenta servidora, morte". (SARAMAGO, 2005, p. 125)

Podemos encarar essa iniciativa da morte em avisar as pessoas que estão prestes a morrer, como uma postura mais humanizadora, que se preocupa com o destino humano. Porém, acontece o efeito contrário, agora sabendo que seus dias estariam contados, as pessoas ficam apavoradas, umas com medo de receber a fatídica carta, outros contando os dias para morrer, ou seja, o que estaria em pauta nesse momento era o pensamento de cada pessoa sobre sua própria morte:

> desespero e angústia que, em alguns casos, estão a causar efeitos precisamente contrários àqueles que tinham sido previstos, isto é, as pessoas condenadas a desaparecer não resolvem os seus assuntos, não fazem testamento, não pagam os impostos em dívida, e, quanto às despedidas da família e dos amigos mais chegados, deixam-nas para o último minuto, o que, como é evidente, não vai dar nem para o mais melancólico dos adeuses. (SARAMAGO, 2005, p. 126)

Nesse sentido, quando a morte retorna por cartas e aparece como personagem do romance, num primeiro momento são retomadas algumas premissas do imaginário da morte, como aquelas adotadas no final da Idade Média, entre elas, a noção de macabro, que foi a revelação da aparência individual da morte, ou seja, um corpo humano desmitificado. Perante isso, criou-se o imaginário da morte como um esqueleto que segura uma foice e vem para retirar a vida das pessoas. Podemos relacionar esse imaginário da morte como um corpo humano em decomposição, sendo assim o homem criou uma representação realista da morte, mas em contrapartida, através do riso e da dança, o homem conseguia vencer seu medo da morte. De acordo com Trindade: "O desejo de inventar uma imagem personificada da morte resultou no desprezo de todos os aspectos dela que não fossem suscetíveis de representação direta. Assim, as mais cruas concepções da morte, e somente essas, fixaram-se nos espíritos". (TRINDADE, 2012, p. 34) Fica evidente nessas passagens da narrativa a concepção da morte como algo macabro:

> uma mão só composta de trocinhos ósseos nunca poderia escrever da mesma maneira que o teria feito uma mão completa, autêntica, viva, com sangue, veias, nervos, tendões, pele e carne. (SARAMAGO, 2005, p. 101)

> Somos testemunhas fidedignas de que a morte é um esqueleto embrulhado num lençol, mora numa sala fria em companhia de uma velha e ferrugenta gadanha que não responde a perguntas. (SARAMAGO, 2005, p. 145)

Após essas considerações iniciais sobre o imaginário da morte, a narrativa desenvolve-se mostrando-nos que houve uma busca para descobrir essa nova personagem, e como era representada naquele país ao enviar suas cartas. Essas buscas envolveram médicos legistas e especialistas em reconstituição de caveiras, tendo como premissa representações artísticas: "partindo de representações da morte em pinturas e gravuras antigas, sobretudo aquelas que mostram o crânio descoberto". (SARAMAGO, 2005, p. 127) No entanto, chegaram a uma conclusão inusitada: "A morte, em todos os seus traços, atributos e características, era, inconfundivelmente, uma mulher". (SARAMAGO, 2005, p. 128) Segundo Heck (2015, p. 68), nesse momento se tem uma primeira característica humana da morte, mas não é algo concreto e sim idealizado: "Se há a hipótese, por parte dos humanos, da morte sempre ter sido do sexo feminino, o imaginário aqui já começa a mudar".

Pode-se perceber que na pós-modernidade a figura do macabro volta a ser utilizada, juntamente com o pensamento cristão, pois na contemporaneidade há uma crise religiosa instaurada, encontrando-se diversas teorias religiosas e a figura do macabro vem para ser uma possível questão de reflexão crítica das religiosidades.

Segundo Trindade (2012, p. 80), a personificação da morte continua com o mesmo semblante: "a morte personificada através da figura da caveira, do cadáver ou de um vulto enrolado na mortalha, entre outros, disseminou-se nas manifestações culturais contemporâneas". Contudo, essa representação da morte na contemporaneidade irá ser explorada tanto nas culturas, nas mídias e nas artes em geral, como na sociedade de consumo, a fim de obter vantagens econômicas acerca da morte. Essa fusão da cultura com a indústria capitalista é um tanto quanto irônica e reflexiva, pois o homem da pós-modernidade encara enfadado a sua realidade, mas busca nas culturas um acalento, o que representaria um "retorno nostálgico ao tema da morte". (TRINDADE, 2012, 84)

Com o decorrer do romance, o narrador vai nos guiando para que acreditemos que a personagem da morte no romance é realmente uma mulher, ou seja, há traços humanos nessa representação da morte, como também começa a ocorrer a humanização desta morte: "A morte conhece tudo a nosso respeito, e talvez por isso seja triste. Se é certo que nunca sorri, é só porque lhe faltam os lábios, [...] porque a recordação do tempo em que tinha boca, e a boca língua, e a língua saliva, persegue continuamente". (SARAMAGO, 2005, p. 139)

Verifica-se nessa passagem aspectos da representação esquelética da morte, mais adiante é expressa como a morte convive nos ambientes dos humanos, e é ressaltada sua preocupação estética: "a morte não queira aparecer as pessoas naquele preparo, em primeiro lugar por razões de estética pessoal [...]. Em público, sim, a morte torna-se invisível". (SARAMAGO, 2005, p. 145) Isso se dá, quando em certo momento da narrativa a morte decide se ausentar de sua sala subterrânea para ir até a cidade averiguar o motivo de uma de suas cartas de cor violeta ter retornado três vezes. Nesse episódio, é narrada com detalhes a forma como a morte se arruma, e como ela deixa de estar em sua sala:

> Sem o lençol, a morte perdeu outra vez altura, terá, quando muito, em medidas humanas, um metro e sessenta e seis ou sessenta e sete, e, estando nua, sem um fio de roupa em cima, ainda mais pequena nos parece, quase um esqueletozinho de adolescente. [...] Realmente, não há nada no mundo mais nu que um esqueleto. [...] Reduzido ao que em realidade é, o travejamento meio desconjuntado de alguém que há muito tempo tinha deixado de existir, não lhe falta mais que desaparecer. [...] É como se o esqueleto estivesse a evaporar-se, agora já não é mais que um esboço impreciso através do qual se pode ver a gadanha indiferente, e de repente a morte deixou de estar, estava e não está mas não a vemos, ou nem isso, atravessou simplesmente o tecto da sala subterrânea, a enorme massa de terra que está por cima, e foi-se embora, como em seu foro íntimo havia decidido depois de que a carta de cor violeta lhe foi devolvida pela terceira vez. (SARAMAGO, 2005, p. 146-147)

A partir deste fato, do retorno de uma das cartas de cor violeta para a morte, começa a transformação do imaginário metafórico da morte: de figura macabra para a personificação na forma de uma mulher, acontecendo, portanto, a humanização da morte, bem como da sociedade retratada na obra. Explanaremos melhor essa concepção de humanização no subtítulo a seguir.

2.4. Dois elos de humanização: vida e morte, arte e amor

Na última parte do romance, o foco narrativo é a aproximação da morte com um violoncelista. Tal aproximação acontece porque a carta violeta contendo o subscrito, misteriosamente, não chega até ele, mesmo a morte tendo tentado três vezes enviar a carta. Este fato nunca antes acontecido suscita na morte uma curiosidade e uma irritação, então, ela decide deixar sua sala subterrânea. Instigada, a morte resolve desvendar essa recusa desse homem em morrer.

A morte, em sua forma invisível, segue o violoncelista por dias, frequenta sua casa pela madrugada, acompanha-o pelo parque, presencia seus ensaios musicais. Durante esta jornada, a morte começa a perceber pequenos detalhes e atos que não foram evidenciados antes na narrativa, ou seja, aquela sociedade caótica do início do romance, e aqueles homens preocupados em receber a carta de cor violeta, parecem ter desaparecidos desse país, ficando somente uma sociedade tranquila e rodeada pela arte.

Começamos a observar as transformações que foram ocorrendo com a morte, e induzindo sua personificação: na primeira ida da morte até o apartamento do músico, ela atenta-se ao modo como ele dorme, como sua mão está à espera de outra. Há nesse episódio dois fatos que devem ser ressaltados, o primeiro é quando a morte está na sala de música, e se depara com a letra da música de Johann Sebastian Bach, a suíte número seis opus mil e doze em ré maior, e acontece algo inimaginável:

> a morte deixou-se cair de joelhos, era toda ela, agora, num corpo refeito, por isso é que tinha joelhos, e pernas, e pés, e braços, e mãos, e uma cara entre as mãos se escondia, e uns ombros que tremiam não se sabe porquê, chorar não será, não se pode pedir tanto a quem sempre deixa um rasto de lágrimas por onde passa, mas nenhuma delas que seja sua. (SARAMAGO, 2005, p. 152)

Nesse instante, segundo Cristian Pagoto (2011, p. 101) “Vemos a morte comovida, humanizada, irremediavelmente emocionada diante a música de Bach”. Percebe-se a transformação física da morte, porém, há uma instabilidade, pois, mais adiante a morte retorna sua figuração inicial de um esqueleto, mas, começa a ter sensações humanas jamais imaginadas, e com isso a humanização da morte vai ocorrendo.

O segundo fato, para ressaltar nesse episódio, é quando o cachorro do violoncelista aproxima-se da morte, como se sentisse sua presença ali, no quarto: “Pela primeira vez na sua vida a morte soube o que era ter um cão no regaço”. (SARAMAGO, 2005, p. 154) Ainda sobre esse episódio, podemos presenciar como a morte observa a literatura no apartamento desse homem: “sem esquecer as altas estantes de livros onde a literatura tem todo o ar de conviver com a música na mais perfeita harmonia”. (SARAMAGO, 2005, p. 149) Diante disso, Todorov (2012, p. 23-24) explana sobre o papel da literatura nas nossas vidas: “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”. Esses são os sentimentos que a morte sente ao se deparar com a música e a literatura.

Assim que retorna do apartamento, a morte tenta mais uma vez enviar a carta para o violoncelista, mas esta, em menos de dez segundos, regressa. Indignada com a situação, a morte decide, então, riscar o verbete do homem – todas as pessoas possuem um verbete, onde é escrito uma pequena biografia, e contém a data de nascimento, como também a data do falecimento – fazendo isto, a morte muda a data de nascimento do homem para o ano seguinte, riscando também sua idade de cinquenta anos para quarenta e nove anos, e ainda faz uma ressalva para a gadanha: “tenho todos os poderes e toda a autoridade, sou a morte, e toma nota de que nunca o fui tanto como a partir deste dia”. (SARAMAGO, 2005, p. 164)

Ao passar dos dias, com a morte sendo: “mais do que a sombra, o próprio ar que o músico respirava” (SARAMAGO, 2005, p. 169), ela decide entregar pessoalmente a carta de cor violeta para o homem, e realiza um acordo com sua amiga gadanha: deixará as cartas para serem enviadas durante uma semana já assinadas, pois seu plano é ficar somente uma semana ausente. Nesse momento, a morte transfigura-se numa linda mulher, o diálogo que segue esse episódio é entre a morte e a gadanha, podemos perceber a intenção da morte:

> Pareceu-me haver um bom motivo, não é todos os dias que se vê a morte transformada num exemplar da espécie de quem é inimiga [...] Aonde foste encontrar o que levas posto, perguntou, Há muito por onde esconder atrás daquela porta, aquilo é como um armazém, como um enorme guarda-roupa de teatro, são centenas de armários, centenas de manequins, milhares de cabides, Levas-me lá, pediu a gadanha, Seria inútil, não entendes nada de modas e nem de estilos [...] Estou irresistível, confessa, Depende do tipo de homem a quem queiras seduzir, Em todo o caso parece-te mesmo que vou bonita, Fui eu quem o disse em primeiro lugar. (SARAMAGO, 2005, p. 181-182)

Nesse diálogo, fica evidente como a morte esforça-se para reconhecer o ambiente das pessoas e enquadra-se na moda e na vaidade humana, sendo o seu plano seduzir o violoncelista para lhe entregar a carta de cor violeta. Nota-se a morte agora como uma morte-mulher, pois tem a personificação de uma mulher e o objetivo de morte.

Com esse novo papel assumido na narrativa, a morte-mulher, vai até a bilheteria do teatro comprar dois ingressos para dois concertos em dias diferentes, a fim de encontrar com o músico. Também providencia um hotel para si, próximo à casa do violoncelista, e realiza todos esses trajetos com um táxi. Vale ressaltar que a bolsa que essa morte-mulher carregava consigo trazia os mais diversos apetrechos que uma vida humana necessita, como: óculos de sol, dinheiro, documento de identificação. No hotel, encontramos mais uma vez a morte experimentando situações humanas: “Permaneceu no quarto durante todo o dia,

almoçou e jantou no hotel. Viu televisão até tarde. Depois meteu-se na cama e apagou a luz. Não dormiu. A morte nunca dorme". (SARAMAGO, 2005, p. 189) Ou seja, age comumente, exceto pelo não dormir, o que lhe dá uma dimensão fantástica.

Quando chegou o dia do primeiro concerto, para o qual a morte havia comprado o ingresso, todos que se encontravam no teatro perceberam a presença dessa mulher, pois ela tinha uma beleza diferente, até mesmo o músico percebeu-a. Os olhos dela estavam cravados no violoncelista, porém com um tom diferente: "ténue véu de piedade". (SARAMAGO, 2005, p. 191) Quando chegou a vez do homem tocar o seu solo, os olhos da mulher estavam em lágrimas, revelando sua humanização. Ao final do concerto, a morte esperava o homem na porta da saída, foi a primeira vez que os dois puderam conversar, mas a conversa foi regada de mistérios e seduções por ambas as partes, os dois chegaram até a dividir o mesmo táxi, mas a morte não conseguiu concretizar seu plano de entregar a carta.

Durante o percurso do táxi, o violoncelista ficou irritado com a conversa com a morte, após, já em sua casa estava inquieto e não conseguia esquecer tal mulher. Logo em seguida, ele recebe uma ligação da morte-mulher e a conversa continuou cheia de ambiguidades e ironias por ambas as partes, porém a morte insinuou que o encontraria novamente no sábado, no concerto. Já a morte, em seu quarto estava: "despida, está parada diante do espelho. Não sabe que é" (SARAMAGO, 2005, p. 200), presenciamos aqui as agonias, e as incertezas que rodeiam os humanos.

A morte não apareceu ao concerto, como tinha dito, deixando o músico ainda mais intrigado. No domingo, a morte, já conhecedora da rotina do homem, vai até o parque, pois sabe que domingo é dia de levar o cão para passear. O violoncelista nega-se a continuar uma conversa absurda e admite à mulher: "Porque me apaixonei por uma mulher de quem não sei nada, que anda a divertir-se à minha custa, que irá amanhã sei lá para onde e que não voltarei a ver". (SARAMAGO, 2005, p. 205) A morte perde mais uma chance de entregar-lhe a carta, pois a deixou no hotel, revelando uma estranha recusa ao seu próprio plano.

Mais tarde, a mulher decide ir visitar o violoncelista, e pede que ele toque uma música, a suíte número seis de Bach. Mesmo inseguro, pois, sente dificuldades em tocar tal música, o homem toca para a mulher. O ambiente como se percebe é de calor humano e de arte, pois o cão permanece ali, temos também os livros e as partituras desse músico, acontecendo, assim, o elo perfeito: vida e morte, arte e amor:

> Quando ele terminou, as mãos dela já não estavam frias, as suas ardiam, por isso foi que as mãos se deram às mãos e não se estranharam. [...] Entraram no quarto, despiram-se e o que estava escrito que aconteceria, aconteceu enfim, e outra vez, e outra ainda. Ele adormeceu, ela não. (SARAMAGO, 2005, p. 207)

Examinamos então, como a arte do violoncelista humanizou de tal forma a morte, que a mesma se rendeu ao encanto desse homem, como salienta Pagoto:

> O princípio da vida, representado pelo violoncelista, integra-se à morte, representada pela mulher. Porém, estes princípios não estão inteiramente separados, pois o violoncelista tinha uma vida monótona, solitária, metódica, parecendo estar ou sentir-se quase morto para a vida; a morte personificada numa mulher, por outro lado, parece ter sede de vida, de curiosidade, revelando que a morte e vida são dois princípios que se complementam. (PAGOTO, 2011, p. 105)

Após o violoncelista dormir, a morte levanta, pega a carta, olha ao redor de onde o homem se encontra, para tentar achar algum lugar que possa deixar a carta, porém, desiste. Vai até a cozinha, toma um humilde fósforo e destrói a carta, esta que somente a morte poderia destruir. Ela poderia fazê-lo com um simples olhar, mas opta por utilizar um fósforo do cotidiano dos humanos. E, então, dá-se o desfecho do livro, sugerido pelo título do

mesmo, *As Intermitências da morte*, no plural: "A morte voltou para a cama, abraçou-se ao homem e, sem compreender o que lhe estava a suceder, ela que nunca dormia, sentiu o sono lhe fazia descair suavemente as pálpebras. No dia seguinte ninguém morreu". (SARAMAGO, 2005, p. 207)

3. Considerações finais

Diante do exposto neste artigo, pudemos demonstrar a importância de refletir sobre a morte em nossos dias, pois, como foi ressaltado, a morte é um fator biológico e todas as pessoas estão acometidas a ela.

Contextualizando o tema da morte com o romance que nos propusemos a analisar, percebemos num primeiro momento que a ausência da morte, traz prejuízos significativos para a sociedade, como também, revela o mais puro dos sentimentos dos homens. No decorrer da narrativa de Saramago, foi possível perceber uma crítica em relação ao caráter dos humanos, mostrando-nos uma atitude contemporânea de encarar a morte, a morte interdita como define Ariès (2012). Foi possível, ainda, perceber como a morte na sociedade pós-moderna é reduzida ao lucro, a uma lógica capitalista movida pelo dinheiro e pelo bem estar egoísta.

Propusemos, também, a analisar o imaginário metafórico da morte, presente no romance, e como este tem se mantido no decorrer dos tempos. A imagem esquelética de uma caveira e a companhia da gadanha revelam que as artes e a sociedade utilizam dessa representação histórica, a fim de manter uma relação dos homens com a morte.

E, por fim, analisamos o pressuposto de que a arte e o amor podem mostrar o lado mais humano das pessoas, e também da própria morte. Isso acontece quando esta se personifica em uma mulher no romance.

Nesse sentido, o que foi apresentado nesse artigo, pode ser entendido como uma pequena contribuição para a temática. E realizar a análise da obra *As intermitências da morte*, foi um grande desafio e uma grande experiência, pois, pode-se compreender e conhecer melhor o maior medo de todos os humanos: a morte.

4. Referências

ARIÈS, Philippe. *História da morte no Ocidente*: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes. Entre Eros e Tânatos: uma interpretação da morte na obra de José Saramago. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 6, n. 23, p. 78-90, Out/Dez, 2007.

COMPAGNON, Antoine. Exaustão: pós-modernismo e palinódia. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Tradução de Cleonice P. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 103-124.

CONRADO, Iris Selene. A pós modernidade em Portugal. In: SOUZA, Adalberto de Oliveira (Org.). *Entre as barreiras e o ilimitado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2010, p. 259-282.

HECK, Diana M. *O jogo do simbólico e imaginário da morte e seus significados em As Intermitências da Morte, de José Saramago*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAGOTO, Cristian. O amor seduz a morte em romance de José Saramago. *Anais do V Seminário de Estudos Linguísticos e Literários*. Paranaguá, 2011, p. 99-106.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. As artemagens de Saramago. In: _____. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 182-196.

SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

TRINDADE, Alessandra Accorsi. *Percorrendo os caminhos da morte rumo à personificação em As Intermitências da Morte* e o *Triunfo da Morte*. Porto Alegre: Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, 2012, 195f. Tese (Doutorado em Literaturas Brasileiras, Portuguesas e Luso-africanas).

A TRAGÉDIA COMO IMPEDIMENTO DE SUBVERSÃO DA MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE DE GÊNERO EM NARRATIVAS DE LYGIA FAGUNDES TELLES E CÍNTIA MOSCOVICH

José Otávio Monteiro Badaró SANTOS*

RESUMO: O texto analisa os desfechos trágicos dos contos *"Uma branca sombra pálida"*, de Lygia Fagundes Telles, e *"À memória das coisas afastadas"*, de Cíntia Moscovich, como impossibilidade de ruptura e subversão da matriz de inteligibilidade de gênero. Se, por um lado, as duas narrativas femininas apresentam personagens lésbicas sob tensão e enfrentamento da heteronormatividade, por outro, a presença do componente trágico, com a morte dessas personagens, direciona o desenlace dos contos para um sentimento de perda e desesperança, provocado pelo impedimento de transgressão dos valores conservadores da sociedade brasileira. Nesse sentido, a ruptura com os padrões hegemônicos da heterossexualidade não consegue estabelecer-se por completo.

PALAVRAS-CHAVE: Homoafetividade feminina; Feminismos, Tragédia.

Desde a consolidação da crítica literária feminista, a partir da década de 70 do século passado, o papel da mulher na literatura e nas relações sociais vem sendo questionado e profundamente revisado. Nesse período, especialmente com as novas perspectivas pós-estruturalistas e os estudos culturais, se estabelece um sentimento de urgência de diversos grupos minoritários que não encontravam espaço na produção literária do cânone, tendo em vista que apenas homens, brancos, heterossexuais e de classe média alta tinham o privilégio de escrever e publicar livros. Dentro do cânone literário, tradicionalmente, não havia espaço para mulheres, negros, lésbicas e gays. Estas minorias não estavam representadas nas obras consagradas da literatura e, quando elas apareciam, eram colocadas sempre em um lugar de marginalidade, de características estereotipadas e, no caso da mulher, restrita ao espaço doméstico da família.

As teorias feministas dentro da literatura buscam muito mais do que romper com a representação da mulher e a construção do feminino dentro do cânone literário, o que se pretende é, finalmente, um espaço fundamental em que a mulher apareça como produtora, consumidora e objeto representado dentro dos textos literários. Para isso, a crítica literária feminista está centrada em três questões fundamentais: a preocupação com a perspectiva histórica da literatura e o apagamento das mulheres autoras, que sustentaria uma mitologia literária misógina; o lugar da leitora nos estudos literários; e, por fim, a denominada ginocrítica, em que mulheres estudam textos sobre mulheres e escritos por mulheres. Assim, as mulheres, como escritoras, reescrevem, subvertem e reelaboram a tradição literária. (ALÓS; ANDRETA, 2017, p.28)

A crítica literária feminista se estabelece como uma espécie de prática política com vistas a buscar a transformação da subjetividade, ou seja, a mudança dos modos como as mulheres são representadas, através da relação entre reflexão teórica e ativismo, permitindo que o texto literário esteja em confronto com o mundo e suas relações sociais. As correntes teóricas feministas buscavam compreender a construção social da mulher para refletir sobre as hierarquias da sociedade e criticar os lugares de privilégio do homem e os locais de subordinação da mulher, seja dentro da família ou no meio social. Para isso, a crítica questiona o próprio conceito de gênero e resgata a teoria do psicanalista estadunidense Robert Stoller que, no Congresso Psicanalítico Internacional, em Estocolmo, no ano de 1963, tratou do modelo de identidade de gênero:

* Discente do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: juca_badaro@hotmail.com

> Stoller teria formulado o conceito de identidade de gênero para distinguir entre natureza e cultura. Assim, o sexo está vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso e morfologia) e gênero tem relação com a cultura (psicologia, sociologia, incluindo aqui todo o aprendizado vivido desde o nascimento). O produto do trabalho da cultura sobre a biologia era a pessoa marcada por gênero, homem ou mulher. (PISCITELLI, 2009, p.123)

A partir de uma reflexão científica mais ampla, Stoller entendia que, quando nascemos, somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. No entanto, as maneiras de ser homem ou mulher não derivam do sexo biológico, mas de informações aprendidas ao longo do tempo e que são culturais, que variam de acordo com o momento histórico, o lugar e a classe social. O feminismo, que luta contra as desigualdades entre homens e mulheres, atuou na formulação desse conceito de identidade de gênero e aliou a ideia da diferenciação produzida pela cultura à luta nas ruas pelo direito das mulheres. Essa elaboração enfraqueceu completamente o argumento de que as diferenças biológicas entre macho e fêmea seriam a origem da desigualdade e justificativa para a supremacia masculina, reforçando as noções teóricas que procuravam mostrar como distinções entre feminino e masculino são da esfera social:

> Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 1967, p.9).

A ideia de que as mulheres são construções sociais questiona o suposto caráter natural da subordinação a quem eram submetidas, uma vez que tudo aquilo que é elaborado, que não possui caráter fixo e inato, pode ser modificado. Para as correntes feministas desse período, o fundamental era alterar a maneira como as mulheres eram percebidas para que o espaço social que ela ocupava também sofresse alteração. A partir desse entendimento, o pensamento feminista produziu um sujeito político e coletivo, as mulheres, e estabeleceram diversas estratégias para combater a subordinação da mulher.

Os esforços teóricos também faziam parte dessas estratégias de combate à subordinação feminina. Em "Gênero como serialidade", Iris Young utiliza o conceito de série para pensar as mulheres como um coletivo social, cujos membros, que não se reconhecem entre si, estão passivamente unificados pela reação que suas ações têm com os objetos materiais. A autora faz a diferenciação de grupo, que é uma coleção de pessoas que estabelecem uma relação unificada, se reconhecem mutuamente e que estão unidos em prol de um objetivo comum.

> Portanto, o conceito de serialidade torna-se útil para abordar a questão da relação entre a pessoa individual e a raça, a classe, o gênero e outras estruturas coletivas. Se todas essas estruturas são formas de serialidade, então não definem necessariamente a identidade dos indivíduos, nem nomeiam necessariamente atributos que partilham com os outros. São estruturas materiais que emergem das ações e expectativas institucionalizadas e historicamente conservadas, que colocam e limitam os indivíduos em alguns aspectos, com os quais têm de lidar. (YOUNG, 2004, p.133)

As teorias feministas tiveram grande impacto em diversas áreas do conhecimento e representaram uma inovação no modo de pensar político, já que as feministas procuraram desvendar a multiplicidade de relações de poder presentes em vários aspectos da vida social, nas esferas público e privada. A dominação masculina, caracterizada pela ideia de patriarcado, passou a ser analisada no interior das instituições, dos discursos e a partir de

um resgate histórico e antropológico sob o ponto de vista feminino. Uma ebulição de estudos, teorias e narrativas femininas trouxeram para o centro das discussões outros grupos minoritários, igualmente oprimidos, que, pela primeira vez, teriam o direito de construir suas próprias narrativas.

A partir dos anos de 1980, um grupo de pesquisadores e ativistas norte-americanos, de diversos campos do saber, começaram a desenvolver estudos fundamentados no conceito de gênero e que questionavam a supremacia heterossexual. Os denominados "estudos queer" concentravam teorias que criticavam, justamente, o sistema heteronormativo, que estabelecia uma única possibilidade de orientação sexual e oprimia os homossexuais. Judith Butler, considerada uma das principais vozes nesse cenário, desenvolveu a teoria da performatividade para buscar compreender como a repetição das normas, muitas vezes ritualizada, cria sujeitos que são resultado dessas repetições. Assim, quem se coloca fora dos padrões de masculinidade e feminilidade, que também podem representar um desvio da heterossexualidade, estaria subvertendo a matriz de inteligibilidade de gênero.

> A "unidade" do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de "heterossexualidade", "homossexualidade" e "bissexualidade", bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação (BUTLER, 2003, p.57)

Com base no conceito de gênero e de matriz de inteligibilidade de gênero, sob a perspectiva da crítica feminista, pretendo analisar os contos *"Uma branca sombra pálida"*, presente na obra *"A noite escura e mais eu"*, de Lygia Fagundes Telles, e *"À memória das coisas afastadas"*, de *"O Reino das Cebolas"*, de Cíntia Moscovich. As duas narrativas apresentam elementos da tragédia e ambas terminam sem que as personagens principais, que são lésbicas, possam concretizar suas performances de gênero e romper com a normatização heterossexual. No conto de Lygia Fagundes Telles, a jovem Gina comete suicídio porque a mãe, conservadora, não aceita a relação homoafetiva da filha com a personagem Oriana. Já no texto de Cíntia Moscovich, a personagem Marilina, casada com um homem, mãe de uma filha, tem uma relação extraconjugal com outra mulher, que não sabemos o nome. O amor entre as duas acontece sempre às escondidas, em encontros fortuitos. Depois de anos sem estabelecerem contato, Marilina sofre um acidente e o reencontro das duas amantes ocorre em um leito de hospital, momentos antes de Marilina morrer.

Os finais trágicos das duas histórias interrompem a efetivação das relações homoafetivas femininas e impedem que a matriz de inteligibilidade de gênero seja subvertida. A mãe conservadora que não aceita a escolha da filha e uma relação heterossexual estável normatizam e controlam os corpos das duas lésbicas. Em "Problemas de Gênero", Butler identifica práticas reguladoras que geram identidade coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes:

> A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que a prática do desejo não decorrem nem do "sexo" nem do "gênero". Nesse contexto, decorrer seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de identidade de gênero parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2003, p.39)

O que Butler denomina de sistema de heterossexualidade compulsória seria esse conjunto de mecanismos, historicamente construídos, que tem o objetivo de normatizar e controlar os corpos das mulheres. Os efeitos desse sistema impedem que a homoafetividade feminina seja consumada nos contos de Lygia Fagundes Telles e Cíntia Moscovich.

Em *"Uma branca sombra pálida"*, a narrativa tem início em um cemitério, quando a mãe castradora vai levar flores para o túmulo da filha, Gina, e se recorda dos últimos acontecimentos antes do suicídio da jovem. Mesmo no ambiente fúnebre do cemitério, espaço de recordações, de silêncio e de respeito, a mãe demonstra intolerância com a presença de Oriana, que também costuma ir ao túmulo de Gina para levar flores. Neste trecho inicial da narrativa, o discurso homofóbico marca de forma veemente o pensamento e o posicionamento político da personagem:

> A desordeira é Oriana, com seus dedinhos curtos, parece que estou vendo os dedinhos de unhas roídas amarfanhando raivosamente o papel que virou esta bola dura, não se conforma com a morte. Ah, que coincidência, porque também eu não me conformo, a diferença apenas é que você gosta de fazer sujeira, Você é suja! (TELLES, 1998, p.128)

Ao escolher a mãe como narradora, Lygia Fagundes Telles parece ter urgência em denunciar a opressão da matriz de inteligibilidade de gênero que quer normatizar a sexualidade dos corpos femininos. Privilegiando o olhar perturbado da identidade que deseja controlar o corpo da filha, a escritora expõe e denuncia a violência da heterossexualidade compulsória. Em seu artigo "A homoafetividade feminina em Lygia Fagundes Telles", Carlos Magno Gomes afirma que o conto atualiza o debate sobre a representação da homoafetividade feminina na ficção brasileira, na medida em que demonstra o desgaste do olhar tradicional e apresenta a visão fascista da normatização heterossexual. (GOMES, 2014, p.110)

A visão fascista da regulação sobre os corpos lésbicos, em *"Uma branca sombra pálida"*, se utiliza de outros recursos de argumentação, igualmente preconceituosos, para deslegitimar e apontar a homoafetividade como comportamento anômalo e impossibilidade lógica. Em meio às lembranças que antecederam a tragédia, a mãe de Gina resgata à memória as tardes em que Oriana visitava a filha e as duas passavam horas trancadas no quarto.

> A porta trancada e o toca-discos no auge, parece que a coisa só engrenava com fundo musical. Jazz. Eu podia colar o ouvido na parede e só ouvia a cantoria da negrada se retorcendo de aflição e gozo. A cama intacta, a coberta lisa. Os altos estudos eram feitos ali no chão em meio de almofadas com pilhas de cadernos, livros. Os cinzeiros atochados, latinhas de refrigerantes, cerveja. E a música. A música. (TELLES, 1998, p.131)

A mãe conservadora, em uma representação da mulher, branca, de classe média, heterossexual, reprodutora dos discursos do patriarcalismo, revela aspectos da relação de Gina e Oriana que a incomodavam profundamente: neste caso o *jazz*, música de negros americanos. O discurso homofóbico inflexiona para as questões de raça e etnia quando a personagem se refere ao som que a filha escutava como "cantoria de negrada", na medida em que a referência é utilizada para depreciar as características daquele amor entre duas mulheres. A progenitora de Gina busca qualquer explicação que pudesse desqualificar o relacionamento lésbico, sempre na perspectiva de que Oriana era a culpada pelas escolhas da filha:

> Gina gostava dos clássicos, paixão por Mozart, mas quando se trancava com Oriana, começava o som dos delinquentes. Parem com isso! eu queria gritar. (TELLES, 1998, p.132)

O “som dos delinquentes” é mais uma indicação da autora para marcar o caráter racista da mãe de Gina. Portanto, a partir da reflexão da própria personagem, uma relação homoafetiva inaceitável, que subverte o sistema de heterossexualidade compulsória, só pode ocorrer em um ambiente com música de delinquentes, marginais e malfeitores. Telles parece querer demonstrar que, muitas vezes, os sistemas de opressão agem em conjunto, interseccionam, para deslegitimar os sujeitos em situação de desigualdade. Ou seja, eles seriam indissociáveis e operariam simultaneamente em assimetrias que subordinam mulheres, negros e homossexuais.

À medida que narra os fatos ocorridos no cemitério, a mãe de Gina faz um passeio entre passado e presente para explicar como a filha chegou até a drástica decisão do suicídio. A cada detalhe revelado pela mãe de Gina, é possível identificar uma marcada oposição entre mãe e filha e um antagonismo que se fez presente desde a infância da jovem, passando pela relação com o pai, as escolhas acadêmicas e, por fim, a orientação sexual. Telles utiliza alguns recursos dentro da própria narrativa para reiterar essas oposições: flores brancas da mãe em rivalidade com as vermelhas de Oriana, o amor das duas jovens e o sentimento de culpa delas pela relação homoafetiva e um suicídio que ocorre em um domingo de Páscoa, dia que representa a salvação.

É interessante notar que em nenhum momento da narrativa a personagem se responsabiliza pela morte da filha. Ao contrário, as escolhas de Gina é que provocaram os acontecimentos que culminaram na morte prematura e trágica da jovem. O próprio suicídio, que ocorre horas depois de uma discussão entre as duas, é colocado como uma saída que Gina encontrou para as únicas duas alternativas dadas pela mãe na dura conversa que tiveram:

> Falo dessa relação nojenta de vocês duas e que não é novidade para mais ninguém, por que está se fazendo de tonta? Não vão mesmo parar com essa farsa? Seria mais honesto abrir logo esse jogo, vai, Gina, me responde agora, não seria mais honesto? Mais limpo? Ela continuou com a tesourinha aberta no ar, a rosa com o caule ainda inteiro esperando na outra mão, imóvel feito uma estátua. Cruzei os braços com força porque eram os meus dentes que agora batiam. Levantei a voz mas falei devagar. A escolha é sua, Gina. Ou ela ou eu, você vai saber escolher, não vai? Ou fica com ela ou fica comigo, repeti e fui saindo sem pressa. (TELLES, 1998, p.133)

Irritada com as lembranças afetivas de Efigênia, que trabalhava como empregada doméstica na casa de Gina e lhe questiona a opção do suicídio, a mãe reitera que a morte daquela forma foi uma escolha estritamente pessoal da menina. “Não foi isso que ela quis? Não foi? Então deve estar satisfeita, sua vontade foi cumprida”. (TELLES, 1998, p.134) É como se a orientação sexual da filha fosse justificativa para todo o sofrimento, que poderia ser evitado se ela estivesse enquadrada na matriz de inteligibilidade de gênero.

Como afirma Butler, em “Problemas de Gênero”, não ter o reconhecimento social como heterossexual é perder uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada. O “impensável” está assim plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura dominante:

> A teoria que presume a bissexualidade ou a homossexualidade como o “antes” da cultura, e que situa essa “prioridade” como fonte de uma subversão pré-discursiva, proíbe efetivamente, a partir de dentro dos termos da cultura, a própria subversão que ela ambivalentemente defende e à qual se opõe. (BUTLER, 2003, p.117)

Na busca por culpabilizar a própria Gina, Oriana e a relação homoafetiva das duas pela tragédia familiar, a mãe conservadora relembra um diálogo com o ex-marido falecido e pai da jovem. Nele, o homem pedia que deixasse Gina em paz e a desse mais liberdade. “Fiz sua vontade, meu querido. Dei-lhe toda liberdade e se você ainda vivesse poderia ver agora

no que deu essa liberdade". (TELLES, 1998, p.133). O discurso construído a partir das preceptivas da matriz heterossexual compulsória afeta as relações familiares em vários níveis e chega a impedir que a mãe perceba o estado de profunda tristeza da filha, provocado pela incompreensão e falta de acolhimento.

Dilacerada em seu íntimo, sem apoio familiar, restrita ao espaço do quarto como único lugar possível para exercer sua performatividade de gênero, Gina não encontra uma saída senão o suicídio para aplacar o deslocamento em que vive. Sem poder se enquadrar nas categorias de sexo pré-estabelecidas, ela, de fato, não existe para a sociedade conservadora. O suicídio, assim, põe fim a uma já não-existência. Em "Deslocar-se para recolocar-se: os amores entre mulheres nas recentes narrativas brasileiras de autoria feminina", Virgínia Maria Vasconcelos Leal identifica um padrão nesses deslocamentos das personagens femininas de Lygia Fagundes Telles e Cíntia Moscovich:

> (...) na maior parte das narrativas analisadas, as personagens precisam estar fora de suas vidas cotidianas, em um deslocamento causado por uma viagem, uma doença (ou ambos), em um encontro com a morte ou com o sobrenatural, em desvios astronômicos, ou em quartos separados. E, no caso específico de Cíntia Moscovich, que mais tem tratado o tema, nas suas narrativas perpassa sempre o sentido de perda, seja de um valor importante no passado, seja pela própria morte da pessoa amada. (LEAL, 2008, p.44)

Em Moscovich, podemos identificar o sentimento de perda e o deslocamento da personagem feminina no conto *"À memória das coisas afastadas"*, que está inserido no livro *"O Reino das Cebolas"*, na terceira parte dedicada a histórias com temática de homossexualidade feminina. A narrativa tem início com uma conversa entre duas amigas. Marilina, uma mulher de meia-idade, pede à amiga Berta que, se algo acontecer a ela, avise a uma moça muito especial com quem teve um relacionamento homoafetivo. Casada, mãe de uma filha, Marilina conheceu a outra mulher, que não tem o nome revelado, durante as férias em Paris. De volta ao Brasil, as duas se reencontram algumas vezes e Marilina toma a difícil decisão de terminar o casamento. Mas um acidente de carro interrompe os planos da personagem. Como Berta havia prometido, a moça foi avisada e apareceu no hospital onde a amante estava internada, nos últimos momentos de vida. No leito de morte, na presença do marido e da filha, a relação homoafetiva é revelada.

O primeiro deslocamento da personagem ocorre após o encontro inicial entre as duas amantes, ainda em Paris. Mesmo vivendo uma intensa paixão, elas precisam se separar por causa do fim das férias e do retorno de Marilina à rotina do casamento. É a primeira impossibilidade de subversão da matriz de gênero, uma vez que Marilina estava inserida na heterossexualidade compulsória que lhe impõe uma série de limitações:

> Era só a filha terminar a faculdade, o que mais ela iria esperar? Prazo certo. Teve medo, muito, de desmontar a existência que lhe custara a engendrar. O marido, deixar o marido? (MOSCOVICH, 2002, p.90)

Marilina se questiona sobre o próprio casamento e coloca, pela primeira vez, a conjugalidade sob contestação. A possibilidade de ruptura com a estrutura hegemônica do casamento, presente na narrativa de Moscovich, é um indicativo dos esforços da literatura de autoria feminina e da crítica feminista em abalar o patriarcalismo e o conceito dominante de gênero. Ao decidir abandonar o marido para viver uma relação com outra mulher, a personagem contraria completamente a lógica patriarcal, que institui o modelo de família nuclear, monogâmico e heterossexual como única possibilidade conjugal.

Na dissertação "Entre o impasse e a transgressão: a representação da conjugalidade em narrativas de Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Cíntia Moscovich", Pollianna de Fátima Santos Freire investiga o casamento tradicional na literatura brasileira sob a perspectiva das personagens femininas a partir da narrativa contística. Freire conclui que

as mulheres retratadas nos contos passaram de um estado de submissão, no âmago de uma sociedade conservadora e patriarcal, para uma condição de insatisfação e angústia, que antecede a ruptura:

> Nas representações de todas essas personagens identificou-se um movimento que oscila entre a resistência e a adequação aos papéis hegemônicos. Na maioria das narrativas, ainda persiste, por exemplo, a ideia cultivada durante o processo de institucionalização da conjugalidade moderna de que a felicidade das mulheres está condicionada, principalmente, ao status de mãe e esposa. (FREIRE, 2015, p.117)

A matriz de inteligibilidade de gênero não é subvertida por completo, porque as personagens femininas ainda estão limitadas pelo aparato discursivo do sistema de heterossexualidade, mas é possível identificar alguns sinais de enfraquecimento deste modelo hegemônico. O mecanismo de representação do patriarcado envolve dispositivos de controle criados para coagir as mulheres, entre eles o ideal de amor romântico, a dependência financeira e emocional do homem e a realização da maternidade.

A personagem Marilina, de certa forma, é igualmente afetada por esses dispositivos de coerção:

> Marilina e o marido se conheceram e logo casaram, jovens os dois. União boa, coisa antiga, dessas de se jurar que não acabava assim no mais, tudo certo, como dois e dois etecétera. A filha era única, taluda, faculdade, emprego à vista. Trabalhavam marido e mulher para ter o gosto das viagens. (MOSCOVICH, 2002, p.88)

No entanto, ao vivenciar o amor lésbico, Marilina decide romper com a estrutura hegemônica em que vivia. O lesbianismo surge como alternativa ao modelo heterossexual, na medida em que ele não prevê a violência explícita e implícita da dominação, da apropriação dos corpos femininos e da exploração sexual da mulher como ocorre no mundo patriarcal. Por isso, classificar o lesbianismo como identidade ininteligível é, em uma certa medida, um mecanismo de manutenção da ordem heterossexual compulsória:

> Significativamente, essa descrição da experiência lésbica é feita de fora para dentro, e nos diz mais sobre as fantasias produzidas por uma cultura heterossexual amedrontada, para se defender de suas próprias possibilidades homossexuais, do que sobre a própria experiência lésbica. (BUTLER, 2003, p.131)

O lesbianismo na literatura brasileira aparece desde as primeiras décadas do século XX, mas essas manifestações inaugurais nas letras parecem ter sido rendidas ao estereótipo de representação masculinizada ou até mesmo assexuada. De modo geral, uma tradição lesbiana na crítica não encontra lugar porque tratar do desejo homossexual entre mulheres poderia estigmatizar o texto literário como erótico e/ou pornográfico. Mas, como já foi dito, o motivo do não reconhecimento dessa literatura de autoria feminina com temática lesbiana, longe de ser uma valoração estética, está ligado, justamente, a um conjunto de padrões de gênero que inviabiliza a mulher lésbica e, portanto, suas narrativas.

Em seu artigo "O desejo lesbiano no conto de escritoras brasileiras contemporâneas", Cristina Ferreira-Pinto Bailey faz um panorama sobre o lesbianismo e a literatura erótica feminina no Brasil, destacando o romance "Vertigem" (1926), escrito por Laura Villares, como a primeira obra de uma autora brasileira a retratar o desejo lesbiano. A escritora, no entanto, é quase desconhecida por parte dos leitores e nunca citada pela crítica:

> A autocensura, que às vezes pode calar a expressão erótica feminina em todas suas formas, encontra-se obviamente enraizada nas práticas sociais vigentes,

> que tanto procuram controlar a sexualidade feminina, como restringir o acesso da mulher a uma linguagem adequada à representação de sua sexualidade. (BAILEY, 1999, p.405)

Somente a partir do ano de 1960, segundo Bailey, o erotismo passa a ser uma característica importante da literatura de autoria feminina, quando as brasileiras ganham mais espaço no terreno sociopolítico e um número maior de escritoras surgem no cenário nacional, a exemplo de Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. As duas autoras, em particular, são notadamente importantes para a consolidação de uma literatura feita por mulheres, sobre mulheres e para mulheres, no sentido de privilegiar a perspectiva feminina e abordar temas que, mais tarde, abririam caminho para outras escritoras.

Tanto Lispector quanto Telles abordam questões existenciais e dilemas pessoais tendo como protagonistas personagens femininas, atentas às mudanças pelas quais a sociedade brasileira passava para que fosse possível registrar e atualizar, em suas ficções, as questões fundamentais de cada época. Temas como divórcio, rejeição das figuras maternas e paternas, incesto, adultério, homossexualidade, aborto e virgindade estão presentes em romances, contos, novelas e crônicas das duas autoras.

Em seu primeiro romance, *"Ciranda de Pedra"*, de 1954, Lygia Fagundes Telles apresenta uma mulher como protagonista e traz já nesta obra a tópica do lesbianismo. Dez anos antes, em *"Perto do Coração Selvagem"*, livro de estreia de Clarice Lispector, também temos uma mulher como personagem principal e a questão do casamento é mostrada pela perspectiva feminina: traição, divórcio e gravidez indesejada fazem parte da trajetória da personagem Joana. Lispector e Telles colaboraram, no âmbito da literatura brasileira, com o processo de reinvindicação pelo espaço feminino e foram responsáveis por levar a mulher para dentro do cânone literário.

Lygia Fagundes Telles, que chegou a ser indicada ao Prêmio Nobel de Literatura, abriu um caminho significativo na representação da homoafetividade feminina dentro da literatura brasileira, ao descrever amores platônicos e ambíguos entre mulheres:

> Ao descrever personagens femininas com comportamento sexual ambíguo, a autora propõe uma abordagem crítica dessa identidade sexual. Essa representação debate as fronteiras da sexualidade feminina, questionando a opressão e o preconceito contra o amor entre duas mulheres dentro de uma concepção existencial marcada pela heterossexualidade. (GOMES, 2014, p.95)

O espaço de contestação criado por Telles a partir do universo erótico feminino é uma reação ao modelo tido como aceitável pela sociedade conservadora. Ainda que Telles e Lispector tenham sido fundamentais para trazer ao debate temas centrais dos feminismos, com a escritora Cintia Moscovich, por exemplo, a literatura de autoria feminina dialoga mais de perto com as demandas dos estudos de gênero e garante, assim, um texto literário contrário à supremacia do patriarcado. A partir daí a performatividade do gênero não está restrita ao espaço de um quarto, às escondidas, ou apenas no imaginário da personagem, a transgressão da identidade sexual é uma urgência dessas narrativas:

> No elevador estreito, atulhado de gente, Marilina sentiu a mão que não era a do marido; a mão da outra, da moça. Um arrepio do molde exato da mão na mão e a mão da outra, que, além de tão bem caber na sua, ainda era quente e macia e pequena e delicada, assim tão familiar. Plena, pois. Paris lá embaixo, estatelada de luz. O sol no Sena enceguecia. Marilina baqueada, fulminada, eletrizada. (MOSCOVICH, 2002, p.89)

Para vivenciar todo esse amor e as novas possibilidades de uma relação homoafetiva, Marilina decide se separar do marido. Divorciada, com a filha já em idade adulta, a mulher de meia-idade vislumbrava novas perspectivas. Mas um acidente frustra todas as expectativas e impede Marilina de viver a relação homossexual. Como em *"Uma branca*

sombra pálida", quando Gina decide pelo suicídio, também neste conto um acontecimento trágico é o empecilho da completa subversão da matriz de inteligibilidade de gênero.

Mesmo em uma perspectiva de ruptura de padrões conservadores e de dar visibilidade à homoafetividade feminina, por meio da representação da mulher lésbica nas duas narrativas, a tragédia é uma forma de impedimento do amor entre duas mulheres, em consonância com as diretrizes do sistema hegemônico de representação na literatura canônica brasileira. O infortúnio que acomete as personagens dos dois contos interrompe o processo que a pesquisadora e ativista francesa Monique Wittig denomina de "lesbianização", citado por Butler em "Problemas de Gênero":

> A questão não é chamar a atenção para a presença dos direitos das "mulheres" ou das "lésbicas" como indivíduos, mas opor-se à episteme heterossexista globalizante por meio de um discurso contrário de alcance e poder iguais. A questão não é assumir a posição do sujeito falante, para ser um indivíduo reconhecido num conjunto de relações linguísticas recíprocas; ao invés disso, o sujeito falante se toma mais do que o indivíduo, torna-se uma perspectiva absoluta que impõe suas categorias a todo o campo lingüístico conhecido como "o mundo". Wittig argumenta que somente uma estratégia de guerra que se equipare às proporções da heterossexualidade compulsória poderá operar efetivamente no sentido de desafiar sua hegemonia epistemológica. (BUTLER, 2003, p.173-174)

A total oposição à episteme da heterossexualidade e a ruptura com os padrões hegemônicos parece não conseguir se estabelecer de maneira sólida nas duas narrativas analisadas e, segundo Virgínia Maria Vasconcelos Leal, este é um traço da literatura brasileira contemporânea de autoria feminina ao tratar da questão lésbica, ao menos nas grandes editoras. "Começam a aparecer temáticas antes polêmicas, mas ainda com esse movimento pendular entre a adequação a modelos hegemônicos e a transgressão (discreta) a esses mesmos modelos" (LEAL, 2008, p.44).

Referências

ALÓS, Anselmo Peres; ANDRETA, Bárbara Loureiro. Crítica literária feminista: revisitando as origens. In: Fragmentum. Junho de 2017.

BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto. — O desejo lesbiano no conto de escritoras brasileiras contemporâneas In: Revista Iberoamericana. Vol. LXV, Núm. 187, abril-Junio 1999; 405-421. Site: revista-iberoamericana.pitt.edu, Acesso em 10 de agosto de 2018.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1967.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, Pollianna de Fátima Santos. Entre o impasse e a transgressão: a representação da conjugalidade em narrativas de Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Cíntia Moscovich. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, 2015.

GOMES, Carlos Magno. A homoafetividade feminina em Lygia Fagundes Telles. Caderno Seminal Digital, ano 20, nº 21, v. 21 (JAN-JUN/2014)

LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. As escritoras contemporâneas e o campo Literário brasileiro: uma relação de gênero. Tese de doutorado — Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

_____. Deslocar-se para recolocar-se: amores entre mulheres em narrativas de autoria feminina. In: Pelas margens: representação na narrativa brasileira contemporânea/ Regina Dalcastagné e Paulo C. Thomaz (organizadores). – Vinhedo, Editora Horizonte, 2011.

MOSCOVICH, Cintia. À memória das coisas afastadas. In: O reino das cebolas. Porto Alegre: L&PM, 2002.
PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: Diferenças, igualdade. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009.
SCHMIDT, Rita Terezinha. Cânone/ Contra - Cânone: Nem aquele que é o mesmo nem este que é o outro. Rita Terezinha e CARVALHAL, Tânia (orgs.) In: O discurso crítico na América Latina. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1996.
TELLES, Lygia Fagundes. Uma Branca Sombra Pálida. In: A Noite Escura e Mais Eu: Contos / Lygia Fagundes Telles; posfácio de Fábio Lucas. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009
YOUNG, Iris Marion. O gênero como serialidade: pensar as mulheres como um coletivo social. Trad. de Laura Fonseca e Marinela Freitas. In: Revista Ex Aequo, n. 8. Oeiras, Portugal, p. 113-139, jan. 2004.

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE CABO- VERDIANA E AS RELAÇÕES DE VIOLÊNCIA RETRATADAS PELA LITERATURA

Cláudia Bernadete Veiga de ALMEIDA*

RESUMO: Através do romance de José Evaristo de Almeida temos um contacto com a sociedade caboverdiana da primeira metade do século XIX. Observamos as relações de violência e conflito que permeava aquela sociedade escravocrata.

PALAVRAS- CHAVE: escravidão; violência; resistência.

O foco deste texto é fazer um estudo sobre as situações de violência abordadas no romance *O Escravo* (1856), de José Evaristo de Almeida. A trama é ambientada em Cabo Verde, com foco principal na ilha de Santiago, primeira a ser povoada pelos portugueses a partir de 1460, com uma descrição geral dos demais espaços geográficos. A obra retrata o contexto conflituoso de uma sociedade escravocrata marcada pelas dificuldades materiais daquele momento histórico do arquipélago. A seca e as febres eram também uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas populações locais, juntamente com o descaso da metrópole que estava empenhada em suas contendas internas, neste caso, a luta entre liberais e absolutistas. Estas disputas tiveram reflexos tanto nas ilhas como nas demais colônias portuguesas. Temos no romance a menção a um levante de soldados açorianos que envolveu as personagens principais da trama, dando uma pequena amostra dos embates que ali aconteceram. A relação entre escravos e seus proprietários foi amenizada pela caracterização de João, protagonista da obra, sem perder a conotação negativa, de violência e submissão, intrínseca a sua condição de escravo. A mestiçagem foi mostrada como sendo a solução para aquela sociedade em formação. O Crioulo, língua nascida do encontro entre a Língua Portuguesa e as diversas trazidas pelos africanos do continente, pode ser compreendido como uma forma de resistência ao idioma do colonizador.

O texto é considerado o primeiro romance de temática caboverdiana e nele estão inseridos os componentes humanos da sociedade daquela época. São eles o europeu, colonizador, o negro, escravo, e o mestiço, resultado do encontro entre os dois primeiros. Apesar do título – *O Escravo* – as questões levantadas por este texto são várias. O narrador adotou a estética romântica, que coloca em primeiro plano a escravidão do amor vivida por seu protagonista, com menção as relações de violência e dos embates políticos que compõem a trama. Temos uma descrição detalhada do batuque, um encontro de escravos, e outros substratos da cultura da sociedade do arquipélago.

Cabo Verde foi marcado, ao longo de sua história, por dificuldades como a fome, a evasão, a pobreza. Esta situação foi agravada pela falta de investimentos da metrópole e pela economia voltada para o comércio de escravos. A população, durante muito tempo, principalmente na ilha de Santiago, ocupava-se com atividades voltadas ao suprimento de navios que faziam o transporte de escravos, bem como as mercadorias que seriam utilizadas na troca por escravos da costa africana. O Porto de Ribeira Grande funcionou por muitos anos como entreposto de escravos. Assim sendo, a economia voltava-se principalmente para este comércio, a falta de chuva contribuía para a escassez da produção agrícola, que redundava na falta de alimentos. O cultivo da terra era feito, inicialmente, pelos escravos e posteriormente no sistema de arrendamento, com cobrança elevada das rendas. Os levantes que ali aconteceram podem ter sido motivados por esses fatores. Tais conflitos eram reflexos do regime de escravidão baseado na violência empreendida àqueles que eram forçados ao trabalho sem remuneração, e em condições subumanas.

* Professora da Universidade Paulista (UNIP) na disciplina de Literatura Africana de Língua Portuguesa, mestra em Letras Clássicas e Vernáculas em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP) - (clau_veiga@hotmail.com).

Temos uma pequena amostra dos problemas enfrentados pela população caboverdiana através da leitura do romance que os representa e também ao estudarmos textos de pesquisa histórica como o de António Carreira que cita os vários acontecimentos graves ocorridos nas ilhas. Em 1835, aconteceu em Cabo Verde o levante de soldados do batalhão dos açorianos, possivelmente por descontentamento político, já que a época estava marcada por mudanças no governo da Metrópole. Com isso, aos 23 de março o batalhão de açorianos (conhecidos por batalhão 'Caipira') pôs a vila da Praia a saque e, depois de prender um grande número de oficiais, levou-os para o cemitério e aí os assassinou barbaramente". (CARREIRA: 1972,367)

Em dezembro do mesmo ano, os escravos "mancomunaram-se (talvez incitados por homens livres) e combinaram um levante com vista a assassinar os brancos, saquear as suas casas e assenhorearem-se da vila." (CARREIRA: 1972,367). No romance, tivemos a ocorrência de uma revolta dos soldados açorianos, no entanto, há uma mistura de fatos e localizações. Os rebeldes do romance são de fato soldados açorianos, e algumas locações ali citadas são palcos, de fato, da Revolta dos Escravos. Por exemplo, no local onde, no romance, teriam sido assassinados os oficiais pelos soldados rebelados, chamado "Fonte Ana", perto da Vila da Praia, ocorreu o embate entre os brancos e os negros rebelados, na revolta do mês de dezembro do referido ano. É ali que tem lugar uma emboscada aos negros, organizada pelos brancos prevenidos, antecipadamente por um escravo traidor. A chacina dos oficiais descrita no romance, seria de fato, segundo Antônio Carreira, na Cruz do Cemitério e não na Fonte Ana. Portanto, o escritor mesclou, em seu romance distintos episódios da história local, amalgamando ficção e realidade. Fica sugerida alguma relação entre os levantes ocorridos durante o ano em que está situado o romance. Segundo consta, a revolta dos escravos teria sido motivada pela falta de punição aos revoltosos do grupo açoriano, ao mesmo tempo há a possibilidade de eles terem sido manipulados, por 'mãos ocultas' que pretendiam dar continuidade ao primeiro levante. A conspiração contra os brancos e proprietários foi elaborada em Monte Agarro, pequena aldeia próxima da Vila da Praia, e o seu insucesso só se deu devido a traição perpetrada contra os revoltosos. Sendo assim, o narrador isenta os escravos de qualquer participação nos fatos, reforçando sua possível tendência abolicionista.

Observando os acontecimentos históricos que permeiam a narrativa, obtemos um panorama dos embates entre brancos e negros, além dos militares e políticos da época. Portanto, não podemos deixar de refletir sobre as intenções do narrador ao representar o negro dentro de uma perspectiva positiva. A abolição faz parte daquele momento histórico, pois já era exigida pela Inglaterra desde o primeiro acordo firmado em 1815, porém, só aconteceu, em Cabo Verde, em 1876.

1. Escravidão

O Escravo é um termo que nos remete a uma prática que permeia um período triste da história, especificamente o que se inicia com as grandes navegações e segue até o século XIX. Mas o tema da escravidão se faz presente na história da humanidade desde a antiguidade, variando dentro do contexto histórico de cada sociedade. No texto de José Evaristo de Almeida, é representada por João, Júlia, sua mãe, e por Luiza, também escrava de Maria. O escravo salvou a mocinha, Maria, por quem era apaixonado, que fora raptada por um branco, Lopes, que representava o vilão do romance. Há uma inversão no padrão da época com a valorização do negro escravo ao invés do branco colonizador. Juntamente com a representação positiva do escravo, na personagem de João, o texto faz algumas críticas duras ao sistema de exploração do negro. Num diálogo entre Luiza e João, ele tem um rompante de rebeldia e faz um discurso exaltado sobre as condições do negro diante da escravidão em África

> "...maldição sobre aqueles que vêm escravizar-nos, chamando-se humanos, porque_ dizem eles_ nos livram da morte quando em nossas guerras caímos

> prisioneiros _ sendo aliás certo que essa morte fora o paraíso em relação ao inferno que nos reservam! Chamam-se humanos, e suas mãos mandam o chicote retalhar nossas carnes, como se o sangue que delas corre não fosse igual ao deles!" (ALMEIDA: 1989,57).

Percebemos a antipatia a 'missão civilizadora' que foi utilizada como justificativa pelos países europeus durante a colonização. A prática da escravidão foi reprovada pelo escritor, sem deixar de manter a visão do colonizador que a encarava com naturalidade. Na primeira referência ao escravo descreve-o como "um desses entes votados de nascença à escravidão" (ALMEIDA:1989,26). O que foi exposto acima nos leva a refletir, naturalmente, sobre quem teria sido José Evaristo de Almeida. Tivemos, no entanto, certa dificuldade em levantar a biografia do autor devido à escassez de dados. Pelo que pudemos apurar, foi escrivão, funcionário da Fazenda, colocado em Cabo Verde, segundo João Nobre de Oliveira, pelo menos desde 1 de julho de 1844, data da sua nomeação como Oficial da Contadoria Geral de Cabo Verde. Em 1849 foi eleito deputado por Cabo Verde às cortes de Lisboa. Constituiu família e deixou descendência na ilha Brava. Vale lembrar que, em 1842, foi assinado mais um tratado entre Portugal e Inglaterra, buscando encerrar o tráfico de escravos, e isso coloca o tema da escravidão na ordem do dia de nosso escritor.

A escravidão em África, como se sabe, é anterior à chegada do europeu, porém é importante lembrar que existe grande diferença entre o tipo de escravidão praticada naquele continente, que é parecida com a adotada, anteriormente, por povos brancos, tais como gregos e romanos, e o que acontece a seguir. Um dos aspectos imprescindíveis a esta visão sobre a escravidão, é o fato de que o escravo africano era, invariavelmente, resultado de confrontos e guerras entre populações rivais. O objetivo não era econômico, não se escravizava para explorar a força de trabalho dos que eram capturados, como aconteceu depois da chegada do europeu. Os escravos tinham um tempo destinado ao trabalho para seu próprio sustento e podiam constituir famílias, a partir da terceira geração, quando normalmente, já não eram mais escravos. O pior tipo de escravidão destas sociedades eram aquelas ocorridas por dívidas, já que, neste caso, a exploração era maior. Estes esclarecimentos são necessários para que se compreenda a improcedência da justificativa em escravizar-se todo um continente, porque sua população já se escravizava mutuamente. É importante compreender que o processo fazia parte da estrutura social daqueles povos, sendo diferente do que acontecia com os escravos vendidos para as lavouras do Brasil e da América em geral. É necessário que tenhamos esta visão das diferenças para que possamos compreender a escravidão ocorrida durante a colonização, em relação àquela efetuada pelo africano dentro de seu continente.

Respeitando as peculiaridades de cada situação, compreendemos que, de modo geral, a violência foi a base principal de todo o processo escravista, em todos os tempos e lugares, mas os destinos dados aos escravos que serviriam a europeus em África, ou daqueles levados para fora do continente, era, no mínimo, diferente daqueles que serviram em função de disputas internas. A escravidão representada no romance é aquela cruel, e extremamente exploradora que foi largamente praticada pelos povos que passaram a comprar os africanos para trabalhar nas lavouras da América e demais localidades do globo.

Em Portugal, o trabalho escravo já tinha sido utilizado durante a Idade Média, no período das lutas da Reconquista Cristã. A escravidão deste período também foi diferente daquela aplicada aos africanos, devido à estrutura feudal existente. Os sarracenos capturados durante as batalhas acabavam inseridos no sistema de servidão nas glebas, até a "conversão gradual dos escravos mulçumanos em servos ou colonos livres" (GORENDER, 1978,124). Muitos dos escravos foram levados para a Metrópole, e utilizados para serviço doméstico, entre outros. Segundo Jacob Gorender, uma das razões foi a grande emigração dirigida para as colônias em expansão, o que levou a um desfalque no contingente humano da Metrópole; assim, "a introdução de escravos negros e até mesmo asiáticos serviu de compensação parcial de semelhante perda populacional" (GORENDER, 1978,125).

2. Tráfico de escravos

O comércio destes escravos passou a ser fonte de considerável de renda, o que motivou a Coroa Portuguesa a participar desta empreitada, através do arrendamento do trato em suas possessões. A partir daí, os portugueses se tornaram pioneiros no tráfico, dando início à chamada 'escravidão moderna'. Com o tempo, a Coroa utilizou esta importante mão–de-obra em suas próprias plantações, iniciadas nas ilhas da Madeira e de São Tomé e, em menor escala, nos Arquipélagos dos Açores e Cabo Verde, depois, em maior escala, nas plantações de cana-de-açúcar do Brasil.

Pelo Porto de Ribeira Grande, na ilha de Santiago, transitaram, então, navios que faziam tanto o comércio de escravos como de mercadorias. A Coroa portuguesa, ainda no intuito de facilitar o povoamento, determinou, por leis e decretos, que por ali passassem os navios para pagar a licença de comércio, antes de seguir viagem para as diversas partes do globo. Assim, movimentou-se o comércio local, que se especializou tanto no comércio de escravos quanto no abastecimento naval. Tais medidas fizeram, da Ilha de Santiago, importante entreposto de escravos. Muitos dos capturados na Costa Africana eram trazidos para a ilha onde, muitas vezes, passavam por processos de ladinização, isto é, eram catequizados pelos padres, recebendo, mediante a cobrança de taxas pela Igreja, além do batismo, alguma instrução, que facilitava a comunicação destes com seus senhores, fator que encarecia o escravo. Mesmo passando a ter maior valor comercial o escravo ladino, logo estas medidas foram substituídas pelo batismo coletivo, muitas vezes dentro do próprio navio. Os comerciantes preferiam levar a "mercadoria" ao destino, sem maiores custos ou riscos de perda por doenças, o que era comum durante a viagem, alongada se transitasse pelo arquipélago.

A Coroa Portuguesa firma contratos de arrendamento, limitando as vantagens concedidas aos moradores de Cabo Verde, "ao abrigo das prerrogativas das cartas régias de 1466 e de 1472" (SILVA:1995,3), no referido comércio. Tais medidas, evidentemente, vão gerar contendas e reclamações por parte dos prejudicados. Entretanto estes também continuam agindo com ou sem permissão, levando a Coroa a baixar medidas para contornar a situação através da Carta de 1472, que delimita a ação dos moradores de Santiago, mantendo a área para o resgate de escravos. Mesmo assim, estes só poderiam adquiri-los para seus próprios serviços.

A atuação das Companhias de Comércio, criadas pela Coroa Portuguesa, prejudicou o Arquipélago, e desagradou aos comerciantes e a população em geral, porque, a partir desta época, os navios passaram a aportar diretamente na Guiné, deixando de passar por Cabo Verde, que perde sua posição de entreposto comercial. Estas medidas levaram à decadência o Porto da Ribeira Grande e com isto as autoridades se transferiram, em 1770, para a Vila da Praia, que passou ser a sede do governo colonial.

As relações comerciais entre África e as Antilhas, por exemplo, podem ter dado origem a trocas culturais que teriam fomentado as ideias revolucionárias do arquipélago, principalmente as revoltas de escravos. É sabido que mesmo em menor proporção, ainda no século XIX, havia passagem de navios por Santiago, em Cabo Verde, que faziam comércio entre a África e outros países do mundo, em especial a América. Estes podem ter trazido informações sobre as revoltas dos negros no Haiti. O romance faz referência a um livro, lido por João, no qual era contada a história dos negros na ilha de São Domingos. Este romance pode ter sido Bug-Jargal, escrito por Victor Hugo antes mesmo de ele completar dezoito anos, fato que ainda está sendo estudado. Parece-nos que houve certo intercâmbio cultural entre essas localidades que pode ter influenciado nosso escritor.

Apesar da queda do porto da Ribeira Grande, que entrou em declínio depois de 1647, não houve grande diminuição no fluxo. Os navios, embora partindo diretamente da Costa Africana ou de entrepostos em ilhas próximas. Prosseguiam, mesmo diante das proibições impostas por acordos firmados com países interessados no fim do escravismo. As dificuldades enfrentadas pelos portugueses para manter a soberania em seus territórios,

foram sentidas no arquipélago, que deixa de ser frequentado por navios comerciais, agora percorrendo rotas diretamente da costa da Guiné. Com as pilhagens de franceses e ingleses, vão-se reduzindo os navios dos ilhéus na complicada empreitada do tráfico. Sem as relações comerciais necessárias à sobrevivência econômica de Cabo Verde, inicia-se a queda do porto de Ribeira Grande e, consequentemente, de todo o arquipélago. É quando a Coroa portuguesa percebe a necessidade de acordos diplomáticos, já que a força militar não era suficiente: "o reconhecimento de que, no novo contexto europeu, criado com o cisma protestante, só mediante compensações políticas, Portugal podia obter dos outros Estados a garantia de não-infiltração comercial em áreas cujo domínio reivindicava" (SILVA:1995,13).

Em função das dificuldades enfrentadas pelos moradores de Cabo Verde, principalmente o "corso e a concorrência comercial fazem com que os moradores de Santiago comecem a perder, nos meados do século XVI, as suas posições de armadores no comércio com a costa da Guiné" (SILVA:1995,13). A concorrência no tráfico intensifica-se devido a intervenção dos *lançados*, intermediários com trânsito no continente africano, o que lhes facilitava as transações comerciais, posto que se aliavam aos estrangeiros presentes no território português. Tais situações ocasionam a alteração do "circuito comercial", marginalizando "a ilha de Santiago e seus moradores: a partir de então, os escravos dos Rios de Guiné são exportados para as Índias Ocidentais por uma rota direta, que anulava a anterior complementaridade entre o 'circuito africano' e os circuitos de reexportação". Como decorrência, os fornecedores de negros passam a ser comerciantes estabelecidos na Guiné, não mais os moradores insulares "que nem sequer 'avistavam' os navios deste trato" (TORRÃO: 1995, 24). Não é possível definir o ano exato em que a rota comercial deixa de fazer escala em Cabo Verde, porque isto aconteceu "subtilmente na segunda metade do século XVI" (TORRÃO: 1995, 35), em virtude dos problemas já apresentados, complicando ainda mais a vida econômica do arquipélago.

Inúmeras maneiras de burlar as leis de proibição foram utilizadas pelos comerciantes, que enriqueceram com a desumana prática da escravidão: uma destas táticas era a de trocar a bandeira de países estrangeiros por portuguesas que, inicialmente, tinham certa autonomia e privilégios no transporte de negros entre as colônias. Assim, eram registrados como portugueses, apesar de todos saberem se tratar de navios estrangeiros. No final do período, também navios portugueses passam a ser visitados por ingleses, o que acarreta algumas apreensões, narradas em documentos da época.

O período retratado no romance é outro; nesta época, o tráfico negreiro estava em vias de extinção. No entanto, é interessante situar o leitor dentro das perspectivas gerais que permeiam a formação do espaço onde ocorreu a narrativa. Percebe-se que o espaço do romance, o Arquipélago de Cabo Verde, se ocupou, desde o início de sua formação, com o comércio de escravos, sendo a escravidão é um dos principais temas do romance.

3. Os escravos do romance

As personagens escravas são descritas como pessoas isentas de malevolência, possivelmente por estarem inseridas no momento abolicionista que se espalhara por todo o globo. Júlia foi a única que demonstrou algum sentimento de mágoa e rancor contra os brancos. Ainda assim, acaba absolvida diante do sofrimento pelo qual passara. As personagens principais são, respectivamente, um escravo e uma mestiça. Esta colocação de ambos dentro da dinâmica do texto, dá uma ideia da maneira como o autor aborda tais temas. João, o escravo, era inteligente e fora educado por Maria, sua senhora. Ela o ensinou a ler e dividia com ele seus conhecimentos, adquiridos através de seu pai, Cláudio, que também era mestiço, de caráter ilibado, e que por esse mérito teve rápida ascensão na carreira militar. João é descrito como sincero e afetuoso, amando Maria em segredo e sendo seu maior pecado entrar no quarto da amada, enquanto ela dormia. Mesmo essa falta grave foi por ela perdoada e, ao invés de puni-lo, Maria lhe deu a alforria. Notamos que a senhora

tinha pelo escravo uma consideração que fugia aos padrões daquela época. Durante a narrativa, podemos perceber um sentimento de amor e afeição entre Maria e João, apesar de suas origens sociais e étnicas distintas, atenuadas pela postura da jovem senhora, que mantém pelo escravo respeito e consideração. O comportamento de Maria em relação ao escravo insinuava o possível amor que ela também sentia por ele, que transparece ao final do romance, quando João está à beira da morte e o narrador coloca claramente que "...ela já o amava! Amava-o e de maneira, que, se lhe fosse possível arrancar o escravo das garras da morte, ela orgulhosa o apresentara ao mundo, como dono e senhor absoluto do seu coração" (ALMEIDA:1989,150)

O amor não se concretizou porque o escravo estava morrendo e ficou a impressão que ela se uniria a ele, se isto não ocorresse, o que parece pouco provável devido aos preconceitos existentes na época numa sociedade escravocrata. Este pode ter sido um dos motivos pelo qual o autor optou pela mestiçagem, já que ao final do texto o mestiço prevalece em função dos demais. Talvez, como no Brasil, se considerasse que em breve, a mistura fosse contribuir para o branqueamento da população, como na visão de Sílvio Romero que acreditava que esta seria uma "condição favorável à adaptação do branco ao trópico" (CÂNDIDO :2003,112). Aqui está presente também a maneira como o escravo foi tratado pelo mestiço e o modo como foi tratado pelo branco. A família de Maria, toda mestiça, era benevolente com seus escravos, enquanto o branco Pimentel foi extremamente cruel com sua escrava Júlia.

Luiza amava demais seu companheiro de desdita, o escravo João e teve uma participação importante no desfecho dos acontecimentos da vida do escravo. Ao descobrir o amor secreto do escravo por Maria, na intenção de fazê-lo aproximar-se dela e desistir daquele sentimento impossível, ajudou-o a entrar no quarto de sua senhora. Tal atitude mudou completamente o destino de seu amado, porque, ao acordar, Maria deu-lhe a alforria para que ele fosse embora de sua casa. Foi Luiza também quem tratou de João após ele ter sofrido uma queda juntamente com sua mãe, que tentou impedi-la de intervir em meio à revolução para salvar Maria. Ele morre em confronto com Lopes dias depois e Luiza leva-o para ser enterrado no Monte Vermelho, onde vivera sua mãe. Ela pede a um escravo para lapidá-la (com pedra) junto ao corpo de seu amado.

Na descrição de Júlia, a mãe de João, teremos uma pequena amostra da verdadeira escravidão praticada à essa época, na qual os escravos eram maltratados e forçados a viver de modo que não queriam. A história de Júlia, narrada por ela mesma, durante o batuque descrito no romance, era triste e provocou indignação aos demais escravos ali presente. Ela fôra forçada a ceder aos desejos de seu senhor, com o qual tivera um filho, Cláudio. Este fôra tirado de seu convívio sem que ela se importasse com aquele que era o fruto da opressão sofrida. A questão é que, depois de um tempo, quando ela já tinha um amor, também escravo, seu dono voltou a importuná-la. Ela acabara de trazer ao mundo João, negro como eram seus pais, e Pimentel queria saber o nome do pai da criança e

> "Júlia deu uma daquelas gargalhadas insensatas, que fazem tremer a quem as ouve; e disse como falando consigo.
> - Sim, que prepare os ferros em brasa – ponha de molho o chicote – apronte as cordas – que a vítima está de à muito resignada ao martírio. Mas o nome dele, do meu querido, do meu amante, nunca, nunca o saberá." (Almeida:1989,73)

Porém ao ver ameaçada a vida de seu filho, Júlia é forçada a denunciar seu amante, este depois de ver o sofrimento de sua amada, suicida-se. A segunda parte da história de Júlia, que ela conta somente ao seu filho João, depois que eles se encontram e descobrem ser mãe e filho, é também recheada de violência e maldade. A ex- escrava que fora alforriada devido à intervenção do bispo, tio de Pimentel, narrou as terríveis torturas que sofrera depois de ter tentado matar seu malfeitor. Ela ficara amarrada por uma corda e era içada durante a noite e de manhã era trazida ao chão, ficando nesse martírio durante meses. Durante o dia recebia uma alimentação para que se mantivesses viva e pudesse sofrer seu

castigo. Um dia foi liberta pelas mãos de um escravo que não quis se explicar. Ela entendeu que eles só a mantinham naquela situação por medo de seu senhor e que este, certamente, devia ter deixado a ilha.

Fica sugerido no romance que havia interesses externos que influenciavam os movimentos revolucionários. O pacto feito entre Lopes e Júlia para que os escravos não tomassem partido durante a revolta dos soldados demonstra que eles podiam ser facilmente manipulados e controlados, reforçando a ideia de que eles seriam inocentes dentro do processo revolucionário que ocorreu em Cabo Verde. Podemos notar também no trecho do livro de Antônio Carreira, no qual ele explica que os "escravos, sem dúvida aconselhados e dirigidos por mão oculta e poderosa, associaram-se para uma conjuração contra os brancos e proprietários" (CARREIRA: 1972,367).

Há a intenção de isentar o escravo de qualquer atitude negativa, mesmo a atitude de Júlia, que se unira a Lopes para vingar-se dos brancos, é explicado por sua dor e seus sofrimentos. João, também, apesar de sua conduta inadequada ao entrar no quarto de Maria, também é perdoado por ela. O modo como ele a observava foi descrito pelo autor como de extrema pureza e inocência, típico do amor romântico presente no romance. O branco, no entanto, é descrito como o vilão, na pessoa de Pimentel, senhor de Júlia, e de Lopes, um oficial português que se apaixonou por Maria. Ele teve participação na revolta de soldados narrada no romance.

A chacina dos oficiais descrita no romance, como a ocorrida durante o levante dos soldados, foi repleta de violência, fator é natural numa situação de guerrilha e revolta. Porém, podemos notar a dimensão da violência utilizada por seus autores descritos como feras enfurecidas com sede de sangue no trecho a seguir: "a matança continuou com a crueldade que não se contenta só com a morte, senão que precisa da tortura para poder inebriar-se com os suspiros das vítimas" (ALMEIDA:1989,133). Há uma comparação com os métodos utilizados durante a Inquisição, utilizada largamente pela Igreja Católica para perseguir os hereges, principalmente os judeus. O judaísmo era foco das perseguições inquisitoriais na Península Ibérica, notadamente no império português. Apesar de extinta, à época da escritura do romance, as torturas e métodos de persuasão utilizadas pelo Tribunal do Santo Ofício estavam presentes na memória de nosso autor.

Há algumas especulações sobre a possibilidade de o texto ser uma autobiografia. Existe a dedicatória do romance extraída de um estudo feito por Manuel Veiga no qual ele mostra sua perspectiva em relação à proximidade do escritor com os fatos narrados, para ele há a possibilidade de se provar que o escritor seja o próprio Cláudio, pai de Maria. A dedicatória sugere que o autor tinha alguma relação com os fatos narrados no trecho a seguir: "Minha alma sofre e sofreu". Assim, há uma possibilidade, sem afirmação concreta, dando margens a variadas interpretações. O desfecho da trama também é sugestivo, pois Maria partiu juntamente com sua mãe para a Guiné, ao encontro do pai, oficial do exército, já que também José Evaristo de Almeida passou a lá residir quando foi embora de Cabo Verde. Vamos à dedicatória:

Ao meu amigo
Henrique José de Oliveira

Porém tu, Henrique meu,
Que tens no peito abrigado
Coração somente dado
Aos escolhidos do céu;
Entender podes meu canto,
Por isso que sabes quanto
Minha alma sofre, e sofreu.

Na narrativa, o escritor colocou a questão dos soldados degredados para a colônia, após a vitória dos liberais liderados por Pedro IV (o Pedro I, do Brasil) que voltara a Portugal

para retomar o trono a seu irmão, D. Miguel. O final da luta armada foi selado com acordo entre os dois lados, em convenção assinada em 27 de maio de 1834, em Évora Monte, que ficou conhecida pelo mesmo nome. Nesta convenção, ficou decidido o destino de muitos oficiais que ocupavam cargos importantes e tiveram suas patentes rebaixadas. O fato é que o escritor faz menção a fatos políticos que poderiam ser de interesse particular, já que ele mesmo se encontrava na colônia durante o ano de 1842, ano em que foi citado no *Boletim Oficial de Cabo Verde*. Neste ano, está inserido o narrador da trama que trata de fatos acontecidos em 1835. A Convenção foi retratada através do personagem português, Lopes, que, ao chegar a Cabo Verde, procura Cláudio, pai de Maria, e oficial importante do exército português. Este estava ausente em missão na Guiné, e Mariana, mãe de Maria, o recebe, tomando conhecimento do conteúdo da carta de recomendação. Era de um amigo de Cláudio que explicava as razões pelas quais Lopes fora rebaixado, juntamente com outros oficiais, após a Convenção de Évora Monte. Para melhor compreendermos o que se passou, citarei um trecho da referida carta, escrita por Caetano da Silva:

> Amigo Cláudio - Depois da última que te escrevi, bastantes desgostos –têem passado pelo teu migo. A desgraçada convenção de Évora-Monte, roubou-me - assim como a muitos - os postos superiores que me vejo reduzido à patente de alferes, que me foi dada quando parti em serviço para essa Província." (ALMEIDA: 1989,40-41)

Podemos entender que a perspectiva positiva das personagens escravas pode estar relacionada com o momento histórico ao qual o autor estava inserido, no qual a abolição era contemporânea. Talvez esta visão pudesse estar ligada também a sua história de vida pessoal. A questão é que o escritor, de modo geral, traz em seus textos marcas de sua vivência e de sua postura em relação aos temas retratados, tais elementos compõem seu repertório de escrita direta ou indiretamente.

O crioulo

A formação do idioma crioulo aconteceu juntamente com a colonização do arquipélago, ou mesmo antes, com a chegada do português à costa africana. Os contatos estabelecidos com os habitantes locais e, principalmente, o comércio, pedia uma forma de comunicação, o que deu origem aos "línguas" – primeiros tradutores africanos- levados pelos portugueses logo nas primeiras viagens, para aprender o português e facilitar a comunicação. A Provisão de 1792 "oficializou a profissão de língua" (CARREIRA :1982,53), dada a importância e a necessidade de intérpretes para o contato comercial na costa africana. Isto se fez necessário devido aos movimentos de resistência das populações africanas, que teriam dificultado bastante a entrada do estrangeiro em seus territórios. É importante mencionar que os africanos não aceitavam aprender a língua do europeu, nem mesmo o crioulo. Porém este foi, aos poucos, se tornando popular já que o comércio exigia um facilitador no diálogo de seus participantes.

A estruturação do crioulo caboverdiano ocorreu pelo o fato das ilhas serem povoadas por personagens estrangeiros, o que dificultava a comunicação. O crioulo foi a linguagem utilizada para facilitar o convívio entre tais populações. O novo idioma teve como base o português e as diversas línguas africanas, originárias do continente, trazidas pelos negros escravizados. O processo se deu através do desenvolvimento do *pidgin*, "uma forma mais rudimentar de comunicação verbal" (CARREIRA :1982,86) que, depois, evolui para um proto-crioulo, que "corresponde ao aperfeiçoamento do pidgin pelo acrescento de vocábulos e o uso de 'um sistema gramatical mais simples'" (CARREIRA :1982,86). E posteriormente, houve a consolidação do idioma através da ampliação do vocabulário e da utilização "de formas gramaticais correctas e mais complexas do que as utilizadas nas fases anteriores" (CARREIRA :1982,87)

Houve maior interesse em preservar e incentivar o uso do idioma caboverdiano

durante as lutas de independência. Mesmo mantendo-se o uso da língua do colonizador, deu-se maior importância ao idioma local, possivelmente para manter a identidade local e fortalecer os laços para a luta. Com o fim da luta, o fenômeno se expandiu e, mesmo "que o português seja a língua oficial, o cabo-verdiano passou a utilizar mais o crioulo no seu dia-a-dia, após 1975" (CANIATO:1988,296). O Ministro da Educação e Cultura local, em abril de 1979, colocou a necessidade do escritor caboverdiano usar expressões do crioulo para exprimir "com autenticidade a alma cabo-verdiana" (CANIATO:1988,296), durante a cerimônia de abertura do *Colóquio sobre o Crioulo*, que aconteceu em São Vicente, e no qual recomendou-se o uso da variante de Santiago como língua-base.

Ao narrar, no capítulo IV, um diálogo entre o João e a escrava Luiza, o narrador utiliza algumas frases em crioulo: "- Quem é bô? (Quem é tu?)" (ALMEIDA:1989, 50), esta iniciativa reforça a idéia de que o objetivo é trazer à tona as marcas da cultura local. A intenção de mostrar ou divulgar o idioma caboverdiano é clara, já que o romance terá público leitor bastante específico. O autor é português, mas escreve ao que tudo indica, não só para a elite caboverdiana mestiça, mas também para o português da metrópole, onde foi publicada a primeira edição do romance. Citar o idioma local foi ato de coragem e ousadia, até porque, apesar de ser bastante utilizado, este não era idioma de prestígio. Como se sabe, o colonizador impunha o português, desvalorizando as línguas africanas. Apesar do narrador se colocar como alguém que não tem total domínio da linguagem utilizada pelas personagens citadas acima, ele explica a necessidade de usá-lo "pelo que respeita a Luiza; por quanto algumas das expressões não terão no português - que está ao nosso alcance - a força que no crioulo se lhes deve ligar." (p. 50).

O valor da iniciativa do autor se consolida pelo fato de alguns intelectuais do período ridicularizarem o uso do crioulo. Segundo António Carreira, alguns "opinavam por mera ignorância dos fenómenos sociológicos próprios de estes contactos culturais nas sociedades escravocratas; outros por racismo ou apenas por pura discriminação social e económica" (CARREIRA :1982,71). O que só se modificou durante o século XX, com alguns autores, que tomaram posição mais positiva em relação ao idioma, que foi tomando forma com o passar do tempo, e com a sua utilização cada vez mais expressiva. Em Cabo Verde o escritor engajado domina tanto o crioulo caboverdiano como o Português oficial, apostando na diversidade para promover a identidade nacional do país.

José Evaristo de Almeida, ainda que timidamente, foi pioneiro no uso do crioulo na representação literária e não foi Baltazar Lopes, que também teve iniciativa importante ao utilizar palavras do vocabulário crioulo em seu romance *Chiquinho*, de 1947, transcrevemos um pequeno trecho para ilustrar a iniciativa: "Era sempre uma história de amores tímidos, desesperos silenciosos, pasmos contemplativos perante a morabeza[1] e a graça branda do crecheu[2]."(LOPES:1986,74).O fato é que quase um século antes, no romance *O Escravo*, pequena amostra do idioma caboverdiano já é utilizada, fortalecendo-se e disseminando-se desde então; ganhando escrita e, principalmente, literatura, consolida-se sua importância para o povo de Cabo Verde.

Consideramos uma forma de violência a imposição da língua portuguesa em Cabo Verde durante a colonização, fato ocorrido também nas demais colônias. O Crioulo caboverdiano seria uma forma de resistência desta sociedade que, ao fazer uso de um idioma próprio, demonstra seu descontentamento com a situação que lhes era imposta. Note-se que o crioulo caboverdiano, atualmente, é idioma coexistente com o português, no arquipélago, convivência esta deu origem ao fenômeno chamado diglossia - uso indiferente de dois idiomas - que seria segundo Dulce Almada Duarte "a solução para afirmação literária da personalidade cultural de Cabo Verde" (CANIATO :1988,296).

É importante observar que as relações de violências evidenciadas no romance, embora sob a perspectiva do escritor europeu, apresenta alguns dos meandros que compunham a sociedade da época e a realidade que permeava o contexto de exploração

[1] Amabilidade; gentileza.
[2] Namorada (o); amor.

colonial. Tal sistema repercutiu em aspectos sociais, culturais e políticos, deixando uma amostra das agruras enfrentadas por aqueles que sofreram com a crueldade do sistema ali implantado.

4. Referências

ABDALA, Benjamin Abdala Júnior. *História, literatura e política*. São Paulo: Ática, 1988.

CANIATO, Benilde Justo. Língua e cultura em Cabo Verde. IN: *Sobre as naus da iniciação: estudos portugueses de literatura e história.* Editora, Unesp, 1988.

CARREIRA, António. O Crioulo de Cabo Verde: surto e expansão. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1982.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial.* São Paulo: Editora Ática, 1978.

LOPES, Baltazarp. *Chiquinho.* Editora Ática, São Paulo,1986.

SILVA, António Correia. "Cabo Verde e a geopolítica do Atlântico. In: *História Geral de Cabo Verde.* SANTOS, Maria Emília Madeira. (coord.). vol. II, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, Direcção Geral do Patrimônio Cultural de Cabo Verde, Praia/Lisboa, 1995.

TORRÃO, Maria Manuel Ferraz. "Rotas comerciais, agentes económicos, meios de pagamento. In: *História Geral de Cabo Verde.* SANTOS, Maria Emília Madeira. (coord.). vol. II, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, Direcção Geral do Patrimônio Cultural de Cabo Verde, Praia/Lisboa, 1995.

VEIGA, Manuel da. Uma leitura plural. In: ALMEIDA, José Evaristo de. *O escravo.* Lisboa: Editora ALAC, 1989.

_____. A PROPÓSITO DE "O primeiro romance caboverdiano". In: *A Sementeira.* Lisboa: ALAC, 1994. p. 101-116.

LETRAMENTOS COMO PRÁTICA SOCIAL E AS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Gabriel Jean SANCHES*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre as práticas docente em contexto de internacionalização da Universidade Pública. Nesse norte, pretende-se discutir até que ponto o trabalho em sala de aula pode levar à uma construção crítica de sentidos em língua inglesa e de que maneira isso pode ser desenvolvido a partir do estudo dos letramentos na formação continuada do professor de línguas que atua nesses contextos. Busca-se refletir sobre a maneira como se realiza a construção de sentidos ao desenvolver práticas que vão além do trabalho com a língua na perspectiva de código, ou seja, como se dá o trabalho a partir da concepção de língua como discurso (Jordão, 2010) observando em que medida o professor que atua em ações de internacionalização pode contribuir para o estabelecimento de práticas de letramento e construção de sentidos (Monte Mor, 2012; Menezes de Souza, 2011). Considerando o papel do professor em formação continuada neste contexto, busca-se observar de que maneira é possível, contribuir para o estabelecimento de políticas de internacionalização levando em conta alternativas que seriam viáveis para um desenvolvimento significativo aos envolvidos nesse processo. A proposta então, é apresentar o resultado de algumas atividades que foram pensadas a partir de um trabalho voltado para práticas sociais que privilegiem a construção de saberes através da negociação na convivência nestes espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas estrangeiras; internacionalização; letramentos; práticas sociais.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre as práticas docente em contexto de internacionalização da Universidade Pública. Essas reflexões foram discutidas e apresentadas em uma comunicação no simpósio nº3 "Os estudos dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos e a educação de línguas" que ocorreu na Unespar – *Campus* Paranaguá no VIII Sellf no mês de novembro de 2019. Através deste estudo, buscamos propor reflexões e discutir até que ponto o trabalho em sala de aula pode levar à uma construção crítica de sentidos em língua inglesa e de que maneira este trabalho pode ser desenvolvido a partir do estudo dos letramentos na formação continuada do professor de línguas que atua nesses contextos, uma vez que essa perspectiva teórica pode oferecer possibilidades para diferentes leituras de mundo.

Por entender que o contato com diferentes teorias pode contribuir para o constante questionamento e consequentemente mudança das práticas que vêm sendo realizadas nesses espaços, acreditamos que o professor em formação continuada tem em mãos a autonomia para realizar as devidas adaptações em seu trabalho e consequentemente proporcionar um ensino que reconheça as necessidades locais, ou seja, compreender que os indivíduos que participam de aulas de língua inglesa possuem seus próprios anseios e interesses ao aprender uma língua estrangeira fazendo com que isso possa ser um aspecto motivador para o trabalho em sala de aula.

As reflexões aqui apresentadas surgem a partir do recorte de uma dissertação sobre concepção de língua do livro didático utilizado no programa O Paraná fala Inglês doravante

* Mestre pela Universidade Estadual do Paraná e professor colaborador na Universidade Estadual do Paraná – *Campus* Paranaguá – gabriel.sanches@unespar.edu.br

(PFI)[1] e a tentativa de realizar um diálogo através da análise de uma atividade que foi desenvolvida e aplicada a partir do interesse do professor pesquisador em adaptar algumas dessas atividades do livro didático que como foi constatado na referida pesquisa, possui uma concepção estruturalista de língua. Serão apresentados os relatos do professor e alguns trechos das atividades para que se possa fazer uma leitura com a teoria dos novos letramentos.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista de se conceber língua (JORDÃO, 2010), foram desenvolvidos alguns planos de aula que em seguida foram aplicados, e a partir dessas práticas, refletimos sobre a maneira como se realiza a construção de sentidos ao desenvolver um trabalho que pode ir além das atividades com a língua na perspectiva de código, ou seja, como se dá o trabalho a partir da concepção de língua como discurso (JORDÃO, 2010) observando em que medida o professor que atua em cursos que fazem parte de ações de internacionalização pode contribuir para o estabelecimento de práticas de letramento e construção de sentidos (MONTE MÓR, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011) nesses contextos.

A proposta então, é apresentar o resultado dessas atividades que foram pensadas a partir de um trabalho voltado para práticas sociais que privilegiem a construção de saberes através da negociação na convivência nestes espaços. Foi possível perceber o contexto de sala de aula do PFI também como um espaço de pesquisa, e que consequentemente pode propiciar momentos de "*reflexão crítica sobre a prática*" (FREIRE, 1996, p. 24) que acontecem quando o professor se assume como pesquisador de sua própria prática, tal qual ficou evidenciado na pesquisa de Sanches (2019) e conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008). Para a autora supracitada, o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, ibid., p. 46).

A autoetnografia, abordagem metodológica utilizada na pesquisa de Sanches (2019), demonstrou que tal abordagem pode propiciar uma oportunidade de experienciar o trabalho do professor pesquisador em sala de aula e como, consequentemente a reflexão surgida a partir dessas observações corroboram na proposta de um estudo voltado para o desenvolvimento de aulas e ao mesmo tempo, pensar na produção de futuros materiais didáticos. É relevante destacar a possibilidade de trazer contribuições para a prática em sala de aula partindo de uma reflexão crítica dos contextos de aprendizagem

Ainda sobre a abordagem de pesquisa empregada neste trabalho, Sanches (2019) afirma que é possível encontrar no trabalho de Canagarajah (2012), momentos em que o autor defende a ideia do professor como "etnógrafo de sua própria prática", considerando que o professor é o autor de suas próprias práticas e que essa compreensão permite uma reflexão prolongada que consequentemente permitirá um "repensar" dessas atividades que vêm sendo realizadas. Ao repensar essas atividades, espera-se que o professor compreenda o aluno como parte do processo.

Consideramos importante ressaltar que os momentos de reflexão crítica sobre as práticas das atividades em aulas de língua inglesa no PFI e que serão apresentadas mais adiante neste trabalho, foram influenciadas pelas leituras e discussões que foram realizadas ao longo nas reuniões do grupo de estudos do GPLEM,[2] pois um dos temas mais discutidos foram justamente os novos letramentos e letramento crítico, a partir dos autores que foram citados anteriormente e que suas ideias serão discutidas na próxima seção

O GPLEM é um grupo de pesquisa constituído por professores pesquisadores, orientadores de programas de pós-graduação na área de Linguística Aplicada, que têm desenvolvido trabalhos sobre como os letramentos, principalmente os novos letramentos,

[1] Título da dissertação: "O Programa Paraná fala Inglês: uma Autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula" (SANCHES, 2019)
[2] Gplem: Grupo de pesquisa em línguas estrangeiras modernas (DGP/CNPq)

multiletramentos e letramentos críticos estão embasando as práticas nos contextos em que os estão inseridos.

2. Novos letramentos e letramento crítico

Nesta seção, abordaremos os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa proposta, fruto de discussões realizadas no GPLEM, trazendo conceitos importantes a respeito da concepção de língua como discurso, os novos letramentos e letramento crítico. Em vista disso, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, entendendo-os como principais conceitos norteadores da pesquisa aqui desenvolvida.

A concepção de língua que buscamos discutir neste estudo é a língua como discurso (BAKHTIN, 2010; JORDÃO, 2006;). Em uma perspectiva discursiva, língua e ensino são vistos não a partir da estrutura, mas como um contexto de construção e negociação de significados, de estabelecimento de procedimentos interpretativos que identifiquem as relações de poder que se estabelecem nos discursos e o caráter indissociável entre sujeito e realidade. Desse modo, a língua e, consequentemente o seu ensino, não se apresentam dissociados de seus falantes e de seus valores sociais, culturais e ideológicos.

Ainda em uma perspectiva de língua como discurso, Jordão (2006) afirma que os sujeitos também são tidos como socio-historicamente constituídos (p.04). Portanto, nosso entendimento nesse sentido é de que se faz necessário levar em conta os contextos dos indivíduos e pensar em práticas que considerem, sobretudo, os interesses e as expectativas dos estudantes com relação ao ensino de LI mais interessada em uma prática que seja adequada à realidade e à necessidade desses estudantes. Dessa forma, as teorias que serão apresentadas abaixo podem contribuir de alguma forma para um trabalho que leve em consideração esses aspectos acima mencionados.

2.1. Os novos letramentos

De acordo com Street (2003), o conceito “novos letramentos” surgiu no final dos anos 80, início dos anos 90 como forma de indicar uma mudança ao que o próprio autor define como modelo autônomo de letramento, em que o foco que se destacava até então eram as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995; ROJO 2009;) isolada do contexto ideológico e cultural dos indivíduos. A partir dos anos 90, pesquisadores começam a investigar e considerar as capacidades de uso da linguagem para participar da sociedade através da leitura e da escrita, focalizando nos aspectos sociais da interação, e não somente ao código linguístico unicamente (NEW LONDON GROUP, 2000). No entanto, percebeu-se que várias dessas práticas de linguagem envolviam diversos aspectos para além da leitura e escrita em contextos que dependiam também da construção de sentidos por parte dos indivíduos.

Com o advento da internet, consequentemente novas formas de construir sentidos através da tecnologia começavam a sugerir que eram necessárias novas teorizações que dessem conta de compreender a multimodalidade presente nas práticas sociais de linguagem, que envolviam vários elementos para além da escrita, incluindo imagem, sons, expressões, gestos etc. Dessa forma, compreendemos a necessidade de inserir cada vez mais em nossas práticas em sala de aula, novas maneiras de se comunicar que surgiram com a tecnologia.

Autores que já teorizaram sobre os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) e que também trabalham sob a perspectiva dos novos letramentos defendem que esses eventos de letramento são práticas sociais situadas culturalmente. Nesse sentido, devem ser investigados de maneira que levem em conta o sentido construído localmente, e sobretudo que considerem o contexto político, social, e cultural dos indivíduos envolvidos nessas práticas.

Rosa (2016) aponta que os autores Lankshear e Knobel (2002) partindo de uma concepção mais crítica e política no que se refere aos eventos de letramentos, consideram que podem ser considerados novos letramentos todo evento que exija de nós um novo Ethos:

> "O novo ethos consiste em diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em práticas letradas que são, necessariamente, diferentes dos letramentos com os quais estamos mais familiarizados" (ROSA, 2016, p.52)

Nesse norte, ao tratar dos novos letramentos, é necessário considerar que as práticas letradas dependem de um trabalho colaborativo e distribuído. Levar em conta que nessa perspectiva teórica, predomina-se o interesse pela diversidade linguística e cultural, fruto da crescente onda de globalização (MONTE MOR, 2012; ONO, 2017;) e que requer uma negociação de diferenças, aprender a lidar com essa diversidade torna-se uma necessidade constante na vida social (COPE, KALATZIS; 2000) ou seja, o educador que trabalha na perspectiva dos novos letramentos geralmente opta pelos aspectos sociais que não são abordados nas pedagogias convencionais (LANKSHEAR E SNYDER, 2010).

2.2. Letramento crítico e ensino de línguas

O Letramento Crítico (doravante LC) está imerso nas concepções advindas do pós-estruturalismo e da percepção de discurso foucaultiana (FOUCAULT, 2006). A noção do quanto as relações de poder estão presentes nas relações sociais e, consequentemente, na língua e nos discursos informa um outro olhar para o ensino de línguas. Um olhar que se percebe inserido nas relações de poder que se estabelecem nos mais diversos contextos e, portanto, não são neutros, uma vez que se encontra condicionado aos procedimentos interpretativos das comunidades às quais pertence (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 90). Concordo com os autores, ao afirmarem que o poder (e os resultantes conflitos):

> "as formas como o poder opera e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras" (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

Ao propor um trabalho de planejamento das atividades que deverão ser desenvolvidas de modo reflexivo e contingencial, as teorias acima apresentadas podem contribuir para uma subsequente análise e mudança de percurso, conforme apontam os pressupostos dos novos letramentos e letramento crítico, uma vez que se entende a necessidade de replanejar, readequar e ressignificar de acordo com a realidade e necessidades locais especialmente ao que se refere a participação dos indivíduos que por sua vez participam de um contexto plural, heterogêneo, instável e complexo (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2013).

Ainda buscando definir o LC, consideramos importante trazer as palavras de Janks que aponta essa perspectiva como um meio de oportunizar as pessoas a lerem o mundo e as palavras a partir de questões de poder e identidade:

> "Letramento crítico é tornar possível que pessoas jovens leiam tanto a palavra como o mundo em relação a questões de poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Envolve também a escrita e a reescrita do mundo: diz respeito à criação e à recriação. O letramento crítico, desde seu início no trabalho de Paulo Freire (1972), relacionava letramento a uma política de auto-empoderamento e a uma ética do cuidado." (JANKS, 2013 p.227)

Nesse sentido, entendemos essa perspectiva teórica como um meio para pensar as concepções de língua e sujeito assim como as relações de poder que permeiam as práticas sociais tornando-se aliadas no processo de construção de sentidos que se realiza em sala de aula e fora dela, pois nessa perspectiva entendemos o contexto como um todo, não apenas as atividades realizadas, mas tudo aquilo que acontece antes e depois da sala de aula.

3. Aplicação das atividades: Construção de sentidos em sala de aula

Nesta seção, apresentaremos alguns relatos do professor e também alguns trechos de uma atividade realizada em conjunto com os alunos, buscando fazer uma leitura com a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa. As atividades foram realizadas em uma turma de alunos de nível pós-intermediário que fizeram parte do PFI no segundo semestre de 2018. O programa que se constitui como uma das ações de internacionalização presentes na Universidade Pública. Por internacionalização, nosso entendimento corrobora com o que os autores Ono e Gomes (2018) defendem como a criação de espaços democráticos para a prática em língua inglesa, como oportunidade democrática de acesso a práticas e uso de uma língua estrangeira (p.07). Compreendemos que esses espaços são necessários nas instituições públicas pois podem propiciar acesso a pesquisas produzidas em inglês em diferentes instituições.

Nesse norte, as ações de internacionalização surgem como uma alternativa para os estudantes de graduação que possuem interesse na familiarização dos usos da língua estrangeira nos espaços acadêmicos. O que facilitou o trabalho em sala foi o contato com a tecnologia durante as aulas, permitindo que os estudantes tivessem à disposição computadores com acesso à internet. Foram realizadas atividades adaptadas ao conteúdo proposto pelo livro didático, que também é oferecido através de uma plataforma virtual.

No entanto, conforme aponta a pesquisa de Sanches (2019), apesar de ser um livro didático disponibilizado virtualmente, o que parece ser promissor uma vez que há possibilidades de se pensar no ensino de línguas a partir de diversos meios que circulam nos espaços sociais virtuais, o livro, aborda língua ainda de maneira estruturalista, com atividades semelhantes àquelas oferecidas nos tradicionais livros de inglês, ou seja, houve uma transposição do livro didático impresso para o virtual, sem considerar os aspectos digitais e tecnológicos que hoje permeiam os discursos e que consequentemente poderiam contribuir para a ampliação do repertório desses alunos participantes. Diante dessa circunstância, observamos o interesse por parte do professor em realizar atividades em que os estudantes pudessem utilizar diversas ferramentas digitais para além do livro didático:

> *"O intuito em adaptar as atividades consistia em aproveitar de modo efetivo as tecnologias que tínhamos a disposição para desenvolver as aulas. O material didático, embora disponibilizado a partir de uma plataforma virtual, pouco contribui para a elaboração de atividades que fossem além dos preenchimentos de lacunas gramaticais tão comum nesses espaços escolares. De qualquer forma, o material didático não foi completamente descartado, tornando-se um apoio metodológico muito promissor na escolha dos temas e tópicos que seriam abordados ao longo das atividades"*

Ao desenvolver atividades para além do que era proposto pelo livro, podemos perceber a partir do relato acima, que é possível aliar o uso do livro didático com um trabalho voltado para a perspectiva de língua como discurso, porém, cabe ao professor realizar essa adaptação buscando colocar em destaque o protagonismo do aluno. Esse interesse do professor também vai ao encontro do que afirmam os autores Lankshear e Knobel (2002, Apud. Rosa, 2016, p.52), quando propõem que precisamos considerar um trabalho a partir dos Letramentos quando algum evento nos exige um novo Ethos, nesse sentido, a autora afirma que:

> "O novo ethos consiste em diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em práticas letradas que são, necessariamente, diferentes dos letramentos com os quais estamos mais familiarizados" (ROSA, 2016, p.52)

O professor, ao compreender a necessidade de ir além do ensino de regras e conteúdos estabelecidos a partir de um livro didático que algumas vezes não reflete a necessidade dos estudantes presentes na sala de aula e ao mesmo tempo busca levar em consideração diferentes práticas que permita um contato prolongado com a língua em seu contexto de uso permitindo que os sentidos sejam construídos a partir dos valores e sensibilidades que fazem parte da realidade desses indivíduos e não apenas através de conteúdos que foram previamente selecionados a partir do livro didático.

A seguir, através de outro trecho do relato, apresentaremos mais detalhes sobre o desenvolvimento das atividades que foram realizadas pelos estudantes e uma análise a partir do referencial teórico de que maneira a construção de sentidos tornou-se possível partindo da perspectiva de um novo Ethos:

> *"Nesta atividade, escolhemos a unidade 8 intitulada Gaming e a partir dela, os alunos, deveriam criar uma apresentação oral, discutindo com a turma algum tema que tivesse sido abordado ao longo da aula. Todos os grupos apresentaram propostas interessantes, e todas as montagens envolviam diversos recursos digitais. Durante as apresentações, os alunos utilizaram o recurso de apresentação de slides, e foi nesse momento que pude perceber a importância de deixar que eles criassem a partir de suas próprias ideias e conhecimento de mundo. As montagens de slides foram significativas pois envolviam não só a língua inglesa, mas também diversos outros conhecimentos que foram mobilizados para a criação dos slides que incluíam Gifs, memes, e com esse conjunto novos sentidos estavam sendo construídos, e que para serem compreendidos o leitor precisa conhecer todos os elementos que compõem o novo texto criado pelos estudantes. Isso permitiu que eles pudessem perceber que há diversas maneiras de se aprender uma língua, sem que necessariamente o foco seja especificamente os tópicos gramaticais. Os estudantes sentiram-se mais entusiasmados e ao mesmo tempo inseguros quando se deram conta que eles deveriam criar por conta própria e construir sentidos a partir dos conhecimentos prévios que possuíam, seja a respeito da língua ou do tema escolhido para abordar*."

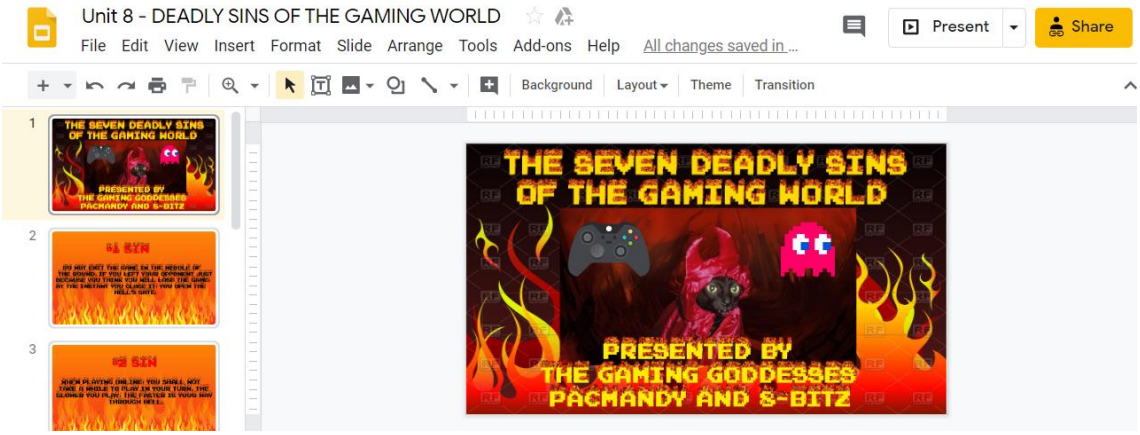
A partir do relato do professor, percebemos a tentativa de realizar atividades que envolvessem ferramentas digitais no processo de elaboração da atividade proposta. Dessa forma, os alunos puderam utilizar seus conhecimentos prévios acerca da elaboração de memes, gifs que já conheciam a partir das redes sociais, e com isso, construir novos sentidos em língua inglesa. Pode-se dizer também que essa proposta vai ao encontro do que propõe os autores Lankshear e Knobel (2002) ao se referir aos novos letramentos no plural, pois nesse caso, estaríamos considerando um leque maior de opções numa noção pluralizada de letramentos como prática social, ou seja, professor e alunos construindo sentidos a partir do espaço em que estão inseridos e sobretudo considerando diferentes modos de elaborar seus textos com elementos digitais. Outro aspecto que vale ressaltar é a mudança do Ethos no momento em que tanto alunos e professor se descobrem agentes e precisam a partir disso criar e recriar sentidos a partir da situação que lhes surge a cada momento em sala de aula.

No relato a seguir, é possível observar o processo de construção de sentidos a partir das ferramentas digitais e de que maneira os alunos adaptaram a proposta inicial da Unidade 8, proposta pelo livro didático:

> *"A proposta da atividade era apresentar uma reconstrução dos Deadly sins, tema que foi abordado na seção de Reading do livro didático, e os alunos*

criaram uma apresentação intitulada "Deadly sins of the gaming world". Houve uma adaptação da proposta inicial da atividade intitulada "GAMING" assim como uma releitura dos pecados capitais que já é um texto conhecido do público geral. Dessa forma, percebi que houve uma construção de sentidos em língua inglesa, mobilizada pelos conhecimentos prévios dos alunos que uma vez compartilhados em um grupo de pessoas que em suas vidas diárias participam de diferentes grupos sociais e que no contexto de sala de aula do PFI tiveram a oportunidade de compartilhar e conhecer diferentes formas de elaborar seus próprios textos a partir do que foi vivenciado em sala"

Figura 1:



Fonte: O Autor, 2019

Com essa atividade, podemos perceber que o espaço onde se aprende língua pode ir além do exaustivo processo de aquisição de complexas estruturas gramaticais que muitas vezes faz com que o estudante se sinta desmotivado em aprender uma língua estrangeira. Isso não quer dizer que o professor não possa trabalhar com conteúdo gramatical, mas que outras questões podem ser incluídas nesse processo. No entanto, o que houve durante o processo, foi ao nosso entender, que os alunos mobilizaram diversas habilidades e conhecimentos para chegar nesse resultado. A troca de conhecimentos sejam eles envolvendo tecnologia ou língua, permitiu que se construísse sentidos a partir da situação que surgia a cada momento em sala de aula. Nesse sentido, houve um processo de ressignificação, seja das atividades propostas pelo livro didático, assim como o tema abordado, que ganhou novos sentidos a partir do que os alunos atribuíram nas suas criações. Consequentemente, acreditamos que a proposta de atividade corrobora com o que afirma Janks a respeito do LC:

> Letramento crítico é tornar possível que pessoas jovens leiam tanto a palavra como o mundo em relação a questões de poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Envolve também a escrita e a reescrita do mundo: diz respeito à criação e à recriação. O letramento crítico, desde seu início no trabalho de Paulo Freire (1972), relacionava letramento a uma política de auto-empoderamento e a uma ética do cuidado. (JANKS, 2013 p.227)

Acreditamos que a proposta do professor em realizar atividades que envolvem as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao produzir um novo texto a partir de recortes pré-existentes criando uma nova combinação e com isso criando novos sentidos, a partir de uma ressignificação do que está previamente proposto, pode ir ao encontro do que propõe o Letramento Crítico. Consequentemente, questões de identidade, poder e acesso ao conhecimento são colocadas em questão e refletidas ao longo do processo, tais como a agência do aluno e professor.

Os trechos das atividades realizadas pelos alunos e foram apresentados na análise, demonstram de alguma maneira, que a construção de sentidos se deu na medida em que os estudantes iam fazendo combinações de diferentes imagens e suportes. Assim, acreditamos que eles foram entendendo que esse processo dependia do conhecimento prévio de cada um sobre determinado assunto trazido para a elaboração dos slides sobre os temas discutidos, e não somente através do conhecimento de língua, transmitido numa sala de aula tradicional, em que as regras gramaticais recebem todos os holofotes e tornam-se o princípio norteador das práticas de ensino do professor de línguas estrangeiras.

Em outras palavras, o fato de realizar atividades que possibilitaram uma certa liberdade de escolha envolvendo um processo criativo mais engajado, fez com que os estudantes pudessem perceber a importância do processo criativo na construção de sentidos em língua inglesa, elaborando textos que possuem uma finalidade especifica e não mais por questões didáticas ou pedagógicas, mas pelo simples fato de que agora havia um propósito criativo envolvido no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, Jordão (2016, p. 43) afirma que "talvez nossa missão profissional possa vislumbrar nos alunos a inteligência que lhes é própria e trabalhar com ela como parceira em ambientes educacionais". Dessa forma, considero que o trabalho realizado com esses alunos dialoga com a fala da autora, pois mobiliza a criatividade dos estudantes e coloca-os no centro das atividades desenvolvidas, fazendo-os tanto professor quanto alunos a refletirem sobre o espaço educacional e o papel que pode ser desempenhado na construção de sentidos.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa apresentamos um diálogo com reflexões sobre as práticas realizadas com uma turma de inglês em um programa de línguas da Unespar. O interesse em pesquisar nesse contexto se deu por compreender a importância e valorização desses espaços em cursos voltados para ações de internacionalização da Universidade, e sobretudo no estabelecimento de políticas que possam contribuir para o enriquecimento dos contextos onde esses programas estão inseridos e a partir delas sejam descontruídas práticas que podem apresentar algum engessamento. Nesse sentido, o professor pode ser um sujeito autônomo, capaz de reconhecer as especificidades do seu contexto e realizar um trabalho voltado para os objetivos do grupo específico com que está em contato.

Em um primeiro momento deste trabalho, apresentamos os princípios norteadores da pesquisa e em seguida, a partir dos relatos do professor pesquisador, analisamos as atividades realizadas na tentativa de aliar as teorias dos novos letramentos com a prática do professor a partir dos relatos estabelecendo um diálogo entre teoria e prática. Dessa forma, consideramos que foi possível perceber a relevância de se refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto especifico de internacionalização, sem deixar de lado os objetivos estabelecidos pelo programa, mas sempre buscando trabalhar a partir de brechas (DUBOC, 2012), ou seja, sem descartar o livro didático e sim realizar adaptações que se façam necessárias de acordo com o contexto em que estamos inseridos.

Um dos aspectos que observamos na aplicação dessas práticas é a maneira como foram desenvolvidas atividades que além de valorizarem os conhecimentos prévios dos alunos, impulsionaram o uso criativo das ferramentas digitais e através delas possibilitando a construção de sentidos (MONTE MOR, 2012) por meio da agência e liberdade na tomada de decisões sobre a elaboração das apresentações criadas pelos estudantes. Outro aspecto que consideramos importante ressaltar foi o trabalho realizado pelos alunos que de alguma forma serviu não apenas para aprender língua, mas também para um compartilhamento de ideias e de conhecimento de mundo que não se encerram na sala de aula

Acreditamos que uma prática docente que esteja pautada nos novos letramentos e, voltadas para um trabalho de constante ressignificação pode ir ao encontro das necessidades dos contextos como o de internacionalização da Universidade pública desde que entendamos o processo de ensino-aprendizagem como algo em constante

transformação. A leitura e os questionamentos ofertados neste estudo através dos relatos do professor, são meios de se criar diálogos que podem constituir diferentes entendimentos por parte pelos leitores que fazem parte desse movimento de instabilidade e constante mudança.

Consideramos importante ressaltar o processo de formação continuada do professor de línguas e os impactos que surgem com a participação em grupos de estudo e pesquisa podem propiciar ao professor pesquisador, acesso a diferentes teorias e abordagens que mais tarde poderão ser utilizadas para questionar e ressignificar o espaço da sala de aula, buscando refletir de modo crítico sobre o ensino de línguas e contribuindo para o ensino-aprendizagem dos alunos envolvidos no processo.

5. Referências

AZDEN, C; COPE, B; FAIRCLOUGH, N; GEE, J; *et al* **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures Harvard Educational Review**; Research Library pg. 60 Spring 1996.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. de A. **Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa**. **MOARA**, Estudos Linguísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

CANAGARAJAH, A. S. **Teacher development in a global profession:** an autoethnography**.** TESOL Quarterly, v. 46, nº 2, p. 258-279, 2012.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. **Poder e saber**. In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2006.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research. Education enquiry,** v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

JORDÃO, C. M**.** O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p.26-32.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da baiana tem... letramento crítico? In: **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas**.** Campinas: Pontes, 2016, p. 41-53.

JORDÃO, C. M. e FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania:** um triângulo amoroso bem-sucedido. Línguas e Letras, 2007, v. 8, n. 14, p. 79 – 105.

_____. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: ORTENZI, SILVA; CALVO & EL KADRI (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2002). **Children, Literacy and the Uk National Grid for Learning**. Journal of Early Childhood Literacy, 2(2), 167–194.

LANKSHEAR, C. & SNYDER, I. with Green, B. **Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, learning and new technology in schools.** Sydney: Allen & Unwin, 2010.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs). **Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas.** Jundiaí, SP: Paco, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de Inglês e os Letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. e HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "desformatada":** Práticas com Professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011b, p. 279-303.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**.** In: ROCHA, Claúdia Hisdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã:** por discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira; GOMES, João Pedro Fernandes Gomes. **Internacionalização, letramento crítico e extensão:** a experiência democrática do English Club na UFMS/CPTL Revista Leitura v. 2, nº 61 – Maceió – jul./dez. 2018

ROSA, A. A. C, 1987 -**Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola** – Tese doutorado - Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SANCHES, G. J. **O Programa Paraná fala Inglês:** Uma autoetnografia sobre concepção de língua e material didático em sala de aula. Dissertação. (Mestrado em Letras) Universidade federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2019.

Operações retextualizadoras na entrevista jornalística

Luciane Cristina Del Ben de SOUZA*

RESUMO: As transformações decorrentes da passagem da língua oral para a língua escrita envolvem fenômenos linguísticos passíveis de distorções e manipulações. No que concerne ao gênero jornalístico, essa transposição torna-se ainda mais complexa, já que a mídia exerce grande influência sobre a sociedade. O discurso proferido durante as entrevistas pode sofrer distorções, influenciado por fatores externos – tais como a ideologia que domina a empresa, o público leitor a que se destina a notícia e, ainda, às preferências lexicais e sintáticas do jornalista ao elaborar seu texto. Mesmo quando relata opiniões alheias, ele procede a uma nova seleção de termos e a uma construção sintática diferente da do autor. As estratégias utilizadas pelo jornal produzem alterações significativas no sentido dos enunciados, comprometendo dessa maneira, a essência do texto original.

PALAVRAS-CHAVE: entrevista, jornalismo, retextualização.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apontar algumas estratégias linguístico-discursivas utilizadas pela imprensa escrita na entrevista jornalística.

O crescente interesse pelo estudo do texto jornalístico deve-se ao fato do jornalismo ser considerado como uma prática social necessária, pois possibilita às pessoas o acesso à diversidade de eventos do mundo, desvinculadas do contato físico direto. Neste caso, pode facilitar a comunicação entre os mais distintos grupos da sociedade, contribuindo para a modificação dos significados que eles atribuem às coisas e, nesse sentido, colabora na transformação das crenças, dos valores e dos comportamentos dos indivíduos.

De acordo com Kunczik (2002), os processos sociais da moderna e complexa sociedade industrializada tornam-se cada vez mais incompreensíveis para as pessoas. Essa incompreensão resulta na dependência das experiências dos outros e das interpretações dos acontecimentos.

Em virtude disso, os meios de comunicação de massa configuram-se como uma instituição decisiva para a difusão dessas experiências, tendo assim a oportunidade de transmitir interpretações que dão sentido às complexidades e tornam compreensível o ininteligível.

O jornalismo se baseia e se sustenta numa dicotomia: a informação e a opinião.

A atividade informativa tem a atribuição de interpretar a realidade. Para isto, se vale de uma relativa racionalidade que se traduz na intenção de separar informação de opinião.

No jornalismo trabalha-se basicamente com matérias-primas de duas naturezas: objetiva (fatos, dados, fontes) e subjetiva (conceitos, ideias, versões).

Em tese, com exceção das matérias opinativas (editoriais, artigos de fundo etc.), a imprensa, de acordo com o mito da objetividade, deve colocar-se numa posição neutra e relatar os fatos exatamente como ocorreram, deixando ao leitor a tarefa de tirar suas próprias conclusões.

Na percepção de Kunczik (2002: 101), "a subjetividade e a reportagem feita com consciência não se contradizem. A objetividade significa simplesmente não distorcer nem suprimir os fatos."

Tomando como base o *Manual de Redação da Folha de S. Paulo,*

> objetividade para o jornalismo não é só a capacidade de permanecer impessoal diante de ações e decisões imediatas, mas é também os métodos

* Professora na Universidade Paulista, Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço eletrônico: lucianedelben@hotmail.com. Este artigo é parte da minha dissertação de mestrado.

> de trabalho, os procedimentos operativos, estratégicos, impessoais, ritualizados para minimizar as incertezas impostas pelos prazos de fechamento da edição, pelos acontecimentos imprevistos, pelos desmentidos etc.

Vale destacar, ainda, que o jornalista convive no seu dia a dia com diversas informações, mas para que consiga produzir textos claros e precisos, precisa compreendê-los. Sendo assim, mais adiante, o mesmo *manual* esclarece:

> não existe objetividade em jornalismo. Ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões em larga medida subjetivas, influenciadas por suas posições pessoais, hábitos e emoções. Isso não o exime, porém, da obrigação de ser o mais objetivo possível. Para relatar um fato com fidelidade, reproduzir a forma, as circunstâncias e as repercussões, o jornalista precisa encarar o fato com distanciamento e frieza. (Manual da Redação, 2006:46)

Entretanto, Garret (1974: 29) adverte que: "além de reconhecer a diferença entre os pontos objetivos e subjetivos, o entrevistador deve discernir muito bem a inutilidade e até mesmo o perigo de julgar a atitude das pessoas", pois quando fazemos uma entrevista, de certa forma invadimos a privacidade do entrevistado.

Acreditamos que, por tratar-se de uma técnica comunicativa naturalmente humana, social, ideológica e efêmera, isto é, mediada pelo sujeito da produção e da interpretação - indivíduo, empresa e suas relações, interesses e valores individuais, corporativos e empresariais, a entrevista pode dessa forma, exercer forte influência nos efeitos de sentido produzidos durante os processos de transformação do texto transcrito para o texto editado.

Utilizaremos como *corpus* de análise uma entrevista concedida pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro ao jornal *Folha de S. Paulo* no dia 15 de setembro de 2005, por telefone, para verificar em que medida essa técnica pode interferir nos conteúdos veiculados pelo jornal.

2. A transcrição e a retextualização

Primeiramente, é necessário considerar que as modificações ocorridas durante os processos de transposição do texto transcrito para o texto publicado podem ser complexas e subjetivas, pois,

> para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (Marcuschi, 2004:47)

Entendendo a compreensão como uma atividade que envolve critérios muitas vezes subjetivos, acreditamos , assim como Maingueneau (2004:29) que, "*a priori* nunca há uma *única* interpretação possível para um enunciado e é preciso explicar quais os procedimentos do destinatário para chegar a mais provável, que será aquela que se deve preferir em tal ou qual contexto."

Alguns estudos sobre a retextualização merecem ser destacados. Gomes (1995: 46), cita os trabalhos de Cortelazzo (1985) "que analisou a variação existente entre o discurso oral de um parlamentar italiano com sua versão escrita (estenografada por funcionários da Câmara dos Deputados), e de Alves (1992) que, examinando depoimentos que ocorrem em audiências de instrução e julgamento da Justiça de Pernambuco, identificou discrepâncias no plano do conteúdo entre depoimento oral e registro escrito.

Cabe-nos ressaltar, no entanto, que a transformação da língua falada para a língua escrita envolve operações de natureza cognitiva, que podem interferir no sentido do texto, alterando seu significado, produzindo um outro efeito de sentido, pois, segundo Rey-Debove,

> embora a língua falada e a língua escrita tenham, cada uma, sua personalidade e apresentem, em todos os níveis, diferenças de estratificação do signo pela transcodificação, tais diferenças são reduzidas ao mínimo e as noções de língua falada e de língua escrita se interpenetram. (Rey-Debove, 1996:79)

Diante do exposto, cumpre-nos esclarecer uma importante diferença entre dois processos linguísticos distintos, a transcrição e a retextualização.

> Transcrever a fala é passar de um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. (Marcuschi, 2004:49).

As atividades de transcrição da fala para a escrita seguem normas que objetivam a não interferência no conteúdo do discurso, o uso de sinais gráficos padronizados, representativos da língua falada, porém, segundo adverte Rey- Debove (1996), durante a transcrição de uma fala, há a ocorrência de numerosos problemas que impossibilitam que ela seja restabelecida com exatidão.

Sendo assim, não podemos conceber a transcrição como um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois os elementos paralinguísticos como os silêncios, os gestos, os risos, a entonação da voz, os movimentos do corpo, são parte integrante da atividade conversacional face a face e devem ser, de alguma forma, recuperados no ato da transcrição.

Para Marcuschi, "a transcrição representa uma passagem, uma *transcodificação* (do sonoro para o grafemático) que já é uma *primeira transformação*, mas não é ainda uma retextualização." (Marcuschi, 2004: 51). Com isso, salienta o autor

> a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade escrita. (Id., p.46)

Ou seja, durante esse processo haverá sempre a interferência do responsável pela transcodificação do texto e, como sustenta Rey-Debove (1996:88), trata-se de um processo que "deixa restos intraduzíveis e é preciso adaptar."

No entanto, é importante esclarecer que a entrevista jornalística passa por algumas etapas. Entre elas destacamos a elaboração da pauta, a escolha do entrevistado, a realização e a publicação. Porém, há que se ressaltar que entre essas etapas estão presentes mecanismos de compreensão e interpretação utilizados pelo jornalista.

3. Estratégias retextualizadoras

O papel da imprensa é informar e por isso não poderá fugir dos entraves que ocorrerão nas entrevistas. Embora seja de responsabilidade do repórter a edição da

entrevista, é importante considerar que o sentido das palavras varia com a situação, com o contexto e com a intenção de quem fala.

A responsabilidade do jornalista aumenta à medida que os momentos da entrevista vão sendo realizados. Um é o momento de obtenção de informações e um outro que é a transcrição.

No entanto, o repórter vai editar a entrevista, remontando-a de acordo com os critérios noticiosos. A responsabilidade do jornalista aumenta, portanto, pois transcreve palavras de outras pessoas.

As estratégias de retextualização utilizadas pelos jornais durante as etapas da entrevista (desde a coleta de informações à publicação) são alicerçadas em questões éticas, comportamentais, culturais; o que leva o repórter a inferir, compreender, interpretar, acarretando muitas vezes em distorções irreparáveis.

Nesse sentido, fica reforçada a necessidade de ater-se cuidadosamente nas operações linguísticas envolvidas neste processo, pois a mudança de sentido é inevitável, já que se trata de um processo de compreensão do texto.

Sabemos ser inquestionável a necessidade de reduzir significativamente, no discurso jornalístico, a linguagem para publicação. A urgência da impressão, da difusão da notícia, a necessidade de produzir textos sintéticos, aprofundados e abrangentes em reduzido espaço, são fatores que contribuem para essa redução.

No que concerne à entrevista, salientamos que, por diversas razões, não se publica tudo o que foi gravado durante a coleta de informações. [1]Os próprios manuais de redação orientam os jornalistas a selecionarem apenas os melhores trechos da entrevista e a corrigir erros de português ou problemas da linguagem coloquial quando for imprescindível para a perfeita compreensão do que foi dito, ou seja, sabemos que muitas mudanças ocorrem do texto transcrito para o texto publicado.

Porém, há que se ressaltar que o repórter na apuração de informações e o redator ao escrever, devem levar em consideração que o sentido das palavras varia com a situação, com o contexto e com a intenção de quem fala, por isso a necessidade de compreensão das informações por parte do jornalista pode levar a alteração do conteúdo da notícia.

Um dado importante para corroborar com nossa afirmação diz respeito a redução do número de questões da entrevista transcrita (61 questões) para a entrevista publicada (13 questões e o resumo). Vale destacar ainda que boa parte dessas questões foram suprimidas pelo jornalista no momento da retextualização.

Esta constatação é pelo menos um indício de que essa estratégia além de ter por princípio a redução do volume de linguagem, utiliza-se de operações de eliminação, substituição, acréscimo e reordenação.

Identificamos, baseados em nossas análises, que o índice de redução do número de questões foi de 78,68%. É curioso observar que os cálculos realizados no volume de redução de palavras do entrevistado são de 77,12%.

Para reduzir o volume de linguagem, o jornal utiliza-se de alguns mecanismos de eliminação, que podem ocorrer por diversos motivos, entre eles a mudança da modalidade falada para a escrita, a necessidade de atender às normas do jornalismo visando à regularização linguística ou discursiva ou ainda à manipulação da informação. São elas: eliminação de marcas da oralidade; eliminação de informações; eliminação sintática e eliminação lexical.

Levando-se em conta que a fala e a escrita são instâncias diferentes da linguagem, que por sua vez apresentam características próprias, é natural que ocorram eliminações de marcas da oralidade na escrita durante o processo de retextualização da fala para a escrita. Neste tipo de eliminação ocorre a supressão de marcas estritamente interacionais, tais como o fator de envolvimento, os marcadores conversacionais, os dêiticos e as estratégias de reformulação linguística: paráfrase e correção.

[1] http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_producao_e.htm. Acesso em 23/06/2019.

De acordo com Dias (2003), o envolvimento manifesta-se pela ocorrência de alguns fenômenos, entre eles o emprego de expressões que visam o monitoramento do canal de comunicação pelo falante e marcas de primeira pessoa. No próximo exemplo, mostramos uma dessas ocorrências que evidenciam o *envolvimento* entre jornalista e entrevistado.

Transcrição	Retextualização
AL - **Ah, bom**, **eu acho** que tinha que ter uma política social mais ampla, ...é muito importante, mas tem que ter uma política muito mais ampla e de .....,junto às populações mais desassistidas, porque **você vê** que é uma coisa incrível que o presidente Lula e a mulher dele, que no dia da eleição, o Lula fez aquela coisa de levar todos os ministros para uma cidade pobre, **lembra?** *F*- **Lembro, lembro.** *Al* - **Atravessando o rio da Amazônia e tal...** *F* - **A caravana da miséria assim.** *AL* - **É**, aquele troço, nunca eles deram uma descida foram para as favelas e há lugares no Rio, onde a presença do Estado brasileiro não é mais admitida.	*AL* - Tinha que ter uma política social mais ampla, próximo às populações sem assistência. É uma coisa incrível: há lugares no Rio onde a presença do Estado não é mais permitida. Há massacres e chacinas e não se vê o presidente indo ver esses problemas de perto. Isso já não existia no governo FHC. Aqui na Europa, os primeiros-ministros no Natal vão para o hospital ficar perto dos menos favorecidos. Há coisas simbólicas, gestos discretos.

Destacamos, neste excerto, expressões que visam o monitoramento do canal de comunicação pelo falante, tais como “Ah, bom”; “você vê”; “lembra”;” lembro, lembro”; “Atravessando o rio da Amazônia e tal...”. Tais marcas linguísticas foram eliminadas ao serem editadas para tornar o texto mais conciso. Ao se fazer isso, porém, o jornalista pode interferir no enunciado que o entrevistado quis proferir, pois, de certa forma, essas marcas acabam por revelar uma atitude de aprovação, de assentimento do jornalista em relação às informações concedidas pelo entrevistado. Com isso, o repórter elimina seu “envolvimento” com o entrevistado, apagando dessa forma qualquer marca de subjetividade que possa vir expressa nesses vocábulos.

Outro tipo de *eliminação* encontrada em nosso *corpus* consiste na supressão de informações. Durante o processo de retextualização da entrevista transcrita para a entrevista publicada, várias informações são eliminadas por serem consideradas irrelevantes ou secundárias, ou ainda porque não interessa ao jornal publicá-las. Por ser o jornalismo uma atividade social que tem o compromisso de informar às pessoas dos principais acontecimentos da sociedade, esperam-se informações sem erros, sem distorções, sem incorreções. Contudo, o gênero jornalístico impõe certas normas linguísticas. Dentre elas, destacamos a *concisão*.

Há, dentro da linguagem jornalística, uma necessidade de redigir textos concisos, porém, o excesso de concisão pode levar o jornalista a eliminar não apenas dados considerados irrelevantes, mas também aqueles que poderiam ser preservados caso houvesse um maior espaço editorial dentro do jornal.

Cabe-nos salientar que algumas supressões são necessárias ao atendimento desse tipo de linguagem e às exigências dos jornais e não são responsáveis pela perda de detalhes essenciais. Já outras interferem no sentido do texto muitas vezes alterando-o.

Observe-se, no exemplo, que o jornalista promove uma ruptura na frase, seguida de reticências, o que possibilita ao leitor preencher essa lacuna de informações com sua própria interpretação.

Transcrição	Retextualização
a) *AL* - A partir do momento que o PT parou de pedir dinheiro para a militância b) *AL* - **houve um problema já que se colocou: o que está havendo aí?**	*AL* - A partir do momento que se parou de pedir dinheiro para a militância...

Ao eliminar a informação contida em: "houve um problema já que se colocou: o que está havendo aí?", o editor do jornal deixa espaço para a inferência do leitor, permitindo que ele siga passos interpretativos, decodificadores, induzindo-o a preencher essa lacuna, comprometendo dessa forma a continuidade de sentido do enunciado proferido pelo entrevistado.

O leitor do jornal pode, dessa maneira, construir outras proposições para o espaço em branco em questão, pois o uso do sinal de reticências pode levá-lo a concluir o que está de certa forma, implícito no enunciado.

Podemos verificar, portanto, que o enunciador do segmento em análise, ao eliminar as informações contidas em b (transcrição), deixou de fornecer informações ou elementos que permitissem a depreensão do conteúdo, possibilitando que o co-enunciador emitisse sua própria interpretação.

Outra ocorrência interessante encontrada em nosso corpus refere-se à eliminação sintática.

Transcrição	Retextualização
AL - Eu acho que a direita mais inteligente, os conservadores mais inteligentes também não têm interesse em ver desaparecer nem PT **e nem o Lula sair do horizonte não.**	*AL* - A direita mais inteligente, os conservadores mais inteligentes não têm interesse em ver o PT desaparecer.

Fica-nos evidente a manipulação da notícia na eliminação sintática em negrito contida no item a da transcrição. A eliminação feita pelo jornalista no processo de retextualização privilegiou apenas o que interessava ao jornal informar, permitindo que o leitor depreenda do enunciado a (retextualização) que apenas interessa aos integrantes "da direita" na política o não desaparecimento do PT, quando na verdade, Alencastro aponta no mesmo grau de importância a permanência do presidente Lula no horizonte político.

De acordo com o *Manual de Redação da Folha de S. Paulo*, cabe ao jornalista não trocar palavras ou modificar o estilo da linguagem do entrevistado. Contudo, constatamos na presente análise a ocorrência de substituições, seja informacional, sintática ou lexical, resultantes não somente da tentativa de atender às normas jornalísticas como também de uma provável má compreensão do repórter.

Na tentativa de buscar a atualidade e a brevidade na transmissão da notícia, o jornal tem reduzido cada vez mais suas informações, intencionando uma constante economia de tempo e reduzido espaço na publicação da notícia.

Entretanto, muitas vezes os fatos e acontecimentos veiculados pelo jornal acabam sendo distorcidos tendo como consequência o erro e a manipulação da realidade.

Corroborando com nossa afirmação, temos os seguintes exemplos:

Transcrição	Retextualização
a) *AL* -... é um PT, que como toda política paulista é **dividido** por querelas... b) *AL* - Claro, eu acho importante eu, pessoalmente, lamento a **saída** do Tarso Genro... c) *AL* - e é isso que está no horizonte no **fantasma** do governo Lula e do PT	a) *AL* - Um PT, que, como toda política paulista é **dominado** por querelas... b) *AL* - Eu pessoalmente lamento a **retirada** do Tarso Genro. c) *AL* - e é isso que está no horizonte de um **fracasso** do governo Lula e do PT.

Nos exemplos acima, notamos que a substituição lexical atende a propósitos bem semelhantes. Não encontramos indícios de que essas substituições tenham ocorrido com o intuito de correção gramatical, adequação da linguagem ao leitor ou ainda o de conferir clareza e precisão na informação.

Ao que nos parece, o enunciado proferido pelo entrevistado já se revestia de todos esses aspectos, não sendo necessário, dessa maneira, a ocorrência de substituição.

No exemplo a), o entrevistado refere-se ao fato de São Paulo ter uma política mais complexa, por ser o estado mais poderoso do Brasil, o que ocasiona, consequentemente, uma "divisão" de opiniões e de pontos de vista dentro do partido. Após a retextualização, o enunciado sofre alterações significativas, pois passa a afirmar que o Partido dos Trabalhadores em São Paulo é "dominado" por debates, discussões, queixas e lamentações. O mesmo propósito pode-se fazer notar, também, na substituição de "saída" para "retirada". Cabe-nos lembrar que o ex ministro Tarso Genro desistiu de disputar as eleições internas na chapa do PT por não ter havido acerto na composição do Campo Majoritário. Ele havia afirmado, na época, que só ficaria na chapa se o ex Ministro da Casa Civil, deputado José Dirceu (PT- SP) saísse. Fica-nos evidente, dessa forma, que essa nova opção léxica alterou drasticamente a asserção feita pelo entrevistado em questão.

Percebemos que no exemplo c, o entrevistado deixou claro referir-se à maneira preconceituosa com que o Senador Jorge Bornhausen (PFL) falava da esquerda política e o quanto isso era fator de influência no horizonte do governo, podendo assumir até mesmo a condição de "fantasma", no sentido de perseguição. No entanto, há a substituição desse vocábulo por um outro que, de acordo com a entrevista, parece totalmente equivocado: "fracasso".

Com base nessas evidências, assinalamos que ocorreram modificações substanciais durante as operações retextualizadoras, possibilitando-nos verificar que o jornal interferiu de maneira decisiva na força ilocutória do discurso do entrevistado.

Podemos afirmar, portanto, que o repórter, ao fazer a passagem do texto transcrito para o texto publicado, precisa decidir o que vai ser publicado e o que deve ser destacado. Para isso, leva em consideração as normas de estilo da imprensa, os interesses do leitor, e do veículo para o qual trabalha, e não a essência do texto original, revelando, dessa maneira, o poder que a mídia exerce na manipulação da notícia.

4. Referências

DIAS, Ana Rosa Ferreira (2003). **O discurso da violência**. São Paulo: Cortez.

FOLHA DE S. PAULO (2006). **Manual da Redação**. 10. ed. São Paulo: Publifolha.

GOMES, Isaltina Mello (1995). **Dos laboratórios aos Jornais**: um Estudo sobre Jornalismo Científico. Dissertação de mestrado. UFPE, Recife.

KUNCZIK, Michael (2002). **Conceitos de jornalismo**: Norte e Sul. 2. ed. São Paulo: Edusp.

MAINGUENEAU, Dominique (2004). **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília. De Souza-e-Silva, Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Luiz Antonio (2004). **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez.

REY-DEVOVE, Josette (1996). **À procura da distinção oral/escrito**. In: CATACH, Nina. (org.) Op.cit. São Paulo, Ática, p. 75-90.

A MITOLOGIA EM *RICARDO III*, DE SHAKESPEARE

Danielle Gomes KURTH*
Maycon Douglas Geraldo dos SANTOS**
Maria Elisa Dias FRAGA***

RESUMO: Análise das referências mitológicas que constituem o escopo textual e a personagem principal, presentes no decorrer da peça teatral "Ricardo III", de Shakespeare. O principal *corpus* de análise do trabalho foi a própria peça teatral, tradução de Barbara Heliodora (2016), seguida de obras teóricas que ampararam a investigação e sua reflexão, as quais foram apresentadas e devidamente descritas ao longo da construção desse trabalho. Foi descoberta uma vasta presença de alusões aos seres da mitologia greco-latina, encontradas desde as primeiras falas do protagonista, até o último ato. O estudo proporcionou a averiguação interpretativa do contraponto das características físicas e psicológicas entre Ricardo e as Ninfas. Desse mesmo modo, a possível intenção, do autor, em associar o comportamento da personagem principal à figura do Javali, que carrega uma simbologia de natureza destruidora e perversa na cultura clássica, tal qual a personagem, que foi a causa de muitas mortes no decurso da narrativa. Além disso, somado a esses, também foram mencionados outros seres divinos mítico-lendários, tais como: Mercúrio, Hades e as Fúrias. Desta forma, após identificar as referências e analisá-las, delineando um paralelo entre o que foi encontrado na peça e os mitos em si, foi considerado que a simbologia que cerca o animal, javali, é a figura que mais representa as ações e o próprio Duque Ricardo. E, não somente, um dos fatores que podem ter influenciado Shakespeare a se servir da mitologia em sua obra, tenha sido a presença dessa cultura em sua época.

PALAVRAS-CHAVE: Ricardo III; Shakespeare; Mitologia; Javali.

1. Introdução

A arte literária encanta as nossas vidas desde os primórdios da nossa civilização, tão antiga, ainda sem uma sistematização pedagógica ou curricular, existia e existe em essencial na natureza pura da matéria que constrói e atribui significado a tudo. Os estudos literários em língua inglesa, segundo o contato com leituras de obras da língua estrangeira e discussões profícuas a esse respeito, fazem parte da motivação que possibilitou a presente pesquisa. A literatura como existência não materializada, mas sim perceptível a sensibilidade de quem a descobre nas mais simples formas de vida, sem dúvidas, foi parte do desejo que desenvolveu e deu fruto ao trabalho aqui redigido.

Nesse contexto, o escopo deste artigo se dedica em investigar, interpretar e justificar a existência da mitologia greco-romana na construção do texto e na elaboração psicológica e física da personagem do Duque de Gloucester, Ricardo. À vista disso, ao dialogarem, mitologia e texto dão vida à obra de Shakespeare, intitulada: "Ricardo III", mostrando-nos como, por meio das menções e referências à mitologia, o enredo se desenvolverá e, dessa forma, a respeito do protagonista, Ricardo, justificar o porquê ele tem tal comportamento na peça e qual o pano de fundo da cultura clássica em sua gênese.

* Danielle Gomes Kurth é graduanda na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no campus de Paranavaí. E-mail: daniellekurth@gmail.com.
** Maycon Douglas Geraldo dos Santos é graduando na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), no campus de Paranavaí. E-mail: maycon7santoz@gmail.com.
*** Maria Elisa Dias Fraga é a orientadora deste trabalho, graduada em Letras (Português-Inglês), Direito, especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. É professora de Literatura de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atua nas seguintes áreas: Letras com ênfase em Ensino de Literatura Americana, Norte Americana e Ensino de Língua Inglesa. E-mail: elisa_dias@yahoo.com.br.

O material que foi estudado à aplicação e à consumação da pesquisa de que se fala ocorreu segundo Barbara Heliodora (2016), em: "William Shakespeare: Teatro completo", que fez a tradução da peça de Shakespeare. A saber, o labor que culminou na concretude desse artigo transcorreu-se no decurso dos seguintes estágios, primeiro, leituras individuais e depois coletivas, seguidas da discussão da obra e dos seus aspectos fundamentais para o escopo percorrido. A etapa segunda definiu-se pela releitura investigativa, bem como interpretativa de mitos, elementos simbólicos ligados a mitologia, referências e analogias a cultura greco-romana. Então, o último estágio foi a dissertação das informações obtidas a partir dos estágios anteriores e a construção do artigo em evidência.

Certo que a expansão e a evolução do conhecimento tiveram na Grécia antiga sua origem, sua influência no decorrer do desenvolvimento da cultura moderna é vista e percebida até nos dias atuais. Nesse sentido, mais especificamente, no âmbito das artes, e no período em que a obra foi escrita, a cultura clássica era recebida e compunha as obras literárias. O estudo, empenhado nesse processo, usou dessa influência para compor o trabalho, concomitantemente as bibliografias de Claude Pouzadoux: "Contos e lendas da Mitologia" (2001); "As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana" de Franchini e Seganfredo (2007), "As mais belas histórias da Antiguidade Clássica", de Gustav Schwab (1994); Mário da Gama Cury – Dicionário de mitologia grega e romana (2008) –, Mitologia grega, de Pierre Grimal (2013) e "O Livro de Ouro da Mitologia: Histórias de Deuses e Heróis", de Thomas Bulfinch (2002).

Dessa forma, nesse trabalho compartilhamos as respostas relevantes que foram registradas conforme a pesquisa feita ao objetivo principal do trabalho, sendo os resultados as descobertas acerca das alusões à mitologia clássica, as quais tiveram fundamental e essencial importância em toada a estruturação semântica do texto, bem como, em virtude dos dados examinados sobre o protagonista, a relação intrínseca observada entre a figura mitológica do animal javali e a conduta da personagem em análise na narrativa da peça de Shakespeare, "Ricardo III".

2. Desenvolvimento

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma perspectiva analítica sobre a obra de Shakespeare, *Ricardo III*, com a intenção de identificar e refletir sobre a presença da mitologia greco-romana na obra. Sobre isso, foi feito um estudo sobre a origem do teatro, a influência da mitologia na sociedade da época e a relação dela na peça teatral em questão.

Não podemos precisar em que momento da história o teatro surgiu, mas o que temos é que suas origens são às margens do Mar Mediterrâneo, na Antiguidade, segundo Cebulski (2013, p. 11). Tudo teria começado com cultos aos deuses da mitologia, cerimônias e procissões. Os antigos foram cada vez mais aperfeiçoando suas encenações e isso tornou-se uma tradição. Assim, surgiu o teatro grego que, por sua vez, foi difundido pelas antigas civilizações e inspirou, sobretudo, os romanos.

Em Londres, o teatro elisabetano – como ficou conhecido por acontecer no período em que a rainha Elisabeth, da dinastia dos Tudors, governava – teve muito sucesso. Márcia Cebulski (2013, p. 39) expõe alguns fatores que colaboraram para tal sucesso, como a presença maciça do público nos teatros, desde as camadas mais baixas às mais altas da sociedade, bem como a vasta produção teatral da época, citando "poetas da Universidade", a exemplo de John Lily, Thomas Kyd, Christopher Marlowe e Ben Jonson, e o tido como maior escritor de teatro de todos os tempos, William Shakespeare, sem formação acadêmica.

De acordo com Cebulski, ainda, "os autores do período elisabetano trouxeram para as suas peças teatrais as tradições religiosas e populares medievais, bem como a história e a literatura dos seus próprios países". As tragédias e comédias que se tornaram clássicos, no tocante ao teatro, contemplam "a mescla de mitologias e crenças religiosas, os contos populares e a saga de diferentes monarquias europeias" (CEBULSKI, 2013, p. 39).

De tal sorte, a peça histórica "Ricardo III" de William Shakespeare é o *corpus* de análise do trabalho que se escreve, o qual se debruça na investigação e descrição das influências greco-romanas na composição textual da peça, certo que a cultura clássica, dos mitos, estabelece uma relação intrínseca com as obras teatrais do escritor inglês, bem como toda a cultura contemporânea.

Shakespeare é um dos escritores mais famosos no mundo e demasiado respeitado pelo meio literário, seu trabalho exerce grande influência na cultura ocidental, isso devido ao vasto número de suas obras e a qualidade que elas possuem. Detentor de grande prestígio e com talento reconhecido, muitos são os estudos sobre ele e suas obras. Em "Shakespeare o gênio original", Pedro Sussekind (2008, p. 10), o descreve como

> o modelo de uma criação poética livre do aprisionamento das regras. Tanto nos textos dos primeiros românticos alemães quanto nos de seus sucessores franceses, o nome de Shakespeare se repete como a principal referência para definir a genialidade de um artista moderno.

Para tanto, temos a obra e o objetivo que delineiam o trabalho proposto, tratando-se da averiguação das referências mitológicas na construção do texto de Shakespeare. No discurso que inicia a peça de Ricardo III, já podemos perceber uma restrita referência à mitologia greco-romana. Nesse momento, o protagonista, Ricardo, inicia a narrativa com um poderoso e eloquente discurso, em que expõe suas sórdidas intenções para com o reino da Inglaterra, "Que sou rude, e a quem falta a majestade/Do autor para mostrar-me a uma ninfa;/Eu, que não tenho belas proporções" (Ato 1, cena 1, linhas 16-18, p. 1061). Além de suas intenções, também encontramos em sua fala a menção às Ninfas, deusas que vivem à beira de lagos, rios, dentro de florestas, bosques e até mesmo no mar, cunhando um contraste entre as negativas qualidades psicológicas e físicas da personagem e os seres mitológicos. Pois, para demostrar a disparidade existencial do bom e ruim, do belo e feio, do divino e terreno, o autor usa, neste trecho, as Ninfas como modelo representativo da máxima pureza, e Ricardo enquanto a extrema existência do mal.

Em contraste com as ninfas, ainda, o emblema heráldico de Ricardo é representado curiosamente por um javali – nota de rodapé "alusão derrogatória ao emblema heráldico de Ricardo, que era o Javali" (Ato 1, Cena 2, p. 1070). O javali aparece, pela primeira vez, na peça, quando Ricardo está tendo uma discussão com Anne e ela diz "admites, porco-espinho? Deus permita/que pagues no inferno pelo teu crime" (Ato 1, Cena 2, p. 1070), em que o porco-espinho seria um eufemismo, ou, até mesmo, uma forma pejorativa utilizada por Anne com o propósito de insultar Ricardo, visto que ele havia matado seu então marido.

Este animal possui uma simbologia muito forte em diferentes culturas ao redor do mundo. Na história da mitologia greco-romana, o javali é o símbolo das forças da natureza, da violência e do ímpeto, o qual traz consigo destruição e tragédias por onde perpassa. No mito "O Javali de Erimanto", um dos grandes desafios de Héracles, herói de maior fama na Grécia, em serviço ao rei Euristeu, a missão que consistia em capturar vivo um grande e forte javali com pressas demasiado afiadas, que vinha destruindo o território ao redor do monte Erimanto – "um javali enorme se refugiou no monte Erimanto. Vá tirá-lo de lá e o traga vivo!" (POUZADOUX, 2001, p. 60).

Outra história envolvendo essa criatura é a de Meleagro, filho de Enéas e Altéia, no mito "Meleagro e Atlanta", que também sofreu com a fúria de um monstruoso javali, de olhos vermelhos e caninos que se equiparavam aos de elefantes – "Os olhos do animal lançavam chispas de fogo, suas cerdas pareciam chuços pontiagudos e seus dentes eram como as presas dos elefantes da Índia" (BULFINCH, 2002, p. 169). Isso tudo, dado que depois de um ano muito produtivo e próspero, seu pai, agradecido às divinas contribuições em sua colheita, decidiu ofertar aos deuses os primeiros proveitos, esquecendo-se somente da deusa da caça e dos animais selvagens, Ártemis, que odiosamente indignada e tomada por uma sanha incontrolável, mandou a terrível fera ao reino para os castigar.

Além dessas, em *O Javali de Calidon*, uma das histórias retratadas no livro "As 100 melhores história da mitologia", de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo, nos é mostrado o tamanho da fúria do javali e o seu poder de destruição por onde passa. Isso pode ser visto no excerto retirado da obra, em que:

> a deusa dos caçadores estava encolerizada com o rei de Calidon e por esta razão mandara o terrível javali para devastar, sem piedade, todas as plantações e rebanhos que encontrasse pela frente. Tão grande era a fúria do animal, que os campos ficavam desertos depois da sua terrível aparição. O monstro já despedaçara diversos aldeões, invadindo até mesmo as casas para matar e comer o restante de seus habitantes. Todo dia chegavam às portas da cidade imensos contingentes de camponeses feridos em busca de refúgio (A. S. Franchini / Carmen Seganfredo, 2007, p. 82).

Após os casos citados envolvendo o javali, observamos que ele é uma criatura muito simbólica e participativa nos mitos greco-romanos, que povoam e influenciam nossa cultura artístico-literária até os dias mais atuais. A presença da mitologia, acreditamos, é nítida durante a análise de toda a peça lida e, nesse caso, em especial, nas torpezas e atitudes do Duque Ricardo. O primeiro parágrafo, por exemplo, o qual mencionamos a antítese enquanto figura de pensamento: *santo e demônio*, que faz referência às Ninfas, serve como relato de uma autobiografia da personagem, uma vez que ele mesmo prescreve sua construção moral para com tudo e todos dentro da narrativa. Mas isso, não surpreendentemente, é apenas a sua primeira confissão sem pudores e consciente de seus bárbaros crimes. Ricardo, em outros momentos, assume, tranquilo e desprovido de remorsos, sua existência maléfica e psicótica, como em "Será que já esqueceu o bravo príncipe/Eduardo, seu senhor, que há só três meses/Por raiva apunhalei em Tewkesbury?/O mais doce e formoso cavalheiro" (Ato 1, cena 2, linha 247, p. 1076).

O trecho da obra, citado no parágrafo anterior, apresenta uma das inúmeras crueldades da personagem no decurso da peça. Desta forma, pode-se compreender, a partir do relato pessoal de Ricardo, que ele, com efeito, e por zanga, ceifou a vida de Eduardo. Isto é, as atitudes da personagem são inerentes à violência, cuja natureza dos seus desejos, ainda que humano, causam mortes e destruição, paralelamente à simbologia do animal, bem como o seu brasão, que é formado pelo desenho de um javali.

Além disso, no ato III, na cena II (linha 8, p. 1129), quando a *persona* Stanley "Sonhou que o javali cortou-lhe o elmo;/E que, além disso, há hoje dois conselhos,/E que em um deles podem ser tramadas,/Coisas que, no outro, a ambos farão mal.", constata, mais uma vez, a personificação da conjectura aqui discutida. Posto que a continuação dos fatos decorrentes desse comprovam que o sonho, na verdade, era um presságio de morte, temos a causa disso, "o javali que cortou-lhe o elmo" foi o Duque, matéria natural e perversa, consequência física da tragédia.

Para tanto, é visto ainda no texto que continua a peça, referências mais diretas, que relacionam o comportamento e a simbologia do animal Javali, dentro da mitologia clássica, greco-romana, às atitudes da personagem de Ricardo. Por exemplo, no ato IV, na cena V (linha 1 a 3, p. 1187) "STANLEY – Eu peço, Uswick, que informe a Richmond/Que na pocilga do vil javali/Meu filho George está como refém", há uma atribuição do nome do animal para batizar o espaço, local onde vive e ao qual é pertente a ele, onde está preso o filho de Stanley. Da mesma forma, usando o recurso lexical substantivo e adjetivo, para renomear e caracterizar o Duque de Gloucester, encontramos no ato V, na cena II (linha 1 a 17, p. 1190),

> RICHMOND – Companheiros de armas, muito amados,/Feridos sob o jugo do tirano:/Cheguei até o coração da pátria/Marchando sem qualquer impedimento;/E encontramos aqui, do nosso pai Stanley,/Cartas de estímulo e encorajamento./O javali sangrento e usurpador/Que destruiu as vinhas e as colheitas/Sacia-se com sangue em vez de água,/E faz seu cocho em vossos próprios corpos./Esse imundo chacal se encontra agora/No centro desta ilha,

> muito perto/Da cidade de Leicester, ao que ouvimos:/De Tamworth lá a marcha é só de um dia./Vamos com Deus, amigos corajosos,/Colher o fruto da perpétua paz,/Através da tragédia desta guerra.

No excerto acima, temos a atribuição lexical investigada, nesse caso, então, o substantivo Javali, a criatura mitológica e o adjetivo sangrento, que nos mostra não uma simples adjetivação a um animal qualquer, mas sim uma caracterização negativa, relativa à simbologia da criatura na mitologia. Nesse contexto, ainda no ato V, porém, na cena III (linha 163 a 166, p. 1198), observamos recurso linguístico similar, em: "FANTASMAS DE EDUARDO E RICARDO PARA RICHMOND – Dorme em paz e desperta na alegria!/Anjos bons te protejam contra o monstro!/Viva e funda uma nova era de reis!/Os filhos de Eduardo te abençoam". Em tal caso, realiza-se com o substantivo "monstro", que também é utilizado para se referir ao javali em muitos mitos clássicos, na peça, interpretamos ser Ricardo o monstro com o qual os anjos devem protegê-lo.

Há, em toda a obra de Shakespeare, grandes momentos em que a mitologia se conecta à narrativa e constrói, desse modo, o universo particular da peça Ricardo III. No ato I, em especial, ocorre um fenômeno linguístico que compreendemos estar diretamente ligado ao mito de "Dédalo e Ícaro", o qual entrelaça-se ao próprio desfecho da personagem Ricardo. Porque, no decorrer de uma reunião que se fez no aposento do palácio real, onde estavam: Loord Rivers, Rainha Elizabeth, Buckingham, Stanley, Castesby, Lord Grey, Ricado e Margaret, a ex-rainha roga muitas pragas, verdadeiras e sinceras, em todos os presentes e principalmente em Ricardo, causador da desgraça que acometeu a sua família, em meio a insultos, futuros amaldiçoados e agressões verbais, Ricardo declara sobre si mesmo "E muito mais: mais eu nasci tão alto,/Que nosso berço, o topo do alto cedro/Brinca com o vento e desafia o sol" (Ato 1, cena 3, linha 269 a 275, p. 1087).

Nota-se, na fala da personagem, um tom de arrogância e de superioridade em relação aos outros personagens e a tudo, em que ele "brinca com o vento e desafia o sol", uma clara intenção de se colocar superior aos elementos naturais, poderosas forças existenciais, como o vento, criador de devastadores furacões que alcançam a superfície da terra e o sol, estrela que rege nosso sistema solar e libera ventos solares capazes de afetar nossa comunicação, ainda que muito distante do nosso planeta. Nesse sentido, Ricardo, soberbo, diz ser mais elevado e mais poderoso que as forças elementares que constituem a natureza. Tal atitude temerária é vista no mito de "Dédalo e Ícaro", uma vez que o jovem Ícaro, outrora avisado pelo pai "- Voe sempre à meia altura -", da mesma forma que Ricardo, tomado pela vaidade e ousadia, desafia o sol chegando muito próximo a ele, perde a asas e morre afogado. Entretanto,

> como tudo estava indo tão bem até então, o jovem Ícaro exaltou-se. Ousado, voou mais alto e não deixou de ser punido por isso, pois os raios quentes do sol fizeram com que a cera amolecesse e, antes que Ícaro pudesse se dar conta do que estava acontecendo, as asas dissolveram-se e lhe caíram de ambos os lados dos ombros. O menino, desesperado, agitava os braços desnudos, mas não conseguia sustentar-se no ar, e assim caiu no mar, afogando-se em suas ondas (SCHWAB, 2001, p. 71-72).

Logo, perto do fim do primeiro ato da peça, momentos antes da morte de Clarence, o irmão de Ricardo, temos uma das cenas mais importantes e memoráveis da narrativa. Isso deve-se ao fato de que Clarence desperta esbaforido de um pesadelo, no qual ele conta sobre a catábase ao reino de Hades. O pesadelo foi relatado ao Guardião que o vigia na torre. Assim, encontra-se com o barqueiro, Cáron (G. Khêron) e atravessa um rio – suponhamos que esse rio seja o Aqueronte (G. Akhêron), filho de Gaia –, e que, após dar de beber aos gigantes, inimigos na guerra entre os deuses do Olimpo, ele passa a ser amaldiçoado a permanecer no submundo.

> CLARENCE – Sonhei que estava fora desta torre/E que embarcara pra ir à Borgonha,/Em companhia de meu mano Gloucester,/Que me induziu a ir para o convés./[...]/ Pareceu-me que Gloucester tropeçou;/E, ao cair, lançou-me para as águas,/Dentro do mar, revolto e encapelado./Meu Deus! Como é horrível afogar-se!/Que ruído horrível de água em meus ouvidos!/Que fantasma de morte nos meus olhos!/Julgava ver milhares de navios,/Muitos homens comidos pelos peixes,/Âncoras, barras de ouro, muitas pérolas,/Pedras preciosas, valiosas joias,/Espalhadas no fundo do oceano;/Por ironia penetraram gemas/Que brilham nas viscosas profundezas/E zombam das ossadas espalhadas.// GUARDIÃO – Mas pudestes assim, na hora da morte,/Pesquisar os segredos lá do fundo?// CLARENCE – Penso que pude; em luta, muitas vezes,/Pra libertar a alma. Mas as ondas/Inundavam-me a alma e não deixavam/Que ela buscasse a vastidão dos ares/Prendendo-a em meu corpo palpitante,/Que se torcia pra lançá-la ao mar.//GUARDIÃO – Mas não acordastes dessa agonia?//CLARENCE – Não; meu sonho estendeu-se além da vida,/E veio então a tempestade da alma!/Co'o barqueiro fatal da poesia/Parece que cruzei o triste rio/E entrei no reino da perpétua noite./Quem primeiro saudou minh'alma errante/Foi meu sogro [...]/ E então chegou/Um vulto, como um anjo, todo louro,/Salpicado de sangue, que gritava/"Clarence chegou; o falso, o ignóbil Clarence,/Que me matou no campo junto a Tewkesbury:/Fúrias, prendei-o! Dai-lhe mil tormentas!"/Então uma legião de maus demônios/Cercou-me e repetiu aos meus ouvidos/Gritos tão fortes que somente ouvi-los/Me despertou, e por um largo tempo/Fiquei certo de estar no próprio inferno,/Tal a impressão do horrível pesadelo (Ato 1, Cena 4, p. 1091-1093).

Foi lá onde Clarence encontrou o seu sogro e, também, onde algo próximo a um anjo pediu que as Fúrias (G. Erinyes) o aprisionassem. Elas, por sua vez, são conhecidas, também, por Eumênides, ou as "benevolentes" (quando alguém não tinha a intenção de provocá-las), e de Semnai, ou as "Sagradas". Elas são divindades infernais e vingativas encarregas de punir todo tipo de injustiças tanto no mundo inferior, como no mundo terreno. Elas estavam sempre às ordens dos deuses dos Ínferos. Em sua aparência se via cabelos formados por serpentes, dentes pontiagudos e andavam com tochas e flagelos nas mãos (SCHWAB, 2001). Na mitologia grega, essas deusas vingativas, como forma de punição, atormentavam por meio de provocações seus prisioneiros até o ponto de eles ficarem loucos. Muito semelhante ao sonho de Clarence, em que as divindades o fizeram se sentir no próprio inferno após se juntarem ao seu redor e soltarem brados penetrantes que o fizeram acordar de seu pesadelo. Outro ponto de destaque, nesse contexto, relevante também à situação em questão, é a premunição que a personagem recebe em seu sonho, pois momentos a frente ele é assassinado friamente a mando de seu irmão, o Duque Gloucester.

Das referências mitológicas em evidência na obra disposta, apenas como parâmetro para comparação do texto em si, encontra-se no início de sua leitura uma menção ao "Mercúrio Alado", quando a personagem Ricardo diz, na cena I, aos outros, entre eles: Elizabeth, Eduardo e Dorset, os quais não sabiam da trágica notícia, que seu irmão fora assassinado. Em sua fala, o duque cita o deus mitológico Mercúrio (G. Hermes), filho de Zeus e da deusa Maia, que desde pequeno mostrou grande esperteza e sagacidade. Por isso, tornou-se o mensageiro de seu pai, encarregado das mais variadas mensagens, sendo um dos deuses mais ocupados de todo o Olimpo.

> Feliz com a habilidade que ele manifestava em todas as ocasiões, seu pai, o poderoso Zeus, fez dele seu mensageiro. Hermes passava a maior parte do tempo correndo o mundo; para isso, usava sandálias aladas, que lhe permitiam mover-se mais rapidamente. Suas viagens às vezes o levavam muito longe, até o reino subterrâneo, aonde acompanhava os defuntos (POUZADOUX, 2001, p. 25).

O deus mensageiro é dotado de sandálias aladas que o permitem viajar por todo o mundo, possuindo dois pares de pequenas asas em suas sandálias, bem como um bastão de ouro com essa mesma característica, que ganhou barganhando em negociação com seu irmão Apolo, após ter inventado a flauta e ter despertado a cobiça do deus da música e da poesia. Em outra ocasião, Mercúrio, ainda menino de berço, enganou e roubou o rebanho de seu irmão, que ficou irado e somente o perdoou porque esse em troca presentou Apolo com mais uma de suas invenções. Assim, a partir de tiras de tripa de vaca e um casco de tartaruga, ele criou a lira. Na peça de Ricardo III, o deus Mercúrio está presente na fala de Ricardo em

> Morrera já, por vossa outra ordem,/A que levara algum Mercúrio alado;/O aleijão que tardou com a contraordem/Só chegou para vê-lo sepultado./Deus queira que alguns outros, menos nobres,/E que sempre escaparam à suspeita,/Iguais em ideias sangrentas, não no sangue,/Mereçam nada menos do que Clarence (Ato II, cena 1, linha 87 a 94, p. 1106).

Tal menção pode ser verificada e interpretada quando Ricardo utiliza o deus para comparar a velocidade com que a mensagem da ordem de prisão de Eduardo teve êxito em comparação à contraordem de soltura de Clarence, que morreu antes de recebê-la. Em razão, certamente, como foi apresentado, das características místicas e divinas que pertencem ao deus Mercúrio, tido como o deus da comunicação, esperteza, porta-voz das mensagens entre os deuses do Olimpo.

3. Considerações Finais

A realização do trabalho a respeito da mitologia greco-romana dentro da peça Ricardo III, de Sheakeaspere, e o seu relacionamento com o efeito de sentido da história, que concebe vida à toda a narrativa, é a pesquisa aqui concluída, a qual investigou a presença de mitos, referências, menções, elementos da cultura clássica, e toda e qualquer simbologia mitológica à cultura grega e a cultura romana. O trabalho percorreu também, com atenção mais especial, a mitologia para a construção da personagem do Duque Ricardo, posto que, devido ao seu papel, no decorrer da história, concluímos que a personagem possui uma relação muito importante com uma figura de grande simbologia na mitologia, não só clássica, mas em muitas outras culturas. Ademais, segundo a divisão em Atos da peça, investigamos em cada qual a presença de mitos, seres mitológicos, divindades, e o envolvimento entre o real e o ilusório, ou seja, a mitologia e as suas representações adjuntas do desenvolvimento dos "fatos" da peça.

Foi analisado, dentro do Ato I, a presença das Ninfas, seres mitológicos, que, inicialmente, contribuem à compreensão do caráter e do comportamento que forma a personagem de Ricardo. Na sequência, o mito de *Dédalo e Ícaro* foi uma das referências à mitologia encontrada ao longo da pesquisa em questão e, nesse caso, essa referência desempenha um importante papel dentro da narrativa, uma vez que, interpretada sob a perspectiva da mitologia, sendo essa, o mito de *Dédalo e Ícaro*, temos como deduzir que a personagem morreria ao final da história. A dedução se confirma, primeiro, porque ao analisarmos a peça, temos a referência ao mito, segundo, o mito e a consequência da arrogância e desobediência de *Ícaro*, terceiro, Ricardo e a sua morte no fim da peça. Dessa forma, observamos que, se analisado por meio da mitologia, esse trecho da peça pode nos dizer qual é o desfecho da personagem do Duque.

Ao final do Ato I, momento quando o irmão de Ricardo é morto por assassinos na torre onde estava preso, vemos a representação de uma catábase e de uma anábase, comum aos heróis da cultura clássica nas grandes epopeias. Na peça, a catábase ocorre quando Clarence sonha, sua descida ao mundo inferior traz muitos seres mitológicos, tais como: o barqueiro, o rio que leva os mortos até o reino de Hades e, também, as Fúrias. A anábase acontece após a personagem ser atormentada pelas fúrias, que o fazem despertar. Neste

ponto, a presença da mitologia mostra, semelhante ao mito anterior, o fim de Clarence, a sua morte, pois o sonho, a catábase e a anábase, que era um recurso utilizado pelos heróis, quando estavam na busca por conhecimento, na peça, Clarence "ganha" o conhecimento sobre sua morte, motivo pelo qual ele se depara em seu sonho com o mundo inferior e com as Fúrias, e como prova da relação estabelecida, logo após o sonho a personagem é morta.

No Ato II, notou-se a menção ao "Mercúrio Alado", o deus mitológico Hermes, filho do deus dos raios, Zeus, sendo "Mercúrio" o nome do deus na língua latina e "Alado" devido ao par de asas que o deus possui em suas sandálias. Dentre os deuses, Hermes era o deus encarregado de transmitir as mensagens dos deuses entre os três reinos – céu, oceano e ínfero, suas sandálias aladas ajudavam-no com este ofício. Nos Atos I, III, IV e V, averiguou-se uma importante simbologia a uma criatura mitológica, que foi bastante verossímil na figura de uma das personagens da peça. A criatura de que se fala, é o Javali, um animal com grande simbologia em diversas culturas na mitologia greco-romana, é a representação das forças naturais, das forças irracionais, bem como é símbolo da destruição e da morte. O Javali, aparece no sonho de Stanley, um tempo depois a personagem é morta; na fala de Stanley, quando ele se refere a uma personagem como "vil javali".

Em outro momento, a menção a criatura mitológica é encontrada segundo Richmond, que diz: "javali sangrento e usurpador", novamente, para renomear uma personagem de acordo com as suas idiossincrasias. No decurso da peça, o Duque de Gloucester, Ricardo, comete inúmeros e diferentes crimes, faz mortes e traz destruição para outros personagens e suas famílias. Aliás, a personagem, quando os faz, é consciente e sem arrependimentos, racional em suas maldades, buscando apenas aquilo que deseja: poder. Como colocado pela personagem Richmond, no ato 5, "o javali sangrento e usurpador que destruiu as vinhas e as colheitas sacia-se com sangue em vez de água, e faz seu cocho em vossos próprios corpos" (cena 2, p. 1190), fazendo referência a Ricardo, que não saciava-se com menos do que a morte – sangue, para alcançar o poder que tanto desejava.

Todavia, o caminho que segue para conquistá-lo deixa um rastro de crueldade, morte e devastação. Por conseguinte, considerando as observações dos dados analisados, tem-se que a mitologia greco-romana faz parte de toda a narrativa da peça "Ricardo III", não tão só como um mero artifício estilístico, porém, é substância indispensável para que exista a obra. A mitologia sustenta a construção da personagem principal, seja como o javali devastador ou como o Ícaro, soberbo e destemido. Em outros momentos, os mitos aparecem mais como recursos comparativos. Uma das justificativas, então, da existência da mitologia, nesta obra de Shakespeare, é que ela se passa no século XV, período em que havia forte influência mitológica, tratando-se da greco-romana, na vida das pessoas, ainda que já existisse o cristianismo.

4. Referências

As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana/ A. S. Franchini /e/ Carmen Seganfredo. — 9 ed. — Porto Alegre: L&PM, 2007.

As mais belas histórias da Antiguidade clássica/ Gustav Schwab; tradução de Luís Krausz. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Bulfinch, Thomas, 1796-1867. 26ª ed O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis / Thomas Bulfinch; tradução de David Jardim Júnior — 26ª ed. — Rio de janeiro, 2002.

CEBULSKI, M. C. Introdução à História do Teatro no Ocidente: dos gregos aos nossos dias. 1. Ed. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013. V. 1. 126p.

Dicionário de mitologia grega e romana / Mário da Gama Cury. – 8.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

Mitologia grega / Pierre Grimal; tradução de Rejane Janowitzer. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

Peças históricas / William Shakespeare; tradução Barbara Heliodora. – São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2016. – (William Shakespeare: teatro completo; v. 3)
Pouzadoux, Claude. Contos e lendas da mitologia grega / Claude Pouzadoux; ilustrações de Frédérick Mansot; tradução de Eduardo Brandão. — São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.
Sussekind, Pedro, 1973- Shakespeare: o gênio original / Pedro Sussekind. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

VIAGEM AO DESCONHECIDO: UMA PERSPECTIVA SOCIAL EM BUSCA DA AUTORREALIZAÇÃO

Leticia Maria Rodrigues do NASCIMENTO*

RESUMO: O presente trabalho tem a intenção de analisar as relações do sujeito e suas ações em convivência com a sociedade. Segundo o sociólogo Émile Durkheim, a sociedade prevalece sobre o indivíduo, fazendo com que todos se adaptem as normas criadas pelo homem, então, sucessivamente todos esperam que você ande em perfeito acordo com a normalidade, pois ir contra a cultura, a sociedade e os costumes causa certo desconforto. Em alguns textos literários, como *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago, o tema da viagem surge como motivador de estranheza e descoberta. Nele, o homem que queria o barco foi à porta das petições fazer um pedido inusitado e de forma audaciosa: ficou ali por três longos dias a pedir um barco para encontrar uma ilha desconhecida. Foi chamado de louco e com sua teimosia importunou o palácio e a vizinhança. Já no conto "A terceira margem do rio", de João Guimarães Rosa, o pai realiza uma viagem inusitada: deixa-se estar numa canoa. Ele é descrito como normal, como "cumpridor e ordeiro", mas de repente decide encomendar uma canoa especial para si e sai sem falar absolutamente nada sobre sua súbita ação. Os dois personagens são obcecados e persistentes, não fazem o que os outros esperam para serem felizes, fazem o contrário do que a sociedade espera, sendo tachados de loucos e suas ações são consideradas anormais. Eles viajam em busca de um novo sentido para a vida, ou uma busca pela verdade em direção ao desconhecido.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade; Viagem; Desconhecido.

1. Introdução

Este trabalho constitui parte de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIC) em desenvolvimento desde agosto de 2019 e sob a orientação da Prof.ª. Drª Cris Pagoto. O tema acerca da viagem foi apresentado a partir da leitura de uma série de contos, no início do 3º ano do curso de Letras e, a partir de então, a pesquisa começou a ser desenvolvida.

Só a palavra "viagem" já tem um peso significativo muito grande, pois ela emana inúmeros significados, tanto reais quanto imaginários, principalmente na literatura. *N'O conto da ilha desconhecida,* de José Saramago, e em "A terceira margem do rio", de João Guimaraes Rosa, existem os deslocamentos físicos dos dois personagens principais, mas também há um deslocamento existencial que será explicado mais adiante. A viagem, presente nestas duas histórias, pode significar muito mais do que uma deslocação, é também um processo de autorrealização, uma mudança espiritual ou um crescimento pessoal.

O conto da ilha desconhecida traz um personagem que faz uma viagem imaginária, como é possível perceber no final do conto: "Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma" (SARAMAGO, 1998, p. 62). Ele realiza uma viagem em busca da sua ilha desconhecida, que seria o autoconhecimento, mostrando o quanto é importante enfrentar o desconhecido, para assim alcançar um crescimento espiritual e humano. Procurar superar e enfrentar os medos e as angústias.

"A terceira margem do rio" representa uma viagem real, pois há um deslocamento físico do personagem para a realização de sua mudança. O pai, o protagonista que realiza a viagem não se encaixava na vida cotidiana moldada por regras familiares e sociais que tinha com a família, e tenta buscar um novo sentido para sua vida quando ele entra na canoa e sai em direção ao rio.

* Graduação. UNESPAR-Paranaguá. Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC) 2019-2020. E-mail: leticia011leticia011@gmail.com

A autora Melissa Cobra Torre (2015, p. 38), explica que "durante toda história da literatura, o homem buscou inspiração e motivação no tema da viagem seja através de relatos reais dos viajantes, seja por meio de viagens imaginárias". As duas histórias a serem analisadas neste artigo, têm no tema da viagem, real ou imaginária, sua motivação principal.

2. Duas viagens ao desconhecido

Vários livros trazem o tema viagem como enredo de sua narrativa. Os dois exemplos apresentados aqui demonstram uma viagem instigadora, possibilitando que o leitor saia da sua rotina costumeira, saia da sua zona de conforto e reflita acerca da estranheza da trajetória dos personagens. O homem que queria um barco para descobrir a ilha desconhecida e o homem que permanece na canoa, na terceira margem do rio, protagonizam um percurso que é também um convite para o leitor se aventurar por outros modos de pensar o horizonte, o caminho e a própria existência.

Os dois contos apresentam uma estrutura parecida com a parábola: os textos apresentam personagens sem nomes próprios, sem identificação de lugar ou tempo histórico. Um universo onde as pessoas não têm nome, só desempenham funções, e os indivíduos são vistos na sociedade não pelo nome, mas sim, pelos ofícios que exercem. O tema diz respeito a todo ser humano, pois toca no sentido existencial, bem como nomear o desconhecido, seja ele uma ilha desconhecida ou uma terceira margem, é uma forma simbólica de conhecer aquilo que, de certa forma, não dominamos ou mesmo ignoramos a sua existência.

A experiência de viajar para outros lugares é um fator de inspiração principalmente para a cultura portuguesa, pois Portugal é um país de cara para o oceano. Por sua condição geográfica, pode-se dizer, portanto, que a viagem pelas águas foi um tema que sempre fez parte da existência do povo português. Contar histórias à beira mar, a despedida diante das águas, a saudade sentida diante do mar imenso foram temas, por exemplo, que figuraram nos primeiros textos literários escritos em Portugal, como uma série de cantigas medievais exemplificam. Mas não se trata apenas de um tema português, pois a viagem figura na literatura universal desde sua origem, está, por exemplo, numa das narrativas fundadoras da cultura ocidental: a *Odisseia*, de Homero.

Segundo Marília dos Santos Lopes, em *Identidade de Viagem* – Para uma História da Cultura Portuguesa, "o mar irá permitir a criação de uma narrativa e uma retórica fundadas na viagem, entendida como reconhecimento, descoberta, apropriação, confronto ou em outras formas de encontro com o Outro num espaço desconhecido" (2015, p. 11). Muitos também faziam guias de viagens, onde apontavam experiências, suas marcações por onde exatamente passaram e o que vivenciaram. Com o tempo esses escritos se tornaram uma fonte significativa para a literatura, pois as viagens que antes eram relatadas e usadas apenas como roteiros passaram a se transformar em matéria-prima para a literatura, tornando-se fonte de inspiração para relatar experiências de viagens. E como a literatura é um discurso ficcional, existe a possibilidade de juntar os dois mundos, real e ficção, ou mais precisamente, viagem real e imaginária.

No conto "A terceira margem do rio" de Guimaraes Rosa, o narrador faz a apresentação dos personagens da família, apresenta o pai e algumas de suas características: "homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino" (ROSA, 2005, p. 77). Em seguida, descreve a mãe, que também é a autoridade dentro de casa, e informa que o casal tem três filhos. A situação da família, considerada *normal,* muda quando o pai decide construir uma canoa, já mostrando um fator de complicação desde o início. A canoa que ele encomenda é boa o suficiente para durar de 20 a 30 anos e caberia apenas uma pessoa. Quando a canoa ficou pronta, o pai só deu adeus para a família e partiu em direção ao rio. O pai partiu, mas não foi para nenhum lugar específico, só permanecia no rio, dentro da sua canoa: "Ele não tinha ido a nenhuma parte.

Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar nunca mais" (ROSA, 2005, p. 78). Parentes, vizinhos e até os conhecidos pensaram que ele podia estar louco ou fazendo pagamento de alguma promessa, ou até que estivesse com alguma doença. Os dias vão passando e o pai aparecia às vezes, no horizonte do rio. O filho sempre colocava alimentos e roupas na beira, na margem do rio para tentar ajudar e proteger o pai de alguma forma. A mãe, mais tarde, vai embora de casa, o irmão e a irmã também se mudam, somente o filho que recebeu a bênção do pai permanece na casa, pois ele sentia que era sua obrigação ficar ali para ajudar o pai. Depois de muito tempo, o filho, já envelhecido, vê a imagem do pai surgindo no meio do rio e imediatamente acena para ele, indagando sobre a possibilidade de tomar seu lugar na canoa. Para o espanto do filho, o pai retribui o seu cumprimento, mas aquele, com medo e sem coragem, foge, não dando continuidade na loucura do pai.

Guimarães Rosa, neste conto, não quer necessariamente mostrar ao leitor um final, acabado e explicável, mas mostrar a travessia, tanto a travessia desse pai que vai para o rio transcendental, metafísico, que abre mão de viver com a família para se isolar, quanto a travessia do filho, o crescimento do sentimento que ele sente pelo pai. Essa história termina sem dar muitas explicações, permitindo que o leitor saia da comodidade e preencha suas lacunas com suas experiências de mundo.

Falando em Guimarães, escritor modernista, ele é um dos autores mais respeitados não só no Brasil, como no mundo todo. Sua vida está muito "misturada" com o que ele produziu em sua carreira literária.

Nasceu em Cordisburgo, cidade do interior de Minas Gerais, em 1908. Desde a infância Guimarães Rosa teve uma apreciação enorme pela linguagem, aos 6 ou 7 anos de idade, ainda muito criança começou a estudar francês por conta própria, chegando a conhecer até 20 idiomas diferentes, sendo fluente em 8 idiomas ao longo de sua vida. Fez sua primeira estreia literária em 1929 e, em 1934, tornou-se embaixador, exercendo vários cargos na Europa. Depois de um longo tempo, morando novamente no país, decide fazer uma excursão pelo interior do sertão brasileiro, convivendo com vaqueiros da região Oeste do Brasil, convivendo com seu falar, suas histórias e suas vivências.

Foi dessa excursão que saíram muitas informações para inspirar as grandes obras que ele escreveria depois. Em 1963 ele é eleito para a Academia Brasileira de Letras (ABL), mas ele não toma posse por causa de uma superstição pessoal que tinha. Só aceita a nomeação na ABL em 1967 e falece três dias depois.

Como sua vida foi intensa, não seria diferente nas suas produções, João Guimarães Rosa, em seu conto "A terceira margem do rio", consegue fazer um mergulho no interior do personagem, mesmo narrando os acontecimentos externos e o real, no entanto o que se desenvolve do lado de fora dos personagens mexe de maneira poderosa dentro deles, ou seja, acontece uma viagem interna e externa ao mesmo tempo.

Temos que ter em mente a palavra *travessia*, extremamente importante no contexto criativo de Rosa. A travessia é muito mais significativa do que a mera passagem de um ponto A para um ponto B, ela representa muito mais: é cercada de conhecimento e aprendizado. É no meio da travessia que está o real, e tudo aquilo que o compõe em sua inteireza: angústias, amor, morte e liberdade.

Travessia é uma das palavras-chaves na obra literária de Rosa, como aparece na passagem do livro *Grande sertão: veredas*: "o real não está na saída nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 2001, p. 80).

O próprio ser humano precisa dessa travessia para crescer como pessoa, para se sentir autorrealizado. As viagens são uma metáfora da vida que também nada mais é que uma viagem: estamos indo o tempo todo rumo ao desconhecido e, como nas viagens na vida, também ocorrem coisas inesperadas que nos pegam desprevenidos.

No artigo "A busca da outra existência: uma terceira margem no rio", de Lenine Ribas Maia, o autor diz que a terceira margem é o lugar que o próprio pai cria, porque não sai da canoa e nem do rio, permanece no meio. Sua atitude pode ser considerada, para alguns,

uma loucura, para outros, um anseio de liberdade, uma tentativa de se desprender do mundo conhecido e familiar. Ao decidir-se ficar para sempre na canoa, o pai consegue se desconectar de coisas que são essenciais para a vida, pode até mesmo parecer que regride socialmente – há uma passagem no conto que revela sua proximidade com o animalesco, por exemplo: "Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho" (ROSA, 2005, p. 80). O pai regride como ser social, para tentar chegar a esta terceira margem que é a autorrealização de uma vida plena, onde sua alma está num nível elevado de autoconhecimento. E tudo que é desconhecido o homem tem dificuldades de enfrentar, falta-lhe, muitas vezes coragem ou ousadia, sendo esta falta representada pelo "falimento" do filho. Ele passa por um conflito e como não consegue assumir o lugar do pai na terceira margem, fica no conhecido e arrependido. Fica se desculpando pelo fato de não ter coragem de prosseguir a jornada do pai, como mostra no final do conto:

> Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém mais soube dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também em uma canoinha de nada, nessa agua que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio" (ROSA, 2005, p. 82).

O filho chega a questionar a sua hombridade, de tanta culpa que carrega, ao mesmo tempo, não sabe dizer de onde é a fonte dessa culpa.

Outro fato importante para ser mencionado, é que no conto "A terceira margem do rio", quem narra a história também faz uma viagem, pois o narrador regressa no tempo e, envelhecido, conta a sua e a história de seu pai. Narrar é uma espécie de viagem, contar os fatos e as experiências passadas em vida são momentos que propiciam uma fuga do cotidiano e transportam aqueles que ouvem ou leem em viajantes.

A intenção desse conto é fazer o leitor pensar nas possibilidades do percurso da viagem ou da travessia, pois o leitor também faz a travessia. Ao ler acerca da história de um homem que faz para si uma canoa para nela permanecer para sempre, numa terceira margem, deixando o mundo da "normalidade", o leitor deixa sua zona de conforto e enfrenta o desconhecido. Assim, a leitura auxilia no conhecimento e na reflexão sobre a existências de novos caminhos, mesmo desconhecidos, e nessa travessia ele pode alcançar novos sentidos para o estar e ser no mundo.

Vejamos, agora, *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago. A narrativa gira em torno de um homem que vai até o rei para pedir um barco. Ao chegar ao castelo, percebe que existem três portas: a porta das petições, das decisões e a dos obséquios. É, nesta última, que o rei passa a maior parte do tempo, recebendo presentes e favores de seus súditos. A porta das decisões é rara ser usada, e será usada pela mulher da limpeza, e a das petições, onde o rei nem se quer aparecia por lá, tinha um processo complicado e burocrático para a realização dos pedidos

Mas o homem que queria um barco era determinado e exigiu que o próprio rei viesse pessoalmente recebê-lo e atender o seu pedido. O homem foi bastante questionado por desejar um barco, ele então responde que deseja encontrar uma ilha desconhecida. Mesmo sabendo que de acordo com os geógrafos não havia mais ilhas desconhecidas, pois todas já teriam sido encontradas. Com todas as evidências, ele ainda acredita que vai descobrir uma. Quase todos estavam contra ele: o rei não estava disposto a dar-lhe o barco e nem os marinheiros queriam ajudar o homem. Tentaram de todas as formas fazê-lo desistir desse sonho, argumentando que essa viagem seria em vão. Mesmo assim o homem não se aborreceu e muito menos desistiu do seu propósito. E foi assim que ele convenceu o rei a lhe dar o barco, e foi por ser persistente que ele também conseguiu conquistar a mulher

que fazia limpeza no castelo. Ela abandonou o que fazia e saiu pela porta das decisões para seguir este homem, e foi apenas esta mulher que aceitou acompanhá-lo nesta viagem. Ninguém mais do reino se submeteu a participar dessa empreitada, porque o homem que queria o barco não sabia nada de navegações e ia à procura de uma ilha desconhecida que para todos nem sequer existia. No final, ele consegue encontrar a ilha onde menos esperava.

Nessa breve narrativa, o tema navegação se torna importante – até mesmo devido a tradição histórica das navegações portuguesas –, mas não é menos importante os temas da viagem como busca de autoconhecimento e realização pessoal. No conto, é possível ainda encontrar críticas de caráter político e social, questões relativas a hierarquias sociais e políticas, demagogia de líderes políticos, além de deixar específico o papel do homem e da mulher em uma sociedade.

José Saramago foi um escritor português bastante envolvido com temas relacionados a questões políticas, democráticas, igualdade social e críticas religiosas. Nasceu em 1922, era filho de uma família muito humilde, de pais analfabetos, até tornar-se o grande escritor da língua portuguesa, exerceu diversas profissões. Ganhou visibilidade somente aos 60 anos de idade, com seu livro *Memorial do Convento,* ganhando, depois, maior visibilidade mundial com o Prêmio Nobel de Literatura, recebido em 1998. Faleceu em 2010, aos 94 anos. N'*O conto da ilha desconhecida,* publicado em 1998, o estilo do autor, o que o tornou inconfundível, permanece: a ausência de pontuação convencional, os diálogos críticos dos personagens e a temática alegórica.

Como no conto de Guimarães Rosa, em Saramago temos um personagem persistente, e audacioso, que vai em direção ao desconhecido, em busca da sua autorrealização. Nas duas narrativas, temos dois viajantes que partem em busca de algo, de formas inesperadas. Esses dois homens nos dois textos são considerados loucos apenas por remarem contra a maré, não fazem o que os outros esperam, causando inúmeras perguntas aos leitores. Um exemplo de sua persistência já aparece no início da história:

> Quero falar com o rei, Já sabes que o rei não pode vir, está na porta dos obséquios, respondeu a mulher, Pois então vai lá dizer-lhe que não saio daqui até que ele venha, pessoalmente, saber o que eu quero, rematou o homem, e deitou-se ao comprido limiar, tapando-se com a manta por causa do frio. Entrar e sair, só por cima dele. Ora, isto era um enorme problema, se tivermos em consideração que, de acordo com a pragmática das portas, ali só se podia atender um suplicante de cada vez, donde resulta que, enquanto houvesse alguém à espera, nenhuma outra pessoa se poderia aproximar a fim de expor as suas necessidades ou as suas ambições. (SARAMAGO, 1998, p. 9- 10)

O homem que queria o barco ficou ali por três longos dias, fazendo o que não era de costume na porta do rei, incomodando os funcionários que ficavam repassando seu recado, importunado com tamanha teimosia o palácio e a vizinhança.

Outro ponto em comum entre os dois contos é a questão da viagem que os dois personagens fazem. Um busca, numa forma mais radical que o outro, autoconhecimento, mas os dois têm características que são fundamentais de quem tem um objetivo a alcançar: os dois tentam encontrar seu lugar no mundo. E essa busca também afeta o leitor, pois provoca questionamentos e mudanças, tira-os da zona de conforto. Ou seja, as experiências vivenciadas pelos personagens são "revividas" pelos leitores, que no ato de leitura avalia os fatos, pondera sobre as decisões e se emociona com os sentimentos.

O final da história d'*O conto da ilha desconhecida*, de Saramago, é uma incógnita, muitos acreditam que de fato ele encontrou a ilha, outros que ele nem sequer saiu do Porto. Vejamos o final:

> Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e de outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma (SARAMAGO, 1998, p. 62).

Os finais das duas narrativas são abertos, não fecham a leitura num significado único, mas sim possibilita diversos sentidos diferentes.

Nesta pesquisa é possível, ainda, compreender um fator social. Segundo o sociólogo Émile Durkheim (2007), herdamos do passado formas prontas de se comportar, agir e de ser, ou seja, o homem aprende com o contato humano que existem regras, éticas impostas pela sociedade. Isso significa que quando nascemos já existem culturas e regras que vão influenciar na nossa personalidade e quando morremos elas irão continuar.

O pai, que decide deixar a família para ficar numa canoa, sofre uma pressão social da família, dos vizinhos a até de seus parentes. O homem que queria o barco e exigiu que o rei o atendesse pessoalmente, ficando na porta das petições por três longos dias, também sofre uma pressão social, tanto dos marinheiros, do rei, do capitão de bordo e até da vizinhança do palácio. Há uma repressão moral, como se esses personagens da narrativa estivesses errados, pois eles rompem com a lógica estabelecida pela sociedade. São censurados, considerados loucos porque pensam e agem de maneira diferente.

Ainda sobre *O conto da ilha desconhecida,* não podemos deixar de falar da mulher da limpeza, esta figura feminina bastante importante. Ela é a primeira a passar pela porta das decisões, decidida a mudar de ofício e seguir o homem em sua busca pela ilha desconhecida: “A aldraba de bronze tornou a chamar a mulher da limpeza, mas a mulher da limpeza não está, deu a volta e saiu com o balde e a vassoura por outra porta, a das decisões, que é raro ser usada, mas quando é, é” (SARAMAGO, 1998, p. 23). Ela, portanto, também se lança em direção ao desconhecido, em busca do que ela realmente gosta, em busca de um novo significado simbolizado pela ilha desconhecida.

3. Considerações finais

Como vimos, as relações dos dois protagonistas principais dos contos com a sociedade acabam se rompendo, não se adaptam às normas estabelecidas pelo homem, ao que é certo ou errado. Eles buscam um novo sentido para a vida, tentam encontrar-se a partir do desconhecido.

Concluímos que a “loucura”, tanto do pai n’A terceira margem do rio”, quanto do homem que queria o barco n’*O conto da ilha desconhecida,* significa exatamente o contrário: a capacidade de lucidez. Eles são capazes de enxergar o que a noção lógica não pode ver. Lucidez que reverbera no leitor e resolve refletir, enxergar as verdades que os contos mostram e que não queremos encarar.

O autor José Saramago, além de passar para o leitor uma história muito bem estruturada, repleta de significado e simbologias, consegue fazer uma crítica social e política da sociedade, mostrando como é importante as minorias terem voz e questionar o poder político e sua burocracia. Já o conto de Guimarães Rosa evidencia uma viagem, sem fim, contínua e perpétua como o rio. Uma viagem que assume função de destino, de missão a ser cumprida, e por isso assume uma dimensão trágica.

Essa pesquisa também ajudou a entender que os dois personagens, o homem que queria o barco e o homem que partiu numa canoa, têm uma outra visão de mundo, pensam diferente, agem de forma diferente: eles não se incomodam do fardo de lidar com algo que é desconhecido, incerto, muito pelo contrário, enfrentam e fazem a viagem, tanto física como existencial, real ou imaginária.

São dois exemplos de homens que mostram como para ser feliz é preciso ser louco. É como aquele ditado popular de que “a felicidade no olhar do outro é vista como loucura”.

4. Referências

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, João Marques. *Saramago:* Biografia. Lisboa: Leya, 2010.

LOPES, Marília dos Santos. *Identidade em Viagem:* Para uma História da Cultura Portuguesa. Lisboa: Coleção ECC, 2015.

MAIA, L. R. A busca de outra existência: uma terceira margem de rio. *Revista Ideias* (UFSM), v. 26, p. 2-8, 2011.

NETO, Pedro Fernandes de Oliveira. Das Relações Entre o Discurso da Ficção e o Da História de José Saramago, Re-Ler O conto da ilha desconhecida. Anais do I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá – PR, v. 1, 2010, p. 1-20.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In:____. *Primeiras estórias.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 77-82.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORRE, Melissa Cobra. *Antonio Tabucchi:* viagem, identidade e memória textual. Curitiba: Appris, 2015.

O SÍMBOLO DO RIO COMO METÁFORA DE MORTE E RENASCIMENTO EM "A TERCEIRA MARGEM DO RIO", DE GUIMARÃES ROSA, E "NAS ÁGUAS DO TEMPO", DE MIA COUTO

Victor Hugo Schereiber PIRES*

RESUMO: Este trabalho irá analisar as convergências metafóricas do rio nos contos "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa, e "Nas águas do tempo", de Mia Couto. Em ambas as obras, o rio aparece como ambiente principal dos acontecimentos, mas seu significado vai além de um simples cenário. Para compreender como o rio ultrapassa o espaço geográfico e adquire uma dimensão transcendente e metafórica, iremos analisar a simbologia da água, da margem e da canoa. Para o estudo das representações simbólicas, recorreremos aos trabalhos de Mircea Eliade, Gaston Bachelard e Chevalier e Gheerbrant, que em suas obras discorrem sobre a capacidade imagética da água e seus diferentes significados. Ao analisarmos os contos, a partir das concepções dos autores, chegaremos à conclusão de que o rio aparece nas obras como representação metafórica da transição entre a vida e a morte.

PALAVRAS-CHAVE: Rio; Morte; Vida; Simbolismo.

1. Introdução

> Para alguns sonhadores, a água é o movimento novo
> que nos convida à viagem jamais feita
> (GASTON BACHELARD)

O presente artigo objetiva analisar o rio como representação metafórica da vida e da morte nos contos "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa, e "Nas águas do tempo", de Mia Couto. Em ambas as obras, o rio aparece como ambiente principal dos acontecimentos. Mas seu significado vai além do que um simples cenário para a obra.

João Guimarães Rosa Nasceu em Cordisburgo-MG. Durante o ano 1930 formou-se em medicina e atuou em várias cidades do interior de Minas Gerais. Em 1934, Rosa tornou-se embaixador e foi a serviço do estado para a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. Na literatura, Guimarães Rosa fez parte do Modernismo Brasileiro. Em suas obras, buscou retratar o sertão e o nordeste brasileiros em sua dimensão universal, expondo as alegrias e as tristezas que assolam todo e qualquer ser humano.

O conto "A terceira margem do rio" compõe o livro *Primeiras estórias*, publicado em 1962. As estórias desse livro retratam a dureza, o misticismo e o cotidiano aparentemente banal do sertão brasileiro. Todas as narrativas ganham um extraordinário lirismo, aproximando a prosa da poesia:

> Não se quis discursivo, persuasivo, lógico. Preferiu ser expressivo, perscrutador e lúdico. Perseguiu uma prosa permanentemente emocionada, uma prosa que fosse uma sequência de versos de verdade – e não apenas pela marcação do ritmo e pela contagem dos pés –, versos construídos com a força dos substantivos e o matrimônio das palavras que, juntas, se desbanalizam, readquirem a pureza semântica e os timbres primitivos, ou se mostram com novos valores que nelas não sabíamos (SILVA, 2005, p. 9).

* Graduação. UNESPAR-Paranaguá. E-mail: victorhugoschereiber@gmail.com

Essa poeticidade está presente em todas as vinte e uma narrativas que compõem *Primeiras estórias* e com "A terceira margem do rio" não é diferente. Trata-se de um dos contos mais conhecidos de Guimarães Rosa, porém um dos que continua a perpetuar a tradição de uma leitura enigmática e desafiadora. Trata-se de um conto de grande importância não só para a carreira do autor, como também para a sua consolidação na história da literatura brasileira.

O enredo conta a história de um menino cujo pai, descrito como cumpridor, ordeiro e positivo, manda construir uma canoa e passa o resto de seus dias a vagar por um rio próximo à sua casa, sem nunca mais entrar em contato com seus familiares e conhecidos. Sem haver qualquer justificativa ou alguém que conhecesse o verdadeiro motivo de tal ato.

Na tentativa de trazê-lo de volta, a família chama certas "autoridades", como o padre, os soldados e os jornalistas, mas nada se resolve. Com o passar do tempo, a mãe e dois de seus filhos partem para a cidade, restando apenas um filho que permanece à margem do rio, à espera do pai. Em outra tentativa de trazer o pai de volta, o filho oferta uma troca de lugares: "Pai, o senhor já está velho, já fez seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor na canoa!..." (ROSA, 2005, p. 81). O pai parece atender as preces do filho e vai em sua direção. O filho, no entanto, se acovarda e foge, e depois nunca mais tem notícias de seu pai.

António Emilio Leito Couto (Mia Couto) nasceu na cidade de Beira em Moçambique. Foi jornalista e hoje é biólogo, professor e escritor. Como escritor tem produzido importantes obras, que buscam manter viva a identidade cultural e memória do seu povo, retratando seus costumes, suas tradições e sua realidade.

O conto "Nas águas do tempo", de Mia Couto, foi publicado no livro *Estórias abensonhadas*, em 1994. O livro é composto por vinte e seis contos e a maioria foi escrito sob a emoção do término da guerra pela independência de Moçambique, na década de 1970. As estórias desse livro refletem em muito o momento de sua escrita, pois representam o renascimento de uma nação, a busca por uma retomada de suas tradições e o relembrar do passado. "Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo. Hoje sei que não é verdade" (COUTO, 2012, p. 6). As personagens deste livro trazem um olhar de esperança, renasceram ou estão prestes a passar por um renascimento.

O enredo, de "As águas do tempo", conta a história de um menino que acompanhava seu avô nos passeios por um pequeno rio próximo a sua casa. Durantes esses passeios na canoa, o avô orientava o neto sobre as tradições, o curso da água e a margem do rio. A mãe do menino desgostava dessas idas ao rio por conta de seu "não-propósito". Não era peixe que iam buscar, nem qualquer coisa que ela conhecesse. O rio desaguava em um grande lago, lugar de muita neblina e calmaria. Naquele lugar de quietude, o avô ficava a acenar para um pano branco que o neto era incapaz de ver. Certo dia, o avô decide segredar ao neto que é capaz de ver através de um olho que se volta para os sonhos, olho esse que para a maioria das pessoas está cego, o que os impede de ver os outros que os visitam. O neto finge entender.

Na tarde seguinte, o avô e seu neto voltam mais uma vez ao lago. Porém, ao chegar lá, o avô não encontra os ditos panos. Inquieto, o avô salta do barco, vai até a margem e cai sobre ela. O neto permanece no barco com muito medo até que, pela primeira vez, ele vê o pano branco a dançar-se na margem do rio. Em seguida, ele vê o aceno do pano vermelho de seu avô, assim, o neto passa a acenar de volta. "Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundido. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares" (COUTO, 2012, p. 14). No final do conto, o neto, agora como um homem, orienta seu filho sobre o rio da mesma forma com que seu avô o orientava.

Ao analisarmos os dois contos, veremos que as semelhanças são muito mais do que as escolhas temáticas. Há aspetos narrativos e linguísticos que demonstram a influência de

Guimarães Rosa na obra de Mia Couto, entre eles: a linguagem coloquial, repleta de expressões locais, neologismos, escrita poética e simbólica de coisas cotidianas. A escolha de narradores que são, respectivamente, o filho e o neto, e de personagens, o pai e o avô, que simbolicamente passam a viver na "terceira margem".

Em ambas as obras as personagens não são nomeadas e atuam diretamente na representação de papeis, o de pai, de mãe, de filho, de neto, de avô, etc. Tal desnoemação dos personagens faz com que as narrativas ganhem valor universal, aproximando-as de uma dimensão arquetípica e universal. Assim, as ausências de nomes próprios, de datas históricas e de um lugar geograficamente definido auxiliam a uma identificação maior com o leitor. Esse modo de narrar os dois contos aproxima-se, também, da parábola e da alegoria: os personagens vivem situações e experienciam sentimentos que podem encontrar eco nos leitores de qualquer tempo e lugar – notemos que tanto Guimarães Rosa quanto Mia Couto adotam o termo *estórias* para o título de seus livros, termo que envolve as narrativas e os personagens numa aura mágica, próxima a dos antigos contadores de histórias. Do ponto de vista alegórico, as histórias descrevem personagens que procuram fugir da esfera do cotidiano, do lugar que habitamos, do conhecido, em busca de um desconhecido ou outro lugar, daí o título bastante sugestivo do escritor moçambicano: *Estórias abensonhadas.*

O avô, no conto de mia Couto, representa a figura de detentor do conhecimento, e o pai, na narrativa de Guimarães Rosa, representa a figura provedora e ordeira. Nos contos, ambos apresentam um olhar para o místico, o desconhecido, olhar esse que nem todos possuem – até mesmo o leitor é desafiado a reconfigurar seu olhar, a repensar seus valores. Por possuírem tais características, passam a habitar o espaço do rio, símbolo do lugar de devaneios, dos sonhos e interditos.

A mãe, nos contos, aparece como a figura centrada no racional, presa dentro do senso comum, temerosa em relação aos perigos desse espaço misterioso. Conforme Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 580), "A mãe é a segurança do abrigo, do calor, da ternura e da alimentação; é, também, em contrapartida, o risco da opressão pela estreiteza do meio e pelo sufocamento através de um prolongamento excessivo da função alimentadora e guia". Portanto, é uma figura pertencente ao espaço da terra, lugar da família, local de segurança e limitações sociais. Vemos essas características destacadas nos seguintes trechos:

> Em casa, minha mãe nos recebia com azedura. E muito me proibia, nos próximos futuros. Não queria que fôssemos para o lago, temia as ameaças que ali moravam. Primeiro, se zangava com o avô, desconfiada dos seus não propósitos. Mas depois, já amolecia pela nossa chegada (COUTO, 2012, p. 11).

> Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu (ROSA, 2005, p. 77).

Dessa forma, podemos observar que as obras estabelecem dualidades conflitantes como o Racional x Místico; Água x Terra; Seguro x Desconhecido; Homem x Mulher.

Um ponto que diferencia os contos é o fato de, em "Nas águas do tempo", o avô não se isolar da família, não fugir do convívio social e familiar, buscar estabelecer relações e dialogar com seu neto. No conto de Guimarães Rosa, o pai foge desse contato social, provocando uma perda identitária. Ao abrir mão daquilo que nos caracteriza como sujeitos sociais, o pai acaba se tornando uma figura quase animalesca:

> Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia (ROSA, 2005, p. 80).

Nos dois contos, os narradores, filho e neto, contam suas histórias em tom de rememoração, o que remete à imagem de alguém contanto sua história, transmitindo sua

experiência de vida. Em muitas comunidades, contar histórias do passado é a principal forma de transmitir conhecimento aos mais jovens e, assim, manter viva a identidade de seu povo. A divergência nos contos é que na obra de Mia Couto o neto substitui o avô no barco, segue o rumo de sua vida, constitui uma família e, na sua velhice, passa a tradição ao seu filho, dando, portanto, continuidade ao ciclo. Por outro lado, em "A terceira margem do rio", o filho não consegue dar continuidade à sua vida com a "ausência" do pai, permanece preso ao rio e ao passado e, ao recusar-se a entrar no barco e substituir o pai, acaba rompendo definitivamente o ciclo. Portanto, por um lado temos a perpetuação das tradições e, por outro, o seu rompimento total. Cabe ao neto continuar a tarefa do seu avô; ao outro filho, resta o arrependimento.

> Sofri o grave fio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo (ROSA, 2005, p. 82).

O ato de narrar desse filho, portanto, pode ser entendido como uma forma de redenção, de expurgar seus arrependimentos. Ou, também, uma tentativa de dar continuidade ao ciclo, de tentar atribuir uma continuidade, pois narrando, já envelhecido, o filho permite que a tradição não despareça. Nesse sentido, o ato de narrar é o que dá fundamento ao homem no mundo e "ao contar, o contador se apossa da vida e que lhe cabe refazê-la na estória, quis que as palavras, nos seus textos, continuamente se movessem" (SILVA, 2005, p. 9). E podemos pensar que o próprio ato da leitura carrega a força da continuidade, do perpetuar de uma experiência, reavivado por cada leitor em cada nova leitura.

Outros contrastes nas duas narrativas também estão presentes: as diferentes relações entre pai/filho e avô/neto estabelecem outras dualidades conflitantes, como: Tradicional x Moderno, Passado x Futuro, Velho x Novo.

2. O rio simbólico de Guimarães Rosa e Mia Couto

> A Morte é uma viagem e a viagem é uma morte. 'Partir é morrer um pouco'. Morrer é verdadeiramente partir, e só se parte bem, corajosamente, nitidamente, quando se segue o fluir da água, a corrente do largo rio. Todos os rios desembocam no Rio dos mortos. Apenas essa morte é fabulosa. Apenas essa partida é uma aventura.
> (GASTON BACHELARD)

No conto "A terceira margem do rio", a primeira coisa que nos chama atenção é o título. É de nosso conhecimento a existência de duas margens do rio, e não três. Por fazer parte do nosso conhecimento, as duas margens do rio podem ser interpretadas como símbolo da vida, do conhecido e do familiar, é o local de pertencimento do ser humano. Mas o que seria essa terceira margem? Pode simbolizar o desconhecido, um lugar intermediário entre o mundo material e o mundo espiritual; um lugar de transição entre a vida e a morte.

A margem, elemento presente nos dois contos, remete ao sentido de oposição, margem oposta. Como descrevem Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 780) o simbolismo do rio e o curso de suas águas estão relacionados à "possibilidade universal", à "fluidez das formas", à morte e à renovação. "O curso das águas é a corrente da vida e da morte". Por sua vez, a margem oposta é a paramita (estado de perfeição), "um estado que existe para além do ser e do não-ser", um obstáculo que separa dois domínios (o mundo fenomenal e o estado incondicionado). Há vários outros elementos nos contos que simbolizam esse estado de transição: a água, o rio, a canoa, o barqueiro.

Na literatura e em diversas culturas a água pode assumir três significados dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência. Esses temas aparecem nas antigas tradições e formam variadas combinações imaginárias. Segundo Mircea Eliade (1991), a água simboliza a soma universal das virtudes, ela precede toda forma e sustenta a existência. Uma imagem exemplar da criação é "a Ilha que subitamente se 'manifesta' em meio as águas. Por outro lado, a imersão na água simboliza a regressão ao pré-formal, a reintegração no modo indiferenciado da preexistência" (ELIADE, 1991, p. 151). Desse modo, a emersão simboliza o gesto de criação das formas, ao passo que, a imersão simboliza a sua dissolução. É desse modo que a água pode simbolizar tanto vida quanto a morte. O contanto com a água gera uma dissolução, que é seguida de uma restituição, um "novo nascimento". Simbolismos como o "dilúvio" e o "batismo" representam bem essa concepção: figuras essas que se encontram presentes nas obras de Guimarães Rosa e Mia Couto.

Em "A terceira margem do rio", o mito de Noé é lembrado pelo narrador: "todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado quem nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado" (ROSA, 2005, p. 81). Na Bíblia Sagrada, Noé recebe a missão dada por Deus de construir uma barca que abrigaria animais de todas as espécies para poupá-los do dilúvio. Noé permanece quarenta dias e quarenta noites em sua barca, mas é desconhecida a forma com que Noé preserva a si a todas as criaturas. Da mesma forma, o narrador de "A terceira margem do rio" desconhece a maneira com que seu pai se mantém no rio depois de tantos anos: "O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma como ele aguentava [...] Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistindo, mesmo na demasia das enchentes" (ROSA, 2005, p. 79)

Em "Nas águas do tempo" também encontramos esse simbolismo de morte e renascimento no contato com a água. Ao saltar do barco e alcançar a margem, o avô do menino cai, significando assim sua morte: "E saltou para a margem, me roubando o peito no susto" e "até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem" (COUTO, 2012, p. 13-14). Depois sobre a neblina, o menino é capaz de ver o pano vermelho de seu avô acenando na margem do rio, a cor do pano passa do vermelho para o branco, simbolizando então que o avô renasceu na margem sobre uma nova forma, uma nova vida.

A neblina, a cor vermelha e a cor branca representam um estado de transição. A neblina é "símbolo do *indeterminado*, de uma fase de evolução" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 634, grifo dos autores). O vermelho é "universalmente considerado como símbolo fundamental do princípio de vida, com sua força e seu poder e seu brilho, o vermelho, cor de fogo e de sangue" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 944). Por esses dois últimos significados, a cor vermelha possui ambivalência simbólica, pois, o fogo simboliza a vida e a destruição, e o sangue escondido é condição de vida, espalhado significa morte. O mesmo acontece com a cor branca:

> branco pode situar-se nas duas extremidades da gama cromática. Absoluto [...] ele significa ora a ausência, ora a soma das cores. Assim, coloca-se às vezes no início e, outras vezes, no término da vida diurna e do mundo manifesto, o que lhe confere um valor ideal, assintótico. Mas o término da vida – momento da morte – é também um momento transitório, situado no ponto de junção do visível e do invisível e, portanto, é um outro início. [...] É uma cor de *passagem*, no sentido a que nos referimos ao falar dos ritos passagem: e é justamente a cor privilegiada desses ritos, através dos quais se operam as mutações do ser, segundo o esquema clássico de toda iniciação: morte e renascimento (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 143, grifo dos autores).

Ao observarmos diferentes mitologias e culturas, o rio ambienta diferentes ritos de purificação e lendas fúnebres de travessia. Em algumas delas há a crença na existência de rios sagrados e cósmicos (o rio Jordão na religião judaico-cristã; o rio Ganges na religião

hindu; o rio Boyne na mitologia irlandesa, etc.), em outras, os rios infernais (como o Aqueronte, na mitologia greco-romana). O rio é representando em ambas as formas, criação cósmica ou mundo abissal, como um espaço místico de transição de um estado a outro. Nos contos de Mia Couto e Guimarães Rosa, o rio é descrito como um lugar misterioso, onde outros seres habitam, como demonstra os seguintes fragmentos:

> Depois viajávamos até ao grande lago onde nosso pequeno rio desaguava. Aquele era o local das interditas criaturas. Tudo o que ali se exibia, afinal, se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira água e terra (COUTO, 2012, p. 10).

> Nosso pai desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão daquele (ROSA, 2005, p. 79).

Por ser um elemento transitório, o rio também pode assumir o significado de percurso da vida, ou até mesmo da passagem do tempo. Bachelard, em *A água e os sonhos*, considera a água como "um tipo de destino": "não mais apenas o vão destino das imagens fugazes, o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser" (1997, p. 6). Para indicar esse destino, o autor usa o termo "heraclitismo". Nesse sentido, o ser humano não se banha duas vezes no mesmo rio porque o seu destino se parece com o do curso de rio: "o ser humano tem o destino da água que corre", diz Bachelard (1997, p, 6-7). Ao advertir o neto em relação ao fluxo do rio, "Sempre em favor da água, nunca esqueça!" (COUTO, 2012, p. 10), o avô nos lembra de que não podemos ir contra o fluxo natural das coisas, não podemos ir contra o destino, não podemos mudar o passado, "tirar água no sentido contrário da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem" (COUTO, 2012, p. 10).

Como símbolo do fluxo da vida, o rio também pode ser concebido como símbolo de morte, o escoar da vida, a cada minuto mais próximo do fim. Vemos essa concepção nas palavras de Bachelard:

> A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser consagrado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal (1997, p. 7).

O entendimento do rio como sendo caminho para o fim cria a concepção da morte como uma viagem. Essa ideia, que permeia na consciência coletiva de muitos povos, cria a necessidade de um condutor para as almas na morte, a barca dos mortos. Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 121) descrevem que "A barca é símbolo da viagem, de uma travessia realizada seja pelos vivos, seja pelos mortos." Dessa forma surge a figura de Caronte. Esse mito vem sendo constantemente renovado através da literatura de muitas gerações. Gaston Bachelard nomeia esse interesse poético e dramático por essa imagem de *complexo de Caronte*. Para Bachelard "quando um poeta retoma a imagem de Caronte, pensa na morte como numa viagem" (BACHELARD, 1989, p. 82).

Na obra de Guimarães Rosa, podemos estabelecer uma intertextualidade com a *Divina comédia,* de Dante Alighieri, pois quando o filho propõe a seu pai uma troca de lugares, o pai acena de volta, indicando aceitar a pedido: "Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava pra cá, concordando. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto – o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos!" (ROSA, 2005, p. 82). O aceno do pai se assemelha muito à forma com que Caronte chama as almas para entrar em seu barco e atravessar o rio Aqueronte, no canto III

de *A Divina Comédia:* “Caronte, os ígneos olhos revolvendo, lhes acenava e a todos recebia” (ALIGHIERI, 2003, p. 36). Acenar também é um ato que está presente simbolicamente no conto “Nas águas do tempo”.

Em Mia Couto, o barqueiro é aquele que conduz a si próprio até o rio da morte. Esta aparece como uma verdadeira viagem e o rio, como um elemento transitório, é o próprio curso da vida que leva em uma única direção: a morte.

3. Considerações finais

Ao analisarmos essas obras, observamos que seu diálogo vai além de suas semelhanças marcantes, mas também decorre de suas dessemelhanças. Podemos afirmar que ambas as narrativas são repletas de pensamentos filosóficos sobre o tempo, a vida e a morte. Outra afirmação é que ambos os autores retiram o material de seus textos de uma fonte em comum: o cotidiano simples. Esses elementos cotidianos ganham uma roupagem mística, que nos fazem relembrar histórias populares, como se fossem causos, antigas *estórias* narradas pelos contadores. No entanto, as realidades representadas nesses contos são bem diferentes.

Apesar de não haver uma localização geográfica e temporal nos contos, podemos inferir, com base no lugar de fala de cada autor, que a narrativa ocorre no sertão brasileiro, no conto de Guimarães Rosa, e em Moçambique, no conto de Mia Couto. A realidade apresentada em Guimarães Rosa reflete a dureza e a esterilidade do sertão, ao passo que, em Mia Couto, aparece uma Moçambique em processo de reconstrução, relembrando seu passado e passando suas tradições.

Ambas as narrativas ocorrem em dois planos: o real e o simbólico. O aspecto real, apresentado no início desse artigo, se revela na superfície do texto. Essa é a trama captada por todos os leitores, uma leitura universal. Mas ao trazer ao texto uma linguagem simbólica, o autor possibilita um segundo plano narrativo, que por sua vez, trata-se de uma leitura pessoal, uma leitura com infinitas possibilidades de significados, possibilidades que variam dependendo do leitor, do lugar, do momento, etc. Essa característica do texto simbólico nos remete à própria natureza do rio: calmo, tranquilo, mas por trás de sua superficialidade existe as profundezas, ou como o rio descrito na narrativa de Rosa: “Largo, de não se poder ver a forma da outra beira” (ROSA, 2005, p. 77).

É possível pensar na trama simbólica, ou mesmo alegórica, que emana do texto: nos dois contos a trajetória pelo rio pode simbolizar alegoricamente a morte do pai e do avô, e uma forma simbólica e poética de narrar essa perda e a falta destes entes queridos. O filho, ao narrar que o pai faz para si uma canoa, símbolo da viagem e da morte, pode estar usando uma metáfora para representar que o pai morreu, mas ele ainda não superou sua a ausência, imaginando-o sempre presente, embora ausente, neste entre-lugar que é a terceira margem do rio, essa “outra sina de existir, perto e longe de sua família dele” (ROSA, 2005, p. 78).

No caso da narrativa de Mia Couto, é o neto que ao narrar cria uma narrativa alegórica sobre a morte do avô, seu companheiro de passeios pelo rio. Ele cria uma história repleta de poesia, bastante eufêmica, para narrar como o avô morreu e como ele ainda sente sua presença: “Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gémeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer” (COUTO, 2012, p. 14).

Ambas as narrativas também falam sobre recomeços. Em “Nas águas do tempo” o neto toma pra si a tarefa de continuar a remar nas águas, substituindo o avô no barco. O avô, ao cair sobre a margem, renasce sob uma nova forma, dando início a uma nova existência. Em “A terceira margem do rio”, o filho se recusa a substituir o pai, quebrando um ciclo. Mas esse rompimento não é necessariamente um fim. Há uma tentativa do filho de restaurar o laço com seu pai, de um recomeço marcado pela falha e pela culpa. Ao contar sua história, ele mantém viva a memória de seu pai. O filho pede que no fim de sua vida,

seu corpo seja depositado em uma canoa para ser lançado sobre o rio, para que assim possa finalmente estar junto de seu pai.

A água associada aos simbolismos do tempo demonstra que a morte não representa necessariamente um fim, mas também pode representar um eterno recomeço.

4. Referências

ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia.* São Paulo: Atena Editora, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos:* ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos.* 32. ed. Tradução de Carlos Sussekind et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COUTO, Mia. Nas águas do tempo. In: _____. *Estórias Abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 9-14.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos:* ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Tradução de Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 77-82.

SILVA, Alberto da Costa e. Estas *Primeiras estórias*. In: ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

LEITURA E ENCANTAMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ENCONTROS ENTRE LEITORES

Aline Olegário HERMANN*

RESUMO: O presente trabalho apresenta um relatório de experiência parcial de um Projeto de Iniciação Científica (PIC), em andamento, intitulado "Leitura e encantamento: formando leitores para ler o mundo". O projeto em questão tem como tema central a formação de leitores através da leitura literária e se sustenta na metodologia baseada no método do acaso, da vontade e da igualdade proposta por Jacques Rancière. Os relatos dos encontros que aqui serão expostos foram realizados na Escola Municipal Almirante Tamandaré, em Paranaguá, com alunos da turma do 4º ano A. Tais encontros tiveram como objetivo a criação de um espaço de leitura distanciado das práticas pedagógicas tradicionais, sendo a principal característica a anulação da relação professor-aluno. Nesse sentido, os encontros foram pensados como o lugar de união entre leitores, que compartilharão suas impressões acerca dos livros e, juntos, irão criar um portfólio, criado tanto para recordar as sensações despertadas pela leitura literária quanto para criar o sentido de afeto. O que se espera, como resultados desses encontros, é que cada leitor tenha vontade, livre e apaixonada, de abrir um livro e lê-lo apenas por desejo próprio, sem que o faça por motivo de imposição ou avaliação posterior.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Formação de leitores; Experiência; Vontade; Igualdade.

1. O que e por quê?

O presente artigo visa relatar parte de um Projeto de Iniciação Científica (PIC), em andamento, nomeado "Leitura e encantamento: formando leitores para ler o mundo". O projeto tem como temática principal a formação de leitores através da leitura literária. A pesquisa iniciou-se em agosto de 2019 e continua até o momento presente. O projeto realiza encontros mensais com crianças do Ensino Fundamental 1, encontros fundamentados no compartilhamento de leituras e na construção de afeto.

O trabalho em questão se concentra em descrever os três primeiros encontros realizados – que ocorreram entre setembro e outubro de 2019, com crianças do 4º ano A da Escola Municipal Almirante Tamandaré, em Paranaguá – bem como as motivações que levaram a criação desse projeto, a metodologia utilizada e os resultados já observados.

O projeto nasceu de uma vontade forte e pessoal: o desejo de poder ver mais pessoas leitoras de textos literários. Por quê? Porque acredito no poder da Literatura para dar sentido à vida e também porque o ser humano necessita da ficção e da poesia, mesmo que em pequenas doses, para suportar e aceitar a realidade em que vive – lembro as palavras de Ferreira Gullar: "a arte existe porque a vida não basta".

Acredito que para que mais e mais pessoas tenham apreço pela Literatura, é fundamental que um bom trabalho seja iniciado logo na infância. Eu sou fruto disso. Passei a gostar de ler por conta do trabalho que minhas professoras de português realizavam em nossas aulas. Por este motivo, escolhi realizar esse projeto com crianças do 4º ano. É um momento oportuno para se aventurar no mundo literário, pois a faixa etária permite unir imaginação, criatividade e senso crítico. A turma em questão era formada por 25 crianças entre 8 e 12 anos de idade. Havia alguns repetentes e um aluno especial, o que poderia tornar a realização do projeto mais desafiadora, porém, encarei tudo sem pré-conceitos e os acontecimentos foram surpreendentes.

* Graduação. Unespar-Paranaguá. Bolsista de Iniciação Científica (PIC 2019-2020). E-mail: alineohermann@gmail.com

Como leitora e professora, vejo uma necessidade de se trabalhar o texto literário em sala de aula de modo diferente das práticas pedagógicas tradicionais. Sabemos que vivemos em uma sociedade totalmente pragmática, capitalista e utilitária, e é por isso mesmo que o projeto insiste em práticas que levam o leitor a querer ler por simples vontade própria, por desejo, por lazer e ou prazer.

É fato que o gosto e o afeto pelas artes se fazem pela experiência. Segundo Jorge Larrosa (2018), "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Para o autor, a experiência está se tornando cada vez mais rara, sobretudo devido a quatro motivos: pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

> Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2018, p. 24)

Portanto, o projeto tenta fazer com que os leitores participantes tenham um momento de contato real e direto com a Literatura, sem a necessidade de se aprender algo ou de absorver conteúdos, apenas com o objetivo de vivenciá-lo sem exigências, com a esperança de que sejam atingidos subjetivamente. É um momento especial para que todos possam parar e dar-se uma oportunidade para que algo os aconteça.

2. Como?

Para que esses momentos com a Literatura e os livros fossem especiais e distantes do contexto escolar atual, uma metodologia diferenciada se fez necessária. Se o objetivo é fazer com que as crianças criem um laço com os livros, o foco precisou mudar. O que é comum encontrar nos ambientes escolares é a utilização do texto literário como pretexto para algo, como por exemplo, para se ensinar ou avaliar algo, o que dificilmente irá despertar o interesse dos alunos pelos livros. Contudo, o projeto não veio para apontar problemas ou erros da educação, o intuito é pensar em uma "nova" forma de se trabalhar a leitura na escola, que nesta, por sinal, tem presença fundamental.

O projeto propõe uma metodologia baseada no método do acaso, da vontade e da igualdade proposta por Jacques Rancière, e também aposta na ideia da experiência e de sua partilha através da conversação livre, sincera e amiga.

Rancière (2018) afirma que "o mito pedagógico [...] divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior." Ou seja, há a crença de que o professor sabe mais do que o aluno, que o professor é mais capaz que o aluno, e assim sendo, torna-se um mestre explicador, um sujeito que ensina suas verdades, sem dar espaço para que o outro desenvolva as dele. Neste método, o aluno obtém apenas a explicação do mestre e não vivencia suas próprias experiências. E o professor torna-se um "mestre embrutecedor", pois não emancipa seu aluno.

Sabendo dessa realidade presente e real, escolhi desfazer essa hierarquia das inteligências e tomar uma postura horizontal perante os participantes do projeto, logo, nossa relação não é de professor-aluno, somos todos amigos leitores. Todos possuem o mesmo poder de voz e espaço para falar, ou então calar.

A necessidade da presença de um mestre explicador para o projeto também é anulada porque, assim como o autor, acredito que se pode "aprender sozinho, sem mestre explicador, quando se queira, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação" (RANCIÈRE, 2018, p. 30). Somos todos capazes de aprender algo que nos interessa sem o auxílio de um mestre explicador. Em vista disso, a minha postura também é a de "mestre emancipador", que de acordo com o escritor, é aquele que guia e orienta seu aluno

a usar sua própria inteligência. Acrescento ainda que, ao se trabalhar um texto literário com o intuito de que o outro se encante por ele, assim como me encantei, a explicação é descartável, visto que "uma história não precisa ser explicada, pois ela deve falar por si mesma" (SISTO, 2001, p. 105).

É através da contação de histórias e de outras atividades que essas crianças entram em contato com o mundo literário. E após, ou mesmo antes desses momentos, temos a nossa sagrada roda de conversa: um momento para nos aproximarmos, tanto física como espiritualmente, um momento para dividirmos o que somos, para conhecer o próximo, para silenciar, para ouvir, para falar, e para tantas outras coisas inomináveis.

Para que nossas memórias desses momentos fossem eternizadas, e também como uma forma de nos aproximar ainda mais, estamos criando juntos um portfólio, onde colocamos nossas fotos, nossas artes e principalmente, muito amor em forma de papel.

Fotografia 1 - O portfólio

Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

3. A seleção das histórias, a preparação e o espaço

"O professor para se tornar um eficaz agente de leitura tem que ser antes de tudo um grande leitor" (SISTO, 2001, p. 100). Essa frase de Celso Sisto não poderia ser mais verdadeira, pois quando alguém é leitor e ama os livros, isso fica visível para o outro e acaba atingindo-o. Com o seu exemplo, com o seu falar apaixonado, com o seu conhecimento acerca dos livros, o leitor forma leitores.

Sou leitora e a Literatura Infanto-juvenil sempre me chamou a atenção, mesmo depois de adulta. Por este motivo, eu já lia muitos livros infanto-juvenis, o que facilitou e auxiliou minhas escolhas para o projeto, mas continuei lendo e pesquisando livros novos que eu talvez pudesse vir a usar com eles um dia.

Porém, a tarefa não foi assim tão fácil, pois eu ainda não conhecia as crianças, não sabia como elas eram, do que gostavam, se já gostavam de livros ou não. Eu só sabia que queria levar para elas as minhas histórias favoritas e livros que nos abrem sorrisos e que aquecem nossos corações. Sabia também que eu deveria começar devagar, com uma história curta e convidativa.

Portanto, muitas coisas devem ser levadas em conta no momento de se escolher uma história para um grupo de crianças: a idade dessas crianças, seus gostos, suas necessidades,

suas vontades etc. Mas, antes de tudo, o agente de leitura precisa gostar e se identificar com essa história, pois "a maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o outro irá vê-lo" (BUSATTO, 2012, p. 47), e sem isso a história narrada passa a ser apenas um repasse de informação. Dado isso, todos os textos que escolhi para o projeto são textos que amo e que quero compartilhar com todos.

Segundo técnicas da contadora de histórias Cléo Busatto, além de se escolher uma boa história, é necessário lê-la muitas vezes a ponto de conhecê-la muito bem. A preparação é fundamental e sem ela a narrativa não passará de uma leitura em voz alta. É essencial que o agente de leitura estude o texto, escolha como irá narrá-lo e ensaie. A escritora lembra que "narrar [...] não é interpretar, e a boa narrativa possibilita ao ouvinte criar sua própria história" (2012, p. 52).

Algo mais precisa ser pensado para o momento da contação da história: o espaço. Preparar o espaço e criar um ambiente aconchegante e cativante ajuda no interesse e facilita a participação dos alunos. Eles se sentem especiais e importantes quando algo de diferente e preparado com amor é levado até eles.

Então decidi adquirir tatames coloridos para que pudéssemos nos reunir em roda no meio da sala. A ideia é simples, porém, poderosa. Todas as crianças ficaram felizes e sorridentes ao verem o tatame montado no chão quando entraram na sala de aula, e alguns me perguntaram ansiosamente: "é para nós?" e "podemos nos sentar aqui?". E é claro que respondi com um lindo SIM!

3.1. O primeiro encontro

Por ser o primeiro encontro, esse foi o mais difícil de ser preparado. Tudo deveria ser bem pensado, pois seria a primeira vez que eu estaria entrando em contato com essas crianças. Eu fiquei muito ansiosa horas e ainda minutos antes, porém, quando tudo começou, pareceu-me que eu já fazia aquilo há anos. E eu não estava esperando por aquela recepção toda vinda por parte das crianças.

Eu cheguei na escola no horário de intervalo deles e aproveitei para arrumar o espaço: afastar as carteiras e montar os tatames coloridos no chão, no meio da sala. Lembro-me de que esse foi o momento de maior adrenalina pra mim, pois eu estava sozinha ali esperando por eles e mil coisas passavam na minha cabeça: "será que eles vão gostar de mim?", "será que vão querer me ouvir?", "será que irão querer participar do projeto?" etc.

Quando o sinal tocou e eles começaram a entrar na sala, muitos já abriram sorrisos e foram me perguntando se podiam se sentar. Quando todos se acomodaram em círculo, a professora regente pediu silêncio e passou a voz pra mim. Cumprimentei-os, me apresentei brevemente e expliquei o motivo de eu estar ali. E para a minha alegria, todos comemoram e se agitaram. Foi então que comecei a dinâmica do rolo de barbante: cada criança deveria segurar o barbante, dizer seu nome e idade, e contar se gostava de ler ou não, e se caso gostasse, deveria falar qual livro ou tipo de história era sua favorita. Depois deveria passar o rolo de barbante para outra pessoa, sem soltar a parte que estava segurando. Eu comecei a brincadeira segurando a ponta do barbante, mas disse a eles que ainda não os contaria qual era o meu livro favorito, pois depois iria mostrá-los.

Alguns disseram que não gostavam de ler, outros disseram que gostavam mas que não tinham livros em casa. Os livros favoritos citados foram *Harry Potter*, *Diário de um banana* e histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* e de super-heróis diversos.

Quando todos já haviam falado, pudemos perceber que o barbante havia formado uma espécie de teia firme que nos ligava. Nessa ocasião, pedi para que algumas crianças soltassem as suas partes do barbante, e então a nossa teia foi se desfazendo e tornando-se fraca. Assim, aproveitei a oportunidade para lhes dizer que aquela teia representava a nossa relação, que deveríamos seguir juntos no projeto, que um precisaria do outro, que iríamos precisar de respeito e apoio recíprocos.

Posteriormente, mostrei a eles a minha “bolsa mágica” e a comparei com a bolsa da personagem Hermione da saga de *Harry Potter*. Disse-lhes que eu carregava inúmeras coisas ali dentro, todas as coisas que precisássemos e que iríamos usar nos encontros. A bolsa é relativamente pequena, todavia, as crianças “compraram” a ideia de que poderia caber o mundo todo em seu interior. O poder de imaginação delas é fascinante!

Fotografia 2 - A bolsa mágica

Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

A primeira coisa que tirei da bolsa foi o meu livro infantil favorito, “Aperte aqui” de Hervé Tullet. Mostrei-os e falei que iríamos lê-lo juntos. Esse livro é interativo: a criança às vezes precisa tocá-lo, às vezes sacudi-lo, às vezes bater palmas etc., para que a história aconteça. Em certos momentos fazíamos isso em conjunto, e em outros eu levava o livro até cada criança para que ela realizasse o que se pedia individualmente.

A leitura foi muito divertida e agradou a todos. Fizemos muita “bagunça” e as crianças pediram para ler novamente, mas infelizmente não tínhamos tempo para isso. Logo em seguida pedi para que todos se acalmassem e os mostrei o álbum argolado que viria a ser o nosso portfólio, ou melhor dizendo, nosso portador de memórias e afeto.

Falei-lhes: “estão vendo esse álbum argolado todo em branco? Precisarei da ajuda de vocês para deixá-lo bem lindo, e fazer dele o *nosso* portfólio. Aqui colocaremos fotos nossas e também algumas atividades que iremos fazer ao longo dos encontros. A participação não é obrigatória, porém ficarei muito feliz se todos participarem. Levante a mão se você quer me ajudar a confeccioná-lo.” E todos levantaram as mãos. Pareceram muito curiosos. Dei continuidade: “tenho um desafio pra vocês! É algo muito difícil, não sei se todos irão conseguir. E quem conseguir poderá colá-lo no portfólio.” Nesse momento todos ficaram alvoroçados e diziam que eram capazes, sim. A tarefa era muito simples, mas foi muito prazeroso vê-los ansiosos para saber do que se tratava. “Quero que escrevam o nome completo de vocês aqui nesse pedacinho de papel. Para os que têm letra grande: será que vocês conseguem? E mais, vocês têm apenas dois minutos para fazer essa atividade.” Disse isso já entregando os papéis para eles (que havia tirado de dentro da minha bolsa mágica). E com muita rapidez, todos fizeram e me entregaram cheios de orgulho por terem conseguido cumprir o desafio.

Parabenizei-os e os agradeci pela colaboração. Pedi que me ajudassem a guardar os tatames e a colocar as carteiras nos lugares. Quando já estava tudo ajeitado novamente, perguntei o que haviam achado do encontro e todos disseram que gostaram muito. Alguns

vieram me abraçar e me perguntar quando eu voltaria. Expliquei-lhes que voltaria em breve, e então dei a cada um uma bexiga como forma de lembrancinha. Eles encheram as bexigas e brincaram um pouco até o último sinal bater.

Saí de lá com um sorriso do tamanho do mundo e com o meu coração cheio de amor. Eu fiquei muito surpreendida com tudo, e extremamente feliz pelo projeto ter ganhado crianças tão especiais.

3.2. O segundo encontro

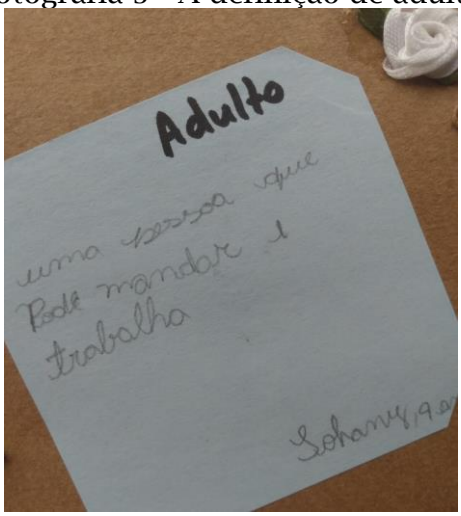
Nesse dia, cheguei na hora do intervalo mais uma vez e preparei o ambiente. Quando os alunos entraram na sala, já vieram se sentando em círculo nos tatames e alguns vieram me cumprimentar com um abraço. Senti-me aceita como parte do grupo deles.

Dei-lhes bom dia e dei início ao encontro. Mostrei-os as primeiras páginas do nosso portfólio, que agora estavam preenchidas com os pedacinhos de papéis com seus nomes (que eles haviam feito no encontro passado). Todos ficaram maravilhados e tentavam encontrar seus nomes ali em meio ao dos colegas e de toda a decoração que eu havia feito ao redor. Feito isso, pedi-lhes que se sentassem em seus lugares para que fizéssemos mais uma atividade.

Inspirada pelo livro *Casa das estrelas*: o universo pelo olhar das crianças, organizado por Javier Naranjo, o qual compreende uma série de palavras aleatórias que crianças entre 4 e 13 anos definiram segundo seus conhecimentos e opiniões, decidi fazer o mesmo. Selecionei um punhado de palavras que considerava interessante, as escrevi em um pedaço de papel e levei para o encontro. Distribuí duas palavras para cada criança e fui bem clara ao explicar que eles deveriam escrever o que achavam que cada palavra significava para eles, não o que o dicionário ou outras pessoas diziam sobre ela.

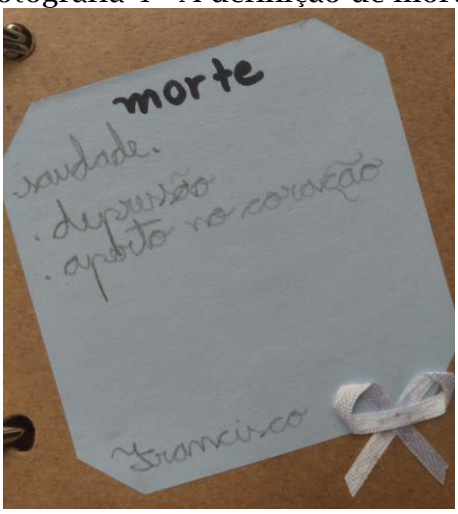
E mais uma vez, eles me surpreenderam. Realizaram a atividade muito rapidamente e entusiasmados, e a maioria me pediu mais palavras para definir. Ao passo que eles iam me entregando os papéis com as palavras já definidas, eu os lia e ficava muito impactada e incrédula com toda a inteligência deles. Eles estavam em um momento de liberdade interna, produzindo poesia, sem perceber.

Fotografia 3 - A definição de adulto



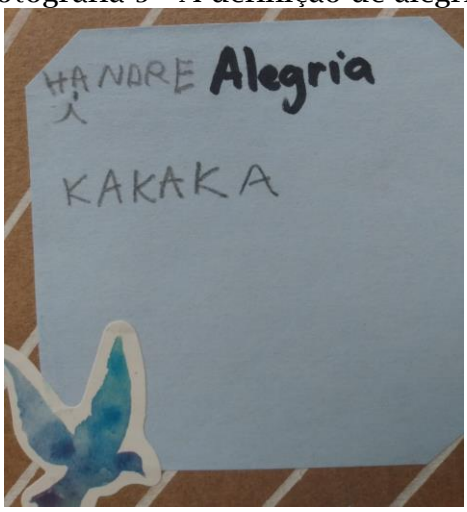
Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

Fotografia 4 - A definição de morte



Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

Fotografia 5 - A definição de alegria



Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

As fotografias mostram o quanto as crianças são sábias. E o nosso amigo leitor mais que especial, foi o que mais me surpreendeu. Ao perguntar o que a alegria significava para ele, ele me disse que “é quando eu rio muito” e então escreveu “KAKAKA” no papel.

Essa atividade me provou o quanto as crianças são valiosas e muitas vezes mais atentas ao mundo do que os adultos. Nós estamos sempre muito ocupados e pouco interessados no que eles têm a dizer, e esse encontro me deu a oportunidade de enxergar isso. Aquele momento me tocou muito.

Quando todos os papéis acabaram, voltamos ao tatame. Contei a eles que outras crianças haviam feito essa mesma atividade, então apresentei-lhes o livro “Casa das estrelas” e escolhi algumas definições para ler. Refletimos acerca das definições dessas outras crianças. Eles diziam se concordavam ou não com elas e explicavam o porquê, e algumas quiseram compartilhar com os amigos as suas próprias definições. O momento nos permitiu perceber que éramos tão diferentes e ao mesmo tempo tão iguais.

Depois li para eles o livro “A grande questão” de Wolf Erlbruch, o qual traz diferentes personagens para responder porque viemos ao mundo. E mais uma vez, concordamos e discordamos, rimos e demos nossas opiniões. Ao final, arrumamos a sala e dei a eles bexigas para que pudessem brincar até o horário de ir embora. Todos me abraçaram e me

agradeceram por estar fazendo esse projeto com eles. Fui para casa muito feliz e acredito que eles também.

3.3. O terceiro encontro

Nesse dia decidi chegar mais cedo, pois eu trabalharia uma história mais longa. Quando cheguei, eles estavam em aula e então aguardei um pouco. Assim que a professora regente me permitiu que entrasse na sala, as crianças me viram e já foram sozinhas arrumando a sala para que pudéssemos fazer a nossa roda. Já estavam todos habituados a mim e ao projeto.

Como de costume, nos sentamos em círculo e iniciei o encontro mostrando a eles as novas páginas do nosso portfólio, que estavam lindas com a decoração e as palavras que eles haviam definido, bem como com nossas fotos dos encontros anteriores. Eles adoram se ver e ver seus trabalhos no portfólio, ficam muito orgulhosos e se sentem amados, eles transmitem isso para mim através de seus sorrisos e olhares.

Seguidamente, disse a eles que conheceríamos uma história bem longa e que precisaria da colaboração deles para que tudo ocorresse bem. Ditei as seguintes regras: não falar durante a contação de história, deixar as perguntas para o final dela.

O livro escolhido para o terceiro encontro foi *Kafka e a boneca viajante,* de Jordi Sierra i Fabra, o qual conta a história verídica, porém com um pouco de ficção, das semanas em que o escritor Franz Kafka se passou por um carteiro de bonecas para uma menina que havia perdido sua boneca na praça. Kafka escrevia as cartas em nome da boneca viajante Brígida e as lia para a menina Elsi, dizendo que ela não havia se perdido, mas que estava viajando pelo mundo.

Precisei resumir a história do livro para eles, devido ao tempo que tínhamos. No entanto, decidi confeccionar as cartas de Brígida uma a uma. Então, durante a contação da história, toda vez que Kafka iria ler uma carta para Elsi, eu a tirava da minha bolsa mágica e a lia na íntegra para eles. Foram cinco cartas, cada uma de cada cor, vindas de lugares diferentes do mundo. As crianças acreditaram que aquelas ali eram as cartas verdadeiras e adoravam adivinhar de que cor seria a próxima carta.

Fotografia 6 - As cartas de Brígida

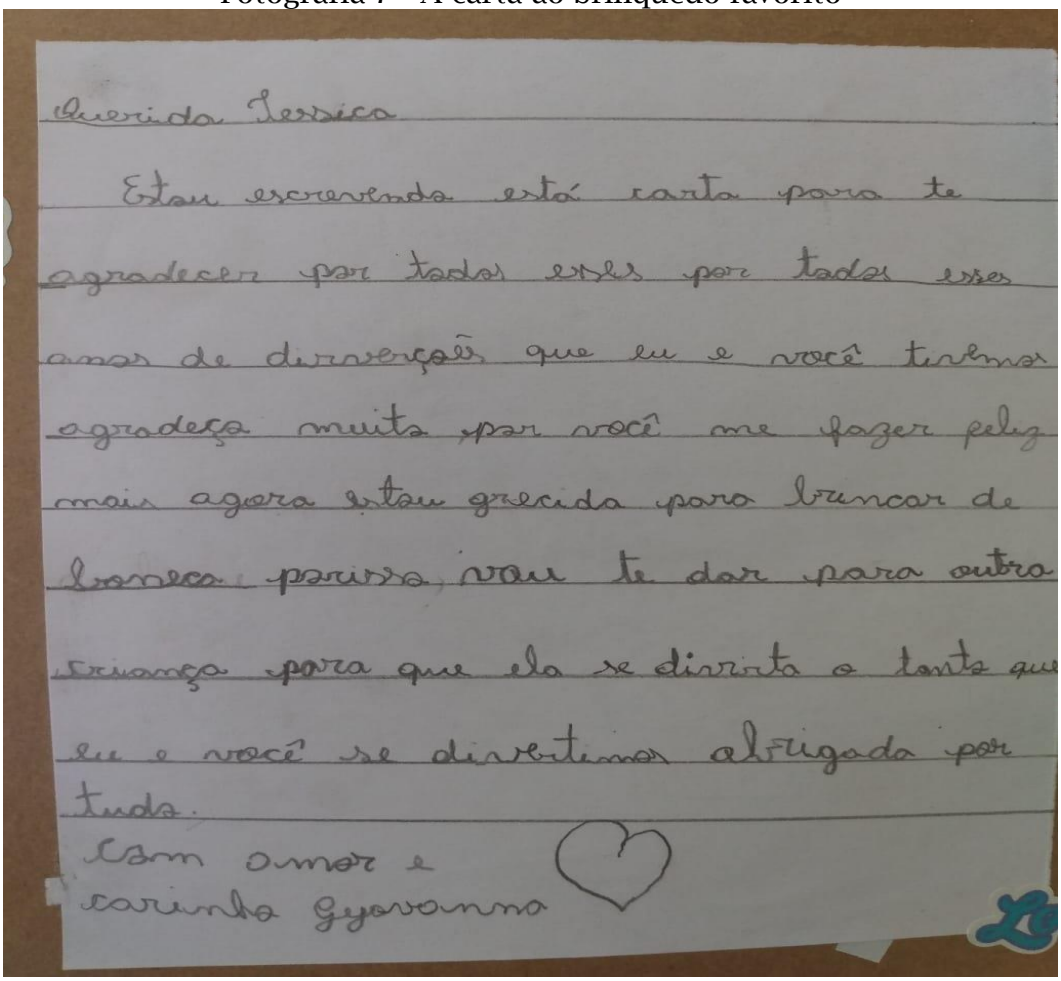
Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

Pude ver muitos gestos e expressões diferentes nos rostos deles conforme eu ia contando a história. Era visível de que estavam se divertindo e imaginando tudo na cabecinha deles. Quando a história acabou, o momento das perguntas e das considerações

veio mais uma vez para comprovar a inteligências deles. Fizeram conclusões admiráveis e até inventaram uma continuação para a história.

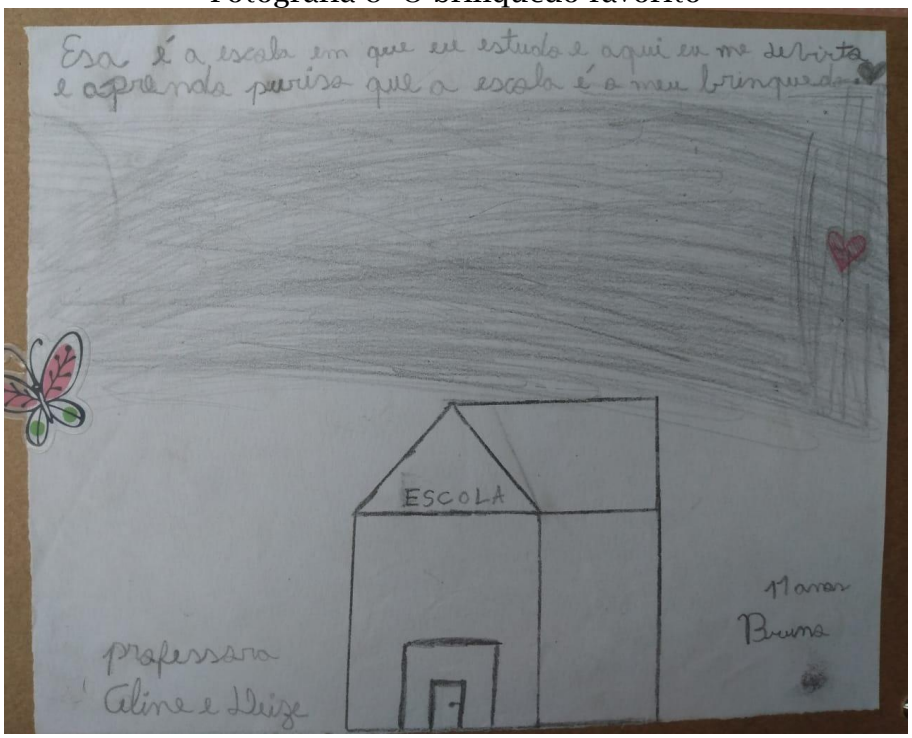
As crianças foram para o intervalo e no retorno fizemos uma atividade em que consistia em fazer uma carta para o seu brinquedo favorito ou então desenhá-lo. Alguns optaram por fazer mais de um desenho: um do brinquedo favorito e um da história.

Fotografia 7 - A carta ao brinquedo favorito



Fonte: Hermann (2019)

Fotografia 8- O brinquedo favorito



Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

Fotografia 11- Kafka e a boneca viajante 2

Fonte: Aline Olegário Hermann (2019)

São ou não são artistas e poetas?

Em meio a tantos desenhos e cartas lindas, houve algumas que me entristeceram: armas de brinquedo e celulares tidos como os brinquedos favoritos. Como isso faz parte da realidade deles, não os proibi de desenhá-los. Felizmente, isso foi minoria.

Já estava quase perto da hora de ir para casa, então arrumamos a sala e eles logo já começaram a me perguntar se ganhariam bexigas, como das outras vezes. Eu disse que dessa vez iriam ganhar algo melhor, algo para carregar com eles todos os dias para que se lembrassem do projeto, dos livros e da nossa união. Dei a cada um deles um chaveiro em feltro no formato de um livro. A maioria foi correndo colocar em suas mochilas e estojos. E por coincidência, aquele dia era o dia nacional do livro!

Nesse dia pude sentir que nossa relação havia criado um laço muito forte e inquebrável, especialmente pelo modo como me abraçaram e me agradeceram no final no encontro.

4. Resultados

Como já mencionei muitas vezes aqui, nesse artigo, esse projeto e essas crianças me surpreenderam e continuam me surpreendendo muito. Tenho certeza de que os momentos que passamos juntos até agora, nos tocaram e nos mudaram de alguma forma. Algo nos aconteceu.

Os resultados desejados surgiram rapidamente. Em conversa com a professora regente da turma, ela me contou que os alunos estavam pegando livros para ler sozinhos com mais frequência, apenas porque estavam com vontade de lê-los. E em conversa com as próprias crianças, elas mesmas me contaram que antes do projeto não se interessavam muito pelos livros, e que agora estavam começando a ler sem imposição de ninguém. A maioria deles relatou isso, o que me deixou em um estado de felicidade extrema. Meu trabalho estava surtindo o efeito desejado: formar leitores.

E mais do que isso, pude perceber como elas evoluíram e como amadureceram a cada encontro. A cada encontro eram pessoas novas, mais esperançosas e humanas. O vínculo que elas já tinham entre si se fortaleceu e uma nova amizade se fez entre eles e os livros.

Tornaram-se leitores, pessoas emancipadas que fazem uso de sua própria inteligência ao viverem suas experiências.

5. Referências

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar*: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ERLBRUCH, Wolf. *A grande questão*. Tradução de Roberta Saraiva e Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NARANJO, Javier (Org.). *Casa das estrelas*: o universo pelo olhar das crianças. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SIERRA I FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

TULLET, Hervé. *Aperte aqui*. São Paulo: Anglo, 2013.

A PRESENÇA DO MITO DE PENÉLOPE EM MÚSICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Simone Pinheiro ACHRE*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo ler a presença do mito de Penélope em músicas de língua espanhola. A metodologia consistiu na análise das canções e de como elas relacionam com o mito grego. O suporte teórico é composto pelos estudos de Walter Benjamim, Gilbert Durant, entre outros. Verificou-se que a temática da eterna espera pelo homem amado, a fidelidade a ele apareceram em todas as canções. Ainda foi possível ler o mito de Penélope por outro viés, a de Ulisses, proporcionado pela terceira composição musical. Esta última, também traz a temática da esposa fiel que aguarda, em casa, o marido, porém Penélope é presentificada pelo ato de rememorar de Ulisses.

PALAVRAS-CHAVE: Mito; Música; Penélope; Mitema.

1. Introdução

Os mitos sempre estiveram presentes a história da humanidade. Foram perpetuados oralmente e estão presentes no imaginário popular ao longo dos séculos chegando até os dias atuais. No prefácio à edição brasileira, do livro *Dicionário de Mitos Literários* (1997), de Pierre Brunel, Nicolau Sevcenko descreve o mito de Ulisses em que "no curso de suas turbulentas aventuras marítimas, tentando retornar à terra natal em Ítaca, onde o aguardava a fiel Penélope tramando uma renda que desfazia à noite para que só concluísse com o regresso glorioso de seu amado" (BRUNEL, 1997, n.p.). Segundo ele, este foi retomado em um poema de Fernando Pessoa para "despertar a sociedade portuguesa para que retomasse o impulso heroico de conduzir a nação para o rumo, longamente abandonado, do seu destino superior" (idem, ibidem). Esse fator demonstra que os mitos sobrevivem ao passar do tempo por meio de reconfigurações e retomadas que os atualizam nas mais distintas formas.

Gilbert Durand afirma que "[n]ão há mitos novos" (1982, p. 34) ao tratar do regresso do mito em *Mito, símbolo e mitologia* (1982). Segundo o autor, os homens carregam consigo uma herança da representação inerente a cada ser humano em sua genética. Porém, essa continuidade das histórias míticas nem sempre se dá de forma completa, ou seja, o mito, muitas vezes, aparece sendo parte de outros mitos mais atuais. A identificação da presença de um mito em outro pode ser observado pela presença dos mitemas.

Almeida e Araújo (2018) citam Sanchez Teixeira para demonstrar como ocorre a presença dos mitemas nas narrativas, os quais

> podem aparecer de forma 1) patente, pela repetição explícita de seus conteúdos homólogos (situações, personagens, emblemas) e 2) latente, pela repetição do seu esquema intencional; nesse caso, os mitemas revestem-se de novas roupagens para cobrir temas antigos. Assim, um mito não se conserva jamais em estado puro, porque há flutuações, ou seja, períodos de inflações e deflações, que garantem a sua sobrevivência (Sanchez Teixeira *Apud* Almeida e Araujo, 2018, p. 24).

Portanto, percebe-se que o mito é algo manipulável, porém permanente na história da humanidade, o que o torna uma referência última em qualquer produção que origine-se do homem e o faz pelo imaginário. Durand (1982, p. 66) ainda aponta que o texto olha para o leitor. Esse olhar é oriundo do núcleo textual, o qual pertence ao domínio do mítico. Desse modo, ao ouvir e ler as letras de algumas músicas percebe-se que há o duplo movimento, o

* Mestre em Letras, Doutoranda em Letras pela UNIOESTE, simone_achre@yahoo.com

de olhar e ser olhado. Esse ser enigmático que aparece desse encontro é o mito de Penélope. A figura mitológica da mulher que espera o regresso do esposo, fielmente e incansavelmente, surge não em sua forma completa, não como o que ele, o mito, foi, mas como algo novo construído a partir da memória e do processo de interpretação resultante desse cruzamento de olhares.

Acerca do posto acima, o filósofo Walter Benjamin (1984) irá descrever que o mito, na modernidade, não tem como alcançar a sua totalidade, pois o texto mítico irá se apresentar como efêmero e fragmentado, assim como o homem moderno. Ele ainda apresenta a arte como

> [...] um conjunto de citações. Elas têm uma função precisa: são estilhaços de idéias [sic], arrancadas do seu contexto original, e que precisam renascer num novo universo relacional, contribuindo para a formação de um novo todo (BENJAMIN, 1984, p.23).

Esses estilhaços mencionados na citação anterior precisam ser lidos "como um mosaico, mas até certo ponto esse mosaico tem de ser construído pelo leitor" (BENJAMIN, 1984, p. 22). Do mesmo modo, eles formam o elo que une o antigo e o novo. Para Benjamin (1984) os estilhaços são fragmentos de um tempo que foi completo, mas não pode mais ser e por isso mesmo, sustentam signos e mitos de origem, ao passo que, mantêm uma memória social, pois

> O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos brutos e manifestos, e seu ritmo só se revela a uma visão dupla, que o reconhece, por um lado, como restauração e reprodução, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleto e inacabado. (BENJAMIN, 1984, p. 68)

Sendo assim, a tarefa do pesquisador busca identificar o "objeto de descoberta, uma descoberta que se relaciona, singularmente, com o reconhecimento" (BENJAMIN, p. 68) daquilo que remete à sua origem a "[...] transitoriedade das coisas" (BENJAMIN, 1984, p. 246). Para Benjamin (2013, p. 24) o mito aparece no poema e mostra-se pelo vínculo que os une. Corroborando com a relação do simbólico e do mítico, Durand (1982) irá trabalhar com a noção de identidades que se dividem em dois tipos. A primeira é a de localização ou simbolizante, esta é a localizável no tempo e no espaço, em que pode-se reconstruir sua história verificando, por exemplo, a raiz da palavra que irá dizer de que lugar ela vem. A segunda refere-se ao não-localizado, a que compreende a semântica. Dessa forma, as duas são importantes e devem ser pensadas em conjunto, "não podemos ter uma dessas identidades senão pela outra" (DURAND, 1982, p. 54). Benjamin (2013) irá trazer essa noção de identidade ao afirmar que elas surgem no processo de interpretação e não podem ser identificadas pelo leitor em sua forma pura, mas no "entrelaçamento de relações no qual a identidade de cada ser singular é função de uma cadeia infinita de série, através das quais o "poetificado" se desdobra" (idem, p. 28).

Em seu livro, Durand (1982, p. 80) se coloca como o portador da carga semântica. E o texto passa a ser compreendido por meio da ação realizada por aquele que faz a leitura. Ele irá apontar que "um texto não existe se não for lido, tal qual uma partitura não existe se não for interpretada [...]. A música é para ser ouvida e não para ser olhada" (DURAND, 1982, p. 80), ou seja, o texto existe na leitura, na interpretação do leitor. Também descreve que os sinais devem substituir a ideia de signos no ato da leitura. Sendo assim, lê-se os sinais e não meramente os signos, pois "[u]m texto nunca está dito de uma vez por todas, dado que lemos e que um olhar diferente do nosso, uma tradução diferente da nossa esclarece o texto (idem, ibidem). E este sendo carregado de carga semântica.

Dentre as inúmeras obras que povoam o vasto campo literário têm-se aqueles que formam o compêndio dos mitos e dentre eles há

> [...] o mito de Penélope, cuja performance destaca-a já nas primeiras obras escritas das quais se tem notícia, a *Ilíada* e a *Odisseia* compostas por Homero que viveu por volta do fim do século IX e início do VII a. C. Nessa última criação, Penélope é a esposa de Odisseu, por quem espera fielmente durante 20 anos, tecendo trabalhos e engodos (DUMITH, 2012, p. 12).

A análise empreendida por Dumith (2012) revela que, esposa que espera, fielmente, pelo retorno do marido é o mitema maior relacionado ao mito de Penélope. Cabe salientar que segundo Durand (1982, p. 85) ao usar o termo de Lévi-Strauss, mitemas, irá apontá-los como "uma unidade semântica que, em resumo, não se pode reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e que é constituída por um conjunto semântico [...]". Umberto Eco não trabalha com a terminologia de mitemas, no entanto seus estudos são importantes para a análise a que se pretende realizar por apontar a participação do leitor na significação do texto. Em *Obra Aberta* (1991), Eco salienta que o texto não é fechado, mas aberto para as leituras possíveis.

> A poética da obra "aberta" tende, [...], a promover no interprete "atos de liberdade consciente", pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade já que lhe prescreva os modos definitivos de organizacional ao da obra fruída; mas (apoiando-nos naquele significado mais amplo do termo "abertura" que mencionamos antes) poder-se-ia objetar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o interprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor. (ECO, 1991, p. 41)

Partindo dos pressupostos do parágrafo anterior, pretende-se demonstrar que o leitor/ouvinte das músicas pode fazer aproximações com outros textos. E crê-se que ele o fará por meio dos mitemas que estão presentes em letras de canções latino-americanas tanto pela temática da espera, quanto pela figura feminina de Penélope. Mais do que isso, ele irá recuperar a memória do texto mítico, pois cumpre um papel importante na significação da obra, pois ao identificar dos mitemas acaba por atualizar e reconfigurar o mito. Na sequência espera-se demonstrar quais são os mitemas que o leitor/ouvinte poder identificar e relacionar com o mito de Penélope.

Ao escutar a música *Penélope*, a qual foi composta por Augusto Algueró e Joan Manuel e Serrat, em 1969, percebeu-se que tanto o título, quanto algumas partes que compõe o enredo se aproximavam de outra história conhecida, o mito de Penélope. Posteriormente a essa constatação, a pesquisadora deste artigo resolveu verificar se existiam outras músicas que trouxessem consigo indícios que poderiam ser aproximados com o mito. Dessa busca, resultaram várias canções, dos mais distintos países e idiomas, porém, optou-se por analisar somente as que fossem escritas e interpretadas em língua espanhola.

Penélope foi escrita para o Festival do Rio de Janeiro. Este foi interpretada pelo cantor espanhol Joan Manuel Serrat. A outra canção encontrada é de autoria de Fernando Olivera e Álex González, esta intitulada de *En el muelle de San Blás*, a qual foi interpretada pelo grupo mexicano *MANÁ* (1997). A terceira música foi composta e interpretada pelo porto-riquenho Robi Draco Rosa (1996), também com o título de *Penélope*. Em todas elas pode-se ler indícios de uma possível ligação entre a figura feminina presentes nas letras das músicas com a personagem mitológica. Logo, propõem-se a leitura das letras e, posteriormente, apresentar-se-á à análise comparativa entre elas e como os mitemas da esposa fiel, da ação de esperar pelo ser amado pode ser evidenciado na estrutura das obras.

Penélope

Penélope,
con su bolso de piel marrón
y sus zapatos de tacón
y su vestido de domingo.
Penélope
se sienta en un banco en el andén
y espera que llegue el primer tren
meneando el abanico.

Dicen en el pueblo
que un caminante paró
su reloj
una tarde de primavera.
"Adiós amor mío
no me llores, volveré
antes que
de los sauces caigan las hojas.
Piensa en mí
volveré a por ti..."

Pobre infeliz
se paró tu reloj infantil
una tarde plomiza de abril
cuando se fue tu amante.
Se marchitó
en tu huerto hasta la última flor.
No hay un sauce en la calle Mayor
para Penélope.

Penélope
Tristes a fuerza de esperar
Sus ojos, parecen brillar
Si un tren silba a lo lejos

Penélope
Uno tras otro los ve pasar
Mira sus caras, les oye hablar
Para ella son muñecos
Dicen en el pueblo
Que el caminante volvió
La encontró
En su banco de pino verde
La llamó: "Penélope
Mi amante fiel, mi paz
Deja ya
De tejer sueños en tu mente
Mírame
Soy tu amor, regresé"
Le sonrió
Con los ojos llenitos de ayer
No era así su cara ni su piel
"Tú no eres quien yo espero"
Y se quedó
Con el bolso de piel marrón
Y sus zapatitos de tacón
Sentada en la estación
(ALGUERRÓ, SERROT,1969)

O enredo da canção é apresentado por um narrador que conta a história, em terceira pessoa, de uma mulher que espera o seu amando voltar. Ela está em uma estação de trem e aguarda. Usando de um discurso direto, sabe-se que a promessa do retorno foi proferida pelo próprio ser amado “volveré antes de los sauces caigan las hojas” o “volveré por ti”, juntamente com o pedido que ela nutra o amor por ele “Piensa em mí”. Logo em seguida, o narrador, usa da locução adjetiva “pobre infeliz” para referir-se à mulher e ainda, salienta que o tempo para ela parou, mais ainda, o quanto ela foi inocente “se paró tu reloj infantil”. Também pode-se ler o tempo estagnado para ela. Como no mito original, o amado regressa “[...] el caminhante volvió”. E ao encontrá-la, tem-se uma referência direta à ação que era realizada a de “tejer sueños”, o que pode ser relacionado ao desejo de que o esposo voltasse para casa. Ao chamá-la "Penélope/Mi amante fiel, mi paz/[...] /Mírame/Soy tu amor, regresé”, há a volta do que poderia ser Odisseu. No entanto, Penélope não o reconhece “No era así su cara ni su piel/"Tú no eres quien yo espero" o que remete, de certa maneira, ao fato que Penélope, no mito original, não ter reconhecido em um primeiro momento o seu amado. E de uma forma circular a música retorna ao início “Y se quedó/Con el bolso de piel marrón/Y sus zapatitos de tacón/Sentada en la estación” mostrando a continuidade do ciclo da espera. Diferente do mito original em que Ulisses mata os concorrentes, Penélope acaba por reconhecê-lo e o casal fica junto em Ítaca.

Na canção intitulada de *En el muelle de San Blás*, apresentada a seguir, a história também é apresentada por um narrador em terceira pessoa e o enredo já inicia no momento da despedida. Assim como no mito grego de Penélope, o ser amado parte em um barco. E, como na música anterior, há o juramento do retorno “El juró que volveria”, por sua vez a figura feminina firma o pacto “ella juró que esperaria”. Essa verbalidade da promessa de fidelidade não acontece na música *Penélope*, mas, igualmente, na atitude da espera. O tempo é marcado pela quantidade de luas “miles de lunas pasaron”, no verbo que dá a ideia de ação não concluída “esperando” e na figura metafórica, “muchas tardes se anidaron/ se anidaron en su pelo y em sus lábios”, ou seja, as marcas da idade que se “aninham” no corpo da mulher que espera incansavelmente pelo retorno do ser amado. Como se aninham as teias de aranha e os ninhos de aves nas casas abandonadas e esquecidas, como os fios que se organizam e se “aninham” depois de tecidos. O ser amado não regressa e ela fica sozinha em uma eterna espera pelo retorno dele a olhar, incansavelmente, até a morte, para o mar.

En el muelle de San Blás

Ella despidió a su amor
el partió en un barco en el muelle
de San Blas
El juró que volvería y empapada en llanto
ella juró que esperaría
miles de lunas de lunas pasaron
y siempre ella estaba en el muelle, esperando
muchas tardes se anidaron
se anidaron en su pelo y en sus labios.

Llevaba el mismo vestido
y por si el volviera no se fuera a equivocar
los cangrejos le mordían
sus ropajes, su tristeza y su ilusión
y el tiempo se escurrió
y sus ojos se le llenaron de amaneceres
y del mar se enamoró
y su cuerpo se enraizó en el muelle.

Sola, sola, en el olvido
sola, sola con su espíritu
sola, sola con su amor el mar

sola, en el muelle de San Blas.

Su cabello se blanqueó
pero ningún barco a su amor le devolvía
y en el pueblo le decían
le decían la loca del muelle de San Blas
y una tarde de abril
la intentaron trasladar al manicomio
nadie la pudo arrancar
y del mar nunca jamás la separaron.

Sola, sola, en el olvido
sola, sola con su espíritu
sola, sola con su amor el mar
sola, en el muelle de San Blas.

Sola, sola se quedó.
(MANÁ,1997)

Outra música que remete ao mito de Penélope foi escrita por Robi Draco Rosa para o álbum *Vagabundo* (1996). Na versão de Rosa, a figura que está ausente é Penélope, porém ela aparece presentificada na mente de Ulisses.

Penélope

Me despierto en el alba
Soñando no sé qué
Desayuno con lluvia
Y te recuerdo en el café
Soñé tu figura lejos
Esperando en los suburbios del olvido
Y me vi solo zarpando en barcos de oro
Que llene con regalos para ti
Y luego vi que por celos el mar de mis tormentos
Se tragaba el barco, de aquel loco que era yo
Y todo naufrago
Que lejos tú, que lejos yo
Los escombros de mi vida se deslizan por la lluvia
Recordando a Penélope
Me abandono a las olas, me escupen del mar
Han pasado los años, nadie sabe donde estas
Las calles desiertas por la noche
Y tu cara se dibuja en mi memoria
Los árboles se abrazan
Como bosques de esqueletos en la lluvia
Mi sueño naufrago
Que lejos tú, que lejos yo
Llueven lágrimas de menta y me emborracho de amargura
Olvidando a Penélope
Que lejos tú, que lejos yo
Los escombros de mi vida se deslizan por la lluvia
Olvidando a Penélope
Me refugio en las tabernas y me vuelvo taciturno
Olvidando a Penélope
Que lejos tú, que lejos yo
Lo que queda de mi vida lo malgasto en los tugurios
Recordando a Penélope
Lo que queda de mi vida lo malgasto en los tugurios

Recordando a Penélope
(ROSA,1996)

Como se pode perceber na leitura dessa última versão, Ulisses deixa a casa e se vê "[...] solo zarpando en barcos de oro". Já por sua vez, Penélope, fiel, fica esperando o regresso do ser amado que se lembra dela, por meio do sonho, realizando essa ação "Soñé tu figura lejos/Esperando en los suburbios del olvido". Nesse sentido o mitema da espera surge mais uma vez, mesmo que pela narrativa do eu lírico masculino, em primeira pessoa, no ato de rememorar a mulher amada deixada para trás "Y tu cara se dibuja en mi memoria". Como nas músicas anteriores, o tão esperado encontro não acontece, ou seja, Ulisses não regressa para casa e o encontro entre o casal não acontece como no mito original. Isso se dá pela incapacidade da completude do mito na modernidade apontada por Benjamin (1984) e ainda corrobora com o postulado por Durand (1982) de que "encontramos camadas mitológicas diferentes" (idem, p. 101), mas que os mitos perpassam a história da humanidade com diferentes roupagens.

2. Considerações finais

Tendo como base os pressupostos de Genette Durand (1982) de que "no hay obra literaria que, en algrado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales" (idem, p.19) e de Walter Benjamin (1984) de que os textos evocam outros textos, ainda de que a obra é aberta para leituras possíveis e que o leitor cumpre um papel importante na significação desta (ECO, 1991), pode-se constatar que as três músicas analisadas trazem em maior ou menor grau uma referência direta ao mito de Penélope. Também verifica-se que o mitema da espera, da fidelidade feminina atravessam gerações e se perpetuam nas letras das canções nas mais distintas épocas. Logo, a arte recupera para si esses fragmentos dos mitos e as reconstrói em novas roupagens, porém o núcleo do mito permanece e esses aspectos são atualizados pelo leitor/ouvinte.

Observou-se nas letras das canções que os mitemas da eterna espera pelo homem amado, da fidelidade a ele são recorrentes e podem levar o leitor/ouvinte ao mito de Penélope. As duas primeiras músicas, partem da imagem da mulher que foi deixada pelo homem amado. Ambas se mantêm fiel a ele e esperam, pacientemente, o retorno dele. Já na terceira música, é a voz do próprio Ulisses que passa a cantar as saudades da amada, porém, nas imagens rememoradas dele, ela surge como a esposa fiel que aguarda que ele volte para o lar. Nota-se que mais uma vez, a figura feminina está no lugar em que ela foi "deixada" pelo ser amado e cumpre com o papel da mulher que espera o retorno do homem.

Se como posto, ao longo desse artigo, o mito aparece em sua incompletude visto que na modernidade ele não pode se realizar tal qual ele acontece em sua forma original devido ao seu caráter fragmentado e efêmero, ainda, que a obra é aberta para interpretações possíveis como postulado por Eco (...). Que os textos sempre retomam, em maior ou menor grau, outros textos. Percebe-se que o mito de Penélope se faz presente nas letras analisadas, pois há a presença dos mitemas ao longo das canções e que por meio do olhar do leitor eles são recuperados e atualizados.

Desse modo, constata-se que o mito de Penélope sobrevive ao tempo em diversos campos, da literatura, da arte, e como se viu, na música. Sendo que nos casos analisados nesse trabalho, canções de língua espanhola esse fator pode ser identificado. Ainda, como aponta Dumith (2012) "nada garante a sobrevivência de um texto clássico, caso não haja releituras que o coloquem em sintonia com a atualidade" (idem, p. 13). Nesse sentido, percebe-se que as músicas acabam por ajudar a manter viva a figura mitológica de Penélope, mesmo que em um contexto que não o da literatura.

3. Referências

ALMEIDA, Rogério. ARAÚJO, Alberto Filipine. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. **Revista Téssera**. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/42944 Acesso em: 18 set. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e Linguagem**. (org.) Jeanne Marie Gagnebin: trad. Suzana Kampff Lages e Ernani Chaves. – São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013 (2ª Edição).

_____. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas: Sergio Paulo Rouanet. Editora Brasiliense, 1984

_____. **Rua de mão única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa; revisão técnica Márcio Seligmann-Silva. 6ª Ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v. 2).

_____. **Rua de mão única**: infância berlinense: 1900. Trad. João Barreto - Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

BRUNEL, Pierre. Dicionário de Mitos Literários. Trad. Carlos Sussekind [et al]; prefácio à edição brasileira Nicolau Sevcenko; [capa e ilustrações Victor Burton]. – Rio de Janeiro; José Olympio, 1997.

DUMITH, Denise de Carvalho. **O mito de Penélope e sua retomada na literatura brasileira na literatura brasileira**: Clarice Lispector e Nélida Piñon. [Tese de Doutorado em Literatura Brasileira]. Pós-Graduação em Literatura Brasileira da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39406/000824959.pdf?...1 Acesso em 12 jun. 2019.

DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitologia**. Trad. Hélder Godinho e Vitor Jabouille. Lisboa: Presença, 1982.

ECO, Umberto. **Obra aberta:** formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

GENETTE, Gérad. **Palimpsestos**: La literatura em segundo grado. Trad. Celia Fernández Prieto. [pdf]. Madrid: Taures, 1989.

HOMERO, **Ilíada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Ediouro, 1996.

MANÁ. En el muele de San Blás, In. **Sueños líquidos** [Álbum]. 1997. OLIVEIRA, Fernado. GONZÁLEZ, Álex [compositores]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eonBORaELt8 Acesso em 10 de jun. 2019.

ROSA, Robi Draco. **Penélope**. Como Me Acuerdo [Álbum]. 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aUWlDKwdl4w Acesso em 10 de jun. 2019.

SERRAT. Joan Manuel. Penélope. **La Paloma** [Álbum]. 1969. ALGUERÓ, Augusto. SERRAT. Joan Manuel. [compositores]. 1969. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1Pt7QBryXa4 Acesso em 10 jun. 2019.

VILÃ, VÍTIMA E HEROÍNA: UMA LEITURA COMPARADA DA PERSONAGEM BERTHA EM WIDE SARGASSO SEA, DE JEAN RHYS, E EM JANE EYRE, DE CHARLOTTE BRONTË

Larissa de Oliveira THEODORO*
Jordana Cristina Blos Veiga XAVIER**

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade analisar diferentes interpretações a respeito da personagem Bertha Mason, que vem à tona pelo romance de Charlotte Brontë - *Jane Eyre* (1847) - e é reescrita em *Wide Sargasso Sea* (1966), da autora caribenha Jean Rhys. Considerando que a história de Bertha foi construída por duas autoras femininas com mais de um século de diferença, enfatiza-se, portanto, a reescritura e revide, sob uma perspectiva feminista e pós-colonial, de uma personagem que nasceu no século XIX. Rhys apresenta em seu romance um novo prisma da fascinante e enigmática Bertha, personagem secundária na obra de Brontë, uma mulher que antes não tinha lugar de fala e nem ação em sua própria história. Se antes subjugada e presa no sótão pelo próprio marido, agora Bertha tem a oportunidade de apresentar a sua própria perspectiva. A história desta personagem ainda pode trazer diversas interpretações, algumas abordadas neste trabalho, tais como Bertha apresentada nas condições de vilã, vítima e heroína de sua própria história, podendo ainda ser considerada como influência na história de outras personagens.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura pós-colonial; Crítica feminista; Literatura comparada; Bertha Mason.

1. Introdução

O romance é um dos gêneros literários mais jovens e modernos e, com sua natureza inacabada, ele nos instiga a querer mais e a buscar mais. Segundo Bakhtin (1998), esse é o gênero em que o leitor consegue facilmente confundir a história da personagem com a sua. Nele conseguimos participar das aventuras e se auto identificar com as personagens, podendo até funcionar como um "substituto da nossa vida particular" (p. 421). Sendo assim, o romance é um dos gêneros que consegue evoluir e refletir de forma profunda, sensível e rápida a evolução da própria realidade (BAKHTIN, 1998, p. 400). Além disso, esse gênero foi muito utilizado por autores do cânone literário como forma de expressar um posicionamento ou até mesmo de denunciar certas práticas relacionadas ao contexto em que estes estavam inseridos.

Porém, vale ressaltar, que as obras da tradição literária são, em maioria, de autoria masculina e voltadas às suas perspectivas. Segundo Bellin (2011), o ato fundador da crítica feminista foi justamente fazer uma releitura de obras clássicas e do modo como era representada a figura feminina, denunciando o fato de que "elas eram muitas vezes representadas como seres passivos, sem qualquer influência no desenrolar da ação de romances centrados na experiência masculina" (BELLIN, 2011, p. 02). Pensando por essa perspectiva, o presente trabalho traz como objeto de estudo dois romances de autoria feminina, sendo um deles do século XIX e outro do século XX.

As obras *Jane Eyre* (1847) e *Wide Sargasso Sea* (1966), de Charlotte Brontë e Jean Rhys, respectivamente, trazem uma mesma personagem feminina, Bertha Mason, de formas completamente distintas e com histórias que podem trazer diversas interpretações, além de serem de autoras mulheres. Sendo assim, o foco do trabalho não será apenas a

* Acadêmica do curso de Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaguá. lariolivtheo@gmail.com
** Professora do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaguá. jordana.xavier@unespar.edu.br

representação feminina "como o reflexo da lua, brilhando na projeção da luz moral do homem" (FELSKI[1], 2003 *apud* BELLIN, 2011), mas também sobre uma mulher que tem o poder da ação, do discurso e curso de sua própria história. Desse modo, busca-se interpretar sua situação e trajetória de modo que vá além da primeira leitura, podendo trazer diversas perspectivas sobre a mesma personagem.

A obra de Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, traz um mundo de emoções, reflexões e reviravoltas. O romance, publicado em 1847, apresenta uma personagem que se destaca como representação feminina contrastante da personagem principal: Bertha Mason. O romance de formação (*bildungsroman*[2]) acompanha a história de Jane, uma menina órfã de personalidade forte que almeja sua independência. À procura disso, ela se dedica aos estudos e, posteriormente, à profissão de preceptora. Em seu primeiro trabalho fora do instituto onde se formou, Jane trabalha para Mr. Rochester em sua mansão. Ao longo de sua estadia em Thornfield Hall, Jane e Rochester desenvolvem sentimentos um pelo outro, chegando a quase se casarem. É então que se descobre que Rochester já é casado com Bertha Mason, "a louca do sótão". Quando Jane se depara com essa situação, ela deixa Thornfield Hall. Depois de algum tempo, Jane descobre que Bertha se libertou de seu cárcere, ateou fogo em Thornfield Hall e suicidou-se.

Na leitura da obra de Brontë é possível perceber a construção oposta entre Bertha e a personagem principal, Jane. Enquanto Jane mostra-se uma mulher à frente de seu tempo e de espírito independente, Bertha é uma personagem subjugada pelo patriarcado, mantida presa no sótão da casa de seu marido que usufrui de todos os seus bens. Enquanto uma tem o poder de discurso e ação, outra é subjugada e não tem a liberdade de falar por si mesma.

No entanto, após mais de um século, Bertha Mason tem a sua história reescrita pela autora caribenha Jean Rhys, que apresenta uma nova perspectiva para a personagem, criada por Brontë, em *Wide Sargasso Sea*, publicado em 1966. Nesta obra, a vida de Bertha Mason é narrada pelo seu próprio prisma, dando voz à mulher do sótão e a oportunidade de contar desde as suas dificuldades durante a infância na Fazenda Coulibri, no Caribe, até a sua estadia em Thornfield Hall, na Inglaterra, onde é mantida em cárcere pelo próprio marido.

A obra de Jean Rhys foi escolhida para suporte de cunho comparatista devido a relação hipertextual que estabelece com o texto de Charlotte Brontë, pois aprofunda a história de Bertha Mason que é apenas uma personagem secundária na obra de Brontë representada como a esposa louca de Mr. Rochester. Escrito ao longo de 20 anos, a obra é hoje referência nos estudos de Literatura de Língua Inglesa. Rhys ficou absolutamente fascinada com a personagem, pois assim como a autora, era uma mulher caribenha vivendo na Inglaterra, com todas as dificuldades originadas desse choque entre culturas, como cita Portilho (2012) no prefácio da edição em português de *Wide Sargasso Sea*.

Sendo assim, *Wide Sargasso Sea* apresenta a iniciativa de dar voz à Bertha Mason, já que em *Jane Eyre* a personagem não tem tanto espaço, oferecendo ao leitor um vislumbre do passado dessa enigmática personagem. Logo, o romance de Rhys, segundo Bonnici (2000), é um exemplo clássico de uma das estratégias do pós-colonialismo, a reescrita, onde "o autor se apropria de um texto da metrópole, geralmente canônico, problematiza a fábula, os personagens, ou sua estrutura e cria um novo texto que funciona como resposta pós-colonial à ideologia contida no primeiro texto" (p. 40).

Analisando este panorama, o objetivo do presente trabalho é demonstrar as nuances do caráter feminino e fazer algumas interpretações da representação feminina das obras, com ênfase na personagem Bertha Mason. A análise será feita pelo viés da literatura comparada que, segundo Jeune (1994), "estuda essencialmente as influências entre autores ou entre literaturas de diferentes nações, assim como a propagação dessas influências" (p. 225), tecendo uma conexão entre as duas obras escolhidas.

[1] FELSKI, Rita. *Literature after feminism*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
[2] Termo em alemão utilizado na literatura para caracterizar um romance que captura o desenvolvimento ao longo da vida de um personagem.

Sendo assim, inicialmente a personagem será analisada a partir da perspectiva da obra de Charlotte Brontë, na qual Bertha pode ser apresentada como a vilã. Em seguida, a personagem será analisada pela perspectiva de *Wide Sargasso Sea*, salientando a subjugação de Bertha. Por fim, Bertha será apresentada como a personificação do inconsciente feminista de Jane, movendo a história e influenciando em momentos importantes, além de apresentá-la como heroína de sua própria história.

2. Literatura de Autoria Feminina e Crítica Feminista

Historicamente, o cânone literário sempre foi formado pelo homem ocidental, pertencente à classe média/alta e branco. Portanto, qualquer escrito que fosse de autoria feminina, de etnia não-branca e de classe menos favorecida, era excluído do cânone literário. Desta forma, Zolin (2009b) afirma que "para a mulher inserir-se nesse universo, foram precisos uma ruptura e o anúncio de uma alteridade em relação a essa visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo" (p. 327). Devido a isso, até pouco tempo, a literatura de autoria feminina não aparecia no cânone tradicional.

Nesse sentido, Zukoski e Coqueiro (2017) também afirmam que

> devido a essa exclusão e ao sistema patriarcal opressor, algumas mulheres escritoras iniciaram uma busca literária e política ao dar voz, em suas obras ficcionais, sobretudo nos romances, àqueles que não a possuíam, colocando questionamentos acerca das relações inter-raciais, de gênero e de classe. (p. 223)

Sendo assim, as autoras femininas utilizaram, em maior parte, o romance, um gênero literário inovador e que, segundo Bakhtin (1998), "repousava na experiência pessoal e na livre invenção criadora" (p. 427). Além disso, a escrita foi utilizada por muitas mulheres como forma de denunciar e manifestar seu descontentamento em relação a situação social feminina, que apesar de serem escritoras, ainda eram impostas aos papéis de mãe e esposa.

De fato, houve diversas críticas em relação à escrita feminina e, por não serem valorizadas como a autoria masculina em geral foi, muitas autoras optaram por ocultar sua identidade, deixando seus escritos anônimos ou escolhendo um pseudônimo masculino, para que houvesse uma melhor aceitação e também para que não houvesse nenhuma crítica que pudesse salientar diferenças devido a autoria feminina.

No entanto, mesmo conseguindo se introduzir no espaço literário, os romances de autoria feminina deveriam ser diferenciados dos romances de autoria masculina, pois

> conforme as concepções da época, sobre o autor deveria imperar a razão, enquanto sobre a autora deveria imperar o sentimento e a feminilidade. Contudo, as mulheres começaram a se especializar na instrução moral e estabeleceram grandes contribuições para a construção de um ideal feminino, que se expressava em suas personagens, combinando fatores como sensibilidade, inteligência e independência. (ZUKOSKI & COQUEIRO, 2017, p. 224-225)

Percebendo que a literatura de autoria feminina tem suas particularidades, críticos(as) feministas têm analisado a trajetória dos escritos femininos, objetivando descrevê-los, dando a conhecer suas marcas e suas especificidades de acordo com a época em que a obra está inserida. Nesse sentido, Elaine Showalter[3] (1985) percebe que quando analisa as obras das escritoras, de forma coletiva, percebe-se uma recorrência a determinados padrões, temas, entre outros aspectos. É o que Showalter (1985) chama de *female literary tradition*, no qual ela busca compreender e "descrever, tomando como corpus

[3] SHOWALTER, E. *A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*. New Jersey: Princeton UP, 1985.

a tradição literária feminina no romance inglês" (ZOLIN, 2009b, p. 329). Além disso, a ensaísta afirma que todas as subculturas literárias passam por três fases: feminina, feminista e fêmea (ou mulher).

Na primeira fase, Showalter (1985) classifica toda literatura inglesa produzida entre 1840 e 1880 de *feminina*, pois reproduz padrões culturais dominantes, ou seja, que imitam o modelo patriarcal, como é o caso de *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë. Já a segunda fase, a fase *feminista*, compreende a literatura inglesa produzida entre 1880 a 1920, sendo marcada pelo protesto contra padrões e pela ruptura de certos valores. Por fim, a fase *fêmea* (ou *mulher*), se inicia na década de 1920 e compreende obras literárias até os dias atuais, sendo marcado principalmente pela autodescoberta e pela busca da identidade da mulher, categoria na qual *Wide Sargasso Sea* (1966), de Jean Rhys, se encaixa. No entanto, essas categorias, de acordo com Zolin (2009b), "não são, absolutamente, rígidas, mas misturam-se, de tal modo que é possível encontrar todas elas presentes na obra de uma mesma escritora" (p. 330).

Diante desses conceitos apresentados por Showalter (1985), é possível compreender um pouco da trajetória da literatura de autoria feminina. Além disso, pode-se dizer que a voz feminina, por muito tempo, ficou silenciada em diversos âmbitos, como no da literatura. No entanto, a partir do final do século XX, é perceptível uma reviravolta, pois a literatura escrita por mulheres é, finalmente, reconhecida como objeto legítimo de estudo e muito disso se deve à crítica feminista.

A crítica feminista, que surgiu por volta da década de 70, fez emergir muitos escritos femininos que não eram reconhecidos, pois eram ignorados pela história da literatura. Portanto, com a perspectiva da alteridade e da diferença, historiadores literários iniciaram uma ação de resgate e reinterpretação da produção literária feminina para constituir uma atitude de "resistência à ideologia que historicamente vinha regulando o saber sobre a literatura" (ZOLIN, 2009b, p. 327), dando espaço à mulher em um local entendido como sendo da alçada masculina.

Desde a década de 70 os estudos de gênero e o feminismo têm constatado que as experiências da mulher como leitora e como escritora são diferentes das experiências masculinas, o que implicou em "significativas mudanças no campo intelectual, marcadas pela quebra de paradigmas e pela descoberta de novos horizontes de expectativas" (ZOLIN, 2009a, p. 217). Portanto, quando se lê um texto literário se pautando nos conceitos apresentados pela crítica feminista, deve-se investigar a forma pela qual o texto está marcado pela diferença de gênero, visando despertar o senso crítico e promovendo mudanças de mentalidade em relação aos valores tradicionais que, historicamente, aprisionam e vedam as ações da mulher.

Considerando as questões sociais e históricas como fatores determinantes na produção da literatura, críticos(as) feministas, desde 1970, têm promovido discussões sobre o espaço atribuído à mulher na sociedade e quais são seus reflexos para o âmbito literário. Logo, nesses debates, tinha-se como objetivo romper a tradição da representação da mulher subjugada, além de desfazer os discursos pregados, nos quais a mulher ocupa um lugar secundário em relação ao homem, marcados pela sua submissão e resignação. Desta forma, "a crítica feminista trabalha no sentido de desconstruir a oposição homem/mulher e as demais oposições associadas a esta" (ZOLIN, 2009a, p. 218).

Com uma primeira onda do feminismo no século XIX, muitas mulheres acabaram se tornando escritoras, profissão que até então era dominada por homens. No entanto, como foi citado anteriormente, as autoras optavam por pseudônimos masculinos para evitar qualquer tipo de retaliação referente à autoria das obras. Porém, algumas escritoras, não sem muito esforço, conseguiram impor seus nomes no mundo da literatura predominantemente masculina, caso da autora de *Jane Eyre*, Charlotte Brontë.

Considerando algumas especificidades da literatura de autoria feminina, a crítica feminista propôs uma perspectiva diferente da crítica tradicional, apresentando um "modelo de análise literária que leva em consideração o gênero de autoria das obras, o

gênero do leitor e as questões relativas ao papel da mulher como leitora e como escritora" (BELLIN, 2011, p. 02). Sendo assim, Elaine Showalter (1985) estabelece dois tipos de crítica em relação aos estudos da mulher e da literatura: a crítica feminista e a ginocrítica.

Segundo Zolin (2009a), a *crítica feminista* se dedica ao papel da mulher como leitora, dando início a uma leitura de resistência, ocupando-se da análise dos estereótipos femininos, buscando desconstruir estereótipos relacionados à leitura feminina e se atentando à pouca representatividade feminina na história literária, "pois a leitora feminista, ao contrário da mulher que lê uma obra de ficção sem criticar e analisar, nunca se perde nas páginas de um romance, sempre questionando a herança cultural e literária da qual é tributária" (BELLIN, 2011, p. 03).

Sendo assim, "uma análise [literária] de cunho feminista não quer simplesmente acusar os escritores masculinos de machismo e/ou misoginia [...], mas sim enfatizar a importância das mulheres nas obras literárias e no curso da história" (FELSKI, 2003, p. 08 *apud* BELLIN, 2011), também mostrando como a representação feminina se relaciona a questões culturais, históricas e sociais.

Em relação ao termo *ginocrítica*, Showalter (1985) propõe uma crítica voltada para o papel da mulher como escritora. De acordo com Xavier (2012):

> A ginocrítica define o estudo dos escritos femininos como assunto principal e busca um discurso próprio especializado, mudando de foco ao deixar o caráter de leitura revisionista e ampliar para uma investigação consistente da literatura produzida por mulheres. (XAVIER, 2012, p. 02)

Sendo assim, a crítica feminista passa a dar ênfase na escrita feminina sobre a mulher, deixando de lado a escrita masculina onde as mulheres "eram muitas vezes representadas como seres passivos, sem qualquer influência no desenrolar da ação" (BELLIN, 2011, p. 02). Portanto, a ginocrítica busca

> discutir a diferença por meio do estudo da mulher como escritora, privilegiando a história, os estilos, os temas, os gêneros e as estruturas dos escritos de mulheres; a psicodinâmica da criatividade feminina; a trajetória da carreira feminina individual ou coletiva; e a evolução e as leis de uma tradição literária de mulheres. (SHOWALTER[4], 1994 *apud* ZOLIN, 2009a, p. 229)

Por fim, o modo com que a crítica feminista lê a literatura é articulado em torno de um objetivo básico: analisar e questionar a estrutura patriarcal imposta pela sociedade, através da análise da constituição dos gêneros e da opressão de um gênero sobre o outro (ZOLIN, 2009a).

3. Estudos Pós-Coloniais

Os estudos do pós-colonialismo e da literatura pós-colonial apresenta, segundo Bonnici (2000), uma nova perspectiva de estudo, pois possui o objetivo de seguir por um caminho diferente da leitura dos textos literários. Portanto, através dela, o leitor pode analisar além da estética, aprofundando mais na estrutura da ficção e da ideologia pós-coloniais.

Um dos conceitos utilizados para definir o que é a literatura pós-colonial, considera a concepção de que se trata de toda produção literária de povos colonizados por potências europeias entre os séculos XV e XX, atribuindo esse conceito a diversas literaturas em língua espanhola, língua inglesa, língua francesa e língua portuguesa. Embora esses textos apresentem suas diferenças, essas literaturas são engendradas da "experiência de

[4] SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. Trad. Deise Amaral. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial" (ASHCROFT[5] *et al.*, 1991 *apud* BONNICI, 2000, p. 10).

Por muitas gerações, o homem europeu era convencido de sua superioridade em relação aos povos colonizados, devido a suposta inferioridade cultural e intelectual desses, além de tomarem como fato indiscutível de que a mulher seria inferior ao homem. Nisso se estabeleceu uma relação de poder entre *sujeito* e *objeto* que não reflete a realidade dos fatos. "O estigma da inferioridade cultural e do racismo impregnou também os colonos brancos, que, aos olhos dos agentes governamentais e da metrópole, ficaram degenerados pelo hibridismo" (BONNICI, 2009, p. 229). Fato esse que é representado em *Wide Sargasso Sea*, de Jean Rhys, onde são atribuídos à protagonista Antoinette Cosway, também conhecida como Bertha Mason, acusações de incesto, adultério, loucura e ninfomania, justamente por ser filha de descendente britânico e negros caribenhos.

A crítica pós-colonialista visa então uma nova abordagem para apreender o imperialismo e suas influências em aspectos mundial e local. Logo, uma das características que essa abordagem envolve é de que o crítico pós-colonialista deve se engajar e se preocupar em criar "um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos, para a recuperação da sua história, da sua voz, e para a abertura das discussões acadêmicas para todos" (PARRY[6], 1987 *apud* BONNICI, 2000).

Desde a estruturação da crítica pós-colonialista, essa abordagem busca documentar e preservar a literatura produzida pelos povos designados pelo imperialismo como incultos, primitivos e selvagens, recuperando fontes alternativas da força cultural dos povos colonizados e reconhecendo as distorções produzidas pelo imperialismo. No entanto, ainda é perceptível que a literatura europeia mantém seu status canônico.

Segundo Bonnici (2009), de todos povos colonizados, a população caribenha pode ter sido a que mais sofreu com os efeitos destrutivos do imperialismo, "onde o idioma e a cultura dominantes foram impostos e as culturas de povos tão diversos, aniquiladas" (p. 228), a qual ficou sob hegemonia britânica durante 500 anos, além de ter sido completamente exterminada nos primeiros cem anos do "descobrimento". Fato interessante de se ressaltar no presente trabalho, pois se trata do local de origem de uma das personagens a ser analisada, Bertha Mason, e da autora de *Wide Sargasso Sea*, Jean Rhys.

Os estudos pós-coloniais e o feminismo se preocupam com temas semelhantes de representação, de voz, de marginalidade e de relação entre política e literatura. "Visto que os dois projetos empregam perspectivas multidisciplinares, ambos estão atentos, pelo menos em princípio, ao contexto histórico e às coordenadas geopolíticas do tema em discussão" (BAHRI, 2013).

Em relação aos estudos pós-coloniais e o feminismo, é possível afirmar que há uma estreita relação entre eles, pois, em primeiro lugar, existe uma analogia entre patriarcalismo/feminismo e metrópole/colônia, e, em segundo lugar, se o homem foi colonizado, a mulher foi duplamente colonizada. "Uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia" (DU PLESSIS[7], 1985 *apud* BONNICI, 2000, p. 15). O romance de Jean Rhys apresenta essa dialética, trazendo como representação Mr. Rochester, homem branco colonizador e Bertha Mason, mulher crioula colonizada. Sendo assim, um dos objetivos principais dos estudos pós-coloniais e do feminismo é agregar à sociedade a mulher marginalizada.

O feminismo pós-colonial, isto é, o estudo feminista que converge com a perspectiva dos estudos pós-coloniais, sendo ao mesmo tempo de natureza feminista e pós-colonial, trabalha com ênfase no conjunto do patriarcalismo e do colonialismo. Ele investiga as

[5] ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London: Routledge, 1991.
[6] PARRY, B. Problems in Current Theories of Colonial Discourse. *Oxford Literary Review*, v. 9, n. 1-2, p. 27-58, 1987.
[7] DuPLESSIS, R. B. *Writing Beyond the Ending: Narration Strategies of 20th Century Women Writers.* Bloomington: Indiana UP, 1985.

premissas tanto do pós-colonialismo quanto do feminismo, os complementando, se tornando simultaneamente seu objeto de crítica e revisão, "caracterizado pelo debate, pelo diálogo e pela diversidade, o feminismo pós-colonial consistentemente convida à investigação fundamentada e instrutiva de suas principais premissas, métodos e tensões" (BAHRI, 2013). Sendo assim, o feminismo trouxe à tona questões que o pós-colonialismo havia deixado de lado, assim como o pós-colonialismo ajudou o feminismo a se prevenir de alguns conceitos ocidentais do feminismo.

Os críticos pós-colonialistas demonstram algumas formas que transformam o colonizado em uma pessoa silenciada e suas estratégias para se desvencilhar dessa situação. Bonnici (2000) afirma que Fanon[8] (1990) e Ngugi[9] (1986) comprovam que "o colonizado pode ser reescrito na história" (p. 17). Desta forma, a teoria pós-colonial apresenta duas estratégias que são utilizadas para proporcionar "uma visão crítica não apenas do *corpus* literário mas também da ideologia que o informa" (BONNICI, 2000, p. 40). São elas: a releitura e a reescrita, que têm por finalidade analisar os efeitos da colonização na literatura.

A primeira delas, a *releitura*, tem como objetivo trazer uma nova interpretação de textos, literários ou não, trazendo à tona os efeitos do imperialismo e o processo colonial, sendo assim, fazendo emergir aspectos coloniais antes escondidos. Portanto, a releitura tem por finalidade desconstruir essas obras e evidenciar as estratégias e ideologias coloniais que são impostas.

A segunda estratégia, a *reescrita*, baseia-se na apropriação de um texto, geralmente canônico, por parte de algum escritor de uma ex-colônia do império europeu que, através de recursos da paródia, produz uma nova obra problematizando os personagens ou sua estrutura, funcionando como uma resposta pós-colonial à ideologia imposta no texto original. Portanto, essa tem por finalidade "a quebra da ocultação da hegemonia canônica e o questionamento dos vários temas, enfoques, pontos de vista da obra literária em questão, os quais reforçavam a mentalidade colonial" (BONNICI, 2009, p. 236). Um dos exemplos de reescrita pós-colonial é *Wide Sargasso Sea*, no qual Jean Rhys seleciona uma personagem marginalizada em *Jane Eyre*, Bertha Mason, e traz uma nova perspectiva da personagem, narrando a causa de sua loucura e trazendo à tona temas como racismo, escravidão, gênero e relação metrópole-colônia, assuntos que não são abordados por Charlotte Brontë.

4. *Jane Eyre* (1847) e *Wide Sargasso Sea* (1966)

A escritora Charlotte Brontë, que iniciou na carreira literária sob o pseudônimo Currer Bell, foi uma das mulheres do século XIX que passou a ser ouvida através da literatura. Na época, as representações femininas, quando não eram destinadas ao silêncio, eram apresentadas como "mulheres vociferantes, megeras a partir do momento em que abrem a boca, histéricas, assim que começam a gesticular", sendo raramente consideradas por si mesmas (PERROT, 1989, p. 33-34). No entanto, a autora possui diversas obras que apresentam histórias a partir da perspectiva feminina, entre elas está *Jane Eyre* que é sua obra de maior reconhecimento.

Nesta obra, Brontë dá vida à Jane Eyre, uma menina órfã e solitária. Maltratada pela viúva de seu tio materno, Jane nem sempre é o estereótipo da figura feminina do século XIX. Desde o início do romance, a jovem se mostra disposta a enfrentar os obstáculos que lhes são apresentados e não se dispõe a viver submissa, preferindo uma vida independente e até solitária.

No mesmo romance, a autora dá vida à misteriosa personagem de Bertha Mason, que a princípio é a mulher por trás do riso demoníaco, trágico e sobrenatural que é descrito por Jane. Ao longo da obra, a personagem faz aparições aterrorizantes que deixam a protagonista bastante desconfortável e intrigada, chegando a atribuir as cenas à Grace Poole, que, na verdade, era a cuidadora de Bertha. Mas antes de se concretizar seu casamento com

[8] FANON, F. *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin, 1990.
[9] NGUGI wa Thiong'o. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: Currey, 1986.

Mr. Rochester, Jane acaba descobrindo que a dona das gargalhadas maléficas era a mulher de seu noivo, que vivia isolada no sótão de Thornfield Hall. Bertha, durante toda a narrativa de Brontë, não possui a liberdade de contar sua própria história, mas essa é contada através de seu marido, Mr. Rochester, que alega que sua esposa vinha de uma família de loucos e que havia sido enganado para se casar com ela, apesar de assumir que foi seduzido pela sua beleza.

Em contrapartida, como a própria autora diz "sempre existe o outro lado" (RHYS, 2012 [1966], p. 126), temos a obra de Jean Rhys, *Wide Sargasso Sea*, que apresenta uma nova perspectiva da vida de Bertha Mason, lhe dando um novo nome e a possibilidade de contar a sua própria história. Rhys inicia contando a história da infância de Bertha, que nasceu na Jamaica, e era conhecida pelo nome de Antoinette Cosway, logo ela acaba mudando seu nome para Antoinette Mason quando sua mãe, Annette, se casa Mr. Mason. A narrativa é dividida em três partes: a primeira delas conta a história de Antoinette ainda na sua infância na fazenda Coulibri; a segunda é contada através da perspectiva de seu marido, ao qual não é referido o nome, após o casamento dos dois; a terceira e última parte conta a história de Antoinette já vivendo no sótão de Thornfield Hall.

Em *Wide Sargasso Sea*, uma reescrita feminista pós-colonial que Jean Rhys faz de *Jane Eyre*, é possível atribuir à narrativa o que Carvalho (2001) afirma:

> O que está em jogo, de fato, é a luta pelo controle da narrativa histórica: são as tentativas do dominador de silenciar a versão do subalterno e as estratégias desse para desmascarar a versão dominante que se pretende fixar como verdadeira. (p. 126)

Ou seja, enquanto na obra de Brontë o dominador, Mr. Rochester, tenta silenciar a versão da "submissa" Bertha, Rhys busca desmascarar essa versão dominante que tenta esconder a verdade da real história de Bertha/Antoinette.

As histórias de Jane Eyre e Bertha/Antoinette Mason parecem convergir em alguns momentos, pois as meninas cresceram em meio a dificuldades e ambas viveram em um colégio interno. No entanto, enquanto Jane saiu do Instituto Lowood para uma vida independente, Bertha/Antoinette saiu do colégio interno diretamente para um casamento de interesse financeiro com um homem estrangeiro que mal conhecia, por quem foi traída e teve sua própria identidade roubada, passando a ser chamada por Bertha e não mais por Antoinette. Rochester, antes de condená-la ao sótão de Thornfield Hall, chega a afirmar: "feita para amar? Sim, mas não vai ter nenhum amante, porque eu não a quero e ela não verá mais ninguém. [...] Ela é louca, mas é *minha*, *minha*" (RHYS, 2012 [1966], p. 164).

Um dos aspectos importantes a ser ressaltado é o fato de que as histórias de Brontë e Rhys, apesar de serem escritas em séculos diferentes, têm o mesmo contexto, o século XIX. Essa foi a "época na qual se verificou um enorme patrulhamento da sexualidade feminina, juntamente com os manuais de conduta, que preconizavam não só a repressão sexual como também o recato, o isolamento e a submissão feminina" (BELLIN, 2011, p. 10). Isso, de fato, é perceptível em relação à personagem de Bertha/Antoinette que em *Wide Sargasso Sea* é apresentada como uma mulher extremamente sensual e com maior libido do que se esperava de uma mulher naquela época, além de ser alguém ativa. Por essa perspectiva, é possível pensar que Rochester, sendo o dominador, tenta reprimir a sua esposa, a rotulando como louca, por ser diferente das outras mulheres que ele já havia conhecido. Deixando evidente o que Felman (1975) conclui a respeito da loucura ligada ao universo feminino:

> A Loucura – pelo menos a feminina, já que, histórica, cultural e até literariamente, a loucura está associada ao universo feminino – como pólo negativo contraposto à Razão, é a ausência de feminilidade para os olhos masculinos. É quando a mulher se comporta de maneira diversa da esperada, quando ela foge dos padrões de feminilidade, quando ela se desvia da noção,

> culturalmente criada, do que é ser mulher. (FELMAN[10], 1975, p. 8 *apud* MARQUES, 2010)

Sendo assim, enquanto em *Jane Eyre* a loucura de Bertha/Antoinette é atribuída ao fato de ela ser filha de uma mulher "louca", como uma questão natural e hereditária, em *Wide Sargasso Sea* é possível perceber que Rhys tenta desconstruir a ideia de que mãe e filha são loucas por questões de natureza, mas que ambas são levadas à loucura devido às circunstâncias pelas quais passam. Rhys atribui a causa da loucura de Bertha ao "sentimento de opressão, a objetificação e a calúnia sofridos pela mulher caribenha que foi induzida a casar-se com um inglês obcecado pelas suas terras" (BONNICI, 2000, p. 41).

5. Vilã, vítima e heroína

Após a apresentação das obras *Jane Eyre* e *Wide Sargasso Sea*, a partir daqui serão feitas as análises das diferentes perspectivas femininas na obra de Charlotte Brontë, contando com o apoio da obra de Jean Rhys. As três perspectivas analisadas serão: Bertha vilã, Bertha vítima e Bertha heroína.

Para analisar as diferentes perspectivas da obra, iniciaremos com a que, provavelmente, é a primeira leitura que o leitor faz de *Jane Eyre*. A obra de Brontë mostra a narradora-protagonista como uma mulher de espírito livre, que sempre corre atrás dos seus objetivos. Jane passa a maior parte da sua vida no Instituto Lowood, mas quando sente que seu tempo ali precisava ser findado, a jovem parte em busca ao desconhecido, mas instigante, futuro.

Depois de um tempo, Jane começa a se aproximar de seu patrão, Mr. Rochester, e eles acabam desenvolvendo sentimentos um pelo outro. No entanto, diversas vezes, na escuridão da noite, Jane percebe alguns movimentos estranhos pela mansão. Em um desses momentos, ao sair de seu quarto, ela encontra Rochester em sono profundo em meio às chamas.

> Ouvi um rangido. Era uma porta entreaberta – a porta do quarto de Mr. Rochester – de onde a fumaça saía como uma nuvem. Não pensei mais em Mrs. Fairfax, não pensei mais em Grace Poole, nem pensei na sua risada: num instante estava dentro do quarto. Línguas de fogo dançavam ao redor da cama, as cortinas estavam em chamas. E, no meio do fogo e da fumaça, jazia imóvel Mr. Rochester, em profundo sono. (BRONTË, 2018 [1847], p. 161)

Até então, nem o leitor e nem a personagem sabem quem foi o autor do incêndio, a protagonista chega a culpar Grace Poole pelo incêndio, achando que as risadas que ouvia durante a noite era da enfermeira de Bertha. Só depois de algum tempo que o leitor e Jane conhecem a verdadeira dona das risadas diabólicas e autora do incêndio: Bertha Mason.

Quando Jane e Rochester estão prestes a se casar, um episódio deixa Jane um tanto aterrorizada e confusa, pois pouco antes do seu casamento, no meio da madrugada, a jovem se depara com uma mulher em seu quarto e mais tarde conta o ocorrido a Rochester:

> Oh, senhor, nunca vi um rosto como aquele! Era um rosto sem cor, selvagem. Quem dera se eu pudesse esquecer aqueles olhos injetados e o horrendo inchaço daqueles traços escuros! [...] Os lábios eram grossos e escuros. A testa enrugada, os cílios negros arqueados sobre os olhos injetados. [...] Senhor, ela retirou o véu da sua cabeça tenebrosa e partiu-o em dois. Então atirou-o no chão e pisou em cima. (BRONTË, 2018 [1847], p. 306-307)

Essa é a primeira aparição de Bertha Mason na obra de Brontë, no entanto, a protagonista ainda não tem conhecimento de que a mulher que rasgou seu véu se tratava

[10] FELMAN, Shoshana. *Women and madness: the critical phallacy*. In: Diacritics, Vol. 5, No. 4. Winter, 1975.

da esposa de Rochester. Porém, ainda assim, percebe-se que a mulher, com seu ato, demonstra desaprovação ao casamento de Jane e Rochester.

Quando chega o dia do casamento, Jane acaba descobrindo, através de Richard Mason, irmão de Bertha, que Rochester já é casado e mantém sua esposa em isolamento no sótão de Thornfield Hall. Enfim, Bertha Mason é apresentada ao leitor:

> No fundo do quarto, envolto nas sombras, um vulto caminhava de um lado a outro. Se era uma fera ou um ser humano, não se poderia dizer à primeira vista. Rastejava, de quatro, saltando e rosnando como um estranho animal selvagem. Mas estava coberto com roupas, e uma massa de cabelos escuros e emaranhados, revoltos como uma juba, escondia-lhe a cabeça e a face. [...] A hiena vestida ergueu-se e pôs-se de pé sobre as patas de corça. [...] A maníaca urrou. Tirou os cabelos desgrenhados da cara e olhou selvagemente para os visitantes. Reconheci bem aquela face purpúrea, aquelas feições inchadas. (BRONTË, 2018 [1847], p. 316-317)

É possível perceber, diante das palavras que a personagem escolhe para descrever Bertha, que a protagonista não demonstra nenhum tipo de empatia, mas a jovem parece enxergar na sua frente uma inimiga, totalmente desumanizada. Além disso, pode-se atribuir essa desumanização ao fato de que Jane é uma mulher branca europeia, enquanto Bertha é uma crioula do Caribe. Sendo assim, Jane também representa o colonizador europeu que trata qualquer coisa que venha da colônia como algo selvagem, trazendo a ela descrições totalmente animalescas.

Depois da protagonista descobrir a existência de Bertha, Rochester conta toda a sua versão da história, mostrando-se um perfeito infeliz de ter de carregar o fardo de uma esposa louca. Jane acaba se comovendo com a história do amado, mas não vê possibilidade de continuar ao lado dele, pois viver com um homem casado iria contra seus princípios. Com Bertha sendo o empecilho rumo à felicidade, a jovem parte de Thornfield Hall.

Porém, depois de um certo tempo, Jane decide ir à procura de Rochester. Ao voltar a Thornfield Hall, a jovem descobre que Bertha Mason havia escapado de seu cárcere, incendiado a mansão de Rochester e cometido suicídio. Jane agora via-se livre da mulher que lhe causou sofrimentos e poderia viver a vida ao lado de Rochester.

Em *Wide Sargasso Sea* nos deparamos com a história apresentada a partir da perspectiva de Bertha Mason, que na obra de Rhys é introduzida com o seu verdadeiro nome, Antoinette Cosway, passando por algumas mudanças até se tornar Bertha Mason, “a louca do sótão”.

A história se inicia na Fazenda Coulibri onde Antoinette Cosway vive com sua mãe Annette, seu irmão Pierre e alguns empregados. A menina relata a difícil situação da família após a morte de seu pai e também após a abolição da escravidão, o que fez com que sua família fosse fortemente prejudicada e os forçou a viver em condições muito precárias.

A situação da família só começou a melhorar quando a mãe de Antoinette, Annette, se casou com Mr. Mason e a menina passou a responder pelo nome Antoinette Mason. Mesmo após o casamento, a família continuou morando em Coulibri, o que não agradou em nada a mãe da menina, pois Annette sempre alertava sobre os perigos que sofriam, devido ao ódio dos habitantes da região, mas seu marido nunca lhe deu ouvidos. Até que um dia, sua família foi terrivelmente atacada, quando incendiaram a casa, forçando todos a fugirem da Fazenda Coulibri.

> A casa estava queimando, o céu amarelo-avermelhado parecia o pôr do sol, e eu soube que nunca mais tornaria a ver Coulibri. Não restaria nada, as samambaias douradas e as samambaias prateadas, as orquídeas, os lírios e as rosas, as cadeiras de balanço e o sofá azul, o jasmim e a madressilva, e o retrato da Filha de Miller. (RHYS, 2012 [1966], p. 40)

A tragédia e a morte de seu filho mais novo fizeram com que Anette surtasse. Seu

marido a colocou em uma casa sob os cuidados de um casal que, segundo os relatos de Antoinette, abusava sexualmente de sua mãe. A mulher acaba cedendo à loucura devido aos terríveis acontecimentos de sua vida, o que a faz atacar sua própria filha e marido. Então, Antoinette é mandada para um internato de freiras até que atinja seus 17 anos.

Na segunda parte da narrativa, pela perspectiva do marido de Antoinette, o homem relata as circunstâncias onde conheceu Antoinette e fala de seu casamento arranjado pelas famílias onde ele embolsou 30 mil libras. Após um mês da chegada de Rochester à casa da família Mason, os dois se uniram em matrimônio.

Rochester e Antoinette parecem desfrutar bem da vida de casados, apesar de serem completos estranhos um para o outro. No entanto, boatos sobre a loucura da mãe de Antoinette e de que a mesma poderia sofrer de doença, Rochester acaba cedendo aos boatos, pois sempre enxergou Antoinette como uma mulher diferente das outras. Edward Rochester acaba se afastando de sua esposa e passa a chamá-la de Bertha.

> Quando eu me virei da janela, ela estava bebendo de novo.
> – Bertha – eu disse.
> – O meu nome não é Bertha. Você está tentando transformar-me em outra pessoa, chamando-me por outro nome. Eu sei. (RHYS, 2012 [1966], p. 145)

Antes mesmo de levá-la para a Inglaterra, Rochester já planejava condenar sua esposa ao sótão da mansão em Thornfield, temendo que as pessoas pudessem perceber que ela é "louca". Além disso, Rochester se convence de que Bertha pode ser um perigo para ele e para si mesma, almejando o dia em que sua esposa não passará apenas de uma lembrança.

> Eles podem ser reconhecidos. Rostos brancos, olhos vagos, gestos desnorteados, gargalhada estridente. O modo como andam e falam e gritam ou tentam matar (a si mesmos ou a você) se você rir deles. Sim, eles têm que ser vigiados. [...] Ela é um deles. Eu também posso esperar – pelo dia em que ela não passará de uma lembrança a ser evitada, presa a sete chaves, e, como todas as lembranças, uma lenda. Ou uma mentira... (RHYS, 2012 [1966], p. 171)

Na última parte da narrativa, já em Thornfield Hall, Bertha encontra-se isolada no sótão da mansão. Nesse momento, ela descreve um pouco da sua vida dentro do sótão sob os cuidados de Grace Poole e se questiona qual seria a razão de estar presa naquele lugar. Bertha fica à espera de qualquer oportunidade para conversar com seu marido, porém, ele nunca aparece. Sua saúde mental estava cada vez pior devido sua situação, alternando entre a loucura e a lucidez.

> O que é que eu tenho que fazer? Quando cheguei aqui, achei que seria por um dia, dois dias, uma semana talvez. Pensei que quando o visse e falasse com ele eu seria sábia como as serpentes, mansa como as pombinhas. "Eu lhe dou tudo o que tenho de boa vontade", eu diria, "e nunca mais o incomodarei se você me deixar partir." Mas ele nunca veio. (RHYS, 2012 [1966], p. 177)

Em um dos sonhos que teve, Bertha foge do sótão e anda pelos corredores de Thornfield Hall e faz, brevemente, uma referência à personagem de Jane: "foi então que eu a vi – o fantasma. A mulher de cabelos compridos. Ela estava cercada por uma moldura dourada, mas eu a reconheci" (RHYS, 2012 [1966], p. 187).

Apesar de Bertha ser vista como uma vilã na obra de Brontë, a perspectiva de Rhys mostra que ambas têm muito em comum. Jane, assim como Bertha, não era como uma mulher convencional, recatada e submissa como mandavam os parâmetros do século XIX. Ambas são mulheres de personalidade forte e que não se submetem ao patriarcado. No entanto, Bertha é submetida a um relacionamento no qual não era amada e era hostilizada, além de ter que testemunhar a traição de seu próprio marido com uma das empregadas. O

desprezo, o isolamento e o silenciamento são tudo o que Bertha recebe de Rochester, que se sobressai como o homem colonizador europeu que detém a razão e o poder de discurso. Enquanto isso, Jane recebe todo carinho, amor e respeito de Rochester. Por isso, o incêndio do quarto de Rochester e o véu rasgado de Jane não foram sinais de vingança, mas sim de revide, de uma mulher que se via sendo, ainda mais, abandonada pelo marido.

Tanto Jane quanto Rochester podem ser uma representação do colonizador europeu e Bertha é a mulher caribenha duplamente colonizada, enquanto Rochester tirou Bertha de sua terra natal, se apropriou de seu dinheiro, mudou sua identidade e a privou da liberdade, Jane a inferiorizou e a representou como um animal irracional.

Ao final da obra, tanto de Brontë quanto de Rhys, Bertha não ateia fogo em Thornfield Hall por vingança, mas ela vê o fogo como uma forma de libertação da submissão a qual ela estava inserida. Ela ainda entende que atear fogo na casa é a sua missão: "Agora, finalmente, eu sabia por que tinham me trazido para cá e o que eu tinha que fazer" (RHYS, 2012 [1966], p.188). Segundo Lexikon (1997), "o fogo, além de ser considerado como algo sagrado, possui as propriedades de ser purificador e regenerador, tendo seu poder de destruição interpretado como o renascimento para uma esfera mais alta" (LEXIKON[11], 1997 *apud* ZUKOSKI & COQUEIRO, 2017, p. 238). Além disso, o incêndio na mansão também pode ser uma resposta da mulher colonizada diante do domínio do homem colonizador europeu.

Finalmente, nesta última análise da perspectiva feminina, Bertha é representada como o inconsciente feminista de Jane. Sendo assim, a personagem terá papel importante no desenrolar da história de Jane e de sua própria história, mostrar-se como heroína.

Como já foi citado anteriormente, Jane não é o estereótipo de mulher que está disposta a viver submissa ao patriarcado. No entanto, quando a jovem aceita se casar com Rochester, apesar de demonstrar insatisfação toda vez que Rochester a quer mimar com presentes caros, Jane escolhe ignorar o fato de que seu amado é um homem rico e que ainda é seu patrão. Sendo assim, mesmo que Jane não aceite de bom grado todos os pedidos de Rochester, ele ainda está exercendo o papel de homem dominador e rico.

Olhando por essa perspectiva, a personagem de Bertha Mason seria a personificação do inconsciente feminista de Jane, ou seja, todas as suas aparições são demarcadas por mudanças nas decisões/opiniões de Jane, quando, principalmente, ela se conforma com a proposta de Rochester, indo contra seus princípios. Além disso, essa personificação do inconsciente feminista de Jane também pode ser considerado o que Gilbert e Gubar (1979) chamam de lado "selvagem" da personagem que foi reprimido desde que ela era menina, pois seu comportamento transgressor não era bem aceito aos moldes da mulher do século XIX.

> Apesar do treinamento da senhorita Temple, o "animal ruim" que uma vez foi trancado no quarto vermelho está, nós sentimos, ainda espreitando em algum lugar, atrás de uma porta escura, esperando por uma chance de se libertar. Esta consciência inicial de "algo perto de mim" ainda não foi exorcizada. Pelo contrário, foi intensificada. (GILBERT & GUBAR, 1979, p. 349, tradução livre)

Para apoio dessa análise, trazemos o psicanalista Freud que, nos seus livros, "divide a representação espacial do psiquismo em três sistemas: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente, colocando uma outra lógica nos processos conscientes" (BERGEZ[12], 1996 *apud* SOUZA, 2009, p. 245).

Essa lógica se apresenta na análise sistemática do sonho, que nos leva rumo ao inconsciente, "comparando o *conteúdo manifesto* do sonho, ou seja, a narrativa que dele se faz, ao *conteúdo latente*, que é aquele obtido através das associações" (SOUZA, 2009, p. 245). Para interpretar os sonhos, Freud apresenta tais mecanismos: a *condensação*, o *deslocamento*, a *figurabilidade* e a *elaboração secundária*.

[11] LEXIKON, Herder. *Dicionário de símbolos*. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1997.
[12] BERGEZ, D. *et al. Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris: Dunod, 1996.

A primeira delas, a *condensação*, é feita quando um elemento único representa várias correntes associativas ligadas ao conteúdo latente, podendo ser uma pessoa, uma imagem, uma palavra. O *deslocamento* acontece quando uma representação, aparentemente insignificante, fica investida de uma intensidade visual e de uma carga afetiva que incomoda. Através da análise dessa insignificância que se sobressai, pode-se, então, descobrir desejos inconscientes. A *figurabilidade* é executada quando pensamentos inconscientes tomam a forma de imagens, e pensamentos abstratos são substituídos por formas concretas. E por fim, a *elaboração secundária* ocorre com a intervenção do subconsciente quando a narrativa do sonho é elaborada pelo paciente.

Pensando por essa análise sistemática de Freud, é possível afirmar que Bertha é a *figurabilidade* do inconsciente feminista de Jane, que toma forma na imagem da "louca do sótão" e nas ações da mesma. Já a *condensação*, ocorre quando as ações de Bertha representam todos os pensamentos feministas de Jane, que de certa forma, estão reprimidos, pois a mesma escolhe deixar de lado suas convicções e princípios para se casar com Rochester. O *deslocamento* se encaixa nos momentos em que Bertha aparece, aparentemente não dotados de muita importância ou de significado específico, mas são momentos em que mexem com Jane de forma singular, deixando-a, por vezes, aterrorizada e preocupada, e trazendo, novamente, o lado feminista de Jane que é expresso nas atitudes contra Rochester ou contra o casamento.

Sendo assim, a personagem de Bertha Mason é o *conteúdo manifesto* do inconsciente feminista de Jane e isso pode ser evidenciado em alguns dos principais momentos em que Bertha aparece em *Jane Eyre.*

O primeiro deles é o episódio em que Bertha incendeia o quarto de Rochester, episódio relatado anteriormente, justamente quando Jane e o patrão estavam cada vez mais próximos um do outro e, logo após o incêndio, Rochester acaba se afastando por um tempo de Thornfield. Quando Rochester retorna, ele traz consigo um grupo de amigos, entre eles está Blanche Ingram, uma jovem bela e rica, por quem Jane acha que Rochester está apaixonado e irá se casar em breve. Durante algum tempo Jane fica afastada de Rochester por causa da presença de Blanche em Thornfield Hall.

O segundo episódio está relacionado ao casamento de Jane com Rochester, quando Bertha invade o quarto da jovem e rasga o véu de noiva, podendo ser considerado um protesto ao casamento desigual que Jane está prestes a aceitar. Apesar de ter sido um momento assustador para Jane, o que a fez se sentir preocupada em relação ao casamento, pensando que poderia não ser a melhor opção, a jovem ainda decide ouvir seu coração e seguir rumo à felicidade.

O terceiro episódio se trata de quando Bertha é revelada ao leitor. Quando Jane descobre a existência de uma esposa, ela acaba caindo em si e desiste de se submeter ao casamento com Rochester, assim, Bertha acaba livrando Jane do que seria um casamento desigual, movendo a história da protagonista para frente, que acaba descobrindo ser herdeira de uma fortuna.

O quarto e último episódio é referente ao incêndio de Thornfield Hall. Neste mesmo momento, Bertha dá a chance de Rochester se redimir por todos os seus erros cometidos. No momento em que Bertha ateia fogo na mansão, Rochester, apesar de evidentemente odiar o fato de estar casado com uma mulher "louca", se redime quando decide entrar na casa em chamas para salvar a sua esposa. Ele decide arriscar a própria vida para salvar Bertha e acaba perdendo a visão e uma de suas mãos. No entanto, seu esforço acaba sendo em vão, pois Bertha acaba se jogando do telhado da mansão, se libertando do cativeiro a qual estava aprisionada e libertando Jane do que seria um casamento opressor com um homem que era rico e, além de tudo, seu patrão.

6. Considerações Finais

Jane Eyre (1847) e *Wide Sargasso Sea* (1966) trazem diversas representações da

personagem de Bertha Mason. Apesar de ter sua história muito parecida com a história de Jane Eyre, Bertha é levada à subjugação, enquanto Jane vive sua independência.

Charlotte Brontë descreve a existência de Bertha como a mulher subjugada, obediente e "louca", o que acaba ressaltando a protagonista Jane como mulher com traços feministas e de espírito livre, fazendo com que Bertha possa ser considerada a vilã da história. Porém, elas também podem ser vistas como opostos que se completam. Nessa interpretação, Bertha é apresentada como o inconsciente feminista de Jane, onde as ações servem para influenciar e proteger Jane de um fim parecido com o seu, abrindo caminho para que Jane seja feliz e se case com Mr. Rochester. Como consequência das ações de Bertha, agora Jane não será mais a moça submissa ao homem rico, mas ambos estarão em um relacionamento socialmente igual. Além disso, Rochester não representará a figura dominadora da relação, devido a sua atual condição física, ele dependerá dos cuidados de sua amada. Rochester também se redimiu, ao entrar na mansão em chamas, de todas as suas más ações, tendo o fogo como elemento purificador. Sendo assim, Bertha apresenta-se como heroína ao libertar-se e ao libertar Jane.

Em contrapartida, Jean Rhys dá à Bertha a oportunidade de contar a sua própria história, na qual aborda temas como gênero, preconceito e os efeitos do colonialismo, ressaltando a personagem de Bertha como a mulher caribenha duplamente colonizada, enquanto Rochester e Jane, apesar de mulher, são a representação do colonizador branco europeu. Assim Bertha é vista principalmente como vítima, a não ser quando, em busca de sua própria liberdade, se torna sua própria heroína.

Apesar de ter sua história contada por diversas perspectivas, Bertha Mason é a representação da mulher que não se submeteu facilmente aos padrões pregados no século XIX. *Jane Eyre* e *Wide Sargasso Sea* mostram como essa característica é complexa e multifacetada, apresentando o "ser mulher" com diversas nuances, assim como a representação feminina não precisa ser limitada, mas contém na personagem características da individualidade feminina.

7. Referências

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. Tradução: Andréia Guerini e Juliana Steil. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1998, p. 397-428.

BELLIN, Greicy Pinto. A crítica literária feminista e os estudos de gênero: um passeio pelo território selvagem. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 7, dezembro de 2011.

BONNICI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá, PR: Eduem, 2000.

_____. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 257-285.

BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre*. Trad. Rogério Bettoni; apres. de Ian Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, julho de 2001.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. *The Madwoman in the Attic*. New Haven: Yale University Press, 1979.

JEUNE, Simon. Literatura geral e literatura comparada. In: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. (Org.). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 219-240.

MARQUES, Danielle. Loucura e diferença feminina em Wide sargasso sea. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, Itabaiana, v. 10, n. 5, p. 223-232, jan.-jun., 2010.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 1989, p. 33-43.

RHYS, Jean. *Vasto Mar de Sargaços*. Trad. Léa Viveiros de Castro; prefácio de Carla Portilho. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

SOUZA, Adalberto de Oliveira. Crítica psicanalítica. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 243-255

XAVIER, J. C. B. V. A escrita feminina pós-colonial em Pauline Melville. *Interletras*, Dourados, v. 1, p. 1, 2012.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009a. p. 217-240.

_____. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009b. p. 327-336.

ZUKOSKI, Ana Maria Soares; COQUEIRO, Wilma dos Santos. A representação feminina em Jane Eyre e Wide sargasso sea: diálogos entre o romance de autoria feminina nos séculos XIX e XX. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 6, p. 221-240, jan.-abr. 2017.

O MITO DE NARCISO E O ESPETÁCULO DO EU

Janderson da SILVA*

RESUMO: O uso do argumento de que os meios de comunicação e as redes sociais são uma poderosa instituição social é no mínimo equivocado e perigoso. Segundo Debord, a sociedade do espetáculo é o espetáculo como o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens. As relações sociais e a de consumo vêm se constituindo numa relação única que envolve a própria imagem de indivíduo particular, tornando-o público. Potencializado pela velocidade das conexões, o indivíduo contemporâneo está sempre conectado ao outro e sente uma necessidade profunda de ser visto e lembrado. O ser observado hoje é um aspecto central do ser no mundo. O vaidoso e belo Narciso, incapaz de amar o outro, morreu por amar a si mesmo. O indivíduo contemporâneo vive uma era de narciso nas redes sociais. O personagem Senhor Z é uma representação do homem contemporâneo que se divide entre a solidão, o narcisismo e o uso das redes sociais como abrigo. Este trabalho fará uma leitura do livro Senhor Z, de Marcelo Alcaraz sob a perspectiva do mito de Narciso e "O show do eu: a intimidade como espetáculo" da Paula Sibilia.

PALAVRAS CHAVE: Mito de Narciso; Debord; Paula Sibilia; Espetacularização; Marcelo Alcaraz.

1. Introdução

> Não havia ali, não podia haver, nada de íntimo, de privado, de pessoal e secreto, de introvertido. Nenhuma solidão. Esse homem está aberto por todas as partes. Inteiramente para o exterior, não guarda nada só para si, nada há nele que não seja da ordem de um controle ou de uma declaração pública e nacional. Tudo ali era absolutamente público. (BAKHTIN 2002, p.70)

Em Senhor Z, romance publicado em 2012, Marcelo Alcaraz apresenta uma escrita agressiva. O escritor e professor de filosofia cria um personagem narcisista que precisa enfrentar seus fantasmas e problemas mal resolvidos com a família, com as mulheres e com ele mesmo. Problemas esses que o levam a se entrincheirar no quase anônimo senhor Z,

> uma pessoa interessada apenas em si não que consegue estabelecer relações saudáveis com as demais. Ama de forma demasiada a ela mesma sem conseguir atribuir tal valor ao mundo externo. E como o próprio mito denuncia, tal pessoa definha com o tempo, não consegue viver a realidade que a cerca e estabelecer um contato de amor verdadeiro com o mundo ao seu redor. (SILVA; CASTRO, 2015)

Alcaraz cria uma ficção narrada em primeira pessoa que retrata a vida de um homem aposentado, que perdeu a esposa e o apego dos filhos e se reclui em um luxuoso balneário litorâneo no Uruguai. O autor afirma que "A velhice é um destino comum a todos, mas poucos se preocupam que ela é a consequência de toda uma vida, e isso determinará como a usufruiremos".

O paradoxo da obra se apresenta no fato de Senhor Z usar as redes sociais e nela transcrever os devaneios de sua existência, depois da morte da esposa, o afastamento dos filhos e sua relação com o outro. A criação de um blog leva a intimidade do Senhor Z de dentro para fora. O seu mundo privado se torna público. O espetáculo se constitui na realidade e a realidade no espetáculo. Não há mais limites definidos para as coisas, uma vez

* Mestrando UNIANDRADE vicjander@hotmail.com.

que o eu já não cabe mais em si. Ele transborda para fora em direção à exposição, para a exposição, para o show.

Esse artigo faz uma leitura do romance com dois objetivos: apresentar uma abordagem psicológica do personagem a partir do mito de Narciso e uma leitura voltada para a espetacularização da vida privada na perspectiva de Paula Sibília e outros teóricos.

O personagem senhor Z representa o homem idoso contemporâneo que se divide entre a solidão, o narcisismo e o uso das redes sociais como abrigo. Z cria um blog alegando fazer dele seu diário e que sua intenção era ter um maior comprometimento com a vida e com questões filosóficas, sua especialidade. Também considera que a ausência dos filhos e a perda da esposa o arrastaram para o isolamento e a criação dessa ferramenta.

Apesar de confessar que a ideia do blog era fazer dele um diário para que possa produzir a escrita, Z deixa um lapso temporal de um ano entre a postagem inicial e sua primeira postagem que passam a se repetir duas vezes por mês. Os temas em Senhor Z se prendem à aposentadoria, à vida cotidiana e à velhice.

Para MESSY (1999) "O envelhecimento não é a velhice, como uma viagem não se reduz a uma etapa. Começa com o nascimento e acaba na destruição do indivíduo.".

Freud, em carta a Lou Andreas-Salomé disse: "A que grau de bondade e de humor não se tem que chegar para suportar o horror da velhice." (FREUD 1981, p.26).

Voltado para si e para seu egoísmo, Z começa um tratamento para a depressão com uma psicóloga que o atrai e desperta nele o desejo e a fantasia:

> o anjo surge com um belo vestido florido. Está mais bronzeada, mais viçosa. Ela me disse que tem um noivo, um fazendeiro. Deve ter trepado a noite inteira, talvez recebido de presente uma joia, um automóvel. Essas coisas podem deixar uma mulher nesse estado de ventura. (ALCARAZ 2012, p. 14).

A obsessão pela médica aumenta na medida em que ocorrem as consultas. Em determinado momento ele confessa que quer "somente seduzir o anjo" (ALCARAZ, 2012, p.29).

O aposentado vulgariza todas as mulheres, inclusive a sua já falecida esposa: "A mulher havia se transformado em uma puta de luxo; como alguém pode ter tesão porque ganhou uma joia? Isso faz parte da alma feminina, todas as mulheres são assim?" (ALCARAZ, 2012, p.27).

MESSY (1999) argumenta que o que se perde é o irremediavelmente para sempre, uma perda que faz parte do ciclo da natureza humana. Essas perdas sofridas durante a vida e que não podem ser repostas, associam o sujeito ao envelhecimento e a castração. A perda da esposa, não pode ser reposta por Z. O que Freud chama de perda narcísica.

A Psicanálise freudiana aponta a castração como algo constitutivo e repetitivo que associam a outras experiências. Freud as chama de castrações simbólicas.

> desejos não podem mais ser atendidas pela carnalidade do corpo. Nosso corpo precisa ser tocado, é a sua meta, é a potência da geografia. Quando ninguém o deseja, sentimos que a morte está mais próxima, pois não há nada mais próximo da morte que o isolamento de um corpo no seu perpétuo domingo. (ALCARAZ, 2012, p.54-55)

Entre as perdas que são enfrentadas por Z também encontramos a potência do que representa o seio no imaginário. Sejam eles emblemáticos da maternidade ou de representação sexual, eles transitam como fantasmas pela mente humana em constante conflito: do maternal ao sexual ou incesto.

> O seio nutridor de sua mãe é para a criança o primeiro objeto erótico, o amor aparece apoiando-se na satisfação da necessidade de alimento... a mãe adquire uma importância única, incomparável, inalterável e permanente e vem a ser para os dois sexos o objeto do primeiro e mais poderoso dos

> amores, protótipo de todas as relações amorosas posteriores. (FREUD, 1938/1950, p. 59)

"Permaneci casado com Manuela durante quarenta anos graças a seu corpo, com magníficos seios redondos e volumosos" (ALCARAZ 2012, p. 11). O referencial feminino para Z são sempre os seios das mulheres e suas fantasias.

> A psicóloga era tão gostosa quanto a ação do antidepressivo, e sempre que me postava diante dela, de suas coxas grossas e seios fartos, não conseguia desabafar, ficava difícil falar de Jung enquanto uma boa trepada se materializava no início da sessão e se evaporava no final. (ALCARAZ 2012, p. 14)

"Percebi através do meu olhar zombeteiro que os seios de Helena continuavam rijos, e somente essa visão fugaz provocou em mim uma rápida ereção." (ALCARAZ 2012 p, 40).

A obsessão de Z pelos seios das mulheres configura castração do indivíduo idoso à primeira fase do complexo de Édipo, a fase oral:

> o nascimento, necessidade e gratificação estão ambas concentradas predominantemente em volta dos lábios, língua e, um pouco mais tarde, dos dentes. A pulsão básica do bebê não é social ou interpessoal, é apenas receber alimento para atenuar as tensões de fome e sede. Enquanto é alimentada, a criança é também confortada, aninhada, acalentada e acariciada. No início, ela associa prazer e redução da tensão ao processo de alimentação.

Z entra em devaneio para alcançar alguma gratificação, um devaneio que ocorre justamente nas consultas com sua psicóloga.

O desejo inconsciente é entendido como sexual, porém, para Freud, o sexual não significa genital, mas uma ordem natural que diz respeito a harmonia entre o objeto e sua necessidade.

De acordo com FREUD, (1911/2004b): "os processos psíquicos inconscientes aspiram à obtenção de prazer". Dos atos que possam provocar desprazer, a atividade psíquica se recolhe

A subjetividade está registrada no inconsciente e tem um saber dotado de lógica própria e de temporalidade diferente dos parâmetros da realidade. Freud buscou na mitologia e criou o complexo de Édipo, que traz o reconhecimento de que há certo trauma no homem.

O aposentado Z carrega consigo esses traumas que não desmoronaram seu estado narcísico, mesmo após ter relação sexual com a empregada e ter falhado. Porém, ali ele percebeu sua condição de velho.

> Eu sempre me julguei superior a esta bela mulher que se postou nua diante na minha frente. Mas quando vi seu corpo exuberante e seus olhos queimando de desejo, vi que ela era infinitamente superior a mim. A beleza de sua nudez me esmagou e me deixou nervoso, e o ato em si, no ancestral papai-mamãe, não durou mais que dois minutos. (ALCARAZ 2012, p. 42)

Para se manter seguro, Z preferiu não procurar a empregada que não voltou mais. "Penso que eu poderia dar continuidade, ligando para Helena, mas racionalizo demais, e aquela quinta foi o último dia em que senti prazer por ser mais um vivente neste mundo" (ALCARAZ 2012, p. 43).

O próprio Z se intitula como pessoa narcisista:

> Meu anjo azul disse pra mim que seu amor foi embora, e perder um amor hoje em dia é como uma condenação, porque narciso encontrou sua flor e não

> quer mais saber de outro. Perdido em autocontemplação, narciso frequenta shoppings e faz massagens, masturba-se diante de vitrines e investe em pós-graduações. (ALCARAZ, 2012, p. 47).

O narcisismo que habita em Z se apresenta como um Narciso da contemporaneidade, que não cabe mais em si, que transforma a vida privada em pública. Sem deixar seu amor próprio de lado, Z relata: "não precisarei de mais do que um dia no mês para dar conta do que se passa comigo. Postar estas notas é acompanhar a febre do nosso tempo, tornar pública a vida privada." (ALCARAZ 2012, p. 15).

Paula Sibília em O Show do Eu- A intimidade como espetáculo aborda de maneira muito feliz o fenômeno contemporâneo da visibilidade e da publicitação da vida privada. A antropóloga atribui a evolução de internet e a criação de blogs, correios eletrônicos e canais de bate papo, hoje já superados pelos aplicativos WhatsApp e Instagram. Sibília aborda o desejo e a necessidade incontrolável de exaltar a vida privada e o desempenho do Eu que já não cabe em si. A própria vida e a curiosidade sobre a vida dos outros viraram uma ferramenta do capital que transforma tudo em mercadoria.

Senhor Z não é uma biografia ou autobiografia, porém, seu personagem representa uma parcela significativa de sujeitos que fazem do ciberespaço seu refúgio ou seu diário de confidências. Um espaço onde todos se transformam em atores.

Para Jean-Jacques Rousseau (1958, p. 377), o espetáculo é uma forma de desvio encantador dos verdadeiros problemas da sociedade, remetendo o seu conceito à ociosidade, falsidade, luxo, máscara e supérfluo. Ou seja, um refúgio, um ponto de fuga, da verdadeira face do real – que se torna, portanto, um disfarce.

Para ele, o espetáculo está centrado na performance teatral. Apesar de não ser contemporâneo das tecnologias da comunicação e informação, seu pensamento ecoou em Guy Debord que, em 1967, lançou o manifesto "O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediadas por imagens". (DEBORD, 1992, p. 14).

Nesse sentido, para Sibília 2008 afirma que

> A interatividade que atravessa os blogs e os demais gêneros autobiográficos da internet seria, de acordo com esta perspectiva, uma das mais perfeitas formas de espetáculo. Algo que só podia ser vislumbrado como metáfora há meio século quando o ativista francês escrevera e filmara as suas ardorosas teses, mas as mídias sociais baseadas em redes digitais- que se popularizaram várias décadas mais tarde- acabaram materializando tecnicamente uma tal profecia.(SIBÍLIA 2008, p. 306).

As publicações e os comentários dos leitores em Senhor Z corroboram com os estudos de Sibília a respeito da transformação do privado em público:

> Prezado Senhor Z, trabalho em uma vide locadora seis dias por semana, principalmente sábado e domingo. É o pior emprego que existe, tenho certeza. Escrevo essa mensagem porque o senhor não sabe o que é trabalhar em uma locadora de vídeo durante o ano todo, principalmente nos feriados, inclusive no Natal e ano-novo. O salário é péssimo, a pressão é altíssima. (ALCARAZ 2012, p. 75).

A visibilidade é hoje matéria prima do *cogito*. A condição da visibilidade virou um critério ontológico para a existência do sujeito contemporânea. BIRMAN (2013 p.48). Segundo o autor, o sujeito que não se rende, simplesmente não existe:

> Por conseguinte, sem essa injunção do olhar, o sujeito não conseguiria viver de fato e seria então condenado à inexistência, ou até mesmo à insignificância. Em outras palavras, sem isso, o sujeito não existe de fato e de direito. (BIRMAN 2013 p.49)

A consequência da modificação provocou mudanças no *status* do indivíduo. Perdeu o código de existência pelo reconhecimento e ganhou um outro fincado na presença e na visibilidade.

> Essa nova proposição quanto ao status do sujeito destaca bem que um deslocamento fundamental efetivamente ocorreu na tradição social e cultural da contemporaneidade. Pode-se dizer que fomos deslocados de um código da existência fundado na ideia de reconhecimento como valor essencial, para outro código, articulado dessa vez em torno de registros da presença e da visibilidade como valores fundamentais. (BIRMAN 2013 p.49)

A mídia possibilitou a injunção da visibilidade como critério ontológico da existência quando trocou o objeto do jornalismo, ao deixar de expor acontecimentos no espaço público para derrubar as paredes do espaço privado. Dessa maneira,

> O espaço íntimo ocupa, dessa forma, um lugar cada vez mais importante na mídia contemporânea, participando de um movimento de fundo que vai sempre além da direção da vida privada e na intimidade do indivíduo social, e que solapa os dados fundamentais do espaço público. (BIRMAN 2013 p. 50).

A escrita de Marcelo Alcaraz traz uma caracterização de um indivíduo sem privacidade. Não que tenha ele esse direito cerceado, mas que abriu mão desse direito pela própria necessidade do eu contemporânea em ser visto para ser lembrado, permitindo uma paráfrase de Descartes *Ego cogito, ergo sum* (Penso, logo existo), que tradução literal seria "Penso, logo sou". O *self* contemporâneo está vinculado na ideia do "Sou visto, logo sou".

2. Sou visto, logo sou

Dentre as diversas formas de narrativas do eu incluem-se as cartas, cujo gênero desenvolveu-se de tal forma que chegou ao seu ápice no fim do século XIX com a publicação de Os sofrimentos do jovem Werther, de Goethe.

A proliferação das narrativas biográficas e autobiográficas, dos diários íntimos da burguesia que surgiram no século XIX permitiu que os romances psicológicos usassem as confissões íntimas e do cotidiano para fundar uma literatura verossímil. Assim a subjetividade permitiu que surgissem personagens como Emma Bovary. "O *homo psychologicus* aprendeu a organizar sua experiência em torno de um eixo situado no centro de sua vida interior" (BEZERRA JR, 2002, p. 160)

O sujeito moderno mergulhou na introspecção, modelou a própria interioridade e criou um eu para narrar uma história fragmentada.

Esquecidos no final do século XX, os relatos autobiográficos e as biografias ressurgiram de forma avassaladora no ciberespaço virtual e nas redes de interação e comunicação de *web*. Esse novo herói ou não herói necessita apresentar uma postura performática que represente sua própria narrativa.

Os testemunhos vivenciais de pessoas comuns na internet são compartilhados e acompanhados por várias outras pessoas o tempo todo, em tempo real, com ferramentas de tradução simultânea para todas as línguas, inclusive as sintéticas e as já mortas. Assim,

> os seguidores dos blogs e os fãs dos webcams poderiam ser comparados aos leitores ávidos de antanho, que se identificavam com os personagens literários e construíam suas subjetividades a partir desses jogos de espelhos. Os computadores e as redes digitais surgiriam, assim, como mais um cenário para a colocação em prática da antiga "técnica da confissão", essa modalidade de construção da verdade sobre os sujeitos que há séculos vigora em Ocidente

> e cuja genealogia fora traçada por Michel Foucault em seu livro A vontade de saber. É, sem dúvida, uma explicação possível. (SIBÍLIA 2003)

SIBÍLIA em "Eu *visível* e o eclipse da interioridade, comenta sobre o movimento de enaltecimento da autenticidade que passa do homem universal para o singular

> Em lugar da autonomia relativa ao gênero humano em seu conjunto, à busca do "bem comum" e à emancipação coletiva, o que se valoriza aqui mais vivamente é a singularidade individual. O mais valioso de cada sujeito é aquilo que o torna único, precisamente tudo o que ele não compartilha com os demais membros da espécie porque concerne apenas a seu precioso *eu*: o caráter original da sua personalidade. (SIBILIA, 2008, p.107),

A autora aponta para as transformações da contemporaneidade que influência na experiência subjetiva dos indivíduos que se edificam fora do self interior e se estruturam na imagem:

> Nesse novo contexto, o aspecto corporal assume um valor fundamental: mais do que um suporte para acolher um tesouro interior que devia ser auscultado por meio de complexas práticas introspectivas, o corpo se torna uma espécie de objeto de design. É preciso exibir na pele a personalidade de cada um, e essa exposição deve respeitar certos requisitos. As telas – sejam do computador, da televisão, do celular, da câmera de fotos ou da mídia que for – expandem o campo de visibilidade, esse espaço onde cada um pode se construir como uma subjetividade alterdirigida. A profusão de telas multiplica ao infinito as possibilidades de se exibir diante dos olhares alheios e, desse modo, tornar-se um eu visível. (SIBÍLIA, 2008, p.111)

Esse eu show, como retrata Sibília apresenta extrema dificuldade na relação do eu privado com o eu público. A procura incessante pela exposição faz do próprio eu o espetáculo. Isso não deixa de ser uma tentativa antiga do homem de fugir da solidão e do isolamento. Por mais que se feche em si, o homem tem necessidade de ser percebido e para tanto, se torna performático.

2.1. Cultura do narcisismo

A sociedade pós-contemporânea está vivendo uma cultura do narcisismo voltada para a imagem e para o imaginário. Os novos traços antropológicos apontam para a invasão da sociedade pelo ego, a disseminação da personalidade narcisista, a banalidade e a futilidade do pseudoconhecimento de si, o medo de envelhecer, entre outras coisas LASCH (1970).

O sujeito da atualidade é forjado pela imagem e pelo, pelo olhar do outro para si e para si mesmo. O narcisismo desse sujeito produz relações apenas superficiais.

> O crescimento e o desenvolvimento pessoais se tornaram tão árduos de ser atingidos que o temor de amadurecer e de ficar velho persegue nossa sociedade; por que a "vida interior" não mais oferece qualquer refúgio para os perigos que nos envolvem (LASCH 1983,p. 37).

BIRMAN (2013) acredita que a através da cultura do narcisismo se "configurou uma radicalização do paradigma do individualismo moderno".
A cultura do narcisismo faz da imagem a base de formação do corpo e para o autor:

> Tudo isso converge necessariamente para uma problemática maior: a sociedade contemporânea é centrada no espetáculo e na teatralização da existência, pelos quais o corpo captado pela imagem e pelo sujeito submetido

> à insistente injunção de visibilidade senão inscritos numa encenação permanente. (BIRMAN 2013 p.50)

2.2. O mito de Narciso e Eco

Filho do deus do rio Céfiso e da ninfa Liríope, Narciso era um jovem de beleza ímpar. Era tão belo ao nascer o oráculo Tirésias disse ele seria muito atraente e que teria vida longa. Porém, ele não poderia, de forma alguma, admirar sua beleza, ou ver seu rosto. Depois de adulto, virou caçador e passou a deter a atenção de todas as ninfas e donzelas da região. Além da beleza, Narciso era arrogante e orgulhoso.

> De facto, quando fez dezasseis anos, o filho de Cefiso tanto podia parecer um menino como um jovem adolescente. Muitos foram os rapazes, muitas as raparigas que o desejaram. Mas (tão insensível era a soberba naquela beleza tão terna) jamais rapazes alguns, raparigas algumas o tocaram jamais. (OVIDIO,2010 p. 52)

Ainda que fosse bajulado, ele preferia a solidão, pois não tinha ainda conhecido uma moça que merecesse seu amor.

Eco era uma linda ninfa que amava os bosques e os montes. Dedica-se em distrações campestres. Preferida de Diana e acompanhava-a em suas caçadas. Porém, seu defeito era falar demais e, sempre queria dizer a última palavra.

Certo dia, Juno procurava o marido, do qual desconfiava que estivesse a traindo com outras ninfas. Eco entreteve a deusa para que as ninfas fugirem. A filha de Saturno imputou-lhe e cerceou o direito sobre a voz, emudecendo o maior dom da ninfa, seu domínio sobre a comunicação e em seu castigo teria que depender da comunicação do outro.

O castigo da ninfa, porém, de acordo com o mito, não se limita somente à castração da sua expressão, das suas possibilidades dialógicas: visto e admirado Narciso, que era indiferente ao amor, Eco é reduzida a ser apenas pedra a partir daí se oculta em bosques e montes, jamais sendo vista. Porém, todos a ouvem apenas o som o que vive nela (OVÍDIO, 2010, p.95)

A punição da deusa traída transforma o maior dom de eco, seu domínio sobre a comunicação, em seu pior castigo, comunicar-se sem o domínio do que será dito e depender do discurso alheio. A perda da voz é o começo dos sofrimentos da personagem que sofrerá em silêncio, esperando um som de outro para que possa repeti-lo, mas apenas o final.

Com a perda da linguagem, a ninfa se exila em cavernas e ali esconde suas paixões, o amor que cresce enquanto o corpo definha pela dor da rejeição e se transforma em rocha.

O destino inexorável na mitologia grega se realiza também para Narciso que tem sua vida interrompida,

Ambos sofrem o processo de reificação, cuja força geradora reside na castração do poder sobre a palavra. impedidos de exercer domínio sobre o que lhes identificava: a fala e a liberdade de si, respectivamente, Eco e Narciso personificam a ausência. Acabam apenas o som repetido nos vales e uma flor sobre a água.

> Narciso, assim como Eco, sofre o processo de reificação, cuja motriz está na castração do poder sobre a linguagem. Uma vez impedidos de exercer domínio sobre o que lhes identificava, no caso de um, a fala; no outro, a liberdade de si, Eco e Narciso personificam a ausência. Não à toa, ela se torna apenas o som repetido nos vales, e ele, uma flor sobre a água (ZANIRATO; SOUSA, 2012).

A ilusão de Narciso por si mesmo, condena-o. O amor por si próprio retira-lhe a libido e o interesse pelo outro e pelo exterior, fazendo-o viver um amor que não leva à vida, mas à morte.

Assim como Narciso, Dorian Gray se perde no amor per si mesmo, conceituada por

Freud dessa maneira:

> A libido retirada do mundo exterior foi redirecionada ao EU, dando origem ao comportamento que podemos chamar de narcisismo. Na verdade o delírio de grandeza em si não é nenhuma criação nova, mas como sabemos a explicitação de um estado que já existia antes. (FREUD 2004, p 98)

2.3. Narcisismo em Freud

Conforme preconizou Freud, o corpo da criança totaliza com o investimento libidinal dado pelos pais que somado ao autoerotismo, constitui o narcisismo. Sobre a passagem autoerotismo ao narcisismo,

> Freud postula que uma "nova ação psíquica', pela qual se faz a passagem do autoerotismo para o narcisismo. Foi o que Lacan magistralmente, desenvolveu como fase do espelho. Sem esta experiência estruturante, o Ego será para sempre captação da imagem unitária do corpo no espelho, a confrontação futura do homem com sua própria imagem será problemática e angustiante (ROCHA 1995, p.196.)

As teorias sobre o narcisismo foram enriquecidas por Lacan que propiciou um novo horizonte para a teoria de ego com o estádio do espelho que funciona

> (...) como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para este efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do termo imago (LACAN, 1996, p. 97).

Esse estágio perdura dos seis aos dezoito meses e se caracteriza pela representação da unidade corporal pela criança e também pela identificação dela com a imagem do outro (GARCIA-ROZA, 1999).

O espelho é considerado um objeto privilegiado para traduzir o aspecto exterior do corpo. Wallon (1975).

Como se dá o encontro do idoso com sua imagem no espelho?

O encontro é marcado pelo estranhamento e perplexidade. Porém, esse encontro resulta no encontro consigo mesmo. Visto que o eu surgirá deste olhar exterior.

O velho não admite sua imagem como é visto pelo outro:

> O velho não pode conceber sua imagem como é para os outros, ou seja, ele não pode assumir a velhice enquanto exterioridade nem pode assumi-la existencialmente, tal como ele é para o outro, fora de si. É o olhar do outro (aquele que observa do exterior), que sinaliza nosso envelhecimento, nossa decadência. (PITANGA 2006).

O espelho é o opressor do idoso que mostra a transfiguração da imagem que exige cuidados que não podem ser dados e que remontam a muitos narcisos que foram perdidos como luto pelo cônjuge, morte de amigos e parentes, filhos.

Segundo o próprio Freud em carta a Jones em 1933:

> como as pessoas velhas devemos ficar contentes quando a balança se equilibra entre a inevitável necessidade de descanso final e o desejo de aproveitar ainda um pouco do amor e a amizade dos que lhe são próximos. Creio ter descoberto que essa necessidade de repouso não é algo elementar e primário, mas expressa o desejo de se livrar de um sentimento de insuficiência em relação a detalhes dos mais significativos da existência (GAY 1988).

Entretanto é comum a balança pender para o lado e a morte virar objetivo como alívio de uma existência já definitivamente dominada pela da Pulsão de Morte.

3. Conclusão

O homem pós-contemporâneo está, por mais paradoxal que seja, preso à liberdade. Ele já não dispõe do espaço privado e reservado a sua individualidade ou para proteger sua subjetividade. Aquele que o faz, fica renegado à margem dos novos paradigmas que determinam a interação e a comunicação. Z é um homem que como Eco, se isolou em um tipo de caverna e de lá busca nas redes sociais ecoar sua voz, ao mesmo tempo em que enfrenta suas castrações narcísicas.

A leitura de Senhor Z possibilitou uma breve análise da necessidade do sujeito se adaptar ao circo em que esse transformou a sociedade onde todos somos atores que nos mascaramos e performatizamos nossa participação. Não existem coadjuvantes. Somos todos protagonistas. Não existem paredes. O ciberespaço é o ambiente onde se produzem as narrativas contemporâneas que se entrecruzam enredos e biografias.

Também podemos observar que o homem atual, ao mesmo tempo em que é público, se torna cada vez mais individualista e narcisista. Sua participação é sempre voltada para a visibilidade e para o desempenho.

Percebe-se que a literatura sempre encontra uma forma de representar o homem em qualquer época, graças à capacidade do próprio homem se reinventar, tanto no seu cotidiano, quanto em sua capacidade do fazer literário.

4. Referências

ALCARAZ, M. **Senhor Z.** Curitiba. Inverso.2012.

BAKTHIN, M. **Théorie et esthétique du roman**. Paris: Gallimard, 1978. p. 280 Apud: SIBILIA P. Os diários íntimos na Internet e a crise da interioridade psicológica. Disponível em: https://ecomig2015.files.wordpress.com/2015/07/02_diarios_intimos_na_internet_sibilia.pdf Acesso em 16/12/2019.

BEZERRA Jr., B. **O ocaso da interioridade**. In: PLASTINO, C. A. (org.). Transgressões. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002.

BIRMAN J. **Sou visto, logo existo:** a visibilidade em questão In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (orgs.) Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. São Paulo: Fap-Unifesp,2013.

DEBORD, G. **A sociedade como espetáculo**. 1ªed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GAY, P. **Freud, uma vida para nosso tempo** SP. Ed. Companhia das Letras. 1988.

LACAN, J. "**O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como é revelado na experiência psicanalítica**". In Boletim de novidades, n 26, 1991. São Paulo: Pulsional, p. 19.1991.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperança em declínio. Trad. Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago,1883.

MESSY, J. (1999) **A pessoa idosa não existe**: uma abordagem psicanalítica da velhice. Trad. José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: ALEPH.

NASO, P. Ovídio. **As metamorfoses**. Trad. Paulo Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2010.

PITANGA D.A. **Velhice na cultura contemporânea**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco.2006.

SIBILIA, P. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo; Coord. Cesar Benjamin, 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto,2016.

ROCHA Z **Freud:** aproximações. 2ªed. Recife: UFPE,1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a d'Alembert sobre os espetáculos**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1958.

SILVA, P.L.; CASTRO, P.F. **A manifestação do inconsciente na mitologia grega e sua relação com o processo projetivo.** In Revista Educação. V3, n.1, 2015. Disponível em: http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/2065/1568. Acesso em: 16/12/2019.

ZANIRATO T.F.R.; SOUSA F.C. **O mito de eco e narciso**: como o mito lê a relação entre homem e sociedade. In Congresso Internacional de História da UFG/Jataí: História e Diversidade Cultural.3, 2012, Jataí. **Anais**... Jataí. UFG. 2012. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(108).pdf. Acesso em 14/12/2019.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PRECOCE COMO UMA PROPOSTA FAVORÁVEL AO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Sandi Patricia POSSEBAM*

RESUMO: Considerando-se a importância da Educação Bilíngue como instrumento que possibilita o atendimento à educação de todos os alunos, desenvolvemos esta pesquisa em observância à demanda por maiores estudos nesta área que tem seu interesse paulatinamente ampliado visto que o Bilinguismo foi uma temática pouco estudada anteriormente, principalmente quando tratamos dos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, objetiva-se realizar uma reflexão em relação à importância da Educação Bilíngue como instrumento de aprendizado para os alunos surdos. Esta pesquisa recai no âmbito das relacionadas com a área da Sociolinguística, que estuda as questões entre língua e sociedade. Para tanto, procede-se ao caráter bibliográfico, partindo-se da Declaração de Salamanca que prevê que as escolas devem atender a todos os alunos, também da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 que em seu artigo 58 estabelece que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e da Constituição Federal que reconheceu a Libras como língua, conforme Lei 10.436/2002, a fim de explicitar os pressupostos teóricos a respeito do Ensino Bilíngue. Desse modo, observa-se que os resultados indicam que as aplicações do Ensino Bilíngue para a educação de alunos surdos vem se mostrando positivo, o que permite concluir que a Educação Bilíngue de surdos é um projeto das escolas regulares que tende a se expandir como forma de atender ao que prevê a legislação vigente, se tornando promissora para a educação dos alunos surdos que participarem desta modalidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação Bilíngue; Ensino Fundamental.

1. Introdução

Esta pesquisa recai no âmbito das relacionadas com a área da Linguística que estuda as questões entre língua e sociedade, denominada como Sociolinguística. Com este estudo, buscamos realizar um levantamento em relação à importância do Ensino Bilíngue como instrumento de aprendizado para os alunos surdos.

O Bilinguismo é uma temática pouco estudada nos anos anteriores, principalmente quando tratamos sobre os anos finais do Ensino Fundamental, mas que devido ao avanço do reconhecimento e da valorização da Libras como língua, parece haver um maior número de pesquisadores buscando realizar suas pesquisas nesta área.

Desta maneira, podemos observar que gradativamente o Bilinguismo vem se tornando um tema de investigação científica. Assim, com os estudos sobre o Bilinguismo em expansão e a conquista de espaço no meio acadêmico, é possível afirmar que a partir de então serão obtidos avanços em relação ao alcance dos pressupostos do paradigma atual que é a inclusão.

Como sabemos, a Educação Especial ao longo de sua existência sofreu alterações em seus paradigmas algumas vezes, para que enfim alcançasse o paradigma atual que é o paradigma da Inclusão, o qual possibilitou o ensino de surdos pela Educação Bilíngue.

Mais adiante, iremos tratar brevemente sobre estes paradigmas pelos quais a educação de surdos transitou ao longo dos anos, a fim de explicitar o passado histórico vivido anteriormente à Educação Bilíngue.

* Graduanda do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: sandipossebam@gmail.com

2. Os paradigmas da Educação Especial anteriores à Inclusão

Antes de que se chegasse ao paradigma da Inclusão, a educação passou por algumas propostas para a Educação Especial, nas quais se buscava atender as pessoas com especificidades e como este atendimento não era atingido, eram realizadas alterações nestas propostas de educação com o objetivo de obter um paradigma que oferecesse maior êxito em suas funções.

A primeira definição conhecida como proposta da Educação Especial foi denominada como paradigma segregacionista, no qual as pessoas com alguma necessidade especial eram separadas e só recebiam atendimento à saúde e à higiene, porém, ficavam segregadas quando se tratava de educação.

O segundo paradigma foi o Integracionista, o qual permitia que essas pessoas estudassem desde que tivessem condições de acompanhar os demais alunos, ficando segregados até que estivessem aptos a corresponder às exigências do espaço escolar.

Sobre o paradigma da Integração, Sassaki (2003) considera que, anteriormente à inclusão era este quem predominava, o qual consistia em um paradigma voltado para o modelo médico da deficiência. Fletcher (1996, p. 7[1] apud Sassaki, 2003, p. 29) afirma que no modelo médico da deficiência,

> [...] a deficiência tem sido vista como um 'problema' do indivíduo e por isso o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.

Como podemos observar, as especificidades eram vistas como um problema, o que conforme o princípio da medicina necessitava de uma cura que adequasse o sujeito ao padrão social. Não havendo essa possibilidade eram excluídos da sociedade e em consequência, os ambientes não eram próprios para atendê-los.

Sassaki (2003, p. 33) afirma que estes conceitos "[...] foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos que possibilitaram o surgimento do paradigma da inclusão [...]", pois já previam a inclusão e neste contexto, passou-se a incluir pessoas que possuíssem algum tipo de especificidade no âmbito educacional.

E o terceiro e também atual, é o paradigma chamado de Inclusão, no qual, tanto a escola como os alunos, em tese, devem estar preparados para receber os alunos.

2.1. A Educação Inclusiva e o Bilinguismo

Conforme Mantoan, Prieto e Amorim (2006, p. 40),

> A educação inclusiva tem sido caracterizada como um 'novo paradigma', que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade, e consequentemente, nos sistemas de ensino.

Sendo assim, compreende-se que o paradigma inclusivo é o que melhor atende às especificidades dos alunos surdos até o momento presente, pois consiste em inserir os alunos nas escolas de ensino regular e em uma sala de recursos multifuncionais a fim de colaborar para a identificação "[...] de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos". (MANTOAN; PRIETO; AMORIM, 2006, p. 40).

[1] FLETCHER, Agnes. Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: 3 de dezembro. Trad.: Romeu K. Sassaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

Desta forma, podemos considerar que se estaria oferecendo os subsídios necessários para assegurar os direitos dos alunos com especificidades, conforme está previsto na Declaração de Salamanca (1994, p. 61)

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

Além disso, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21) ao se educar todos os alunos juntos

> as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram as suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unido e consciente.

Sendo assim, tanto na Constituição Federal, de 1988 quanto na LDB, de 1996 se estabelece

> [...] que o atendimento educacional especializado e a educação especial, como respectivamente são denominados nesses documentos, devem ser oferecidos 'preferencialmente na rede regular de ensino'. (MANTOAN; PRIETO; AMORIM, 2006, p. 47)

Em virtude dos fatos mencionados, podemos afirmar que a Educação das pessoas com especificidades passou por momentos em que não eram respeitados os seus direitos no sentido de não oferecerem as condições necessárias para a sua educação.

No entanto, com a evolução dos modelos educacionais alcançou-se o modelo vigente denominado como inclusivo, que é uma forma aperfeiçoada com o objetivo de melhor realizar o atendimento das necessidades dos alunos com especificidades.

2.2. Bilinguismo e Educação Bilíngue

A Educação Bilíngue da maneira como é prevista em lei assegura que as escolas que estiverem associadas ao sistema de Educação Bilíngue deverão ser equipadas de forma a serem capazes de oferecer atividades específicas e destinadas ao desenvolvimento físico, intelectual, social e criativo dos alunos surdos.

Desta forma se faz importante a aderência do saber sobre o que é e como se dá o Ensino Bilíngue a fim de reconhecer quais são as especificidades. O conhecimento em relação às definições sobre o Bilinguismo nas perspectivas de diferentes autores contribui para a compreensão da aprendizagem e a aquisição da segunda língua. Até o século XX não se tinha acesso a essas definições e foi somente a partir daí que se buscou com mais fidelidade definir o Bilinguismo.

Hornby (1977, p. 8) explica que o Bilinguismo é a

> Situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua. O bilinguismo costuma ser considerado como

> um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa.

Na concepção de Perri (2013) o Bilinguismo corresponde a capacidade do indivíduo de estabelecer comunicação em duas línguas diferentes, escrever, ler, entender e falar com controle sobre as duas línguas.

Em seu estudo sobre *"Bilinguismo e Educação Bilíngue"*, Megale (2005, p. 2) assevera que "Bilíngue é o indivíduo que possui competências mínimas em falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa".

Conforme Megale (2005) os estudos sobre o Bilinguismo devem considerar os seguintes aspectos técnicos

> Grau de proficiência: o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado; A função e o uso das línguas: situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo; Alternância de código: deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra; Fenômeno da interferência: deve ser estudado, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

Desta forma, compreende-se que para definir a característica do Bilinguismo presente em um indivíduo, se faz necessário avaliar o grau em que ele domina as línguas, em quais situações que as utiliza, quando que oscila entre uma língua e a outra e a forma como se relacionam entre elas.

Salgado et al (2009) admite que a partir do Bilinguismo reconhece-se como Bilíngues os indivíduos que conseguem compreender ou produzir enunciados sejam eles falados ou escritos em mais de uma língua.

Sendo assim, se o sujeito pode ler em determinada língua, porém, não sabe falar nesta mesma língua, também pode ser considerado Bilíngue, uma vez que possui competência receptiva em uma segunda língua, diferentemente dos monolíngues que somente possuem habilidades receptivas ou produtivas em sua língua materna.

2.3. O Bilinguismo na perspectiva da surdez

Sabendo-se que o Bilinguismo consiste em um processo de aquisição de mais de uma língua pelo mesmo indivíduo, podemos afirmar que este processo também ocorre com uma língua oral e uma língua sinalizada. Ao tratarmos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma das línguas a serem adquiridas, o conceito de Bilinguismo não irá se distinguir do que conhecemos sobre o processo entre duas línguas orais.

Lodi (2014, p. 166) explica que o Bilinguismo sob o viés da surdez indica que "os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações sociais estabelecidas (LODI, 2014, p. 166)" ou seja, o sujeito surdo deverá primeiro ter contato com a sua língua materna (L1), que será a Língua de Sinais e em seguida, por meio do convívio com outros surdos ou ouvintes que conheçam a Língua de Sinais ocorrerá o processo de aprendizado da segunda língua (L2).

Desta forma, a partir da aquisição da primeira língua (L1) o surdo obterá maior facilidade para o aprendizado da Língua Portuguesa. Este processo é indicado pelo fato de que "(...) apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançando, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da LIBRAS." (LODI, 2014, p. 172)

Sendo assim, quando o aluno surdo está incluído na escola regular, ele deverá contar com o auxílio de um profissional formado na área de Libras (TILS), pois ele o auxiliará a partir do conhecimento mútuo da primeira língua, realizando a mediação entre os conteúdos ministrados em sala de aula.

Além do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, está previsto na Lei 10.436/2002, no Decreto 5.626/2005 e na Lei 12.319/2010 que a Educação Bilíngue contará com uma escola regular especializada, vídeos das matérias em Libras, salas bilíngues e o contato com sua língua durante a aula e com a língua oral no acesso ao material, utilizando assim a língua materna e a segunda língua simultaneamente no ambiente educacional da escola.

2.4. A importância do Bilinguismo para a Educação de surdos

A aquisição da língua materna ocorre de modo natural, ou seja, a primeira língua do aluno se dará pelo convívio anterior à fase educacional, uma vez que a criança adota como base para a aquisição da língua a imitação da fala dos adultos, que serve de estrutura para o acionamento de suas próprias regras. Assim, o aluno que mora com pais que utilizam a Língua de Sinais, chegará na escola já alfabetizado em sua língua materna, o que facilitará o aprendizado da segunda língua.

No entanto, se o aluno surdo não esteve em contato com a Língua de Sinais, mas com a Língua Portuguesa em seu convívio familiar, o processo de aquisição das línguas será invertido, tendo como língua materna a Língua Portuguesa e como segunda a Libras. Apesar de utilizada, esta inversão do processo não é a mais indicada quando tratamos da Educação Bilíngue de alunos surdos.

O contato com a segunda língua se daria então por meio do inatismo no momento em que a criança fosse colocada em contato com a Libras no convívio escolar, sendo exposta ao *input* e desenvolvendo a linguagem na língua que deveria ter sido a sua L1, aprendendo a sintaxe pela imitação. (CHOMSKY, 1977)

Chomsky (1977) argumenta que a criança ouve os dados linguísticos primários, que seriam os enunciados pelos adultos e de acordo com a corrente inatista, utilizam as regras de fala que possuem de forma inata e que vão sendo aprimoradas por meio da convivência com os adultos.

De acordo com Silva (2011, p. 4)

> Segundo a visão inatista da linguagem, a criança detém certa gramaticalidade da sua língua materna, é isso que a faz ser capaz de gerar sentenças de acordo com as regras vigentes da sua língua, mesmo que jamais tenham sido ouvidas daquela maneira, desenvolvendo assim uma característica que sempre esteve presente em sua mente, ou seja, o processo da gramática gerativa transformacional.

Desta forma, podemos afirmar a partir do inatismo que a criança possui uma gramática internalizada e conforme a imitação da fala dos adultos ela irá ser moldada a partir de seu uso linguístico, o que explica o fato de as crianças produzirem sentenças que nunca ouviram ser produzidas naquela estrutura anteriormente.

Sendo assim, ao incorporar como modelo algumas estruturas de outros idiomas por meio da Educação Bilíngue, o sujeito Bilíngue adquire o vocabulário da segunda língua incorporando novos modelos de regras para a língua já conhecida.

A Educação Bilíngue pode ser aplicada a diferentes contextos, uma vez que há diversas variações de programas de Ensino Bilíngue. Segundo Mello (2010, p. 120)

> Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Com relação a estes programas, vale ressaltar que ainda prevalece a preocupação se o Bilinguismo pode afetar a cognição e o desenvolvimento da linguagem na infância, uma

vez que existem muitas contradições acerca dos benefícios do início da Educação Bilíngue muito precoce. (NOBREGA; HODGES, 2010)

Nobrega e Hodges (2010, p. 6) ressaltam que o Bilinguismo traz benefícios para o desenvolvimento cognitivo da criança, podendo promover maior "[...] relacionamento com pais, família e amigos; comunicação com pessoas de outras nacionalidades e etnias; sensibilidade para línguas e comunicação; maior conhecimento cultural e com isso maior visão de mundo, entre outros."

No entanto, Cañete (2008, p. 18) afirma que a aquisição de uma segunda língua no contexto formal deve ocorrer processualmente, pois "normalmente é regulado a quantidade de input a ser exposto o estudante, mas há casos autodidatas em que o sujeito adquire a segunda língua por meio de materiais específicos."

Assim, é importante atentar para a maneira como o Bilinguismo está sendo proposto para que as pessoas participantes deste processo, uma vez que segundo Mello (2010, p. 128) a Educação Bilíngue "está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes. São esses diversos caminhos que deram origem aos diferentes modelos e tipos de programas de ensino bilíngue [...]".

De acordo com os autores Ferronatto e Gomes (2008, p. 4)

> O desenvolvimento da linguagem bilíngue em crianças pré-escolares pode divergir do desenvolvimento monolíngue em aspectos superficiais, mas fundamentalmente os processos são idênticos. As crianças bilíngues empregam as mesmas estratégias de aquisição que as crianças monolíngues, sendo, porém, capazes de utilizar seus sistemas linguísticos em desenvolvimento de maneira diferenciada sob o ponto de vista contextual.

Desta forma, podemos afirmar que o aprendizado de uma segunda língua se for realizado processualmente oferece maiores possibilidades ao aluno que está envolvido com a Educação Bilíngue. Flory e Souza (2009, p. 7) afirmam que os indivíduos que são expostos ao Bilinguismo de forma processual precoce

> a) Mostram vantagens consistentes em tarefas envolvendo habilidades verbais e não verbais; b) Mostram habilidades metalinguísticas avançadas, especialmente manifestada em seu controle sobre o processamento da língua; c) As vantagens cognitivas e metalinguísticas aparecem em situações bilíngues que envolvem o uso sistemático das duas línguas (como a aquisição simultânea ou a educação bilíngue); d) Os efeitos positivos do Bilinguismo aparecem relativamente cedo no processo de tornar-se bilíngue e não requerem alto nível de proficiência [...]

Desta maneira, podemos ressaltar a importância do Bilinguismo para a Educação de surdos, no que diz respeito à maior interação do indivíduo no seu processo de inclusão na escola regular.

3. Considerações Finais

Concluímos que a Educação Bilíngue formal aplicada precocemente de maneira processual auxilia no desenvolvimento do aluno surdo nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo possível demonstrar com esta pesquisa os efeitos positivos causados pelo Bilinguismo nos alunos surdos.

Para que este processo de Educação Bilíngue seja eficaz, a criança deve ser exposta a uma determinada quantidade de input com isso, a aquisição se tornará processual e mais produtiva para o aluno surdo, trazendo inúmeros benefícios para seu desenvolvimento.

Nesse contexto, cabe considerar que os resultados deste estudo evidenciam que a Educação Bilíngue precoce é favorável ao desenvolvimento cognitivo, no relacionamento

com familiares e amigos, facilidade no aprendizado de novas línguas, conhecimento cultural e ampliação das oportunidades.

4. Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 7, p. 89 - 96. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, nº 9.394, 20 dez 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Educação bilíngue:** Uma experiência em Porto Alegre. Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Canoas-RS, 2008. Disponível em: http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/graduacao/letras/2008/glrcanete.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem.** Lisboa: 70ª Ed., 1977.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 1994.

FERRONATTO, Bianca Correia; GOMES, Erissandra. **Um caso de bilinguismo:** A construção lexical, pragmática e semântica. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 10, n. 01, p. 22-28, 2008.

FLETCHER, Agnes. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência:** 3 de dezembro. Trad.: Romeu K. Sassaki. São Paulo: PRODEF/APADE, 1996.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento Infantil:** Vantagens, Desvantagens ou Diferenças? Revista Intercâmbio. São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XIX, p. 41- 61, 2009.

HORNBY, Peter A. **Dicionário de Termos Linguísticos.** 1977. Disponível em: http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf . Acesso em: 10 jul. 2016.

LODI, Ana Cláudia Baleiro. Ensino da Língua portuguesa como segunda língua para surdos: Impacto na educação básica. 2014. In: LACERDA, C. B. F. de. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos** – Org: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. – São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** nº 555/2007, portaria nº 948/2007, Brasília, 7 jan. 2008.

MEGALE, Antonieta Heyden. **"Bilinguismo e Educação Bilíngue-Discutindo Conceitos".** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 3, 2005.

MELLO, Heloísa. A. B. **Educação bilíngue:** Uma breve discussão. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309. Acesso em 24 jul. 2010.

NOBREGA, Alena Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. **A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento.** Ciênc. cogn. Rio de Janeiro, v. 15, p. 180 -191, 2010.

PERRI, Mariana. **A alfabetização em escolas bilíngues:** possibilidades e consequências, 2013. Disponível em: http://pedagogiaaopedaletra.com/a-alfabetizacao-em-escolas-bilingue-possibilidades-e-consequencias/. Acesso em: 10 jul. 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de Alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação do Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão Escolar:** Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SALGADO, Ana Claudia Peters et al. **Formação de professores para a educação bilíngue:** desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Editora Universitária Champagnat, Curitiba, v. 1, p. 8042 - 8051, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Os novos paradigmas. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SERRA, Dayse. **Inclusão em Ambiente Escolar.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). Cortez, 2ª Ed. São Paulo, 2008.

SILVA, Beatriz da. **Desenvolvimento da linguagem:** uma proposta inatista. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/Desenvolvimento%20da%20linguagem-%20uma%20proposta%20inatista%20-%20BEATRIZpdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOVIMENTO FEMINISTA: MODIFICANDO ESTRUTURAS E INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Viviane Pinheiro da VEIGA*
Dulce Elena Coelho BARROS**

RESUMO: A partir de pesquisa e análise realizada em artigos publicados na Revista Estudos Feministas, periódico da Universidade Federal de Santa Catarina, integrado ao Instituto de Estudos de Gênero, procura-se analisar o percurso do movimento feminista brasileiro, sobretudo após a década de 1970, período em que, em plena militância política, o movimento expandiu-se e ampliou sua presença em diferentes segmentos da sociedade. Estabelece-se, a partir daí, um roteiro de como se deu a participação do movimento na sociedade, modificando estruturas sociais preexistentes, conscientizando a população feminina acerca das desigualdades sociais, historicamente institucionalizadas, e estimulando a busca por seu direito de participar ativa e politicamente na sociedade. Com o objetivo de combater violências e diminuir diferenças e distâncias sociais que segregam, marginalizam e objetificam as mulheres, o movimento feminista as incentiva a participar das escolhas políticas que dizem respeito ao seu futuro na sociedade, buscando igualdade de direitos e deveres, entre homens e mulheres. Destaca-se a relevância do movimento, ao longo do tempo, em ressignificar o papel da mulher na sociedade, tornando-a conhecedora das desigualdades de que é vítima, promover desenvolvimento social e político, bem como, buscar diminuir as distâncias existentes entre os gêneros, situados em um sistema binário que supervaloriza o masculino em detrimento do masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento feminista; História; Ditadura militar; Subjetividade; Candidatas laranjas.

1. Introdução

Nascido do sonho de mulheres fortes e corajosas, de diminuir as desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres, o Movimento Feminista tem desempenhado papel fundamental na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, em que homens e mulheres tenham seus valores mensurados por suas habilidades e seu caráter e não pelo seu sexo de nascimento.

Os estudos de gênero têm procurado compreender como ocorre, na sociedade, a dinâmica das relações que, historicamente, estabelecem a masculinidade como dominante e impõe ao gênero feminino um lugar de inferioridade e subordinação, reservando às mulheres posição de dominadas e determinando os homens como dominadores.

Sendo assim, é extremamente importante conhecer o Movimento Feminista, sua história e sua relevância na busca por igualdade de direitos e, não somente isso, mas também, e especialmente, no combate às desigualdades. Aliando os dois fatores, o movimento tem modificado a forma como a mulher é representada na sociedade e, sobretudo, ressignificado sua função social, pois passa a destacar a negação de uma posição de subalternidade e o acirramento da ocupação feminina de espaços sociais de independência e dignidade, sempre respeitando as distintas maneiras de ser mulher.

Partindo dessas constatações, o presente artigo objetiva apresentar um panorama geral de como o movimento feminista tem influenciado a sociedade e contribuído para diminuir as desigualdades compreendidas no curso histórico da humanidade.

* Acadêmica em Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- Paranaguá) viviane.araujopr@gmail.com
** Professora Doutora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- Paranaguá) barros.dulce57@gmail.com

Nossa reflexão parte, aqui, do século XIX, e se situa no contexto brasileiro em que as mulheres reivindicaram seu direito à educação, restrita aos meninos apenas, enfrentam o crítico período da ditadura militar, quando foram violadas de modo muito peculiar, a partir de distinções específicas que as posicionam frente aos papeis mães, esposas e donas de casa.

Nesse ínterim, visitamos a década de 1980, quando houve muitos avanços e conquistas pertinentes ao descortinar de uma nova ordem social. Passamos, ainda, pela década de 1990, quando questões mais subjetivas do feminismo foram discutidas, chegando-se aos dias atuais, em que a luta não é somente pela conquista de direitos, mas também pela concretização e manutenção de direitos já adquiridos, tornando o sonho da igualdade uma luta diária e também uma conquista real.

Este artigo é proveniente do projeto *Abordagens, Teorias e Métodos de Investigação Discursiva Recorrentes no Periódico "Estudos Feministas",* coordenado pela Professora Doutora Dulce Elena Coelho Barros (UNESPAR- Paranaguá), que pretende desenvolver um estudo da arte, abrangente, ao que se refere aos estudos linguísticos e discursivos do movimento feminista no Brasil. Esse estudo, no qual assenta-se o presente artigo, busca realizar uma análise de natureza qualitativa sobre as práticas adotadas pelos pesquisadores e pesquisadoras quando tratam de questões relacionadas aos Feminismos e ao Movimento Feminista e, partindo dessas observações, determinar como se dá a inserção, em suas diferentes maneiras, das diversas correntes feministas nos estudos da linguagem.

A *Revista Estudos Feministas* traz em seu bojo questões de raça, classe, geração, etnia, entre outras, amplamente discutidas pelo Movimento Feminista. Nesse sentido, nos serve de apoio para que possamos levar a frente um estudo/pesquisa cujo objetivo é o de estabelecer as relações entre os discursos e as práticas para a desconstrução, naturalização ou perpetuação dos preconceitos e diferenças sociais. Busca-se, a partir daí, lançar luz sobre as possibilidades latentes de superação de visões de mundo desprestigiadoras de uma parcela dos sujeitos sociais. A realização de um levantamento histórico das correntes feministas e seus discursos, diferenças e pontos de ligação entre uma e outra, realizado a partir do periódico *Revista Estudos Feministas,* permitirá que se estabeleça, ainda que de modo parcial, como vêm sendo desenvolvidos os estudos feministas na área da linguística, relacionar os pesquisadores e pesquisadoras de maior relevância para tais estudos e demonstrar de modo sintético, as teorias, métodos e objetos de estudos que têm sido utilizados.

Desse projeto mais amplo, é possível fazer o recorte histórico da atuação do movimento feminista brasileiro, na sociedade em geral, modificando e ressignificando o papel social e político das mulheres, outrora relegadas à uma posição de subserviência e dominação para uma posição de respeito e empoderamento, garantindo-lhes um lugar de fala e maior representatividade política, e produzir, assim, este artigo, que objetiva trazer à luz, mesmo que de maneira parcial, como se deu o desenvolvimento dos feminismos, dentro da sociedade nas últimas décadas e até os dias atuais.

2. Dos primeiros passos à década de 1970

Desde o século XIX é possível observar, senão a presença do movimento feminista na sociedade brasileira, ao menos a essência e o pensamento do que, no futuro, tornou-se o movimento propriamente dito.

A abolição da escravidão, o direito das meninas receberem educação e o direito ao voto, já no século XX são eventos em que foi presente a participação de mulheres fortes e determinadas, que, pensando um futuro com menos desigualdades, lançavam as bases do que viria a ser o movimento feminista politicamente organizado, durante as revoluções da década de 1960. Posteriormente, o movimento feminista surge com força, no período da ditadura militar, na década de 1970.

A pesquisadora Cynthia Andersen Sarti, em seu artigo *O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória* (maio-2004) destaca o fato de que a expansão do movimento no Brasil se deu, em parte, pela militância política, nos "anos de chumbo" da ditadura militar. Com todos os avanços científicos e tecnológicos da década de 1960, a conquista da independência sexual da mulher, com a pílula anticoncepcional e a instauração de ditaduras na América Latina, tolhendo essa recente liberdade, formou-se o ambiente perfeito para que as mulheres passassem a questionar e reivindicar direitos para si e para a sociedade.

> A memória dos 'anos de chumbo', com os depoimentos de mulheres militantes e vítimas da repressão militar, permite confirmar que o caráter radical do feminismo brasileiro foi gestado sob a experiência da ditadura militar (SARTI, 2004, p. 37).

Foi na década de 1970 que o movimento expandiu-se e, a partir de reflexões e reivindicações modificou a função social da mulher, tornando-a mais participativa e, sobretudo, proporcionando a ela autonomia e individualidade inéditas. Apesar disso, é preciso ressaltar que nunca houve dentro do movimento unanimidade de pensamentos em torno das questões tratadas ou debatidas; o movimento sempre foi abrangente a diferentes opiniões, que embora divergissem algumas vezes, buscavam a conciliação, através do diálogo, privilegiando as questões mais urgentes em detrimento de outras, que podiam ser adiadas.

Durante esse período não é possível separar o movimento feminista da militância política. Em apoio mútuo, os partidos políticos de esquerda uniram-se as mulheres para reivindicar igualdade de direitos, pois, os direitos das mulheres seriam, na verdade, direitos universais e deveriam, portanto, ser acessados por todos os cidadãos.

Os principais veículos utilizados para a divulgação das ideias e convite a reflexão foram os jornais feministas, que mesmo com edição e produção rudimentar e limitada, proporcionavam a seus leitores e leitoras, algumas reflexões sobre o "ser mulher" em um ambiente hostil, de dominação masculina, em que a mulher não possuía voz e tinha funções sociais específicas não passíveis de questionamentos. A partir desses jornais é possível conhecer o movimento feminista daquele período, e sua consequente atuação na sociedade.

> As feministas põem os jornais a serviço da organização popular de mulheres da periferia das grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, reivindicando direitos, superando a perspectiva de trocá-los por favores, avançando na prática para além da política reivindicatória dos bairros e da relação fisiológica e tutelar que caracterizava essa ação política no passado. Esses novos sujeitos coletivos, as feministas, criam seu próprio espaço de representação e favorecem com sua militância o debate das questões relacionadas com o convívio familiar, a intimidade, a sexualidade e as relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos etc., introduzindo-as no movimento popular (LEITE, 2003, p. 238).

Entre esses jornais destaca-se o "Nosotras", produzido na França e enviado ao país pelos Correios; com tiragem entre 100 e 200 exemplares. O ano era 1971, o movimento feminista francês estava em plena efervescência, e as brasileiras exiladas passaram a se reunir com o propósito de elaborar o jornal e difundir as ideias do movimento no Brasil. O jornal acabou em 1976, por exigência do Grupo Front Brasileiro, que associado ao Partido Comunista Francês e insatisfeito com a repercussão do movimento entre as exiladas, exigiu o fim do jornal, sob pena de não mais prestar auxílio às famílias brasileiras exiladas na França.

Em entrevista concedida à pesquisadora Elisabeth Cardoso, em seu artigo *Imprensa Feminista Brasileira Pós 1974* (setembro-2004) Danda Prado, fundadora do jornal diz que o grupo passou a considerar o movimento pernicioso para as famílias, por acreditar que o

movimento incitava as esposas contra seus maridos, e como as mulheres não podiam abrir mão das garantias oferecidas pelo Front optaram por abdicar do movimento, diz Prado, finalizando.

A pesquisadora Elisabeth Cardoso (09/2004) conclui dizendo que a proibição feita pelo Front foi mais um episódio de supressão do movimento feminista por parte dos partidos de esquerda, que queriam ver em pauta as lutas mais gerais. Conduta essa que se repetiu com outro jornal, o *Brasil Mulher*, diz a pesquisadora.

> Esse episódio da proibição do Front à participação no Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris ilustra bem a disputa das esquerdas pela dedicação política das mulheres e seu empenho em esvaziar o feminismo em benefício das lutas mais gerais. Esse tipo de situação também foi determinante para o fechamento do Brasil Mulher (CARDOSO, 2004, p. 43).

O "Brasil Mulher", fundado em Londrina, em 1975, demonstra o caráter militante do movimento, engajado na luta contra a ditadura, denunciando abusos, reivindicando o direito à anistia aos exilados ao mesmo tempo em que convidava a pensar sobre o papel da mulher na sociedade.

Joana Lopes, jornalista vinculada à fundação do jornal, justifica a decisão de publicar matérias diversificadas, afirmando que o momento político vivido e as dificuldades do próprio movimento em se estabelecer, exigiram tal atitude, mas que à medida que foi amadurecendo, o tema feminismo passou a ser constante, o que originou a divisão interna e por consequência, o fim do jornal.

O jornal encerrou suas atividades em 1980, após desentendimentos entre as feministas que desejavam mais autonomia para o jornal e os líderes de esquerda, que viam o movimento como palanque eleitoreiro. Joana afirma que o grupo fundador do jornal, formado por feministas se recusou a abrir mão de suas premissas e optou por deixar o jornal, por considerar que fazer "conchavos" e acordos políticos convenientes violavam a ética do grupo; além disso, não podiam aceitar ser controladas por um partido político que queria tornar o periódico um "instrumento da luta de classe".

A declaração da ONU, considerando o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher, deu ânimo ao movimento, que se torna mais combativo, deixa a clandestinidade e assume uma postura política.

> O reconhecimento oficial pela ONU da questão da mulher como problema social favoreceu a criação de uma fachada para um movimento social que ainda atuava nos bastidores da clandestinidade, abrindo espaço para a formação de grupos políticos de mulheres que passaram a existir abertamente, como o Brasil Mulher, o Nós Mulheres, o Movimento Feminino pela Anistia, para citar apenas os de São Paulo (SARTI, 2004, p. 39).

Nesse momento histórico, participando ativamente na sociedade, o movimento deixa os grandes centros urbanos e segue rumo às periferias das cidades, exigindo direitos básicos, como água tratada, rede de esgoto, asfalto, creches e escolas, moradias, etc. A partir dessa transição entre camadas sociais distintas, as mulheres das periferias passaram a ter consciência política. Durante esse período, as questões mais subjetivas do indivíduo feminino ficaram em segundo plano, embora isso desagradasse às feministas.

A Lei da Anistia, em 1979, possibilitou o retorno das mulheres exiladas, que tendo tido contato com o movimento feminista francês, suas lutas e reivindicações, chegaram ao Brasil com um novo olhar sobre as questões femininas e assim desenvolveu-se um novo cenário dentro do movimento feminista.

3. Década de 1980 e 1990: expansão e subjetividade

Chamada de "primavera", pela pesquisadora Simone Schmidt, em seu artigo *O feminismo nas páginas dos jornais: revisitando o Brasil dos anos 70 aos 90* (maio-2000) a década de 1980 proporcionou a legitimação da mulher como indivíduo social. As questões discutidas eram outras, saúde, educação, direitos reprodutivos, aborto, entre outros temas.

> Nos anos 1980 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. As idéias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas porta-vozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular (SARTI, 2004, p. 42).

Essas discussões resultaram na "Carta das Mulheres", enviada ao Congresso Nacional, em 1988, e que foi acolhida na elaboração da Constituição, garantindo, mediante a lei, direitos inéditos às mulheres, acerca de trabalho, saúde, família, violência, discriminação e outros. Foi um momento de pluralidade do movimento, que ganhou contornos de feminismos, múltiplo, variável, de muitas possibilidades.

A pluralidade do movimento, conforme considerado pela sociedade em geral, ocasionou seu enfraquecimento durante a década de 1990. Nessa época, o movimento acaba por abandonar a militância política, segmentando-se em diversos subgrupos, de acordo com as individualidades de suas integrantes, negras, brancas, ricas, pobres, lésbicas, donas de casa e mães, entre outras. Vejamos, aqui, já um despontar das diferentes formas de feminismos com as quais nos deparamos nos dias atuais.

De acordo com Sarti (2004) a partir da década de 1990, quando a união em torno da tirania política dos anos anteriores não se fez mais necessária, tornou-se mais difícil conciliar as questões internas ao movimento, por se tratar de um "ser mulher" diverso/diversificado, pertencente a diferentes esferas sociais, com diferentes expectativas e projetos.

Segundo a pesquisadora, o movimento feminista brasileiro acomodou um grupo diversificado de mulheres, com diferentes experiências sociais; enquanto algumas possuíam ciência sobre sua condição de sujeito social individual, outras se viam apenas através de suas relações de subordinação, com seus parceiros e no âmbito familiar. As desigualdades sociais e as oportunidades diferentes de evolução evidenciaram-se também dentro do próprio movimento, afirma Sarti. E assim, é preciso considerar que cada mulher, formada a partir de suas experiências pessoais, tem seu lugar dentro do movimento, que precisa conciliar as diferenças sociais e culturais, abandonando o pensamento universalista.

> Se não foi possível, na forma como se manifestou o feminismo no Brasil, enfrentar a natureza híbrida de um movimento que, embora fundado em uma identidade, é ao mesmo tempo recortado por clivagens sociais e referências culturais muito distintas, isso aconteceu precisamente porque as mulheres não constituem uma categoria universal, exceto pela projeção de nossas próprias referências culturais. As mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos. A análise do feminismo, portanto, não pode ser dissociada do contexto de sua enunciação, que lhe dá o significado (SARTI, 2004, p. 44).

Apesar das divisões internas, com o levante de novas bandeiras e o surgimento de movimentos sociais voltados para os direitos das populações afrodescendentes, de homens e mulheres homossexuais, além de outras "minorias", houve a constatação de que os

feminismos, de maneira geral e abrangente, precisavam tratar a questão da violência, muito comum na realidade das mulheres, independentemente de sua classe social, origem étnica ou crença religiosa. Iniciando-se por conscientizar a vítima, que, não se reconhecendo como indivíduo fora da relação de dominação, não era capaz de exigir sua própria integridade, em todos os sentidos.

> Foi-se, com muita resistência, abrindo o espaço para se trabalhar com o que Pierre Bourdieu (1999) denomina "violência simbólica", ou seja, a internalização (inconsciente) do discurso do dominador pelo dominado, que o faz cúmplice de sua própria dominação (SARTI, 2004, p. 43).

Todas essas reflexões acerca do papel da mulher dentro de suas relações afetivas e posteriores reivindicações acerca de seus direitos sobre seu próprio corpo culminaram na Lei Maria da Penha, sancionada em 2006 pelo então presidente Lula, que garante que toda mulher vítima de violência doméstica receba o atendimento necessário para seu completo restabelecimento, físico e emocional e pune com rigor os seus agressores.

4. Século XXI: a metade do caminho e as candidaturas "laranjas"

No século XXI os desafios e lutas continuam. Diante de tantos avanços, algumas coisas não mudam; é muito claro a todas as mulheres que a garantia de direitos conquistados e garantidos na forma da lei é apenas a metade do caminho, a outra metade é garantir que o direito adquirido seja efetivamente cumprido, isto é, seja acessível e real no dia a dia das mulheres, que são vítimas de violências, em suas mais diversas formas e que, ao recorrer aos órgãos públicos em busca de seus direitos, acabam por esbarrar em burocracias, serviços sociais ineficientes e em material humano sem treinamento ou desqualificado para realizar os atendimentos, entre outros contratempos e desvios, que dificultam ou impedem que seja possível à mulher o acesso ao direito garantido pela lei.

O movimento segue na luta. Entre as quais está o combate à violência doméstica, uma maior representatividade política, o direito ao parto natural e a amamentação em locais públicos, e ainda, o fim da cultura que objetifica e submete a mulher ao direito de posse masculino.

Com o objetivo de estimular e intensificar a participação das mulheres na política, foi criada em 1998 a Lei de Cotas, que obriga os partidos políticos a reservarem parte das candidaturas às mulheres. De acordo com essa lei, 30% das vagas devem ser reservadas à participação feminina, 30% do fundo eleitoral deve ser destinado a essas candidaturas, bem como 30% do tempo de propaganda eleitoral também deve ser reservado para as mulheres.

Entretanto, essa lei, criada para aumentar a participação feminina no cenário político vem sendo violada desde sua criação, gerando, nas últimas eleições, o maior número de candidatas laranjas da história.

A reportagem de Natália Passarinho (BBC News Brazil) revela que estudos realizados pelas pesquisadoras Malu Gatto, da University College London, no Reino Unido e também Kristin Wyllie, da James Madison University, nos Estados Unidos e publicados pela rede BBC News Brazil, cerca de 35% das candidaturas de mulheres, nas últimas eleições, eram laranjas, ou seja, mulheres que não estavam participando efetivamente do pleito, e foram nomeadas candidatas apenas para cumprir a cota e garantir que os recursos financeiros a elas destinados fossem repassados a candidatos homens, considerados com maior potencial de elegibilidade. A prática é comum em todos os partidos políticos, não há distinção entre partidos de esquerda ou partidos de direita, todos recorrem a ela, em maior ou menor percentual.

Esses dados demonstram que muito mais do que lutar por direitos constituídos na forma da lei, o movimento feminista precisa ainda garantir que a lei se cumpra. Uma vez que, infelizmente, a existência da lei não significa a prática da lei. Na sociedade patriarcal brasileira, as duas coisas são bem distintas, como fica muito claro nesse cenário, em que se

burla a lei e se impede que a presença feminina se amplie nos espaços de representatividade do governo, afinal uma mulher a mais significa um homem a menos a representar os interesses da sociedade, que associa poder à masculinidade e não está aberta a mudanças.

As pesquisadoras fizeram um levantamento, ao longo dos últimos vinte anos, ou seja, desde a criação da lei, e constataram que muito pouco se avançou em representatividade feminina na câmara e no senado; em 1998 as mulheres somavam 5,6% do total de representantes do povo, em 2018 esse número é de 15%. E, comparando com os índices de outros países da América do Sul, dizem que este é um percentual muito baixo. Em relação à média de outros países sul-americanos que também usam a política de cotas, como o México, por exemplo, em que a participação feminina fica em torno de 48% e também a Bolívia, em que as mulheres somam 53% do total de representantes; está situação caracteriza um "problema institucional e não cultural", de acordo com Gatto.

5. O Contra-ataque: segue a luta

Com o intuito de barrar essa prática de se burlar a verdadeira participação da mulher nos pleitos eleitorais, o que já se configura como "institucionalizada", a bancada feminista está propondo, junto aos órgãos competentes, Supremo Tribunal Eleitoral (STE), Supremo Tribunal Federal (STF) e a Procuradoria-Geral da República (PGR), a criação de um órgão de caráter educativo, para orientar candidatas e partidos acerca do cumprimento da lei relativa às cotas femininas e prestação de contas dos recursos eleitorais.

O objetivo principal não é penalizar os partidos políticos que não cumprirem a lei, mas garantir que esta se cumpra durante o processo eleitoral, permitindo que um maior número de candidatas mulheres possam concorrer no pleito eleitoral, e assim haja um maior número de representantes femininas na Câmara e no Congresso e também evitando futuras punições.

Em entrevista, publicada no portal da Câmara, a Professora Dorinha, do partido Democratas (TO), líder da bancada feminina na Câmara, destaca a importância da Lei de Cotas e ressalta que o seu cumprimento é questão de justiça social: "Essas leis não são benefícios, são mecanismos de correção de prejuízos acumulados ao longo de séculos de exclusão das mulheres dos seus direitos à participação política".

A fala da Deputada reflete, não somente o momento político atual, mas também a postura sempre combativa do movimento feminista, que respeitando suas pluralidades, segue em campanha, buscando a conscientização e modificação da sociedade e sonhando com o dia em que haverá equidade nas relações sociais, sem distinções, entre homens e mulheres.

Como representante desses novos feminismos e de todas as mulheres que eles representam há o jornal "Femea", produzido pela ONG Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), de Brasília. Fundado em 1992, com modesta tiragem no princípio, possui agora tiragem de 13 mil exemplares e tem a prerrogativa de tratar de questões de cunho feminista apenas. É entregue gratuitamente a todas as mulheres com cargos eletivos no país.

> É interessante observar que não há meios termos ou meias palavras nos objetivos de Fêmea, ele é totalmente voltado para o feminismo, sem se deixar levar pela urgência das "questões mais gerais", que tanto perseguiram os periódicos da primeira geração. Vale aqui notar que foi justamente o processo iniciado e construído pela primeira geração da imprensa feminista que possibilitou o crescimento da questão de gênero na imprensa feminista (CARDOSO, 2004, p. 49).

6. Considerações finais

Quando se olha para o lugar ocupado pela mulher na sociedade nos dias atuais, sem considerar as diferenças que marginalizam as mulheres ao longo da história, é possível que, equivocadamente, acredite-se que o cenário lhes é favorável, adequado e até mesmo condizente com uma posição de respeito e valor que lhes é de direito. No entanto, muito embora, elas se façam presente em praticamente todos os setores da vida social, e, não raro, ocupando posição de destaque, ainda se veem desprestigiadas e subjugadas às relações hegemônicas.

Quando se olha para a história e o percurso percorrido ao longo das últimas décadas pelos diversos feminismos e suas lutas é impossível ignorar o fato de que as múltiplas possibilidades de escolhas, a liberdade e a independência femininas, hoje acessíveis, é fruto de muitas lutas e enfrentamentos.

É fruto do trabalho de mulheres que, se disponibilizando a participarem dos enfrentamentos, refutaram a imagem de sexo frágil, socialmente construída, e provaram, não sem lágrimas e sofrimentos, que embora diferente da masculinidade a feminilidade é igualmente respeitável e valiosa. Nesse sentido, mulheres de todo o mundo e de diferentes etnias e posições sociais demonstram ser perfeitamente capazes de desenvolverem qualquer atividade ou função social que lhes seja reivindicada ou atribuída.

Desse modo, o presente artigo procura contribuir para uma melhor compreensão da historicidade do movimento feminista, demonstrando como se deu, em partes, as conquistas femininas no que se refere à luta por maior visibilidade e inserção social. No entremeio das discussões de cunho feminista surgem, portanto, informações e fatos que demonstram serem as conquistas femininas fruto de enfrentamentos vivenciados e resultado de sua própria luta.

A compreensão da história é necessária para que toda mulher tenha o sentimento de pertencimento social ativo, necessário para tornar a luta do movimento feminista sua própria luta. Compreende-se, assim, ser necessário despertar uma consciência crítica por parte da parcela feminina da sociedade do lugar em que se encontra, da posição que ocupa e da contribuição que pode vir a dar no que concerne às novas conquistas almejadas e necessárias à sua plena independência. Sendo assim, sob esse olhar questionador, cada mulher poderá assumir um papel de sujeito reivindicador, crítico de suas necessidades e anseios. Enfim, busca-se, aqui, despertar entre as mulheres uma visão de mundo que se mostre transformadora da ordem social que insiste em posicioná-las à luz de identidades enfraquecidas e que depõem contra a sua história de luta, batalha e enfrentamentos. Esse olhar questionador deve ser compartilhado para que o sonho da igualdade plena não venha a sucumbir. Compreendemos que os movimentos feministas, ao retratarem as causas abraçadas pelas mulheres no percurso da história, revelam a necessidade de se arrebanhar um montante mais expressivo de mulheres que se disponham a pensar a condição feminina na atualidade.

Como modelos e inspirações é possível citar a escritora potiguar Nísia Floresta Augusta, professora considerada pioneira no movimento feminista brasileiro, participou da conquista do direito à educação para meninas e fundou a primeira escola feminina no Brasil, no Rio Grande do Sul. Suas obras *Conselhos a minha filha*, de 1842 e *Opúsculo humanitário*, de 1853 são indicadas como as primeiras sobre feminismo no país. É possível ainda citar personalidades como Chiquinha Gonzaga, pianista e compositora que se recusava a usar pseudônimo masculino para a autoria de suas obras, Leolinda Figueiredo Daltro, fundadora Partido Republicano Feminino e de Bertha Lutz, membro Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que contribuíram para as mulheres adquirirem o direito ao voto.

E também, Romy Martins Medeiros da Fonseca e Orminda Ribeiro Bastos, advogadas, que propuseram à Câmara de Deputados rever a questão da mulher que não possuía autonomia, era considerada incapaz e devia ser tutelada pelo marido ou pelo pai. Somente em 1962, dez anos após a sua apresentação, por pressão dos movimentos femininos o

Congresso aprovou o encerramento da tutela dos maridos sobre suas esposas e estas adquiriram o direito de poder trabalhar fora, receber herança ou viajar, sem a necessidade de autorização de seus maridos.

Se faz necessário ainda, destacar a participação feminina na Assembleia Constituinte, com 26 integrantes, e que garantiram novos direitos à população feminina: igualdade jurídica para ambos os sexos, licença maternidade superior à licença paternidade, normas de proteção para o incentivo ao trabalho e menor tempo de contribuição previdenciária para ter acesso à aposentadoria.

Todas essas mulheres com tantas outras que, anonimamente, se disponibilizaram ao combate, compartilharam o sonho de uma sociedade mais justa e igual para todos e todas. Esse sonho continua vivo, mais que isso, precisa continuar vivo. Para tanto é necessário conhecer o passado, para que, conhecendo as marginalizações tão presentes e tão comuns na sociedade em períodos históricos não tão distantes e respeitando-se as diferenças que individualizam e singularizam cada indivíduo e permite a sociedade o caráter de diversa e complexa seja possível continuar construindo esse sonho de igualdade para que ele seja acessível à todas as mulheres, em todas as esferas da sociedade, independentemente de sua origem, etnia, crença ou classe social.

7. Referências

BEZERRA, Juliana. Feminismo no Brasil. Toda Matéria: Conteúdos Escolares. Rio de Janeiro. 06/set/2019. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/feminismo-no-brasil/ Acesso em: 17/12/2019.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARDOSO, Elizabeth. Imprensa Brasileira Pós 1974. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, Set/2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000300004/9445. Acesso em: 16/07/2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Bancada feminina propõe ao TSE a criação de um órgão para promover a equidade de gênero na política*. Secretaria da Mulher. Brasília. 25/set/2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/noticias/. Acesso em 17/12/2019.

LEITE, R. S. C. Brasil Mulher e Nós Mulheres: Origens da Imprensa Feminista Brasileira. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, Jan/2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000100014/8721. Acesso em: 16/07/2019.

SARTI, C. A. O Feminismo Brasileiro Desde os Anos 1970: Revisitando uma Trajetória. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, Mai/2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000200003/7860. Acesso em: 16/07/2019.

SCHMIDT, S. P. O Feminismo nas Páginas do Jornais: Revisitando o Brasil dos anos 70 aos 90. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, mai/2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11921/11176. Acesso em: 16/07/2019.

PASSARINHO, Natália. Candidatas Laranjas: pesquisa inédita mostra quais partidos usaram mais mulheres para burlar cotas em 2018. BBC News Brasil. Londres, 08/mar/2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47446723. Acesso em: 17/12/2019.

O TEATRO DIDÁTICO DE BERTOLT BRECHT: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

Viviane Prass GALVÃO*
Gislaine Vilma Vidal Kazeker SIQUEIRA**

RESUMO: O presente estudo busca analisar as peças didáticas de Bertold Brecht como possibilidade de modificação da realidade social dos estudantes em período escolar. A pesquisa parte de estudos das peças didáticas de Bertold Brecht e as possibilidades ao diálogo entre o teatro e a *educação* escolar. O estudo se fundamenta em referenciais teóricos ligados a educação e ao teatro, tendo como suporte a teoria brechtiana sobre o teatro, estudos de Koudela sobre o teatro didático e autores que abordam sobre a educação. O trabalho com as peças didáticas pode possibilitar aos estudantes o reconhecimento e a mudança da realidade em que estão inseridos, utilizando o teatro como elemento de mudança social e não apenas como fonte de interpretação do mundo. A escola deve cumprir o papel de formar um cidadão atuante em sociedade e sendo assim, objetiva-se apresentar o teatro brechtiano, diante das inquietações educacionais, proporcionando essa formação crítica através do trabalho com as peças didáticas, à luz de considerações teóricas desenvolvidas pelo dramaturgo alemão.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; didático; Escola; Sociedade; Crítica.

1. Introdução

A obra brechtiana assume importante papel na história teatral do ocidente. Muitos são os trabalhos produzidos com base na sua teoria e no seu fazer teatral. As características pedagógicas podem ser encontradas nos escritos de suas peças, Koudela (1992, p. 12) afirma: "Brecht, enquanto produtor literário é pedagogo, como produtor de diversão não esquece nunca de ser didático, e como produtor de arte, participa da produção da sociedade".

O presente estudo parte do recorte das dissertações de Mestrado, "As peças didáticas de Bertolt Brecht" e "Brecht, experiências e influências". Diante das inquietações educacionais que me movem escrevemos este estudo como o objetivo de propor o trabalho das peças didáticas de Brecht na escola, como forma de reconhecer e modificar a realidade social dos indivíduos.

O trabalho docente exige uma dinâmica criativa, que articule conhecimentos didáticos com a realidade social dos estudantes. As peças didáticas podem possibilitar a reflexão e o reconhecimento dessa realidade, cabe ao professor lançar mão do teatro como metodologia de ensino e estruturação da realidade dos estudantes.

2. O teatro brechtiano

O teatro de Brecht foi um momento especial da cena alemã, contribuindo de maneira revolucionária para o futuro do teatro. Sua preocupação era, antes de tudo, tornar o teatro útil, pois para ele o teatro é capaz de dar conta da complexidade do real, fazendo uso de uma abordagem global; é um instrumento passível de transformação.

Foi no período de 1923 a 1930 que a Alemanha aparentava estar em um momento de "equilíbrio", o que, na verdade, não se estendia a todos, pois o desemprego e a pobreza ainda assolavam a população em geral. Nessa época, Brecht inicia seus estudos sobre a ciência política e econômica, modificando seu caminho para o teatro épico, o qual ele nunca

* Mestre em Teoria Literária, Campus Andrade, Curitiba - Paraná: vivi.prass@hotmail.com
** Mestre em Teoria Literária, Campus Andrade, Curitiba - Paraná: gislaine.kazeker@gmail.com

acreditou que pudesse ter afirmações teóricas definitivas, tanto que, por achar o termo "épico" insatisfatório, mudou-o para "dialético".

Para Brecht, a encenação por si só não tem valor; é apenas um elo entre o texto e a prática cênica e só adquire um sentido como arma histórica e política (PAVIS, 2010 p. 18). O dramaturgo criticava os estilos do seu tempo e era contra o naturalismo[1], pois, segundo ele, esse era impertinente. Além disso, Brecht considerava que e o expressionismo[2] não valorizava a história, dando valor à expressão e à análise do artista sobre a realidade propriamente dita Ele também não era a favor do formalismo, que, por sua vez, traz a função da imagem e não avança na história; nem do simbolismo, que valoriza os símbolos por trás da realidade e acaba perdendo-a de vista. Preocupado com tais defeitos, o autor trouxe uma nova visão para o teatro, visão essa que buscava mudar radicalmente a função da encenação e a maneira como o público viesse a entender sua prática.

A partir dessa linha de pensamento seguida por Brecht, podemos citar aqui Glauber Rocha, um dos cineastas mais importantes de sua época, pela agitação cultural que provocava, já que era dono de uma escrita impactante e também trabalhava a descontinuidade e a Verfremdung no cinema. Com o Cinema Novo, o diretor brasileiro se preocupou em fazer com que sua arte pudesse servir como instrumento que levasse o público a não se alienar frente à situação social nacional. Em "A Estética da Fome" (1965), Glauber Rocha traça uma relação entre a fome e a ação política, enfatizando que o cinema deveria se preocupar em expressar a miséria, a "fome", sendo essa um fenômeno estrutural e social do país.

Entende-se, então, que Glauber Rocha, quando trouxe ao cinema essa nova forma, com produções influenciadas por uma linha de pensamento comprometida com a realidade nacional, objetivou tornar a arte uma motivação, para que houvesse mudanças estruturais da sociedade. Do mesmo modo agia Brecht, que trazia em suas obras uma maneira de conscientização por meio da reflexão e, para isso, ele levava para o palco a realidade social. Ao público cabia a reflexão crítica, no momento em que era tirado de sua situação de conformidade frente às situações, fossem elas socioeconômicas, políticas ou religiosas.

Segundo Rosenfeld, "o teatro e a teoria de Brecht devem ser entendidos no contexto histórico geral e principalmente levando-se em conta a situação do teatro após a primeira guerra mundial" (ROSENFELD, 1965, p. 145). Para Brecht a importância do desenvolvimento do teatro épico está ligada ao marxismo, que constitui uma ampla visão de mundo/ *Weltanschauung*, e ao cunho didático, que tem como intenção trazer ao público a reflexão sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la.

> [...] o nome de Brecht [...] é indissociável, sim, do marxismo, o que, aliás, constitui parte essencial de sua força. O exame de sua obra, todavia, além de revelar o mais heterodoxo e inventivo dos marxismos, mostra algo como um levantamento enciclopédico do mal-estar do capitalismo. Esta é a matriz geradora de temas e formas de sua obra, de modo algum o referendamento do stalinismo. O presente recuo do mundo socialista, aliás, apenas torna esse fato cada vez mais visível para qualquer leitor de boa-fé. (PASTA JUNIOR, 1995, p. 62)

O comentário de Pasta Júnior reafirma as tendências marxistas de Brecht, em contraposição ao capitalismo, o que de certa forma explica o caráter crítico de suas peças.

---

[1] "Historicamente, o naturalismo é um movimento artístico que por volta de 1880-1890, preconiza uma total reprodução de uma realidade não estilizada e embelezada, insiste nos aspectos materiais da experiência humana; por extensão, estilo ou técnica que pretende reproduzir fotograficamente a realidade." (PAVIS, 2011, p. 34)

[2] "Essa tendência artística foi qualquer coisa de contraditório, de irregular, de confuso (transformou-se mesmo tudo isso em princípios) e estava cheia de protestos (sobretudo do da impotência). Esse protesto dirigia-se contra as formas de representação artística, numa altura em que também o que era representado suscitava protestos. O protesto foi ruidoso e pouco claro." (BRECHT, citado em MACHADO 1998, p. 239-240)

Segundo Patrice Pavis (1999), o teatro brechtiano[3] faz uso de um método de análise crítica da realidade e se baseia na teoria marxista do conhecimento, segundo a qual o homem tem a capacidade de compreender o mundo e aplicar seus conhecimentos para transformar a sociedade na qual ele vive.

Bertolt Brecht renovou os padrões estéticos estabelecidos pela poética aristotélica. Instaurou uma nova poética: sua teoria do teatro épico ou dialético é a síntese de estéticas diversas: expressionismo, teatro popular dos cabarés/ sketches (Karl Valentin[4]) e cervejarias, o teatro de rua e circo, teatro *agit-prop* (Piscator[5]), teatro chinês, teatro medieval, teatro elisabetano e teatro grego.

A orientação marxista (projeto socialista) caracteriza claramente a obra de Brecht. A dialética marxista é a base das provocações brechtianas: as teorias do capital e valor de troca, de Karl Marx, são introduzidas em seus textos, por meio da sátira e da paródia. Dessa forma, Brecht faz uma recontextualização lúdica das principais ideias de Marx.

Para atingir seu objetivo, Brecht aplica sua marca na representação cênica, por meio do "efeito do estranhamento/distanciamento"[6], que propunha instigar o espectador para uma atitude crítica; para ele, o teatro poderia ser um meio de educar, provocando no espectador uma ação reflexiva e crítica diante de questões cotidianas. Para que ocorra tal efeito[7], os recursos cênicos ficam à mostra do público, com ausência de tapadeiras; permite-se que o espectador enxergue maquinários, refletores e veja todo o funcionamento técnico do espetáculo.

O *"efeito do distanciamento"* é um termo usado por Brecht que "consiste em tornar estranho e, portanto, criticável o que era muito familiar, com ajuda de processos artísticos que denunciam a maneira habitual de representar um objeto depois de percebê-lo" (PAVIS, 2013, p. 416). Esse olhar distante do espectador frente à cena faz com que o público crie um olhar objetivo e crítico, sob uma nova e estranha perspectiva, delineando assim, consequentemente, uma nova compreensão da situação humana.

Em Brecht temos uma obra aberta, que se preocupa em apresentar uma noção ligada à prática cênica, que está incumbida de demonstrar a fabricação dos signos e da ilusão da transformabilidade marxista do mundo. Esslin (1979) afirma que Brecht tinha como exigência uma interpretação crítica, relacionada à rejeição da empatia, e essa era a base de uma grande interpretação. O dramaturgo alemão condenava a ideia de que os atores devessem sentir emoções ou ter uma sensibilidade acima da média, pois seu teatro tinha por objetivo provocar a indignação da plateia, a insatisfação e a compreensão das contradições.

Não se deve pensar no teatro de Brecht isolando-o do marxismo, pois um aspecto somente ligado ao estético-formal estaria longe da natureza e da essência de sua obra. Brecht trouxe ao teatro uma função significativa, que engloba o desenvolvimento social. Ele possibilitou que o público tomasse a frente de maneira crítica e permitiu o desmascaramento dos fatos sociais, possibilitando a dialética e a liberdade de expressão artística.

Brecht tinha algumas metas a serem alcançadas pelo teatro, que, segundo ele, deveria ser feito de maneira que atingisse a massa, que conquistasse, tendo como característica uma dramaturgia que elencasse os fenômenos sociais com uma interpretação realista dos clássicos.

---

[3] "Faz referência a uma política dos signos: palco e texto são local de uma prática de todas as pessoas de teatro que significam a realidade mediante um sistema de signos ao mesmo tempo estéticos (ancorados num material ou numa arte da cena) e políticos (que criticam a realidade em vez de imitá-la passivamente)." (PAVIS, 2011, p. 34)

[4] Autor, comediante e produtor de grande influência na cultura alemã.

[5] Produtor e diretor teatral que juntamente com Brecht foi um dos expoentes do teatro épico.

[6] Fr: *distancion*; Ingl.:*alienation effect*; Al.: *Verfremdungseffeekt*; Esp.: *distanciamento*.

[7] Características do efeito do distanciamento apresentadas em seminário pelos alunos durante a aula de Teoria do Teatro ministradas pela Prof.ª Dra. Anna Stegh Camati no curso de mestrado em Teoria Literária - Uniandrade.

Bertolt Brecht era totalmente contrário à estratificação e elitização da arte, uma vez que essa não pode ser separada dos interesses que regem a humanidade, pois, em uma sociedade separada por classes, tais interesses serão defendidos pela luta entre elas e, justamente por isso, Brecht levantava a bandeira da luta de classe como categoria poética.

Brecht era avesso à arte pela arte, isso porque era contra a ordem social tradicional, que visava a explorações e privilégios absurdos, para a qual a burguesia não era universal, mas, sim, mais uma classe dominadora. Devido a isso, o autor não aceitava fazer uma arte teatral de apoio, que servisse como manutenção da sociedade, criando um reflexo anatematizador. Segundo o dramaturgo, a entrega passiva do espectador à cena, separada de sua realidade pessoal, tornava-o um indivíduo alienado, sem observação crítica e julgadora. O que se buscava, então, eram o distanciamento e a aproximação, que formavam um processo em que o espectador se distanciava para poder se aproximar, trazendo a reflexão, o contraponto, o pensar: "Espere aí. Por que isso está acontecendo?" Portanto, esse teatro é muito mais do que dialético; é paradoxal.

Por essa razão, o teatro brechtiano tem por característica o engajamento na construção do socialismo e traz uma função estética que ultrapassa o tradicional estudo do belo, permitindo que ocorra uma diversidade de emoções e sentimentos suscitados no homem. Partindo desse pressuposto, Bello afirma: "Entendo que Bertolt Brecht confere ao teatro uma evidente função social: quer que ele critique e elucide as condições sociais, por um lado, e que, por outro lado, seja um espaço de discussão e experimento de caminhos alternativos" (BELLO, 1997, p.16).

Outra característica marcada nas obras de Brecht era a sua busca em reformular temas já abordados pela dramaturgia e representá-los como novo material de reflexão, tanto que, em suas obras, podemos encontrar as mais diversas épocas históricas do Ocidente, na Antiguidade grega e na romana, na Renascença, na Guerra dos Trinta Anos, no século do Iluminismo, na atualidade e também no contexto asiático. Da distância temporal e espacial do modelo, Brecht buscava uma atualização teatral, via estranhamento/distanciamento, ou seja, fazendo uso de técnicas teatrais que induzissem à reflexão racional sobre a proposta contida na obra.

> Qualquer coisa que se decida finalmente sobre Brecht, é preciso ao menos assinalar o acordo de seu pensamento com os grandes temas progressistas de nossa época: a saber, que os males dos homens estão entre as mãos dos próprios homens, isto é, que o mundo é manejável; que a arte pode e deve intervir na história; que ela deve hoje concorrer para as mesmas tarefas que as ciências, das quais ela é solidária; [...]que o teatro deve ajudar resolutamente a história desvendando seu processo; [...] que, afinal, não existe uma "essência" da arte eterna, mas que cada sociedade deve inventar a arte que melhor a ajudará no parto de sua libertação. (BARTHES, 1970, p.130-131)

Conforme as palavras de Barthes, percebe-se que Brecht atravessou décadas sem perder sua atualidade. Na revolução proposta pelo teatro do dramaturgo alemão, encontrava-se um desafio aos hábitos e gostos arraigados no público, que já estava domesticado por uma moral secular, às próprias leis e ao uso condicionado das mesmas técnicas teatrais de sempre, algo que, na concepção do autor, nada acrescentava para a criticidade de uma sociedade pensante.

3. O teatro didático

A utilização do teatro como meio de ensinamentos é tão antiga quanto a arte teatral no Ocidente. Na Grécia Antiga, o teatro já era utilizado com a finalidade de edificar o espectador. Na Idade Média o teatro buscava edificar o público utilizando preceitos religiosos e morais, ou seja, a didática teatral já era utilizada nesse período. Segundo Patrice Pavis:

> É didático todo teatro que visa instruir seu público, convidando-o a refletir sobre um problema, a entender uma situação ou a adotar certa atitude moral ou política. Na medida em que o teatro geralmente não apresenta uma ação gratuita e privada de sentido, um elemento de didatismo acompanha necessariamente todo trabalho teatral. O que varia é a clareza e a força da mensagem, o desejo de mudar o público de subordinar a arte a um desígnio ético ou ideológico. (PAVIS, 2007, p. 386)

Encontra-se nas diversas manifestações teatrais alguma forma de ensino, de instrução ou informação vinculada ao teatro. O que distingue a linguagem teatral é a clareza e a força da história. Especificamente podemos compreender a peça didática como aquela que ensina. Vale salientar que ensinar e aprender não são questões que estão ligadas a formalidade, ou seja, onde o indivíduo não possa se divertir, neste âmbito a diversão pode gerar uma atitude crítica.

Durante o período de colonização brasileira, os jesuítas utilizaram o teatro como forma de catequizar os índios. O teatro didático mais difundido é sem dúvida o de Bertold Brecht, que foi mencionado e comentado por Koudela, nesta passagem:

> Quando, em 1935, Brecht traduziu para o inglês o termo Lehrstück, escreveu: "The nearest English equivalent I can find is learning play". A ênfase da didática recai sobre a atividade do sujeito – quanto a isso, a teoria da peça didática não deixa dúvida. A tradução mais correta para o português seria "peça de aprendizagem", à medida que o termo "didático", na acepção tradicional, implica "doar" conteúdos através de uma relação autoritária entre aquele que "detém" o conhecimento e aquele que é "ignorante". A peça didática de Brecht propõe o exercício de uma "didática não depositária", pela qual o aluno aprende por si próprio e verifica até onde caminhou com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado de início com uma determinação do objetivo da aprendizagem. (KOUDELA, 1991, p. 99-100)

O dramaturgo, poeta e encenador Bertold Brecht rompeu com a tradição teatral propondo um teatro revolucionário. Sua trajetória iniciou-se em 1918, quando deixou de lado a carreira de Medicina e passou a se dedicar à escrita de peças teatrais, poemas e à crítica teatral. As primeiras peças de teatro de Brecht advêm da Alemanha e da Europa dos anos 1920, quando ambas passavam por acontecimentos e transformações importantes. Segundo Peixoto:

> A Alemanha ostentava uma oligarquia financeira compacta, fruto da concentração do capital industrial com o capital bancário, formando poderosos monopólios. A situação da classe operária tornava-se cada vez mais difícil. Um movimento revolucionário tomava vulto, enfrentando, em tímidos confrontos, às vezes armados, o regime burguês. (PEIXOTO, 1974, p.19)

É dentro deste contexto social que Brecht irá formular suas peças teatrais. Seu principal objetivo era fazer do teatro um instrumento de discussão de ideias, um ambiente que privilegiasse a conscientização social. Segundo Ewen citado em Brecht, 1967, p. 21, "pensar ou escrever ou apresentar uma peça significa também transformar a sociedade, transformar o Estado, sujeitar ideologias a um severo escrutínio". Brecht propunha peças que tinham como enfoque o estímulo ao senso crítico e à consciência crítica da plateia.

A obra de Brecht veio marcada pela luta contra o socialismo e contra e imperialismo. A principal reflexão contida em sua obra irá permear a situação social do homem, divido em classes. Outro ponto relevante em suas peças teatrais relaciona-se ao relacionamento dos homens como indivíduos condicionados a uma divisão econômica e política.

A principal característica do teatro brechtiano é compreender o teatro como um elemento que apresenta à sociedade fatos cotidianos, levando o espectador a julgá-los. De acordo com Peixoto: "Tudo serviria de depoimento e documentação. Tanto o seu teatro épico quanto o didático são narrativos e descritivos, onde por meio de um processo dialético Brecht apresentava duas funções: fazer as pessoas se divertirem e pensarem" (PEIXOTO, 1974, p. 26). Brecht foi sem dúvida o escritor de maior representação da sua época. O período vivido pelo dramaturgo foi marcado por tumultos, rebeldias e protestos. Sua obra, entretanto, não poderia apresentar outra característica a não ser a luta pela emancipação social do homem. Ewen menciona em Brecht:

> A alienação do homem, para Brecht, não se manifesta como produto da intuição artística. Brecht ocupa-se dela de maneira consciente e proposital. Mas não basta compreendê-la e focalizá-la. O essencial não é a alienação em si, mas o esforço histórico para a desalienação do homem. (EWEN, citado em Brecht, 1967, p. 39)

Segundo Brecht, "A arte segue a realidade" (BRECHT citado em EWEN, 1991, p. 196). Fica evidente que a obra de Brecht tem compromissos firmados com a causa política, no entanto, seu lado de autor, talentoso e criativo, marcou profundamente a dramaturgia do teatro mundial. Diante das colocações citadas, pode-se verificar que Brecht tinha como objetivo ensinar o público, modificar comportamentos e a forma de pensar. Assim como Comênios, considerado o pai da didática, Brecht propôs um novo método de fazer teatro, levando o público a reflexões, provocando ensinamentos e mudanças comportamentais.

4. As Peças Didáticas

Bertolt Brecht foi sem dúvida um dos maiores transformadores da estética teatral do século passado, pois propunha um teatro que fosse a expressão de seu tempo e que discutisse as inquietações de sua época. Segundo Esslin:

> Brecht considerava a arte teatral como mais do que um artigo de consumo, e abominava aquilo que chamava de "teatro culinário", o teatro que fornece apenas alimentos mentais, a serem engolidos e depois esquecidos. O público em sua opinião, não deveria ser levado a se emocionar, deveria ser levado a pensar. (ESSLIN, 1979, p. 135)

A obra de Brecht traduz em sua essência a revolta contra aqueles que detêm o poder na sociedade e contra as regras impostas por eles. O principal objetivo da obra de Brecht é alcançar a massa oprimida da sociedade. Seu teatro é então criado para mostrar ao homem sua capacidade de modificar a realidade em que vive. O teatro é então utilizado como elemento de mudança social e não apenas como fonte de interpretação do mundo.

O dramaturgo alemão busca um público ativo e não passivo diante da peça encenada, um espectador que, segundo Ewen: "[...] exerce um papel de não apenas sentir a emoção, mas entender-se como ator da própria realidade" (EWEN, 1991, p. 134). Era necessário que o público modificasse a realidade. O teatro era um meio imediato de alcançar as pessoas.

Dentro desse contexto surge a Lehrstücke[8], ou peça didática de Brecht. De acordo com Ewen, "elas eram compostas, mais com o olho nos seus participantes do que na plateia e marcam uma fase altamente interessante, embora controvertida, na evolução do autor" (EWEN, 1991, p. 137).

[8] De acordo com Koudela: "O termo original em alemão é Lehrstück. A tradução mais correta desse termo seria 'peça de aprendizagem', "à medida que o termo 'didático' na acepção tradicional, implica 'doar' conteúdos através de uma relação autoritária entre aquele que 'detém' o conhecimento e aquele que é 'ignorante'" (KOUDELA, 1991, p. 95).

O objetivo da peça didática era fazer com que seus participantes fossem ativos e reflexivos ao mesmo tempo. Essas tentativas deviam-se à prática coletiva da arte, que tinha também uma função instrutiva no tocante a certas ideias morais e políticas. Para Ewen 2 pontos "A origem das peças didáticas remonta o modelo jesuíta e humanista" (EWEN, 1991, p. 141).

4.1. Cunho didático das peças de Brecht

Brecht era um autor que buscava direcionar seus espectadores, leitores e a sociedade como um todo para os fatos sociais e econômicos que estavam acontecendo na atualidade, levando-os a repensar sobre tais fatos, para que pudessem, quem sabe, transformar aquilo que já estava dado como acabado e estabelecido pelas classes dominantes. Para alcançar tais objetivos, fazia-se uso dos palcos como "um espaço", afinal, só o palco não é uma ação; ele serve para a peça (essa sim é uma ação) didática.

Brecht usava os palcos para abordar temas como lutas sociais, guerras, inflação, família e religião. Segundo (BRECHT, 1978, p. 49), o teatro didático é um método moderno de ensino, em que o conhecimento é mediado por meio desse recurso, que pode ir além da diversão, de modo que o aprender venha de forma agradável e útil ao espectador. O teatro trouxe a possibilidade não somente de diversão, mas também de modificação do mundo, indo muito além do caráter ilusório, fortalecendo-se com uma característica alegre e combativa, e é isso que Rosenfeld confirma:

> Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e descarga através das próprias emoções suscitadas. O público assim purificado sai do teatro satisfeito, convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido da ideologia burguesa e incapaz de uma ideia rebelde... (ROSENFELD, 1965, p. 148)

O que se pretende é elevar a emoção ao raciocínio, transformar emoções críticas ou contrárias em uma intervenção transformadora, trazendo ao público a possibilidade de desmistificar conceitos pré-estabelecidos, fazendo com que a plateia perceba que tais desgraças ou acontecimentos não são eternos, mas sim históricos, e que podem ser superados.

Brecht procurava, então, aproveitar o que era tido como fonte de prazer e transformá-lo em fonte de ensinamentos. O que ele queria era modificar determinadas instituições de estâncias de recreio em órgãos de instrução.

O dramaturgo alemão discute as peças didáticas durante toda a sua vida de atividade teórica. Inclusive, dedicou artigos específicos para tratar do assunto, como *Para as peças didáticas (Zu den Lehrstücken)* e outros títulos escritos entre 1930 e 1956. Tais textos comentam as encenações e teorizam os conceitos das peças didáticas.

> As peças didáticas têm um lugar determinado no teatro de Brecht e caracterizam-se como seu momento mais radical ao reunirem a experimentação prática dos textos como modelos de ação com a discussão teórica do papel do teatro e de seus principais elementos em uma sociedade do futuro, a sociedade comunista. Brecht está interessado em intervir diretamente em seu público, em experimentar uma dramaturgia que se insira na luta de classes como mecanismo emancipatório. [...] Brecht defendia também que a existência desse tipo de teatro dependia do desenvolvimento de meios técnicos e específicos aliado a um forte movimento social de discussão dos problemas nacionais. (TEIXEIRA, 2003, p. 47)

Percebe-se, então, que, a partir do teatro didático, é possível visualizar se tal acontecimento (histórico, político ou social) ocorreria ou não de determinada forma,

permitindo ainda exibir as outras possibilidades. A forma que prevalece sempre se refere à época vigente; o registro de determinado comportamento ocorre porque aquela circunstância permite que seja assim. As pessoas são, em certa medida, produtos do meio, que institui determinados condicionamentos, do mesmo modo que a população pode influenciar a realidade. Posteriormente, ocorre uma retomada à dialética, em que o sujeito reflete, contextualiza e ressignifica aquilo que já estava posto, de modo que essa nova significação passa a influenciar a realidade.

Bornheim (1992, p.182) defende a ideia de que a especificidade das peças didáticas não estaria relativamente ligada ao exercício da pedagogia, mas ao uso do teatro como meio didático. As peças caracterizam-se como moldes de ação e sua finalização fica por responsabilidade do encaminhamento dado pelo grupo que a utiliza.

A especificidade da teoria e da prática das peças didáticas constitui-se em permitir que o próprio teatro entre em discussão, além de direcionar para um teatro do futuro. Embora Brecht não tenha dado foco a essa prática pedagógica, desenvolveu, por meio da proposta da peça didática, uma metodologia de trabalho pedagógico, educacional e didático, que teria, além da diversão, também uma função instrutiva no tocante a certas ideias morais e políticas.

Ingrid Koudela traz estudos que esclarecem o lugar das peças didáticas nas obras de Brecht. A referida autora afirma que o dramaturgo fundamenta a teoria das peças didáticas em dois conceitos: o modelo e a ação *Handlungsmuster*[9] e o ato artístico *kollektive Kunstakt*[10], trazendo a visão de que o exercício de leitura com os textos permite que os leitores tornem-se seus atores, podendo revezar os papeis entre si e também seus autores, uma vez que a característica do modelo permite que isso ocorra, podendo, portanto, ser alterado também: "[...] se entendermos os textos das Peças Didáticas como dispositivos para experimentos, então eles devem ser suscetíveis de modificações, quando novas questões ou pontos de vista são gerados" (KOUDELA, 1991, p. 185).

Segundo Lehmann (2007), a peça didática é originária de um novo pensar teatral, que possibilita fazer da forma algo efetivo, com conteúdo. Essa prática utiliza modelos de ação que fazem uma decomposição do diálogo, trazendo ao gesto uma ênfase maior, tendo assim a função de condensar em si a consciência da representação.

Lehmann (2009) aponta as peças didáticas de Brecht como obras que ainda não foram suficientemente exploradas:

> O modelo de peça didática dentro da linha principal da pesquisa de Brecht é menosprezado como caminho errado, um modelo de como o teatro pode ser político, enquanto quebra a sua forma institucionalizada. Entre didática-épica e arte de acontecer, o modelo da peça didática pode ser uma provocação do exercício de teatro, comunicação e sociedade, porque ele abre a fábula radicalmente ao decurso do processo teatral e, justamente em virtude da sua abstração, permite uma real colaboração, não apenas como ficção do tipo "vamos público, procurem vocês mesmo o final". No contexto desta imprevisibilidade, a língua corporal do teatro e o gestual social, ganham novos significados. (LEHMANN, 2009, p.227 -228)

O referido autor parte do pressuposto de que o entendimento do trabalho com as peças didáticas, sendo um modelo de ação, não tem a obrigação de visar à transmissão de uma doutrina, mas sim de aproveitar o que ela tem de melhor e utilizá-la como experiência.

[9] "[...] os textos das peças funcionam como modelos para experimentos que investigam, através da imitação e da improvisação, as relações entre os homens e que, portanto, são sugestões para exercícios artísticos coletivos." (TEIXEIRA, 2003, p. 50)

[10] "[...] pode ser definido como um acontecimento teatral que se interessa fundamentalmente a quem dele participa, porque contribui para o autoconhecimento daqueles que se dedicam ao experimento." (TEIXEIRA, 2003, p. 50)

Percebe-se, então, que, quando pensamos na peça didática pelo seu lado teórico-prático, ela vai além da produção e recepção, tornando-se funcional, especialmente a quem é participante e não tão somente ao espectador. O perfil ideal era de um espectador que viesse para o teatro e sentisse além da emoção, que se visse como ator da própria realidade, tendo a capacidade de criticar e mudar o mundo. Assim, Brecht traz técnicas que permitem um choque por meio do efeito estranhamento/distanciamento, viabilizando a construção de um sujeito ativo, com um olhar crítico e complexo diante da realidade, determinando novos discursos e originando mudanças na sociedade em que está inserido.

5. O trabalho com as peças didáticas na escola

Ensinar nos dias de hoje não é uma tarefa fácil para o docente, a mobilidade do mundo atual exige da escola novas formas de ensinar e um novo modelo de cidadão. O conteúdo programático deve adequar-se à nova realidade educacional, levando ainda reflexões de cunho social para a sala de aula.

Novas metodologias de ensino devem ser adotadas pelo professor, e as peças teatrais podem ser aliadas nesse trabalho de formação e reflexão social, já que o teatro do ponto de vista artístico pode incomodar, e num sentido filosófico fazer pensar. De acordo com Koudela:

> [...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra os processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 1998, p. 78)

Brecth propõe um teatro épico e didático, o qual pode ser trabalhado na escola como forma de conhecimento da realidade social do indivíduo. Sobre a arte teatral, Brecht aponta: "Pensar ou escrever ou apresentar uma peça teatral significa transforma a sociedade, transformar o Estado, sujeitar ideologias num severo escrutínio" (BRECHT, citado em EWEN, 1991, p. 63). Brecht propunha peças cujo enfoque era o estímulo ao senso crítico do espectador.

Explorar peças teatrais do teatro didático de Brecht na escola é oportuno na realidade atual, já que possibilita ao aluno ser ver como sujeito inserido na realidade e também ver o outro.

Para realizar tal trabalho é essencial que o professor conheça um pouco do teatro didático de Brecht, tal conhecimento possibilitará uma melhor exploração da peça, atingindo o objetivo principal do trabalho que é despertar o senso crítico do aluno em questão. De acordo com Koudela "A teoria de ensino-aprendizagem de Brecht é uma pedagogia dialética, que combina elementos indutivos e dedutivos na aprendizagem, colocando à nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social. Seu conceito de peça didática pretende ensinar a "alegria da libertação" e tornar apreensível o ato de liberdade" (KOUDELA, 1992, p. 12).

O professor deve ter como ponto de partida a escolha da peça teatral que irá trabalhar, dentre as peças didáticas de Brecht tem-se as seguintes obras: O vôo sobre o oceano ou O vôo de Lindbergh (escrita em 1928/1929); A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo ou Baden-Baden sobre o acordo (escrita em 1929); Aquele que diz sim; Aquele que diz não (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930); A decisão (escrita em 1929/1930) e A exceção e a regra (escrita em 1929/1930). Após a leitura e escolha das peças pode realizar o trabalho com os alunos. A escolha da metodologia de trabalho fica a cargo do docente, que irá escolher entre a leitura e reflexão das peças, ou então, a atuação dos alunos nas peças didáticas, conforme Koudela (1992) a peça didática ensina quando nela atuamos, e em princípio não há necessidade de plateia.

A leitura das peças didáticas ou a atuação do aluno como ator/espectador oportunizará diversas reflexões e aprendizados sobre a realidade na qual está inserida, Piaget, argumenta que "é impossível negar, parece-nos, que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência" (PIAGET, 1966, p. 337). O meio no qual a criança está inserida, influencia o seu desenvolvimento intelectual, cabe então ao professor dinamizar práticas que explorem o conteúdo da disciplina que se articule com o contexto da turma que irá trabalhar. Libâneo, (1985, p.137) assevera que: O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado tem determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes.

O trabalho com as peças didáticas na escola permite que o professor saia do papel de detentor do conteúdo para mediador, criando pontes entre o conhecimento, oportunidades para os alunos pensem e construam o conhecimento, enfatizando a autonomia dos estudantes.

6. Considerações Finais

É notável que a escola é um espaço social, onde ideias e movimentos são criados. A escola deve cumprir o papel de formar um cidadão atuante em sociedade. O teatro brechtiano pode proporcionar essa formação crítica através do trabalho com as peças didáticas.

Em uma sociedade que está em constante transformação faz-se necessário abordar temáticas de relevância, que estejam relacionadas a realidade social do indivíduo. A escola, o professor e a educação não podem fechar os olhos para as mazelas sociais que afetam a população, é preciso trazer para a sala de aula tais discussões, levando o aluno a conhecer os fatos e modificá-los.

Brecht propunha em suas obras a reflexão e inquietação do espectador frente às situações colocadas no palco. O que mais chama a atenção em Brecht é a sua atitude como artista e também como homem que pertence ao mundo, mas não consegue se aquietar diante de tanto sofrimento. Brecht pensou em um teatro inovador, que fizesse a diferença na vida da sociedade. Brecht acreditava na mudança.

Propor o trabalho com peças didáticas na escola é sem dúvida desafiador para o professor, pois exige do profissional conhecimento e disposição para trabalhar de forma diferenciada, no entanto, é fundamental adotar novas metodologias de ensino de forma que a educação possa ter significado para o estudante, a educação deve levar o aluno a mudança, caso contrário não fará sentido ou diferença para a sociedade.

7. Referências

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade.* São Paulo: Perspectiva, 1970.

BELLO, J. A. D. *Drama Histórico:* Leitura Meta teatral de Brecht e Dorst. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, 1997.

BORNHEIM, G. *Brecht: a estética do teatro.* Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, B. *Estudos sobre teatro.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. *Teatro Dialético.* Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1967.

ESSLIN, M. *Brecht: dos males, o menor.* Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

EWEN, F. Luculo e Mãe Coragem. In*:* _____. *Bertolt Brecht*: sua vida, sua arte, seu tempo. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Globo.

KOUDELA, I. D. *Brecht, um jogo de aprendizagem.* São Paulo: Perspectiva, 1991

_____. *Jogos Teatrais.* São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática.* São Paulo: Perspectiva, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos*. SP: Loyola, 1985.
LEHMANN, H. *Escritura Política no Texto Teatral.* Tradução de Priscila Nascimento e Werner S. Rothschild. São Paulo: Perspectiva, 2009.
MACHADO, C. E. J. *Teatro pós-dramático.* Tradução de Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
_____. *Um Capítulo da História da Modernidade Estética:* Debate sobre o expressionismo. São Paulo: Unesp, 1998.
PASTA JÚNIOR, J. A. *Um teatro ao mesmo tempo presente e inacessível*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 25 fev. 1995.
PAVIS, P. A Encenação Contemporânea: origens, tendências, perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 2010. PAVIS, P. *Dicionário de Teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2011.
_____. A Encenação Contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 2013
_____.. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
_____. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: _Perspectiva, 2007.
PEIXOTO, F. *Brecht:* vida e obra. Guanabara: José Álvaro S/A, 1974.
ROCHA, G. *Revisão crítica do cinema brasileiro.* São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
TEIXEIRA, F. N. *Prazer e Crítica, O Conceito de Diversão no Teatro de Bertolt Brecht.* São Paulo: Annablume, 2003.

LETRAMENTO CINEMATOGRÁFICO COMO RECURSO PARA O ENSINO DE GÊNERO EM LÍNGUA MATERNA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO 8° ANO DA EMEF MAESTRO JOÃO LEITE

Valéria Saraiva Ferreira da SILVA*
Eliane Pereira Machado SOARES**

RESUMO: O ensino de leitura e produção textual em escola pública torna-se um grande desafio na medida em que as novas tecnologias despertam o interesse dos alunos e cabe ao professor adequar-se para que os discentes se sintam estimulados para ler e produzir textos em língua materna. Street (2014) acredita que é dever do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos. Marcuschi (2008) afirma que os multiletramentos nos propiciam muitas relações com a realidade educacional brasileira que, muitas vezes, tem privilegiado classificações gramaticais em detrimento das práticas de leitura e escrita situadas em contextos sociais de uso da língua. Portanto, os multiletramentos têm papel importante para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção de texto sendo o letramento cinematográfico um desses recursos no processo de aprendizagem. O letramento cinematográfico vem auxiliar o docente nessa perspectiva, pois funciona como um auxílio importante no ensino de gênero em língua materna, vale dizer que muitos discentes já têm acesso a esse tipo de letramento, seja pelo cinema, pela televisão ou pela internet e isso pode ser também uma ferramenta de ensino aprendizagem em sala de aula. Nesta perspectiva, este trabalho apresenta uma proposta interativa de ensino de leitura e produção textual do gênero resenha crítica a partir do letramento cinematográfico a alunos de 8° ano de uma escola pública, com o objetivo de contribuir para os avanços na aprendizagem de língua materna, por meio de oficinas de produção textual, seguindo uma sequência didática.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; cinematográfico; leitura; produção textual.

1. Introdução

Desde o momento em que iniciei a carreira docente[1], no agora longínquo ano de 2003, notei a grande dificuldade dos discentes em produzir textos, tanto no Ensino Fundamental 2 quanto no Médio. As reclamações eram inúmeras: a quantidade exigida pelos professores para o número de linhas do texto, as regras de correções gramaticais ou até mesmo porque não gostavam dos temas sugeridos, mesmo que fossem inerentes ao cotidiano estudantil deles, como o uso do uniforme escolar ou a eleição direta para a gestão do instituto de ensino que os mesmos frequentavam.

O único momento em que os discentes não reclamavam e se sentiam estimulados a produzir textos era quando eu transformava a sala de aula em sala de cinema, levando-lhes uma obra cinematográfica utilizada como suporte para a produção textual. Diante desse recurso, os discentes não reclamavam e produziam os textos com grande facilidade independente da série, da 5° série (atual 6° ano) até o 3° ano do Ensino Médio.

Essa experiência, levou-me agora como aluna do Mestrado a fazer a seguinte pergunta: Como utilizar as sessões de cinema em sala de aula para melhorar o desempenho

* Autora, professora, licenciada plena em Letras pela UFPA (2003), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER (2012) e mestranda do Profletras pela UNIFESSPA, valeria91saraiva@gmail.com.br
** Orientadora, doutora em Linguística, professora da UNIFESSPA, eliane@unifesspa.edu.com.br
[1] Como professora no Ensino Fundamental, de turmas de 5° série (atual 6° ano) ao 3° ano do Ensino Médio, na escola Estadual de Ensino Médio Maria Hiluysa Pinto Ferreira, no município de Curuçá, estado do Pará.

dos alunos no processo de aprendizagem da produção textual? Daí nasceu a minha ideia de usar o letramento cinematográfico dos alunos como suporte na prática de produção textual dos mesmos.

As salas de aula se transformavam em salas de cinema pelo menos uma vez por bimestre, sempre procurava associar cada sessão com algum tópico do bimestre ou data comemorativa da escola em que trabalhava, alguns exemplos utilizados em uma turma de 7° ano, no ano letivo de 2018:"Mãos talentosas, a história de Ben Carter", filme indicado tanto para o Dia das Mães quanto Dia da Consciência Negra; "Procurando Nemo", Dia dos Pais; "A menina que roubava livros", estímulo à leitura e produção textual, além da interdisciplinaridade com as aulas de História (Segunda Guerra Mundial);"O menino do pijama listrado", temática de amizade, contra o preconceito e novamente interdisciplinaridade com História.

2. Referencial Teórico

Agindo assim, com essas sessões de cinema em escolas públicas e em cidades onde muitos poucos têm acesso à uma sala de cinema real, compartilhávamos com meus alunos mais um tipo de letramento: o cinematográfico.

O conceito de letramento é ressaltado no processo educativo, como nos afirma Soares

> É palavra e conceito recentes, seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrito perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2008, p. 87)

Street também apresenta um conceito de letramento como um dos indicadores de progresso social

> Letramento é equiparado a progresso e, via letramento, os benefícios crescem para as nações e os indivíduos. Por conseguinte, os níveis de letramento em uma sociedade são postulados como correlatos positivos de todo e qualquer outro indicador de progresso social e econômico. (STREET, 1995, p.90)

Alunos de escola pública, moradores de periferia, dificilmente teriam acesso ao letramento cinematográfico e, o letramento fílmico, que os mesmos possuíam, restringiam-se a programação da televisão aberta, em sua maioria filmes de ação, aventura e terror, com temas poucos relevantes ao processo educativo.

Vale notar que Street também considera

> Os pais, seja ajudando os filhos nas tarefas escolares ou contestando o controle escolar do letramento por meio de lobbies locais, reforçam a associação do letramento com o ensino e pedagogia, a associação e preenchimento do espaço doméstico com os materiais letrados se associam a teorias especificas de aprendizagem, os tipos de letramento que as crianças poderiam adquirir com grupos de amigos e na comunidade são marginalizados contra o padrão do letramento escolarizado. (STREET, 2014, p. 144).

Por isso, resolvemos nos utilizar do letramento cinematográfico como letramento pedagógico. Notávamos as conversas, as interações entre os discentes após as sessões de cinema em sala de aula, dialogando, debatendo sobre o filme assistido. Fazer um aluno de 12 anos ter a consciência crítica despertada pelas obras cinematográficas, nos fez perceber que estava no caminho certo.

Os alunos, em sua grande maioria, possuem o letramento fílmico em seu cotidiano, porém poucos desses frequentam salas de cinema, pelo caráter financeiro, principalmente, com 65% da classe estudantil, da escola objeto da pesquisa, sendo participantes de programa social do Governo Federal, o Bolsa Família. Raros são os exemplos de quem assiste filmes no cinema da cidade de Tucuruí[2] com alguma frequência, e, mesmo assim, muitos dos filmes em cartaz, não se adequam a práticas de ensino.

Segundo Rojo (2009)

> Podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de certa maneira. (ROJO, 2009, p 98)

Os discentes têm acesso a multiletramentos diversos, e são esses que o professor deve aproveitar e utilizar em suas práticas pedagógicas: letramento fílmico, digital, de videogames, jogos de tabuleiro, RPG, histórias em quadrinhos, enfim, de tudo devemos aproveitar para encantar o aluno em nossa prática de ensino aprendizagem.

Street também enfatiza o papel do professor no processo educacional dos discentes, pois segundo ele "é dever do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos", ora, nós cremos que procuramos cumprir nosso papel como professoras concebendo o letramento cinematográfico como pratica social, proporcionando a alunos de uma escola de periferia o contato, ao menos 4 vezes no ano letivo, com uma obra da sétima arte.

Vale ressaltar o que consideramos a diferença entre letramento fílmico e letramento cinematográfico. Letramento fílmico faz parte do cotidiano de milhões de pessoas mundo afora, filmes são assistidos na televisão, no celular, no notebook, esse letramento remete a ideia de **individual,** afinal, não há hora ou local definidos para se assistir a um filme, fica a critério do indivíduo.

Em contrapartida, o letramento cinematográfico nos dá a ideia de **coletivo**, de uma sala de cinema, de um espaço próprio, mesmo que seja no coreto de uma cidade do interior ou num auditório de uma instituição escolar, o que prevalece é a noção de estar acompanhado por várias pessoas assistindo a uma obra da sétima arte.

A pesquisa acontecerá no ano de 2020, com uma turma de 8° ano, dando sequência a mesma turma em que fui professora no sétimo ano, e cujos alunos já tiveram contato com o letramento cinematográfico por 4 oportunidades no decorrer do ano letivo de 2019, portanto os discentes já estão familiarizados com a metodologia empregada pela docente.

A pesquisa acontecerá seguindo uma sequência didática, conforme sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly

> Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito(...) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERAZ, SCHNEUWLY, 2011, pp.82e 83)

[2] Município localizado no sudeste paraense, com aproximadamente 112.148 habitantes, segundo estimativas do IBGE, em 2018, cidade conhecida nacionalmente por ter em seu território a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a segunda maior, totalmente brasileira, em produção de energia.

A partir dos direcionamentos dos teóricos franceses, foram desenvolvidas 3 oficinas, seguindo uma sequência didática que objetiva, principalmente, a produção de textos com o gênero resenha crítica, a partir do letramento cinematográfico.

Teremos como objetivos:

Geral:

- ✓ Produzir um texto do gênero resenha crítica, a partir do letramento cinematográfico, do filme "Laços"

Específicos:

- ✓ Assistir ao filme "Laços", baseado nas Histórias em Quadrinhos (HQs) de Maurício de Souza, em uma sessão de cinema, no auditório da EMEF Maestro João Leite;
- ✓ Produzir um texto oral, em formato de vídeo, com equipes de 7 alunos;
- ✓ Ler exemplos de resenhas críticas e também histórias em quadrinhos, da Turma da Monica, pois o filme "Laços" foi produzido a partir dessas HQs.

3. Letramento cinematográfico

Letramento cinematográfico é todo o conhecimento adquirido ao se ver uma obra da sétima arte, estando as pessoas, no referido momento, em um ambiente comercial, sala de cinema, com poltronas confortáveis e ar refrigerado ou em um auditório escolar, ou uma praça pública, o importante é assistir, ouvir e se maravilhar com o cinema em um ambiente coletivo, não individual.

Assistir a um filme é, antes de tudo, percepção de detalhes. A comunicação que se estabelece entre a obra e o público reside no figurino, na música, nas locações, no mobiliário, nos diálogos e nos efeitos, visuais e sonoros. Todos estes detalhes podem servir de referência a quem propõe o uso do cinema enquanto método de ensino.

O cinema pode alterar favoravelmente a dinâmica pedagógica, mas é apenas um recurso na gama de possibilidades: a leitura e a escrita, os recursos por assim dizer 'tradicionais', devem ser sempre aliados deste agente educacional.

Os discentes devem ser estimulados através do letramento cinematográfico para assim desenvolver as suas várias competências de leitura e produção de textos, tornando-se assim mais estimulados nas aulas de língua materna.

Num conceito geral de letramento, Marcuschi afirma

> Letramento é processo mais geral que designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde o mínimo até o máximo. Diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social. (MARCUSCHI, 2007, p.33)

Marcuschi também ressalta o papel importante dos multiletramentos no cotidiano do aluno

> Os multiletramentos nos propiciam muitas relações com a realidade educacional brasileira que, muitas vezes, tem privilegiado classificações gramaticais em detrimento das práticas de leitura e escrita situadas em contextos sociais de uso da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 56)

Portanto, considerando-se a importância dos multiletramentos no processo educativo, resolvemos associar o letramento cinematográfico com a prática de leitura e produção textual, escolhendo o gênero resenha crítica.

4. Gênero textual: Resenha

Num conceito bem geral, segundo Soares Amora é: (1) ato ou efeito de resenhar; (2) relação ou descrição minuciosa; enumeração; (3) resumo crítico de uma obra publicado em jornal ou revista.

A resenha foi escolhida por ser um gênero adequado a série no qual a pesquisa será efetivada e também por se tratar do conteúdo programático do 8° ano, segundo o planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí, município localizado no sudeste paraense.

A resenha é um gênero que é feito com detalhes, com pormenores. E é caracterizada por transmitir a opinião de uma pessoa sobre determinado conteúdo. Pode ser um livro, filme ou texto desde que o escritor faça uma abordagem analítica sobre esses formatos.

Koch considera que

> O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. Assim, passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos responsáveis pela textualidade. (KOCH, 2018, p. 11)

A partir daí o gênero textual escolhido é a resenha crítica, gênero em que o discente vai despertar a sua consciência crítica, e assim começar a entender a diferença entre cinema de consumo e cinema de arte, exercendo, através de uma simples obra da sétima arte, seu papel primordial, o de cidadão do mundo, pois em uma obra cinematográfica há conhecimento e conhecimento é poder.

5. Locus

João Nepomuceno Leite (conhecido como Maestro João Leite), brasileiro, casado, filho de Juvêncio Ferreira de Magalhães e Joana M. de Magalhães, nascido em 16 de maio de 1900 na cidade de Mocajuba – Pará, onde constituiu uma família de 05 (cinco) filhos. Em 1957, João Leite mudou-se para Tucuruí e foi consagrado como maestro pela Ordem dos Músicos do Brasil, com autorização do Conselho Regional de Música do Estado do Pará.

O Maestro João Leite foi autor de inúmeras composições, entre as quais, tornou- se reconhecido ao compor o hino de Tucuruí em parceria com o Padre Mateus Jansen, vigário da cidade. Ele também foi pioneiro como funcionário da extinta Estrada de Ferro Tocantins, onde muito se destacou, desempenhando o cargo de fiscal da sede da empresa. Um sonho não alcançado pelo maestro foi à criação de uma escola de música neste município.

Após muitos anos de seu falecimento este sonho foi concretizado com a fundação da escola de música que recebeu em homenagem póstuma o nome deste maestro. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maestro João Leite”, foi criada a partir da Lei 5.422 de 16 de abril de 2002, recebeu esse nome em homenagem ao músico, arranjador e maestro, que criou e deu ritmo ao Hino de Tucuruí.

Desde a data de sua inauguração vinha funcionando o atendimento com o ensino fundamental séries iniciais do 1º ano ao 5º ano. Em 20 de Janeiro de 2016 o presidente do Conselho Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, em consonância com o Art. 211 da Constituição Federal e Artigos. 8º e 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394, de vinte de Janeiro de 1996 e Lei Municipal nº 8.226/08, de acordo com Reunião Plenária realizada em 20 de Janeiro de 2016 (Processo nº 041/2015- CMET e Parecer nº 001/2016 – CMET); resolve promulgar a seguinte resolução: EMENTA: Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maestro João Leite, em Tucuruí Pará.

O governo federal, em parceria com a prefeitura municipal e secretaria de educação, assinou um convênio e a Escola Maestro João Leite também recebe o atendimento da PAFOR, com o nível superior, nos períodos de janeiro e julho desde o ano de 2011.

Atualmente na escola há 62 professores, 25 servidores de apoio, 03 na gestão, 02 orientadores, 02 supervisores, 02 apoios pedagógicos, e a instituição de ensino atende no período da manhã 17 turmas do 1º ano ao 5º ano com 28 professores. No período da tarde o atendimento é realizado com 17 turmas do 6º ao 9º ano com 34 professores e 65% (615 alunos) de nossos alunos recebem auxílio do Programa Bolsa Família, do governo federal.

Toda a escola é climatizada, inciativa da então diretora Elvira Pizate, que através de eventos realizados na escola, conseguiu através dos anos em que trabalhou nessa instituição, climatizar toda a escola. Há 23 salas, 1 auditório, 1 refeitório, 1 pátio, 1 quadra esportiva, 1 sala de informática, 1 sala de inclusão, 1 sala de supervisão, 1 sala de orientação, 1 sala de professores (com 40 armários e banheiros masculino e feminino) uma biblioteca, 1 banheiro com 5 boxes masculino, 1 banheiro com 5 boxes feminino. A escola atende atualmente, ano de 2019, 942 alunos.

Segundo o diretor escolar, Eliabson Sá de Souza (formado em Pedagogia e em Letras e pós graduado em Docência no Ensino Superior) que trabalha na instituição desde o mês de agosto do ano de 2016, primeiramente como professor de Língua Portuguesa, no início de 2017 como supervisor do fundamental II, e a partir de outubro de 2017 até a presente data.

De acordo com Eliabson Sá de Souza, como diretor escolar, são muitas as adversidades que a gestão enfrenta, algumas delas tais como: a ausência e participação da família na escola, a insegurança devido à escola estar situada em local de risco e também a manutenção de recursos físicos do prédio escolar.

A pesquisa acontecerá no primeiro mês letivo de 2020, segundo o calendário escolar disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí, na EMEF Maestro João Leite, com a turma 802, turno vespertino, a referida turma conta com 35 alunos.

6. Metodologia

A pesquisa dar-se-á em 3 oficinas, seguido uma sequência didática de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly: a apresentação da situação, a primeira produção, os princípios teóricos subjacentes ao procedimento, tais como as escolhas pedagógicas, as escolhas psicológicas e as escolhas linguísticas.

Por isso, resolvemos estruturar a pesquisa em 3 oficinas:

Oficina 1: duas horas/aula
Apresentação do projeto;
Retomada dos filmes anteriores: “A menina que roubava livros” e “O menino do pijama listrado”;
Resenha: conceitos, classificação, ler uma resenha crítica dos filmes já citados anteriormente;
Entregar o termo de consentimento e pedir que os responsáveis assinem.

Oficina 2: duas horas/aula
Recolher os termos de consentimento;
Filme: “Laços”, de Daniel Rezende, inspirado na obra de Maurício de Souza.
Responder perguntas sobre o filme;
Produzir um texto: gênero resenha crítica;
Orientações para as atividades: individual (reescrever o texto) e em equipes de 7 alunos (produzir vídeos com a resenha crítica de “Laços”, que serão postados no Youtube);

Usar os vídeos dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Ribeiro de Souza como exemplo.

Oficina 3: duas horas/aula
Responder questionário sobre letramentos;
Assistir ao vídeo, produzido pela equipe participante da pesquisa, mais visualizado no Youtube;
Destacar os textos mais adequados ao gênero resenha crítica;
Agradecimentos.

7. Conclusão

Esperamos que durante a pesquisa, os alunos demonstrem, através do recurso do letramento cinematográfico, uma melhora na prática de produção textual, pois acreditamos que uma obra da sétima arte estimula não apenas visualmente e sonoramente o aluno, mas principalmente no momento de escrever um texto.

Também consideramos que uma boa porcentagem da turma consiga produzir um texto com o gênero solicitado, a resenha crítica, que o despertar da consciência crítica dos discentes seja aflorado e que permaneça nos mesmos em todo o decorrer da vida estudantil dos discentes.

8. Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. Contexto. São Paulo, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. Contexto. São Paulo, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever, estratégias de produção textual**. Contexto. São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção Textual, análise de textos e compreensão**. Parábola. São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linguagem e classes sociais.** Movimento. Porto Alegre, 1988.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola. São Paulo, 2009.

SOARES AMORA. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Saraiva. São Paulo, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, Brian. **Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. BAGNO, Marcos. Parábola. São Paulo, 2014.

ESTUDO TEÓRICO ACERCA DA NOÇÃO DE TEXTO E DE DISCURSO NO CAMPO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E DA ANÁLISE DO DISCURSO

Daniela Zimmermann MACHADO*
Ivone CECCATO**

RESUMO: O presente estudo insere-se nas discussões realizadas no grupo de trabalho *Linguística Textual e estudo da argumentação: reflexão, teoria e análise*, e tem como objetivo abordar os conceitos de texto e de discurso, considerando a área da Linguística do Texto, da Análise do Discurso e a interface entre esses dois domínios. Interessa-nos investigar as aproximações e diferenças teóricas entre esses dois conceitos (texto e discurso). Para essas discussões, baseamo-nos nos estudos de Koch, Adam (2017), no que diz respeito ao estudo do texto e em Possenti (2002), no que diz respeito à análise do discurso. A interface proposta é trabalhada a partir do estudo exploratório-comparativo, proposto por Filho (2017). Duas preocupações podem nortear este estudo: primeiramente, o fato de que muitas vezes a noção de texto é vista como sinônima da noção de discurso e, por segundo, o fato de que conceitos de texto e de discurso podem ganhar sentidos diferentes a depender do domínio de investigação que se assume. Embora seja possível se pensar em pontos de interface entre Análise do Discurso e Linguística de Texto, a noção de texto e de discurso devem ser entendidas e estudadas a partir de pressupostos delimitantes. O interesse do estudo é apresentar um quadro teórico, exploratório (e comparativo) acerca desses conceitos, com o intuito de reforçar a importância da adequação teórica quando se propõe um trabalho/ um estudo de interface.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo; texto; discurso; linguística textual; análise do discurso.

1. Introdução

Uma das questões motivadoras para a proposta do presente estudo foi: como compreender o quadro da Linguística do texto, considerando as possíveis interfaces com outras áreas que envolvem o texto e o discurso? Este questionamento é acompanhado de duas preocupações principais: 1) há, no nosso entendimento, uma certa confusão entre conceitos que podem parecer (ou serem tratados como) sinônimos por estudantes do texto e do discurso; 2) um mesmo conceito pode ter (equivocadamente ou não) o mesmo entendimento em abordagens distintas (por exemplo: noção de texto sendo interpretada da mesma forma pela Análise do Discurso e pela Análise Crítica do Discurso, ou ainda pela Linguística do Texto). Essas preocupações e confusões mobilizam as discussões presentes neste artigo. Assumimos, neste estudo, que é impossível pensar as teorias do texto sem sinalizar as interfaces possíveis com outras áreas do conhecimento, o que não significa que se possa tratar todos os conceitos de forma equivalente. Há um rigor científico que precisa ser considerado e, sim, aceitamos que os conceitos podem ser discutidos a partir das interfaces com outros campos do saber. Diante dos questionamentos postos e da preocupação sinalizada, selecionamos para este trabalho o estudo de dois conceitos importantes das abordagens teóricas interacionais: a noção de texto e de discurso. E, para a explanação, elencamos dois domínios de estudo: a Linguística Textual e a Análise do Discurso.

Justificamos a importância desta compreensão, considerando as discussões realizadas no grupo de estudos *Linguística Textual e estudo da argumentação: reflexão, teoria e análise*. Com as leituras realizadas no grupo, levantou-se uma série de

* Doutora, UNESPAR – Campus de Paranaguá, e-mail: daniela.machado@unespar.edu.br
** Doutora, UNESPAR – Campus de Paranaguá, e-mail: ivone.ceccato@unespar.edu.br

questionamentos sobre até que ponto há aproximações e distanciamentos entre a noção de texto e de discurso. Já nos antecipamos de que não consideramos texto e discurso como sinônimos, em nenhuma hipótese, tampouco consideramos que a Linguística de Texto e a Análise do Discurso compreendem esses termos da mesma maneira. Mas, assumimos, sim, que esses conceitos só podem ser explicados e compreendidos na interface entre esses dois campos de estudo: é entendendo o que é texto para a Linguística de Texto que podemos melhor compreender o que é texto para a Análise do Discurso e vice-versa. É na compreensão do que é discurso para a Análise do Discurso que melhor vamos explicar a noção de discurso para a Linguística do Texto. O que "salva" as teorias do texto é justamente as discussões propostas a partir de interfaces com outras áreas que podem ser correlacionadas.

Para essas discussões, baseamo-nos nos estudos de Koch (1997), Adam (2017), no que diz respeito ao estudo do texto e em algumas considerações de Possenti (2002) e Filho (2017), no que diz respeito à Análise do Discurso. A interface proposta é trabalhada a partir do estudo exploratório-comparativo, proposto por Filho (2017).

O presente artigo organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos o quadro teórico da Linguística textual, em um segundo momento, possíveis pontos de aproximação e distanciamento entre as duas abordagens (Linguística do Texto e Análise do Discurso), discutindo a interface possível. Importante destacar que durante a exposição, no evento, foi sugerido que um encaminhamento possível para o estudo do texto seria a Análise Crítica do Discurso, que poderia ser uma alternativa para se pensar o texto e o discurso de forma mais clara, embora tenhamos bastante interesse, esta abordagem será melhor estudada para ser objeto de pesquisas futuras. Analisaremos como o conceito de texto e de discurso podem ser compreendidos, considerando as discussões estabelecidas para este estudo.

Algumas conclusões podem já ser estabelecidas: a necessidade de um estudo cuidadoso sobre as diferentes teorias que envolvem texto e discurso e o tratamento científico traz resultados interessantes sobre como esses conceitos podem ser entendidos e o quanto as interfaces auxiliam nessas compreensões.

2. Por que pensar em interfaces?

Os estudos atuais no campo do texto, especialmente no domínio da Linguística Textual, têm apontado para relações e interfaces entre diferentes teorias. Duas obras bastante recentes podem ser mencionadas aqui: *Linguística Textual: interfaces e delimitações*, organizada por Souza, Penhavel e Cintra (2017) e *Linguística Textual: diálogos interdisciplinares*, organizado por Capistrano Junior, Lins e Elias (2017). Essas obras trazem discussões sobre possíveis interfaces entre, por exemplo, a Linguística Textual e a Pragmática, a Linguística Textual e a Semântica, entre outras.

Para justificar a importância desta interface sugerida, trazemos as palavras dos organizadores da primeira obra mencionada:

> A LT pode ser entendida como uma disciplina da Linguística que assume o texto como objeto de estudo e investiga os diferentes fatores que atuam no processo de construção textual de sentido. Dentre esses fatores, estão fenômenos de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática, social, discursiva, enunciativa, cognitiva etc., ou seja, fenômenos que também interessam diretamente a outras disciplinas da Linguística. (DE SOUZA, PENHAVEL, CINTRA, 2017, p. 10)

Os organizadores ainda afirmam:

> Diante desse quadro, uma questão teórica e metodologicamente relevante, em Linguística, de modo geral, em LT, em particular, é entender, de modo cada

> vez mais preciso, a interação da LT com outras disciplinas, assim como as particularidades do tratamento dado a esses fenômenos pela LT versus as particularidades das abordagens de outras disciplinas. (DE SOUZA, PENHAVEL, CINTRA, 2017, p. 10)

Com base nas considerações realizadas, reforçamos a importância do trabalho com o texto a partir dos possíveis diálogos que são estabelecidos, especialmente com a área da Análise do Discurso. Para as discussões aqui propostas, selecionamos a interface entre Linguística de Texto e Análise do discurso, pois entendemos que alguns aspectos como a própria noção de texto e de discurso é mais bem definida a partir do entendimento dessas áreas e da relação de complementariedade e distanciamento que podem ser estabelecidas.

Algumas das questões que mais motivaram a realização deste trabalho e a necessidade de reflexão sobre a interface foram: qual o limite entre o que é texto e o que é discurso? Como entender as noções de texto e de discurso para a Linguística Textual e para a Análise do Discurso? Há aproximações, distanciamentos, complementariedade? Como entender os conceitos de texto e de discurso nas teorias do texto?

3. A Linguística textual

Damos início às teorizações, primeiramente, buscando compreender o campo de estudo da Linguística do Texto. Iniciamos esta seção, mencionando Marcuschi (1983), sobre o quadro teórico da Linguística Textual:

> Proponho que se veja a Linguística de Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. (...) Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: **portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.** (MARCUSCHI, 1983, pp. 12-13) [grifos nossos]

Com a passagem, reforçamos que cabe à Linguística Textual o estudo de questões de organização textual e também questões relacionadas à construção de sentido. É mais especificamente no tocante às questões da construção dos sentidos que nos debruçaremos neste momento, por entendermos, em partes, a Linguística textual como um campo que dialoga com outras áreas do conhecimento. Considerar o sentido implica considerar a coerência do texto, e pensar a coerência requer que se estudo o texto e seus princípios de interpretabilidade (ou fatores de textualidade). Na citação, o trecho grifado sugere já determinadas interfaces: seja com a semântica, seja com a pragmática, seja com a Análise do Discurso. Rastier (2001), mencionado por Adam (2008) propõe que se veja a textualidade "como conjunto de operações que levam um sujeito a considerar, na produção e/ou na leitura/ audição, que uma sucessão de enunciados forma um todo significante" (p. 25). Ou seja, há operações (não só em um nível linguístico) que são consideradas pelo produtor do texto.

Segundo Adam (2008), "a partir dessa base, a linguística textual tem como ambição fornecer instrumentos de leitura das produções discursivas humanas" (p. 25). Adam tem como propósito, em sua obra, propor a análise textual dos discursos, tendo como proposição "delinear uma alternativa para a explicação do texto tradicional e a análise estilística". (p. 26) O termo "análise textual", para Adam, passa a ser substituído por "análise textual dos discursos". Considerar este quadro teórico é bastante significativo para o estudo

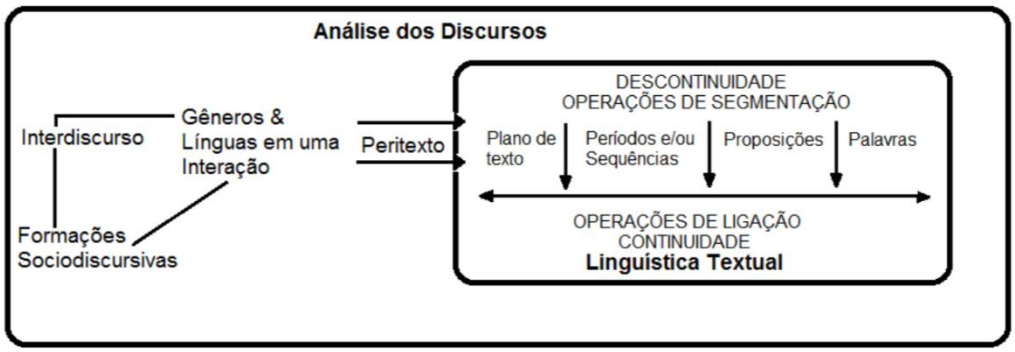
que aqui propomos, pois nos faz pensar em um quadro linguístico com um diálogo/ uma interface mais explícita com outras áreas do conhecimento.

Na obra *A linguística Textual – Introdução à análise textual dos discursos*, Adam (2008) apresenta, no capítulo 1, uma seção intitulada "Lugar da Linguística Textual na análise de discursos". Para o autor, a linguística textual é entendida como uma subárea da Análise do Discurso, o que é bastante interessante no ponto de vista da observação e discussão propostas aqui neste artigo. Antes, importante deixar claro que, embora compreendamos este posicionamento, neste estudo assumimos a Linguística Textual como uma disciplina autônoma, e pretendemos dar a ela um espaço mais amplo que o sugerido pelo autor.

Adam (2008) afirma que desde o surgimento, datado nos anos 50, a Análise do Discurso e a Linguística Textual se desenvolveram de forma autônoma, comprovando que elas se cruzaram em alguns trabalhos, como o de Denis Slakta, no anos 70. O que Adam propõe agora, na atualidade, é ver a Linguística do Texto como descolada do estudo das gramáticas de texto, (tal como nós a entendemos) e ver também a Análise do Discurso emancipada da Análise do Discurso Francesa.

Segundo Adam: "Postulamos, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise do discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas" (p. 43).

Vejamos a proposta do autor:

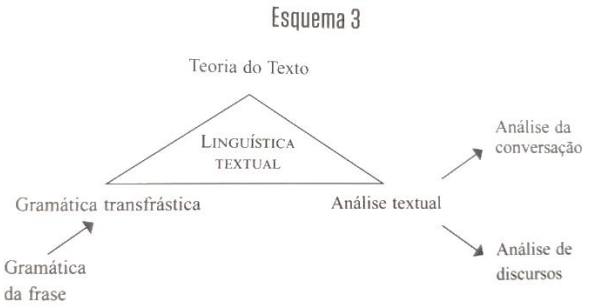


Esquema 3, ADAM, 2008, p. 43.

No esquema, vemos a Linguística Textual como parte constitutiva de um quadro teórico mais amplo – a Análise do Discurso), a Linguística Textual é delimitada, considerada um subtipo da Análise do Discurso. Importante destacar que o autor não está tratando da Análise do Discurso Francesa, mas da proposição de Análise dos Discursos. Interessante compreender a Linguística de Texto como muito mais atrelada às operações linguísticas (vejamos no esquema: operações de ligação, períodos e/ ou sequências, proposições, palavras, apenas para dar alguns exemplos), aspectos discursivos como gêneros, intertextualidade e discurso, de um modo geral, estão ligados à Linguística Textual, mas, de acordo com o esquema, pertencem ao quadro mais amplo da análise do Discurso. Esta concepção é bastante respeitada por nós, entendemos que o autor, ao aproximar a Análise do Discurso e a Linguística Textual, apresenta um tipo de olhar sobre os discursos. E essa abordagem ajuda-nos a entender o contrário, que é o que sugerimos neste estudo. Queremos dar um lugar de destaque, e autonomia, à Linguística de Texto, entendendo a análise do discurso como um quadro teórico que auxilia significativamente à compreensão e explicação dos fenômenos ligados à Linguística Textual.

Entendemos que a proposta do autor é de uma outra "análise do discurso", uma análise textual dos discursos. E neste sentido, isso pode ser discutido de forma mais aprofundada.

No esquema seguinte, Adam (2017), apresenta a teoria do texto, considerando a Linguística textual como a teoria base da Teoria do Texto, vejamos:



(ADAM, 2017, p. 43)

No esquema acima, proposto por Adam (2017), em seu texto que introduz a obra *Linguística Textual: interfaces e delimitações*, a Linguística Textual está posta no centro da Teoria dos textos e vemos a Análise de Discursos como parte necessária deste estudo. É nesta medida que pretendemos explorar este estudo, entendendo a Análise do Discurso como parte primordial para a compreensão do estudo do Texto.

Mas como entender os diferentes conceitos (e as aproximações) deste quadro teórico?

3.1. O conceito de Texto e de Discurso

Para esta discussão, baseamo-nos fundamentalmente no texto de Filho (2017), intitulado *Linguística Textual e Análise do Discurso*. No capítulo, o autor propõe uma série de inter-relações entre as duas áreas do conhecimento, mas, no início de seu texto, já afirma que há um grau de indeterminação entre os conceitos de texto e de discurso, o que vem a acentuar a importância desse tipo de discussão, não que isso seja uma motivação para resolver esta questão, mas no sentido de que a indeterminação nos provoca a discutir sobre esses conceitos de forma ainda mais intensa. Não teremos, portanto, um entendimento preciso dos conceitos, mas veremos em que medida podemos discutir e explorar o entendimento acerca do texto e do discurso.

Vejamos a seguinte passagem de Filho (2017):

> Como presenciamos todos os dias, falamos através de textos; sabemos o que os outros pensam e defendem por intermédio de textos; e são os textos que contêm indícios bastante relevantes para compreendermos fenômenos cognitivos, discursivos e sociais decisivos em nossas vidas. Enfim, os textos constituem os dados imediatos, do ponto de vista sociointeracional, da existência e do funcionamento da linguagem e interações humanas. Contudo, conquanto seja fácil reconhecer os textos na vida cotidiana, torna-se uma empreitada extremamente complexa conceituá-los empiricamente. (FILHO, 2017, p. 336)

A passagem acima além de interessante é bastante oportuna. Sim, reconhecemos os textos com certa facilidade, mas no momento de conceituá-lo o trabalho é árduo, apesar de interessante. Filho (2017) menciona uma menção a uma consideração posta pelo professor Jorge Luis Borges (1999), sobre o texto ele diz: “tão fácil de ser reconhecido e referenciado, mas de tão difícil conceituação” (FILHO, 2017, p. 336).

Filho (2017) apresenta-nos uma provocação, eis o título de sua seção: *Linguística de Texto e Análise do Discurso: tão perto e tão longe uma da outra*. Cabe-nos o entendimento dessas aproximações e distanciamentos. Para a Linguística do texto, o objeto e estudo é o texto; para a AD, o objeto de estudo é o discurso. A grande questão é entender o que seria o texto e o discurso para cada uma dessas áreas. Filho apresenta algumas constatações interessantes: “a LT e a AD também comungam o objetivo de investigar processos reais envolvidos na produção e recepção de textos e discursos, em vez de se ater a análises

abstratas de fragmentos de linguagem" (p. 337). Para ambos os campos de conhecimento, de acordo com Filho, há a recusa da análise de frases e orações descontextualizadas e sem autoria. Além disso, ambas as áreas envolvem métodos de análise que propõem a articulação entre linguagem, interação, sociedade, cultura e cognição que, segundo Fialho, caracteriza a transdisciplinaridade própria desses domínios. Esses aspectos sinalizam a aproximação entre ambos os campos de conhecimento.

Sobre a noção de texto, importante destacar que este é conceituado de diferentes maneiras, considerando a concepção base assumida. E Filho deixa claro que:

> A relação entre texto e discurso é uma relação muito complexa, tanto em função da interdependência entre ambos como o fato de que a noção de texto no interior da Linguística do texto tem se ampliado consideravelmente nas últimas décadas, deixando de ser vista como um produto e passando a ser vista como processo, ação e/ou evento. (FILHO, 2017, p. 341)

Baseado em Beaugrande (1997), Filho infere que "analisar textos do ponto de vista linguístico é muito diferente de investigá-los como um evento" (p. 342), o que implica um comportamento metodológico diferenciado de análise. Entendemos que quando se entende o texto enquanto processo e um evento, o convite à aproximação discursiva é inevitável. Filho afirma que a Linguística de Texto é "caracteristicamente multidisciplinar" (p. 342) e estudar o texto implica dialogar com diferentes áreas, uma vez que se interessa em compreender o contexto e os agentes (quem produz e para quem produz). Importante destacar o caráter multifacetado do texto que conta com aspectos pragmáticos e discursivos para o estudo do funcionamento geral (ou não) de um texto. Dito em outros termos, um mesmo texto pode funcionar ou não, dependendo do contexto em que foi inserido, e é um olhar sobre as questões pragmáticas e discursivas que vão nos auxiliar nesta discussão.

Sobre a noção de discurso, importante destacar que, assim como a noção de texto, o discurso também é marcado pela complexidade conceitual, podendo ser entendida de diferentes formas, a depender da perspectiva teórica assumida. Interessante notar que, se olharmos para o discurso a partir do entendimento da Análise do discurso, este o definirá, considerando a relação linguagem e ideologia, o que não acontece no campo teórico da Linguística do texto. Segundo Filho (2017), "a LT visa à formulação de explicações que, em certa medida, independem da posição ideológica dos sujeitos envolvidos" (p. 343). Segundo o mesmo autor, a AD "deseja explicar os acontecimentos discursivos levando em alta conta as posições ideológicas dos sujeitos" (p. 342). Outras abordagens também aparecem no texto de Filho, por exemplo, a abordagem psicanalítica ou a abordagem de um ponto de vista linguístico sobre o discurso, que explica a estruturação e o sentido de um discurso. Filho infere que:

> Como os sentidos se materializam apenas em textos (de múltiplas semioses e não apenas textos verbais), pode-se inferir do pensamento de Possenti que o discurso seria uma máquina de produzir também textos. Posto nestes termos, o texto seria visto como uma consequência dos discursos, o que parece não ser algo assim tão controverso e pode mesmo ser assumido por muitos linguistas do texto. O discurso daria conta de posicionamentos axiológicos os quais podem se manifestar em diversos textos, sem a existência de relações de condicionamentos ou determinações entre ambos. Ou seja, em tese, qualquer discurso pode ser veiculado em qualquer texto. (FILHO, 2017, p. 343).

Cientes das diferentes formas de compreender texto ou discurso, o que podemos depreender é que quando pensamos em texto e discurso, pensamos em interação, sociedade. O discurso, para a AD está atrelada às questões ideológicas, enquanto que, para a LT, discurso está atrelado ao contexto e aos sujeitos envolvidos, sem se apoiar nas escolhas ideológicas dos sujeitos ou grupos de sujeitos.

Encerramos as discussões com algumas passagens de Filho (2017), o autor afirma que, embora já se tenha considerado texto e discurso como dois fenômenos distintos, há atualmente uma tendência, contemplada por muitos autores (tais como Marcuschi, 2009; Maingueneau, 1996), em aceitar a relação de complementaridade e até mesmo de continuidade entre texto e discurso. Filho apresenta o posicionamento revisto de Adam que passa a entender o texto como uma realidade concreta inalienável do discurso e do ato de enunciação ao qual se integra" (p. 344). Essa complementaridade, segundo Filho, despertou atualmente termos como "texto-discurso" e estratégias textual-discursivas", que sinaliza certa fusão entre os conceitos.

Filho ainda afirma:

> Conquanto texto e discurso possam, do ponto de vista teórico e metodológico, ser vistos separadamente, do ponto de vista empírico tal distinção se torna impossível de ser realizada. São os discursos, enquanto posicionamentos ideológicos sociais, que impelem os sujeitos a produzir textos e funcionam como um motor gerados (tanto no sentido de possibilidades como de restrições) do sentido dos textos. Por outro lado, tais posicionamentos ideológicos sociais não existem num vácuo semiótico, mas tomam formas em textos (das mais diversas semioses, é certo). De fato, parece não ser possível haver texto sem discurso e discurso sem texto. (FILHO, 2017, p. 344-345).

Embora tenhamos visto que a LT não se ocupa da observação de aspectos ideológicos, o autor retoma Bakhtin que diz que onde há signo, a ideologia está presente, o que explica que, teoricamente possamos tratar de conceitos separadamente, mas se olharmos para o texto empírico, impossível separar todos os aspectos que ali estão apresentados.

Ainda sobre a passagem, uma menção faz-se necessária. Na apresentação deste artigo, na ocasião do VIII SELLF, indagamos exatamente sobre a dificuldade de observarmos um texto empírico e tentarmos delimitarmos o que é texto, o que é discurso, o que é texto (e o que é discurso) para a Linguística de Texto e o que é texto (e o que é discurso) para a Análise do Discurso. Parece-nos que temos uma resposta: teoricamente, podemos discutir sobre esses conceitos, mas eles se encontram no texto empírico. E isso é claro quando o autor afirma que a distinção entre esses conceitos é impossível de ser realizada, do ponto de vista empírico.

4. Conclusão

As discussões aqui propostas partiram do grupo de trabalho *Linguística Textual e estudo da argumentação: reflexão, teoria e análise*, que teve, no ano de 2019, a proposta de estudar o campo da Linguística Textual e suas interfaces. Dentre as interfaces possíveis, a relação entre a Linguística do texto e a Análise do Discurso nos pareceu a mais interessante para um debate, são teorias que se ocupam diretamente do texto e do discurso. E a questão que nos pareceu mais pertinente foi a explicação desses conceitos. A questão, embora parecesse óbvia, vinha com uma série de indagações: o texto e o discurso podem ser considerados, em alguma medida sinônimos? O que é texto para a LT pode ser entendido como texto para a AD? E o que dizer sobre o discurso? O que aproxima esses dois domínios teóricos?

A realização desta pesquisa, mais do que trazer respostas precisas a essas questões, trouxe-nos um esclarecimento ainda mais importante: conceitualmente, podemos tentar entender e explicar esses conceitos, considerando obviamente, as diferentes perspectivas e bases teóricas. Mas o que nos chamou ainda mais atenção é que, diante de um texto, na tentativa de analisá-lo, seja do ponto de vista da LT ou da AD, é impossível que haja uma definição tão precisa dos conceitos de texto e de discurso, entendendo aqui precisão como algo que seja "fechado" à linguística do texto ou de "exclusividade da" análise do discurso.

Tratando do texto empírico, a interdisciplinaridade é a única alternativa (e incluímos também a semântica, a pragmática e outras áreas que sejam necessárias).

O foco das discussões sempre foi compreender conceitos que expliquem a análise textual. E, quanto a isso, este trabalho trouxe uma contribuição muito importante: observar o texto, a partir das teorias do texto (no caso de nosso interesse, tendo como ponto central a LT), mas tendo consciência que o que contribui para este estudo é justamente as diferentes interfaces possíveis.

O olhar para as diferentes teorias, como a proposta por Adam (2008), *a análise textual dos discursos*, auxilia-nos, sem dúvidas, ao entendimento de como queremos entender a Linguística Textual (se como um subtipo da Análises do discurso) ou simplesmente vendo a LT (com mais autônima) como um campo de estudo que dialoga com diferentes domínios da linguagem.

Reforçamos que a Linguística de Texto para o cumprimento do que se propõe precisa se complementar em teorias do discurso.

5. Referências

ADAM, J. M. O que é Linguística Textual? In: **Linguística Textual:** interfaces e delimitações. (de Souza, Panhavel, Cintra, orgs.) São Paulo: Cortez, 2017.

ADAM, J.M. **A lingüística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Les textes :** types e prototipes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue. Paris : Nathan, 1997.

_____. **Linguistique textuelle:** des genres de discours aux textes. Paris, Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].

BAKHTIN. *Esthétique de la création Verbale.* Paris, Gallimard, 1984.

FILHO, F. A. Linguística Textual e Análise do Discurso. In: Linguística Textual: interfaces e delimitações. (de Souza, Panhavel, Cintra, orgs.) São Paulo: Cortez, 2017.

KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997,

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

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar Edições, 2002.

CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/LÍNGUA MATERNA EM JOÃO KÖPKE (1852-1926)

Silvana Dias Cardoso PEREIRA*
David da Silva PEREIRA

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar o livro *Curso da língua materna*, de autoria de João Köpke, publicado pela Editora Teixeira & Irmão Editores em 1892, para compreender a sua concepção de ensino da língua materna/portuguesa. *O Curso da língua materna* é um manual desenvolvido para auxiliar os mestres no ensino da língua, com uma orientação que protagoniza o ensino da leitura e da escrita simultaneamente. O autor se utilizou de muitos exercícios orais e escritos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, com ampla orientação para os mestres. Na hierarquia prevista pelo autor, o ensino da Gramática ficou reservado para os últimos anos do 3º grau, e o foco da aprendizagem estava no desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de gêneros textuais diversificados: poesia, contos, e histórias da pátria e de homens notáveis, entre outros. Nesta análise, são utilizados os autores da História Cultural para compreender os aspectos discursivos e materiais que produzem sentidos para este manual, em sua época de impressão e circulação (final do Império e início da República). Por se tratar de um manual de uso escolar, entender os seus usos passa pela compreensão da sua inserção num ambiente escolar bastante peculiar, em um certo período em que os processos de escolarização e adoção de livros escolares, como manuais e livros de leitura em larga escala, ainda se constituíam como campo novo tanto para alunos quanto para professores. Para este trabalho, serão tomadas como fundantes as pesquisas desenvolvidas em torno da História da Educação e, mais especificamente, aquelas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: João Köpke; Ensino; Língua Materna; Língua Portuguesa; Manual.

1. Introdução

O Curso da Língua Materna, edição 1892, encontra-se disponível para consulta na Biblioteca Central “César Lattes” da Unicamp, na secção de livros raros e pertence à Coleção Oficina do Livro "Rubens Borba de Moraes".

A esse exemplar, no entanto, faltam páginas essenciais para a compreensão da concepção do que era o ensino de língua portuguesa para João Köpke, o que exigiu novas buscas até encontrar um novo exemplar, edição 1892, na biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro.

Do ponto de vista da materialidade e de um estudo sobre uma determinada obra, essa não é a melhor metodologia. Contudo, este trabalho não será de cunho comparativo de edições distintas de uma mesma obra ou uma busca de reconstituir dois caminhos que porventura as ideias do autor possam ter percorrido. Por se tratar de duas obras idênticas, a ideia é utilizá-las de modo que se completem, buscando situá-la na História do Ensino da Língua Portuguesa, como um instrumento indissociável dos objetivos para os quais foi criado, atentar para os menos utilizados e suas inovações em relação “aos conteúdos, aos métodos, às estratégias pedagógicas, à paginação ou à tipografia, etc.” (CHOPPIN, 2002, p. 16). Adotar uma única edição (1892) **do Curso da Língua materna** como objeto e fonte central de pesquisa, convocando, porém, mais um exemplar da mesma edição, que muito contribuirá para compreender aspectos textuais e tipográficos de um mesmo programa para o ensino de língua portuguesa e para ampliar noções sobre leitores pressupostos para esse material, sobre espaços de circulação e usos deste manual, entre outros. O trabalho

* Professora Mestre em Educação, Doutoranda em Educação – Programa da Faculdade de Educação da Unicamp – Grupos ALLE/AULA. E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

investigativo centrado na edição 1892, e suas relações de dependência ao poder educacional e aos programas curriculares, suas formas de circulação e seus leitores previstos, em um mesmo tempo etc.

Este livro de João Köpke tem 114 páginas. Sua primeira capa, também chamada de revestimento externo, é de material rígido (cartonado), com a dimensão de 13 x 19 cm – à francesa – formato retangular.

A capa traz marcas do tempo - manchas, amarelados, desgastes que contam seus papéis de proteção ao conteúdo do livro - e traz informações sobre seu conteúdo e sua identidade. Diferente das páginas atuais, com forte apelo comercial, essa capa é sem atrativos de cor ou figuras. Direcionado para os mestres, essa obra revela desde sua capa um caráter "de seriedade" que requer a direção do *Curso de língua materna*.

O índice geral mostra a estrutura física e de conteúdo do livro organizado em secções, capítulos e parágrafos que, nessa ordem, tem hierarquia descendente. A apresentação do índice com números, pontos, hifens, maiúsculas e minúsculas também contribuem para essa percepção de ordem e clareza nas divisões em que os conteúdos serão dados a conhecer.

Conforme o índice, o curso é composto por 3 secções: Secção 1, Secção 2 e Secção 3. A Secção 1 é a menor entre as três e é dedicada à aquisição da forma gráfica por meio de exercícios denominados de 1º grau em que a leitura objetiva é o enfoque.

A Secção 2 é a maior dentre as três e é dedicada aos exercícios de 2º grau que compreendem a retificação, ampliação e relacionamento dos vocábulos. Para cada um desses conteúdos - retificação, ampliação e relacionamento dos vocábulos - há um capítulo.

O primeiro capítulo da secção 2 dedica seus exercícios à retificação do vocabulário pré-escolar, sendo que o parágrafo primeiro é dedicado à retificação oral: conversação; descrição de objetos presentes, ausentes, e scenas naturaes; descrição oral de objetos communs por meio de lições de cousas; declamação; dialogação entre mestre e alunos ou entre estes; exposição sobre assumpto de outras aulas; interrogação de alumno por alumno; narrações de contos lidos com muita antecedência; reprodução do lido ou do ouvido; resumo de notícias; resumo de trechos escolhidos pelos alumnos. O páragrafo segundo é dedicado à retificação gráfica: cópia das palavras lidas; descrição por cédulas no quadro-negro; descrição e narração com esboço; dictado; escrita por invenção; narrações espontâneas; reproducções resumidas.

O segundo capítulo da secção 2 é dedicado à ampliação do vocabulário pré-escolar: lições de cousas; discriminação e atribuição de qualidades; sinônimos e antônimos; uso especial dos termos técnicos; variedade de fraseologia e estrutura; narrações históricas, geográficas e zoológicas com consulta espontânea; explicação de prolóquios e figuras; uso do dicionário; diálogos lidos e reproduzidos de memória com variedade de expressão; primitivos e derivados; descrição de processos industriais; homógrafos e homófonos; tradução de autores estranhos; verso a prosa literária.

Para o terceiro capítulo da secção 2, são reservados os exercícios de relacionamento dos vocabulários: reproduções resumidas; formação de sentenças; variedade de estrutura; redução a prosa de poesias muito simples; descrição coletiva sobre objetos presentes com interrupção arbitrária; narrações ou descrições coletivas de objetos ausentes ou ocorrências; análise raciocinada; análise lógica; análise lexiológica; instituição da teoria gramatical; tradução de autores estranhos; análise das palavras.

A Secção 3 reúne os exercícios do 3º grau, específicos para a composição e o discurso: composições sobre animais e plantas; a escrita por invenção; a descrição de objetos por meio de lições de coisas; as narrações com esboço e espontâneas; a descrição sobre objetos ausentes e cenas naturais; as descrições coletivas sobre objetos presentes; as descrições e narrações coletivas de objetos ausentes e ocorrências; as narrações históricas, geográficas e geológicas com consulta espontânea[1]; as descrições com esboço; os resumos; as exposições com uso de notas; as cartas; as descrições com indicação dos livros de consulta; as narrações inventadas entre mestre e alunos; o resumo do pensamento poético; a poesia e a prosa a

[1] Feitas sem nenhuma indicação ou orientação do professor.

linguagem vulgar; a aplicação de prolóquios; o desenvolvimento de assunto indicado ou escolhido; os esboços biográficos; a exposição com apontamento; os debates; a relação de excursões, grandes cenas históricas, vida de grandes cidadãos e dos homens ilustres da humanidade; a síntese de uma obra; os juízos críticos sobre artigos e obras; os ensaios e monografias; os paralelos e o desenvolvimento de assuntos relativos à história contemporânea, interesses atuais, ciências, artes e letras.

Cada uma das secções traz exercícios para os mais diferentes anos, o que sinaliza que um mesmo ano pode fazer exercícios de diferentes secções, sendo papel do professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Esse livro de João Köpke é um manual escolar direcionado aos mestres, fornecendo ao professor "as pistas para a exploração pedagógica ou ainda documentos ou atividades complementares" (CHOPPIN, 2009, p.), pois os exercícios vêm, em sua maioria, acompanhados de orientações aos mestres, que Köpke considera o livro dos alunos, e de exemplos que lhes facilitam a compreensão. Funciona num modelo peculiar, porque não segue uma sequência de lições por nível ou série, mas propõe exercícios por graus que revelam muito mais preocupação com a autonomia que o aluno adquire com o passar dos anos e, assim, realiza atividades mais ou menos complexas ou realiza as mesmas atividades com um nível maior de exigência. Assim, por exemplo, já na página 21 do livro, em espaço reservado à retificação do vocabulário em sua forma oral, é possível ver um exercício denominado Conversação destinado a estudantes do 1º, 2º e 3º anos.

O que se percebe é uma gradação em que se destaca a aquisição oral e escrita da língua, que passa a ser retificada e ampliada em sua forma oral e escrita. Após isso, os vocabulários pré-escolares retificados e ampliados podem se relacionar e, num último nível, o estudante pode discursar e compor, pois, terá alcançado "maior desenvolvimento intelectual da idade e a disciplina mental derivada do estudo das outras matérias, permitem maior largueza a invenção escripta ou oral." (KÖPKE, 1892, p. 101)

Após as secções 1, 2 e 3, João Köpke conclui sua obra. Nessa conclusão, ele contempla mais observações sobre sua visão do ensino da língua materna, livros de leitura, orientações aos mestres e considerações sobre a obra que publica. Após o que, Köpke apresenta o conteúdo do curso por ano de ensino e uma tabela em que o distribui pelos anos e dias da semana.

O prefácio inicia-se na página III – e é precedido por um "Caro amigo Dr. João Köpke", que remete a uma forma de tratamento utilizada na época mesmo entre os que cultivavam uma relação de amizade próxima – que de fato existiu entre João Köpke e Caetano de Campos[2] - que escreve o prefácio ao livro de Köpke sem poupar-lhe elogios: "Obrigadíssimo por seu livro – Busco elogios e não os encontro capazes de salientar os méritos do seu trabalho". Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo entre 1890 e 1891 – cargo rejeitado por João Köpke quando convidado por Rangel Pestana para ocupá-lo - afirma que **o** livro é livro único se consideradas as obras pedagógicas brasileiras, e livro raro se considerada a produção congênere estrangeira. É elogiado como obra capaz de "...prestar o mais assignalado dos serviços: o da luz no cahos do ensino."[3]

[2] "Antônio Caetano de Campos, médico e educador, nasceu em 17 de maio de 1844, na cidade de São João da Barra, Estado do Rio de Janeiro. De família pobre, seus primeiros anos foram de lutas e privações. Formou-se pela Escola de Medicina da antiga Corte, em 1867, participando como cirurgião da armada na Guerra do Paraguai. Em 1870, transferiu-se para São Paulo, conseguindo logo grande clientela. Ainda encontrava tempo para lecionar. Rangel Pestana, reconhecendo as altas qualidades de Caetano de Campos como educador, sugeriu a Prudente de Moraes, então presidente do Estado de São Paulo, sua nomeação para o cargo de diretor da Escola Normal. O médico Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo, entre janeiro de 1890 e 1891, lançou a pedra fundamental do prédio que levaria seu nome, onde o curso normal iniciava a mulher para o mercado de trabalho, fornecendo-lhe alguma cultura geral sem dispensar os trabalhos manuais. Lecionando na cadeira de biologia e administrando a modelar escola, deu nova orientação ao ensino." BIOGRAFIA DE CAETANO DE CAMPOS.

[3] Ideia própria do Iluminismo, um movimento cultural que se desenvolveu na Inglaterra, Holanda e França, nos séculos XVII e XVIII e se espalhou até o Brasil onde influenciou a Inconfidência Mineira (1789); a Conjuração Baiana (1798); a Revolução Pernambucana (1817). Nessa época, o desenvolvimento intelectual, que vinha

O período em que esse prefácio foi escrito (1891) esteve entre o de muitas discussões em torno dos rumos da educação, inclusive com participação do autor deste manual e o seu prefaciador, que menciona:

> Falla-se muito atualmente em reforma do ensino. Fazem-se de um lado decretos, confusinários uns, anachronicos outros - É o governo a fazer-se pedagogo – Os professores, de outro lado, agitam-se, proclamam enfaticamente as vantagens do processo intuitivo – que a maior parte das vezes poucos sabem praticar – mas deixam tudo no mesmo estado. É o professorado a querer legislar. Como consequencia inevitavel so se evidencia uma gralhada inútil, mas extenuante. Quando se tiver assentado no que se há de fazer, como havemos de pôr em pratica o que ficar disposto? Escrevendo bons livros, ou methodos, como geralmente se diz, não é verdade! Sem esses guias traçados por mão de mestre e para mestre, nenhuma regularidade póde haver na direção do ensino. (CAMPOS, *apud* KÖPKE, 1892, p. X).

Alerta para o fato de que o Brasil não teve vizinhos com que aprender uma vez que os vizinhos não tem a língua portuguesa como língua oficial e tão pouco a monarquia se ocupou desse problema, a não ser por relatórios encaminhados por viajantes à Europa que eram arquivados e, também, de nada adiantavam por não trazerem a maneira, o como fazer, sem o que o lado prático ficava "mergulhado nas trevas". Aponta ainda a questão da formação docente, pois afirma que "...da teoria à prática vae uma distância enorme, e o que em geral se ignora é o modo de fazer professores. Essa é, entretanto, a chave da reforma." (CAMPOS *apud* KÖPKE, 1892, p. V)

> Parece a primeira vista muito simples mandar vir professores analisados e escolhidos nos paizes em que o ensino é prospero – Mas eu reputo esse recurso pouco produtivo porque falta-lhes a língua. Demais, não conhecendo nossas necessidades, nossos costumes, nossa índole, taes professores nos fariam um trabalho de adopção e não de adaptação. Sem o conhecimento íntimo que só parentesco da raça pode dar; sem a posse da linguagem – o mais poderoso instrumento de ensino, como seu livro revela – o professor estrangeiro é quase inútil. (CAMPOS, *apud* KÖPKE, 1892, p. V). Aponta como outra possibilidade posta em prática, o envio de professores para outros países para que aprendam o método de ensino:

Aponta como outra possibilidade posta em prática, o envio de professores para outros países para que aprendam o método de ensino:

> Outro alvitre é enviar aos paizes em que o ensino é prospero, pessoas idôneas, com grande vocação para o ensino e uma educação *encyclopedica indispensável,* as quaes irão ahi aprender os bons methodos. Este processo é um tanto melhor, mas falando baixinho e aqui só para nós – teremos muitos homes e muitas senhoras capazes de realizar esse empenho? Muitos, sim; é preciso que sejam muitos. (CAMPOS, apud KÖPKE, 1892, p. X). Mesmo que professores pudessem ser preparados nesses espaços em que o método já estivesse aperfeiçoado, ainda, assim, segundo o prefaciador, restaria o obstáculo da língua, considerada como uma "deficiência quanto à língua pátria". Ao apontar tais problemas no ensino da língua materna e na aplicação de métodos objetivando o aprendizado, passa a discorrer sobre o auxílio que o *Curso de língua materna* de João Köpke é no aprendizado da Língua:

Mesmo que professores pudessem ser preparados nesses espaços em que o método já estivesse aperfeiçoado, ainda, assim, segundo o prefaciador, restaria o obstáculo da

ocorrendo desde o Renascimento, deu origem a ideias de liberdade política e econômica, defendidas pela burguesia.

língua, considerada como uma “deficiência quanto à língua pátria”. Ao apontar tais problemas no ensino da língua materna e na aplicação de métodos objetivando o aprendizado, passa a discorrer sobre o auxílio que o *Curso de língua materna* de João Köpke é no aprendizado da Língua:

> Ninguem ignora que, entre os princípios pedagógicos modernamente verificados como mais importantes, figura a suppressão da memorização systemática – Adquirir conhecimento pelo esforço exclusivo da memória é tempo perdido. A inteligência não é um sacco que há necessidade de encher: é uma machina que se deve fazer produzir. D’ahi resulta que educar significa dotar o espírito com um poder creador, de que toda creança é capaz até certo ponto. (CAMPOS, *apud* KÖPKE, 1892, p. X).

Para externar o pensamento, a linguagem é colocada como instrumento que, quanto mais profundamente é conhecido, mais proveito se pode ter: “aperfeiçoar, pois a língua em que se pensa é aperfeiçoar a inteligência.” Esse curso, então, ensina “a gradação do esforço da creança no aperfeiçoamento da linguagem...”. Indica “ao professor a vereda a seguir para obter da creança tudo que ela pudesse dar, segundo sua idade, sua psychologia, sua riqueza de conhecimentos em outras matérias.”

O *Curso de língua materna* não está ancorado no gramaticismo, “pois um compendio de grammatica não ensina a língua pela mesma razão que um formulário therapeutico não faz um médico." (CAMPOS, *apud* KÖPKE, 1892, p. VIII). Por outro lado, as lições de coisas são apropriadas por Köpke no desenvolvimento da sua obra e recebem a aprovação elogiosa de Caetano de Campos[4]:

> As lições de coisas concebidas de modo tão magistral e capaz de encher de despeito os decoradores de Calkins, a intuição no domínio das noções gramaticais (como em tudo aliás) dirigida com uma feição digna de Bain; o cuidado particular para aquisição da parte gráfica, a assídua atenção em escolher a oportunidade melhor para acrescentar as noções já adquiridas; a evolução ascendente do estudo da língua materna acompanhando e dependendo da integralização do ensino: eis outros tantos escopos de que sua perícia eximiu-se com superior brilhantismo (CAMPOS, apud KÖPKE, 1892, p. X).

O exemplar encontrado na Casa de Rui Barbosa tem a dedicatória do autor, o que faz pensar nesse elemento que personaliza o exemplar. Segundo o *Dicionário do livro,* dedicatória é uma:

> Nota do autor que precede o texto de um livro, na qual ele o oferece a um amigo ou protetor como sinal de estima, homenagem, amizade ou gratidão, ou como agradecimento de patrocínio. As dedicatórias tiveram grande importância e valor histórico em épocas recuadas em que os escritores,

[4] Nesse trecho, Caetano de Campos cita dois autores: Norman Alisson Calkins cuja obra *Primeiras lições de coisas* - manual de ensino elementar para uso dos paes e professors - foi publicada pela primeira vez no ano de 1861, tendo sido considerada pelo francês Ferdinand Buisson, em seu famoso relatório sobre a seção de educação da Exposição Internacional de Filadélfia, realizada no ano de 1876, como "a melhor coleção de coisas de que há notícia". Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores do ensino elementar, os manuais de lições de coisas ganharam força a partir do final do século XIX e início do século XX, abrangendo os conteúdos a serem ministrados no ensino elementar bem como as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo professor. Segundo o próprio Calkins: "Difere o meu livro de outros elaborados por vários professores, numa função importante, a saber: exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo sucessivo, no desenvolver o espírito das crianças. Depois de dizer o que se há de praticar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazêlo." AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 21, p. 1-4, jun.2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100021&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 30 mai.2018.

> protegidos por reis e grandes senhores, deviam testemunhar publicamente os seus sentimentos em recompensa do benefício ou favor recebido. Podem apresentar-se sob duas formas: impressas ou manuscritas. (FARIA & PERICÃO, 2008, p. 224)

Chartier (2003) aborda esse tema quando trata dos livros que eram doados aos príncipes num caracter semelhante ao das igrejas sendo dedicadas a Deus pelos mortais. Essa dedicatória é representada por meio de uma cena em que autor, de joelhos diante do monarca, oferece seu livro com vistas a obter o favorecimento deles.

Mesmo tendo se mudado para o Rio de Janeiro de forma permanente em 1886, as relações de amizade e intelectuais de João Köpke continuam sendo cultivadas em São Paulo até o fim de sua vida, como mostram as suas atividades profissionais. Essa cidade é um centro importante para desenvolvimento e divulgação de seus projetos pedagógicos e busca nesse espaço ter suas obras reconhecidas e adotadas pelas escolas. Não é à toa que, em 1896 e 1916, a ela retorna para conferências, entre outras coisas, sobre o *Ensino da Leitura pelo Método Analítico*. A ela retorna também, a menos de três anos de sua morte. para as atividades relativas ao teatro e apresentações de suas adaptações dos contos de Perrault, entre os quais *A Bela Adormecida*. As fontes escolhidas para essa dedicatória, mais próximas da escrita cursiva indicam materialmente a deferência que Köpke quer demonstrar em sua dedicatória. São Paulo, tanto a cidade quanto o jornal de seu amigo Rangel Pestana, ocupam lugar privilegiado no seu rol de memórias importantes.

2. Epígrafe

Esta é a frase de John Locke[5] colocada como epígrafe ao *Curso da língua materna*:

> Language were made – not by Rules or Art – but by Accident, and the common Use of the People. And "HE THAT WILL SPEAK THEM WELL," has no other Rule but that; not anything to trust to, but his Memory, and the Habit of Speaking after the fashion learned from those, that are allowed to speak properly, WHICH IN-OTHER WORDS IS ONLY TO SPEAK BY ROAT .
>
> As línguas não foram criadas por regras ou pela arte, mas por acidente e pelo uso comum dos falantes. E "aqueles que as falam bem" não seguem nenhuma outra regra a não ser esta, nem confiam em nada além da sua memória e do hábito de falar, o qual foi aprendido daqueles que são permitidos falar corretamente, o que, em outras palavra, significa falar por repetição. (tradução própria)

Segundo o *Dicionário do Livro* essa é uma epígrafe alógrafa, de autoria diferente da do texto que antecede, em geral, como no caso, de uma autoridade reconhecida. Ainda sobre epígrafe, o mesmo dicionário esclarece que é:

> (...) citação, resumo, máxima, que se põe à cabeça de uma obra, capítulo, discurso ou qualquer outro escrito (...) palavra ou frase que serve de tema a um assunto ou que se situa à cabeça de um livro para caracterizar o espírito à sua elaboração; mote; divisa; preceito escrito – texto geral de curta extensão,

[5] Filósofo inglês (1632-1704), com grande influência em pensadores da educação, entre eles Rousseau, tendo escrito, em 1693, **Pensamentos sobre a educação.** Quando de sua permanência na Holanda, escreveu cartas para o Sir Edward Clarke dando orientações na educação de seu filho. Essas cartas foram reunidas e impressas sob o título **Thoughts Concerning Education.** John Locke retrata, pois, o pensamento crítico de seu tempo, no qual assegura que toda a afirmação deve ser comprovada por meio da experiência, tendo em vista, que a investigação experimental pode desmascarar as falsas verdades escondidas no discurso social. Esse pensador liberal se interessava pelo funcionamento cognitivo do indivíduo e investigava as formas pelas quais a mente adquire o conhecimento. Para tanto, Locke estudou todo o trajeto percorrido pelo conhecimento no ser humano, desde a formulação do saber até que esses dados sejam armazenados na memória. (TERUYA, et *al.*, 2010, p. 11).

> de autoria própria ou alheia, que aparece escrito antes de uma história, parte ou capítulo. (FARIA & PERICÃO, 2008, p. 297)

Este trecho da obra de John Locke, colocada como epígrafe, tem algumas de suas frases escritas com letras maiúsculas. Dessa forma, além de se ter uma epígrafe que antecipa a visão de ensino de língua de seu autor, que se harmoniza com as ideias pedagógicas de Locke fundamentadas no liberalismo e na experiência, contém, na própria epígrafe, aquelas ideias que são mais acentuadas. Ocupam lugar de destaque num lugar que já é de destaque.

3. O ensino da Língua materna

Köpke faz um texto introdutório ao Curso da Língua Materna na em que argumenta enfaticamente que "(...) a grammatica não ensina, não ensinou e nem ensinará jamais o uso correcto eficiente e esthetico da língua materna." (Kopke, 1901, 18). Na defesa dessa tese que orienta sua concepção de ensino de língua materna apresenta os seguintes argumentos:

> De facto, para onde quer que lancemos os olhos, os primôres da litteratura se nos revelam independentes do culto gramatical da língua. O Cantico dos Canticos, a Divina Commedia, os sonetos de Petrarca, as tragédias de Shakespeare, o Paraiso perdido, o theatro de Corneille, Racine e Molière, as fabulas de La Fontaine, os sermões de Bossuet, todas estas joias inestimáveis de que a Humanidade se ufana, e em que a sua grande alma se inspira, nasceram quando a grammatica não tinha ainda soltado o seu primeiro vagido; ou mais sublimemente se opulentaram porque o ensino esterilizador d'essa disciplina não havia lançado semente nenhuma no genio dos artistas, que as burilaram. (KÖPKE, 1892, p. 2)

A essa evidência histórica, Köpke acrescenta que em nenhuma civilização "os gramáticos jamais se constituíram em modelos da língua (...) – o que quer dizer que nunca a língua materna se apprenderá pela grammatica" (KÖPKE, 1892, p. 3).

Utiliza-se de um assertiva de Locke, cuja obra *Thoughts on Education* é tida por ele como o Evangelho da Pedagogia inglesa antes dos trabalhos de Herbert Spenser, que dispensa por completo o auxílio da gramática no aprendizado da língua materna: "as línguas se falam na maior perfeição, quando todas as regras da grammatica estão completamente esquecidas" (KÖPKE, 1892, p. 3)

Köpke critica o que se pode denominar nas terminologias atuais de ensino das regras de gramática para o bem escrever ou falar, ou, em outras palavras, o ensino da gramática tradicional proveniente da cultura grega e latina ensinada nas escolas do fim do império e início da república. Sobre isso Marinho (2001) afirma em sua tese que no ensino da língua portuguesa, o privilégio da gramática tem sido persistente:

> Inaugurando o aprendizado escolar, a Gramática latina permaneceu sozinha desde o século XVI até o XIX, convivendo com a Gramática da língua portuguesa somente a partir do século XVIII. Mais do que um conteúdo distinto da leitura e da escrita ela se constitui, através dos tempos, em instrumento de análise da comunicação oral e escrita. Os textos são objetos de estudo dos recursos gramaticais e poéticos, buscando-se sistematizar a 'boa' e 'legítima' expressão linguística. (...) Força da tradição ou não, a presença da gramática tradicional, explicitamente prescritiva ou maquiada pela descrição 'científica' da língua, é o calcanhar de Aquiles do ensino de português. (MARINHO, 2001, p. 44)

Segundo Köpke, a Língua Materna prescinde da Gramática para ser aperfeiçoada, podendo, ao invés disso, aperfeiçoar-se nela pela imitação dos bons modelos, deixando o ensino da Gramática para quando a língua já é conhecida, pois as leis de uma língua podem

ajudar em seu conhecimento, mas são sem utilidade se "a grammatica nos revela as leis segundo as quaes se modela a fala de que nos servimos, (...)" (KÖPKE, 1892, p. 5) e ainda:

> (...)alguns dos mais primorosos e eminentes senhores d'ella a dominaram sem grammatica, ou nunca foram, pelas suas regras, conduzidos ás belezas com que a enriqueceram; vieram á inteira posse do seu uso usando d'ella, pela imitação, pelo habito, por uma preciosa intuição, que os levou a imitar os bons modelos de preferência aos maus. (KÖPKE, 1892, p. 4)

O ensino da Língua Materna, segundo Köpke, não ocorre pelo ensino da Gramática, mas pelo uso e prática da língua, pela imitação dos bons modelos, considerando o que foi aprendido antes da frequência à escola, no lar, sabendo que o vocabulário varia em função do meio frequentado e se amplia com o conhecimento e a leitura dos livros e autores disponibilizados para os estudantes nas escolas e nos lares.

Para Köpke, nessa introdução, o ensino da Língua Portuguesa visa "Primeiro: - dar aos alunos a mais ampla capacidade para a expressão exacta, correcta e esthetica dos seus pensamentos; - segundo: permitir-lhes a mais fácil assimilação possível de tudo quanto n'essa língua possa ser exprimido". Para cumprir esses objetivos, os alunos serão "adestrados" no manejo do vocabulário que já possuem, que será também verificado e retificado com o objetivo de expressar claramente o pensamento quer oralmente ou por escrito. Esse vocabulário verificado e retificado, será ampliado e, na medida dessa ampliação, alargar-se-á, paralelamente, a capacidade de expressão "pelo commercio com os bons modelos, eis o caminho, que se abre ao ensino, e fora do qual todo o esforço será tempo perdido." (KÖPKE, 1892, p. 7)

Para ele, o Século de Péricles – cerca de 439 a.C – é um período de grandeza literária na Grécia Antiga, no entanto, os Gramáticos surgiram apenas no século IV como demonstra P. Girard em seu livro L'Education athénienne.

Nesse trajeto, o papel do lar é, para Köpke de extrema importância, sendo a escola o elo com esse passado de aprendizado que, pelo método analítico, pelo método da indução, leva à descoberta das leis gramaticais ou à lógica de funcionamento da língua.

Assim, para cumprir o objetivo do ensino da Língua Materna que é:

> (...): a assimilação do pensamento alheio n'ella expresso sob a forma oral e graphica, e a expressão do próprio por modo eficaz e correcto, o processo didactico tem como graus mecessarios: 1º a acquisição da forma gráfica desconhecida pela forma oral conhecida; 2º a rectificação e ampliação do vocabulário pre-escolar, e o relacionamento dos vocábulos; 3º a composição e o discurso. Cada um d'estes graus compreende vários exercícios, que se explicam e exemplificam ao diante, em secções especiaes, não como modelos a constituir uma rotina, porem como sugestões ao mestre de boa vontade. (KÖPKE, 1892, p. 8)

Köpke elabora esse manual para os mestres com orientações que começam na introdução, permeiam os exercícios e se estendem até a conclusão da obra.

Essas discussões trazidas sobre o ensino da Língua Portuguesa perpassam toda a História do Ensino da Língua, não sendo poucos os professores e pesquisadores que se dedicam a encontrar caminhos que deixem esse ensino mais próximo dos alunos e de suas possibilidades. Afinal de contas, o que deve ser importante é que a língua seja bem manejada e dela se possa fazer os melhores usos. O trabalho de Angelo (2005) mostra como essa crítica ao que vem sendo feito em relação ao ensino de gramática é cíclica. Como defendido pela autora, mesmo o ensino tradicional não pode ser entendido como um "lugar estável e único":

> Nos anos 1970 e 1980 foram publicados textos escritos por linguistas e documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna que apresentavam

> críticas ao ensino então existente e propunham um novo direcionamento a ele. A imagem de ensino tradicional de Língua Portuguesa construída nesses textos é a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações. Essa imagem foi se transformando, ao longo das últimas décadas, em um conhecimento definitivo e tem possibilitado escrever a história desse ensino. O objetivo deste trabalho é investigar que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Para recuperar essa imagem foram analisados seis textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna publicados nos anos 70 e 80. Para subsidiar a discussão, foram analisadas sete entrevistas realizadas com professoras de Língua Portuguesa, hoje aposentadas, que trabalharam na cidade de Campinas (SP), para compor uma imagem do ensino tradicional a partir de uma outra posição enunciativa. A abordagem adotada neste trabalho, sempre à procura dos pormenores, das singularidades, evidenciou que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um lugar estável nem único. Sob a sua denominação geral se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas alterações em relação à etapa anterior, que são acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período. Longe de invalidar ou afastar a imagem científica hoje consagrada sobre esse ensino, este trabalho pretendeu chegar a um outro entendimento sobre o ensino tradicional. (ANGELO, 2005, p. vi)

Dessa forma, ao pensar na proposta de Köpke e suas críticas ao ensino pautado em gramáticas, é necessário reconhecer que as matizes desse ensino são várias e que a sua proposta entra nesse mesmo "jogo" de criticar o que veio antes e de que a proposta mais moderna é melhor:

> O nosso pensamento é que a língua materna se não aprenda pela grammatica: se o caminho para alcançar é o que trilhamos, eis o caso de felicitar os alumnos, cuja direção nos tem sido confiada; se não, escusa-nos de pena a convicção, em que sempre estivemos, de que enveredamos por bom rumo. (KÖPKE, 1892, p. 8)

Para Köpke, em nenhuma civilização moderna ou antiga, os gramáticos jamais se constituíram em modelos de língua: "*Para a língua e para o dialeto materno não existe gramática. Seu estudo é por isso impossível*". Mestres da gramática não conseguem escrever a não ser gêneros enfadonhos. A língua materna nunca se aprenderá pela gramática – pelo contrário, aprende-se pelo processo desde os primeiros balbucios conforme Locke em Thoughts *on Education*: *"as línguas se falam na maior perfeição, quando todas as regras de grammatica estão completamente esquecidas "*

Em alguns casos, os gramáticos têm tratado as línguas como um tabuleiro de xadrez cujas peças são as palavras tendo cada uma sua "função e fazendo sempre o mesmo jogo, segundo o movimento que, de acordo com regras certas, lhe imprime o jogador". No entanto, a língua é um jogo em que o pensamento – força intelectual em movimento - que escolhe as palavras e as manda para o campo de batalha em que estarão prontas para uma multiplicidade de funções. O falante da língua é que determina qual palavra usar em qual situação, o que faz com que o uso, a imitação e o hábito sejam determinantes no domínio da língua e na escolha dos bons modelos em preferência aos maus e revele o domínio perfeito da língua sem que, para isso precise aprender a gramática. A criança adquire o uso da língua jogando – por comparação, analogia e contraste espontaneamente estabelecidos – com palavras variadas do seu vocabulário e mais corretamente conforme o meio que se desenvolve.

O conhecimento da língua tem muito ganho pelo estudo das leis que orientam a disposição e as relações das palavras, de umas com as outras e também pelo estudo das leis que modelam a fala de que nos servimos, no entanto tal conhecimento oferece pouca

utilidade prática para o falar corretamente como se pretende. As abstrações generalizadas, os rudimentos axiomáticos ou aforismos compreensivos de uma ciência não devem ser as primeiras coisas a se ensinar às crianças, pois isso seria contra o processo de descoberta, oposto à natureza do desenvolvimento das faculdades mentais e anteciparia a contemplação ativa à passiva.

Köpke, nesse mesmo texto, propõe que os objetivos do ensino da língua materna sejam:

> "Primeiro: - Das aos alumnos a mais ampla capacidade para a expressão exacta, correcta e esthetica dos seus pensamentos; - segundo: permitir-lhes a mais fácil assimilação possivel de tudo n'essa língua possa ser exprimido". (KOPKE, 1901, P.20)

Dessa forma, a língua aprendida no Curso da Língua materna não submete o aluno ao aprendizado da gramática, mas sim ao domínio do vocabulário e seu uso por meio da aquisição da língua escrita e falada na secção 1 de três que compõem o Curso. A Secção 2 é a maior dentre as três e é dedicada aos exercícios de 2º grau que compreendem a retificação, ampliação e relacionamento dos vocábulos. Para cada um desses conteúdos - retificação, ampliação e relacionamento dos vocábulos - há um capítulo. O primeiro capítulo da secção 2 dedica seus exercícios à retificação do vocabulário pré-escolar, sendo que o parágrafo primeiro é dedicado à retificação oral: conversação; descrição de objetos presentes, ausentes, e scenas naturaes; descrição oral de objetos communs por meio de lições de cousas; declamação; dialogação entre mestre e alunos ou entre estes; exposição sobre assumpto de outras aulas; interrogação de alumno por alumno; narrações de contos lidos com muita antecedência; reprodução do lido ou do ouvido; resumo de notícias; resumo de trechos escolhidos pelos alumnos. O páragrafo segundo é dedicado à retificação gráfica: cópia das palavras lidas; descrição por cédulas no quadro-negro; descrição e narração com esboço; dictado; escrita por invenção; narrações espontâneas; reproducções resumidas.

O segundo capítulo da secção 2 é dedicado à ampliação do vocabulário pré-escolar: lições de cousas; discriminação e atribuição de qualidades; sinônimos e antônimos; uso especial dos termos técnicos; variedade de fraseologia e estrutura; narrações históricas, geográficas e zoológicas com consulta espontânea; explicação de prolóquios e figuras; uso do dicionário; diálogos lidos e reproduzidos de memória com variedade de expressão; primitivos e derivados; descrição de processos industriais; homógrafos e homófonos; tradução de autores estranhos; verso a prosa literária.

Para o terceiro capítulo da secção 2, são reservados os exercícios de relacionamento dos vocabulários: reproduções resumidas; formação de sentenças; variedade de estrutura; redução a prosa de poesias muito simples; descrição coletiva sobre objetos presentes com interrupção arbitrária; narrações ou descrições coletivas de objetos ausentes ou ocorrências; análise raciocinada; análise lógica; análise lexiológica; instituição da teoria gramatical; tradução de autores estranhos; análise das palavras.

A secção 3 reúne os exercícios do 3º grau, específicos para a composição e o discurso: composições sobre animais e plantas; a escrita por invenção; a descrição de objetos por meio de lições de coisas; as narrações com esboço e espontâneas; a descrição sobre objetos ausentes e cenas naturais; as descrições coletivas sobre objetos presentes; as descrições e narrações coletivas de objetos ausentes e ocorrências; as narrações históricas, geográficas e geológicas com consulta espontânea[6]; as descrições com esboço; os resumos; as exposições com uso de notas; as cartas; as descrições com indicação dos livros de consulta; as narrações inventadas entre mestre e alunos; o resumo do pensamento poético; a poesia e a prosa a linguagem vulgar; a aplicação de prolóquios; o desenvolvimento de assunto indicado ou escolhido; os esboços biográficos; a exposição com apontamento; os debates; a relação de excursões, grandes cenas históricas, vida de grandes cidadãos e dos homens ilustres da

[6] Feitas sem nenhuma indicação ou orientação do professor.

humanidade; a síntese de uma obra; os juízos críticos sobre artigos e obras; os ensaios e monografias; os paralelos e o desenvolvimento de assuntos relativos à história contemporânea, interesses atuais, ciências, artes e letras.

Cada uma das secções traz exercícios para os mais diferentes anos, o que sinaliza que um mesmo ano pode fazer exercícios de diferentes secções, sendo papel do professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Esse livro de João Köpke é um manual escolar direcionado aos mestres, fornecendo ao professor "as pistas para a exploração pedagógica ou ainda documentos ou atividades complementares" (CHOPPIN, 2009, p. 68), pois os exercícios vêm, em sua maioria, acompanhados de orientações aos mestres, que Köpke considera o livro dos alunos, e de exemplos que lhes facilitam a compreensão. Funciona num modelo peculiar, porque não segue uma sequência de lições por nível ou série, mas propõe exercícios por graus que revelam muito mais preocupação com a autonomia que o aluno adquire com o passar dos anos e, assim, realiza atividades mais ou menos complexas ou realiza as mesmas atividades com um nível maior de exigência. Assim, por exemplo, já na página 21 do livro, em espaço reservado à retificação do vocabulário em sua forma oral, é possível ver um exercício denominado Conversação destinado a estudantes do 1º, 2º e 3º anos.

O que se percebe é uma gradação em que se destaca a aquisição oral e escrita da língua, que passa a ser retificada e ampliada em sua forma oral e escrita. Após isso, os vocabulários pré-escolares retificados e ampliados podem se relacionar e, num último nível, o estudante pode discursar e compor, pois, terá alcançado "maior desenvolvimento intelectual da idade e a disciplina mental derivada do estudo das outras matérias, permitem maior largueza a invenção escripta ou oral" (KÖPKE, 1892, p. 101).

4. Referências

KÖPKE, J. **Curso de língua materna**: para uso das escolas primarias. Notas para a sua direcção. Imprenta São Paulo, São Paulo: Teixeira, 1892. 114 p. Obras raras. (Acervo: Coleção Oficina do Livro "Rubens Borba de Moraes", Biblioteca Central "Cesar Lattes", Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.).

CAMPOS, C. **Caro amigo Dr. João Köpke**. Prefácio. In: KÖPKE, J. Curso de língua materna: para uso das esoclas primária. Notas para sua direção. Imprenta São Paulo, São Paulo: Teixeira, 1892. (p. III-IX).

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998a.

_____. **As utilizações do objecto impresso.** Algés: DIFEL; Difusão Editorial, 1998b.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Älvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Inscrever e apagar.** Cultura escrita e literatura. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação.** Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

DARRÓZ, L. A.; SCHELBAUER, A. R. A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 25, p. 75-85, mar. 2007. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/art07_25.pdf . Acesso em:------.

FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. 2. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Edusp, 2005. (Edição revista e ampliada).

HILSDORF, M. L. S. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. 1986. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1986.

MORTATTI, MRL. **João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online].** São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 59-75. ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books. Consulta em 14-08-2018

MOSCOSO, T. João Köpke. **Educação**. Órgão da Associação Brasileira de Educação, n. 19 e 20, [s.p.], jan./dez. 1944. Tipografia do Patronato. Mimeografado.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana:** escritor de leitura, escritor da modernidade. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História, Política e Sociedade, São Paulo, SP, 2006.

PETRUCI, M. das G. R. M. **Vida e obras de João Köpke**. 1976. 56f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1976.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/ MEC, 1974. 256 p.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Editora da UNESP, 1998. p. 63-105.

DISCUSSÕES INICIAIS EM TORNO DOS ASPECTOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS DE TEXTOS INJUNTIVOS: O CASO DOS TUTORIAIS

Melissa França da Paz CUNHA*
Daniela Zimmermann MACHADO**

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo apresentar o trabalho de Iniciação científica (doravante IC) que está sendo desenvolvido na área da Linguística Textual, com foco na análise do gênero tutorial. O propósito da pesquisa é analisar, em um nível textual e discursivo, as diferentes estratégias de língua presentes em gêneros tutoriais, os quais se caracterizam pela sequência textual injuntiva. São exemplos desse tipo de texto: a receita, o manual de instrução, os tutoriais, entre outros. Para a realização da pesquisa de IC, foram selecionados 7 textos que apresentam instruções ao leitor, disponíveis em blogs diversos. A análise textual será direcionada pelos seguintes aspectos: a constituição da sequência textual injuntiva; características do gênero tutorial (conteúdo, composição e estilo) e a observação dos fatores de textualidade (as condições de produção). O objetivo geral é explicar quais são as regularidades linguísticas e composicionais do tutorial. A expectativa de resultado ao final do projeto é a elaboração de critérios de análise de textos, reconhecendo estratégias que sejam recorrentes em textos que se caracterizam pela injunção, especialmente na esfera digital. Na fase atual do estudo, propomos discussões acerca da Linguística do Texto, a partir de Koch (1997/2004) e de Marcuschi (2008), das sequências textuais de Adam (2015). Inclusive, propomos uma discussão, já sinalizada por outros autores sobre a injunção, se esta pode ser considerada uma sequência ou não. Dessa forma, esperamos contribuir para a sistematização dos critérios de análise de textos, de um modo geral, e da análise do gênero tutorial de um modo particular.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Injunção; Tutorial.

1. Introdução

O presente artigo faz parte do Projeto de Iniciação Científica "Análise das estratégias textuais e discursiva em textos de base injuntiva: o caso dos tutoriais", que tem como um dos propósitos o estudo dos principais conceitos que norteiam o campo da Linguística Textual, como a noção de texto, de gêneros textuais e de sequência textual. Em um primeiro momento, visamos compreender os desdobramentos dos estudos do texto ao longo dos anos, seguido de um aprofundamento sobre os gêneros textuais e a construção e entendimento do gênero tutorial.

O objetivo da pesquisa apresentada é definir, através de estudos sobre gêneros e sequências textuais, quais são as regularidades linguísticas e composicionais do gênero tutorial. Em primeiro lugar, importante considerarmos que o entendimento da noção de gênero (e, em especial, do gênero tutorial) contribui muito para a compreensão das características da sequência textual injuntiva, assim, podemos explorar uma série de fenômenos linguísticos (por exemplo, as escolhas verbais) e discursivos (tais como a situação comunicativa que caracteriza o gênero, a intencionalidade desse tipo textual) importantes para se pensar o texto. Em segundo lugar, destacamos que esse gênero é próprio da esfera digital, o que contribui para pensarmos nesse texto específico sempre em relação com as novas tecnologias.

A partir disso, indagamos: o que difere, ou não, um tutorial de um manual de instrução e de uma receita? Seria o tutorial um gênero textual isolado e exclusivo de ambientes virtuais? Para responder a esses questionamentos, durante o projeto, analisamos

* UNESPAR. Estudante de graduação em Letras-Inglês. E-mail: melissaxpaz@gmail.com
** UNESPAR. Doutora em Estudos Linguísticos. E-mail: daniela.machado@unespar.edu.br

sete textos, dentre eles, três tutoriais, duas receitas e dois manuais de instruções, todos retirados da internet e disponíveis em *websites* pessoais, como blogs de culinárias, de maquiagem e de fotografia. A análise desse material está sendo realizada observando quais as estratégias discursivas e os mecanismos linguísticos compõem e auxiliam na construção do sentido desses textos. A título de ilustração, no tópico 4 do presente artigo, faremos uma análise de um tutorial e de um manual de instrução.

Organizamos este artigo em três momentos principais: primeiramente, discutiremos sobre o quadro teórico da Linguística Textual; na sequência, discutiremos sobre o gênero tutorial e, por fim, apresentamos as análises textuais.

2. Referencial Teórico

"A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem" [...] (KOCH, 2018, p. 11). A partir da citação, podemos considerar que o texto passa a ser entendido como unidade analisável.

A Linguística Textual ou Linguística do Texto (LT) inicia-se nos anos 70 com o interesse na construção de "gramáticas de texto", ideia que se modificou ao longo do tempo. Atualmente o objeto da LT é "o texto enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos" (KOCH, 2008, p. 12). A partir disso, o texto deixa de ser visto como uma simples sequência de frases isoladas, mas como uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.

Dito de outro modo, o campo de interesse da LT nem sempre se delineou como o conhecemos hoje. Atualmente, o texto é entendido como unidade de análise, mas no início dos anos 70, houve alguns movimentos que marcaram o percurso deste estudo: a análise transfrástica e as gramáticas de texto. Neste período, o texto era entendido como um produto acabado e não como um processo interacional.

Autores como Weinrinch (1993 *apud* Koch, 2018) afirmam que toda Linguística é Linguística do Texto, para ele o texto é uma sequência linear de lexemas e morfemas as quais, interligadas, constituem o contexto. Dessa forma, conclui-se que o texto é um conjunto de elementos linguísticos interligados que servem como ponte de comunicação humana.

Na presente pesquisa, assumimos o texto como um processo e não como um produto acabado. Valemos aqui da citação de Marcuschi (1983):

> Proponho que se veja a Linguística de Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. (...). Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCUSCHI, 1983, pp. 12-13)

São imersos nesta concepção de teoria que delimitamos o presente estudo. Ao analisarmos os tutoriais, estamos os compreendendo enquanto um texto que preserva uma construção linear, ou seja, uma certa organização estrutural e linguística, que mantém marcas que o define enquanto um texto; e também enquanto um texto coerente, ou seja, que apresenta um conteúdo e uma intenção marcada pelas ações sociais.

2.1. *Estudo do texto e do gênero textual*

O texto pode ser apresentado de diversas formas e com inúmeras funções, Marcuschi (2008, p. 85) afirma que o responsável por essa decisão será o gênero textual, este vai desempenhar papel fundamental na apresentação do texto. Essa decisão do gênero vai influenciar o próprio discurso, a esquematização textual e até mesmo a seleção da linguagem.

Dois aspectos sobre o gênero vão dar a ele essa função de prefigurar o texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 85), essas são as questões de gestão enunciativa e de composicionalidade. A primeira, responsável pela escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais. A segunda, responsável pela identificação de unidades ou subunidades textuais que dizem respeito à sequenciação e ao encadeamento e linearização textual.

Marcuschi (2005, p.22, *apud* JURACH e CATELÃO, 2018) trata os gêneros textuais como "noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". Em outras palavras, os gêneros textuais nos ajudam a identificar os diversos tipos de textos através de seus aspectos em comum dentro das práticas sociais.

Importante reforçar, no estudo do gênero, as esferas sugeridas por Marcuschi (2008). Todo gênero apresenta sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo próprios que se definem e se caracterizam a partir dos fatores de textualidade, também conhecidos como princípios de interpretabilidade (intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade) aliados à coesão e à coerência. Se pensarmos no gênero tutorial, podemos defini-lo a partir desses fatores: qual a intenção de um tutorial? Qual a situacionalidade (onde circula este tipo de texto, como geralmente é marcado seu estilo de linguagem? Como se dá a aceitabilidade desses textos pelos seus leitores? É de fácil entendimento? Que estratégias textuais são necessárias para que este texto alcance seus propósitos? Qual o tipo e o grau de informação desse tipo de texto? Há intertextualidade? A partir deste repertório de questionamentos, já vemos o quanto à Linguística Textual pode contribuir para o estudo do texto, dos gêneros e, por consequência, para a realização desta pesquisa.

2.2. *A noção de sequência textual*

Em síntese, Marcuschi (2005, p.22, *apud* JURACH e CATELÃO, 201-) coloca o "tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição" a que abrange "cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção". Dentre estas, a sequência que privilegiaremos neste estudo é a injuntiva.

Para Bezerra, em texto disponível no site Glossário Ceale, sequências textuais "são formas linguísticas organizadas que constituem a estrutura composicional de um gênero [textual], sendo, por isso, mais estáveis e menos suscetíveis a alterações por influência de fatores sociais". Ou seja, as sequências contribuem para a identificação de um gênero, seja ele um texto jornalístico ou uma carta, pois fazem parte da constituição estrutural do mesmo. No caso do gênero tutorial (gênero procedural), vemos uma sequência que é predominante, a injuntiva. Na verdade, nesta pesquisa, buscamos compreender se existe de fato uma sequência injuntiva. Uma saída para esta discussão, baseada em leituras de Catelão e Jurach (2018) é entender o gênero tutorial como parte de um grupo de gêneros do tipo procedural, marcado pela sequência descritiva, entendendo esta sequência como descrições de ações (uso de verbos no imperativo), que é o que acontece em certa medida, com a receita e com o manual de instrução. Neste artigo, salientamos que esta ideia ainda está sendo amadurecida, considerando até mesmo a pouca literatura sobre gêneros tutoriais.

Ainda sobre as sequências textuais, consideramos oportuno mencionar a definição proposta por Adam (2011), que a entende enquanto uma estrutura, uma rede relacional hierárquica, em que as partes estão ligadas/ relacionadas entre si e ao todo que elas constituem. O autor ainda afirma que elas podem ser consideradas relativamente autônomas, com certa organização interna que se define por uma relação de dependência-independência com o texto, o qual ela faz parte.

2.2.1. Textos injuntivos: o caso do tutorial

A injunção é considerada por alguns autores, como Maruschi (2005, *apud* JURACH e CATELÃO, 2018), como uma sequência textual. Porém, outros autores como Adam (2001) afirmam que não se trata de uma classe sequencial, mas de discursos de incitação à ação. Este tipo de discurso, seria caracterizado por incentivar e mover o leitor a realizar um fazer. A injunção é caracterizada por ser ora instrucional, ora prescritiva, é definida por Adam (2001) como aquele discurso caracterizado por textos que falam de e como fazer, discurso marcado por traços de injunção, procedimentos e/ou por diferentes formas de aconselhamento. São exemplos desse tipo de texto: a receita culinária, o manual de instrução, os textos de autoajuda, os tutoriais, entre outros.
O objetivo desse trabalho é analisar esses textos de cunho injuntivo, para que dessa forma, possamos sistematizar critérios de análise de textos e, de um modo particular, critérios para a análise do gênero tutorial.

Passamos para a análise.

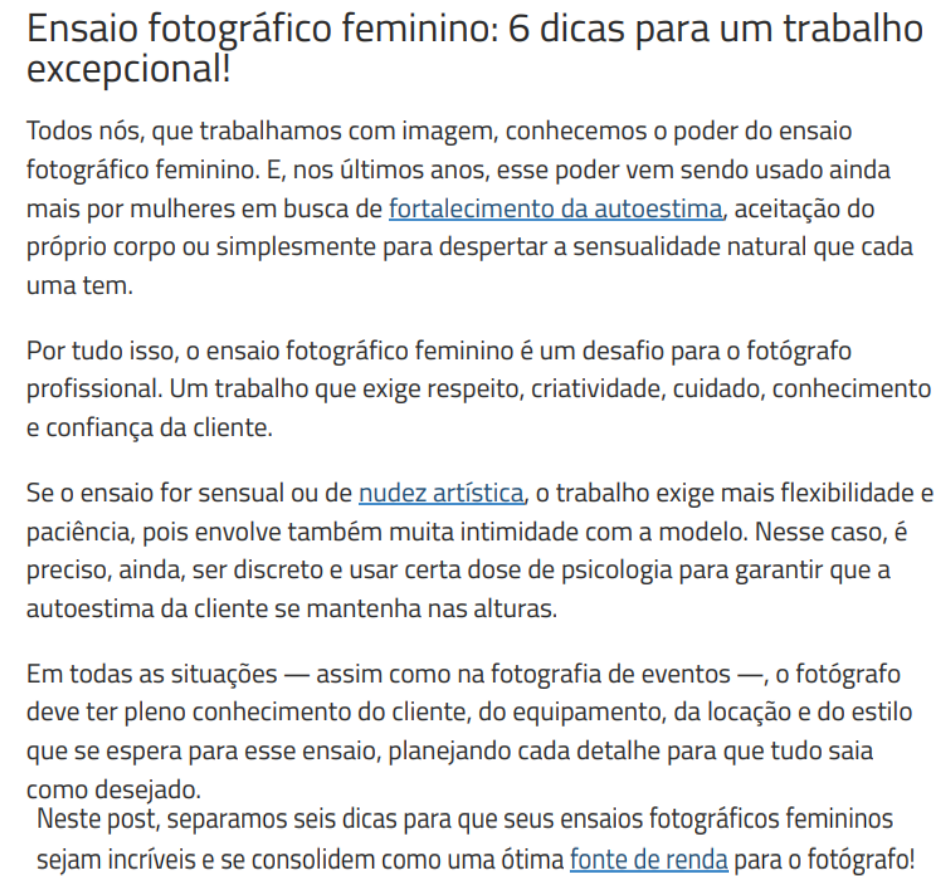
3. Análise

Após a seleção do *corpus* da pesquisa, buscamos observar a constituição da sequência textual injuntiva e dos fatores de textualidade. Além disso, em um modo mais particular, buscamos também traçar as características do gênero tutorial. Visamos ainda analisar, na medida do possível, os mecanismos de coesão (referenciação e articulação) e coerência, o tempo e o modo verbal mais utilizados neste tipo de texto, e as modalidades de expressões.

3.1. Tutorial

Vamos observar agora o trecho de um tutorial de fotografia (Figura 1; cf. Anexo A), intitulado “Ensaio fotográfico feminino: 6 dicas para um trabalho excepcional!”, postado no blog Fotologia:

Figura 1



Ensaio fotográfico feminino: 6 dicas para um trabalho excepcional!

Todos nós, que trabalhamos com imagem, conhecemos o poder do ensaio fotográfico feminino. E, nos últimos anos, esse poder vem sendo usado ainda mais por mulheres em busca de fortalecimento da autoestima, aceitação do próprio corpo ou simplesmente para despertar a sensualidade natural que cada uma tem.

Por tudo isso, o ensaio fotográfico feminino é um desafio para o fotógrafo profissional. Um trabalho que exige respeito, criatividade, cuidado, conhecimento e confiança da cliente.

Se o ensaio for sensual ou de nudez artística, o trabalho exige mais flexibilidade e paciência, pois envolve também muita intimidade com a modelo. Nesse caso, é preciso, ainda, ser discreto e usar certa dose de psicologia para garantir que a autoestima da cliente se mantenha nas alturas.

Em todas as situações — assim como na fotografia de eventos —, o fotógrafo deve ter pleno conhecimento do cliente, do equipamento, da locação e do estilo que se espera para esse ensaio, planejando cada detalhe para que tudo saia como desejado.

Neste post, separamos seis dicas para que seus ensaios fotográficos femininos sejam incríveis e se consolidem como uma ótima fonte de renda para o fotógrafo!

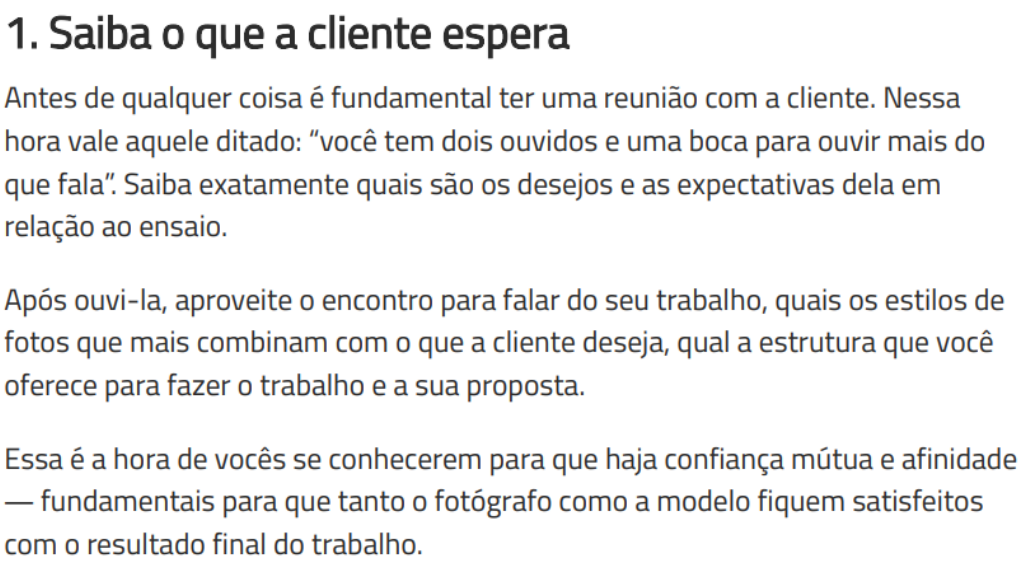
Fonte: Fotologia, 2019. Disponível em: https://www.fotologia.net/ensaio-fotografico-feminino-6-dicas-para-um-trabalho-excepcional/. Acesso em: 29 de out. de 2019.

[a] “Todos nós, que trabalhamos com imagem [...]”
[b] “Nesse caso, é preciso, ainda, ser discreto e usar certa dose de psicologia [...]”
[c] “Neste post, separamos seis dicas para que seus ensaios fotográficos femininos sejam incríveis e se consolidem como uma ótima fonte de renda para o fotógrafo!”

De início, podemos observar pelo título que o tutorial apresentado visa auxiliar fotógrafos (ao que tudo indica, fotógrafos profissionais) com ensaios femininos. A primeira frase do texto [a] esclarece que quem fala é alguém que trabalha com fotografia, sabemos disso através do uso da segunda pessoa do plural, o “nós” insere o autor no grupo do público alvo. Mais adiante na frase [b], o autor do texto começa a utilizar aspectos do texto injuntivo, utilizando a expressão “é preciso”. Por fim, na frase [c] o autor está se direcionando ao público alvo, ao fazer o uso do pronome possessivo “seus”. Esse público, no caso, seriam fotógrafos em busca de dicas para melhorarem suas habilidades e adquirirem uma fonte de renda.

Agora, vamos analisar uma, das seis, dicas propostas por este tutorial:

Figura 2



1. Saiba o que a cliente espera

Antes de qualquer coisa é fundamental ter uma reunião com a cliente. Nessa hora vale aquele ditado: "você tem dois ouvidos e uma boca para ouvir mais do que fala". Saiba exatamente quais são os desejos e as expectativas dela em relação ao ensaio.

Após ouvi-la, aproveite o encontro para falar do seu trabalho, quais os estilos de fotos que mais combinam com o que a cliente deseja, qual a estrutura que você oferece para fazer o trabalho e a sua proposta.

Essa é a hora de vocês se conhecerem para que haja confiança mútua e afinidade — fundamentais para que tanto o fotógrafo como a modelo fiquem satisfeitos com o resultado final do trabalho.

Fonte: Fotologia, 2019. Disponível em: https://www.fotologia.net/ensaio-fotografico-feminino-6-dicas-para-um-trabalho-excepcional/. Acesso em: 29 de out. de 2019.

[d] "**Saiba** o que a cliente espera"
[e] "**Saiba exatamente** quais são os desejos e expectativas dela [...]"
[f] Após ouvi-la, **aproveite** o encontro para falar do **seu** trabalho [...]"
[e] "É hora de **vocês** se conhecerem [...]"

O primeiro aspecto a ser analisado no texto é que ele se define por uma ordem dada, podemos identificar em [d] "saiba" o uso do verbo no tempo presente e no modo imperativo, isso ocorre várias vezes durante o texto. Em cada uma das seis dicas, o autor inicia com um verbo no imperativo, "planeje", "prepare-se", "defina", "escolha" e "use". Essas escolhas aparecem igualmente no corpo do texto, como é possível observar em [e] "saiba exatamente" e em [f] com o uso de "aproveite", tal escolha carrega em si a ideia de mover o leitor à ação.

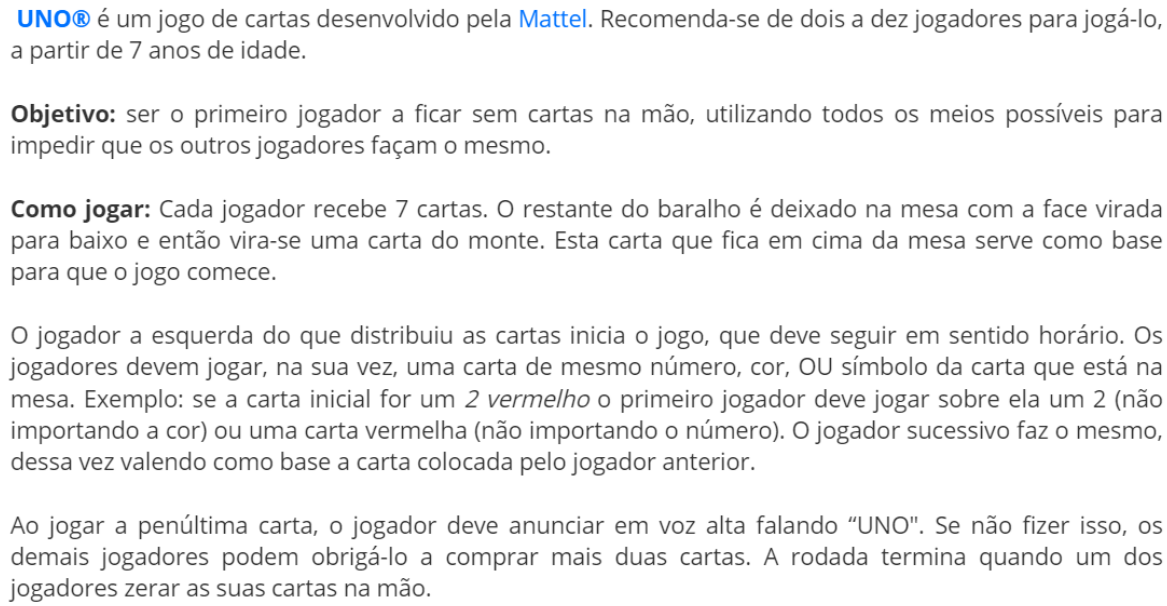
O texto a todo momento vai ser direcionado ao leitor, isso é notado com o uso do pronome "seu" em [f] e com o uso de vocês (nesse caso, representando a segunda pessoa do plural) em [e], referindo-se ao leitor e sua cliente. Dessa maneira, o tutorial apresenta a ocorrência da incitação à ação apontada por Adam (2001), ou seja, o interlocutor dirige-se diretamente ao destinatário com a intenção de fazê-lo agir.

Além da situacionalidade explicitada a partir dos elementos presentes no texto e dos elementos linguísticos (presença de verbos no imperativo, por exemplo), importante chamar atenção também para a estrutura composicional do texto. Podemos dividir o texto em 3 momentos principais (se observarmos o texto na íntegra, em anexo, esses momentos ficam mais bem definidos): introdução (título, apresentação do tema, justificativa sobre a importância do tutorial, público alvo); os conselhos (6 dicas de como fotografar) e, por fim, uma espécie de encerramento e reforço de que se as dicas forem devidamente seguidas (empregadas), o resultado será alcançado, ou seja, o público conseguirá fotografar mulheres de forma mais eficaz.

3.2. Manual de instrução

A título de comparação, vamos analisar, a partir dos mesmos critérios, um manual de instrução (cf. ANEXO B):

Figura 3



UNO® é um jogo de cartas desenvolvido pela Mattel. Recomenda-se de dois a dez jogadores para jogá-lo, a partir de 7 anos de idade.

Objetivo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo.

Como jogar: Cada jogador recebe 7 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com a face virada para baixo e então vira-se uma carta do monte. Esta carta que fica em cima da mesa serve como base para que o jogo comece.

O jogador a esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, cor, OU símbolo da carta que está na mesa. Exemplo: se a carta inicial for um *2 vermelho* o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 2 (não importando a cor) ou uma carta vermelha (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a carta colocada pelo jogador anterior.

Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando "UNO". Se não fizer isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

Fonte: Blogspot Manualzinho. Disponível em: http://manualzinho.blogspot.com/2009/08/como-jogar-uno.html. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

[a] "**Recomenda-se** de dois a dez jogadores para jogá-lo, a partir de 7 anos de idade."
[b] "O **jogador** a esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário."
[c] "Ao jogar a penúltima carta, **o jogador deve** anunciar em vou alta falando "UNO"."

O texto apresentado acompanha o jogo de cartas UNO, seu uso é associado a momentos recreativos e de descontração, o texto auxilia o destinatário a compreender o funcionamento e as regras do jogo UNO, fazendo recomendações que podem ou não serem seguidas pelo leitor, como visto em [a]. Diferente do tutorial, que mostra como alguém deve se portar, o manual de intruções mostra como o jogo deve se portar. Nesse caso, o texto não se refere ao leitor diretamente, na realidade, em [b], o texto utiliza o termo "jogador" como sujeito generalizado, este podendo ser qualquer pessoa.

O verbo no imperativo volta a aparecer, como visto em [c], entretanto, desta vez está acompanhado de um sujeito, o que novamente descarta a ideia de que este texto está incentivando você a participar ou começar uma ação.

Quanto à estrutura composicional, diferentemente do tutorial de fotografia, a organização se dá de forma diferente: primeiramente, há recomendações, seguidas de várias regras, apresentadas de forma bastante objetiva (como jogar, funções de cada carta). No final, não encontramos uma reflexão motivadora, diferente do que acontece no tutorial.

Se observarmos os dois textos analisados, os pontos em comum, é que ambos (de maneiras/ estilos diferentes), trazem aconselhamentos ao leitor. Entretanto, o estilo e a forma de apresentação do conteúdo são diferentes e isso se justifica facilmente quando apontamos que: quem produz esses textos? Que propósitos estão por trás? Que tipo de linguagem deve ser utilizada para o cumprimento dos objetivos (auxiliar no aprimoramento da prática de fotografar e ensinar a jogar Uno)? Em um jogo, por exemplo, as regras devem ser claras e objetivas; no tutorial de fotografia, quando vemos "Prepare-se para os imprevistos"ou "Seja criativo", vemos que há abertura para comentários do autor do texto que procura prever situações diversas, com o intuito de auxiliar o leitor. Com base nessas breves análises, vemos que embora os dois tenham a ideia de aconselhamento, enquanto

gêneros textuais, são bastante diferentes. Há a sequência injuntiva que se apresenta e se organzia de forma diferente em ambos os textos.

4. Conclusão

Em suma, os estudos dos conceitos presentes nesta pesquisa se fazem relevantes para a análise posterior dos textos tutorias, as discussões acerca da temática acerca da sequência textual ainda são recentes e inconclusivas, mas tomam forma aos poucos. O tutorial é um gênero de cunho injuntivo com características específicas as quais este trabalho busca sistematizar, por hora compreendemos o tutorial como parte do discurso de incitação à ação de Adam (2001). É importante ressaltar que este projeto ainda está em desenvolvimento, consequentemente, as análises são prévias e estão sujeitas a mudanças.

Podemos assumir que o manual de instrução (assim como a receita) e o tutorial incitam a ação de formas e intensidades diferentes, podem ser entendidos como discursos procedurais. Cabe-nos ainda investigar mais textos a fim de que possamos melhor compreender as características desses textos.

5. Referências

ADAM, J.M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. ***Les textes types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue.*** Paris: Nathan, 2001.

BEZERRA, M. A. **Sequências Textuais.** *Glossária Ceale.* Disponíveis em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencias-textuais. Acesso em: 31 de abr. de 2020.

CATELÃO, E. M.; JURACH, J. M. Da injunção ou da argumentação aos chamados discursos processuais e outros gêneros de incitação à ação: uma reflexão. In: Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação (IV SEDiAr). (IV SEDiAr), 2018, Buenos Aires. Ilhéus: Editus- Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2018. p. 546-556.

KOCH, I. G. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. As tramas do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In:

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

ANEXO A - Tutorial

Ensaio fotográfico feminino: 6 dicas para um trabalho excepcional!

Todos nós, que trabalhamos com imagem, conhecemos o poder do ensaio fotográfico feminino. E, nos últimos anos, esse poder vem sendo usado ainda mais por mulheres em busca de fortalecimento da autoestima, aceitação do próprio corpo ou simplesmente para despertar a sensualidade natural que cada uma tem.

Por tudo isso, o ensaio fotográfico feminino é um desafio para o fotógrafo profissional. Um trabalho que exige respeito, criatividade, cuidado, conhecimento e confiança da cliente.

Se o ensaio for sensual ou de nudez artística, o trabalho exige mais flexibilidade e paciência, pois envolve também muita intimidade com a modelo. Nesse caso, é preciso,

ainda, ser discreto e usar certa dose de psicologia para garantir que a autoestima da cliente se mantenha nas alturas.
Em todas as situações — assim como na fotografia de eventos —, o fotógrafo deve ter pleno conhecimento do cliente, do equipamento, da locação e do estilo que se espera para esse ensaio, planejando cada detalhe para que tudo saia como desejado.

Neste post, separamos seis dicas para que seus ensaios fotográficos femininos sejam incríveis e se consolidem como uma ótima fonte de renda para o fotógrafo!

1. Saiba o que a cliente espera

Antes de qualquer coisa é fundamental ter uma reunião com a cliente. Nessa hora vale aquele ditado: "você tem dois ouvidos e uma boca para ouvir mais do que fala". Saiba exatamente quais são os desejos e as expectativas dela em relação ao ensaio.

Após ouvi-la, aproveite o encontro para falar do seu trabalho, quais os estilos de fotos que mais combinam com o que a cliente deseja, qual a estrutura que você oferece para fazer o trabalho e a sua proposta.

Essa é a hora de vocês se conhecerem para que haja confiança mútua e afinidade — fundamentais para que tanto o fotógrafo como a modelo fiquem satisfeitos com o resultado final do trabalho.

2. Planeje cada detalhe

Planejamento é a palavra de ordem em qualquer trabalho. Isso vale também para a fotografia e mais ainda no caso de um ensaio fotográfico feminino. A partir da conversa inicial com a cliente, construa com ela o roteiro do ensaio, colocando no papel todos os detalhes que deverão ser seguidos na hora de produzir as fotos.

Nesse planejamento devem estar previstos a duração do ensaio, o cenário, a localização, a maquiagem e o vestuário. Outra coisa: é preciso que se saiba previamente qual estilo será dado trabalho: romântico ou sensual?
Com todas as informações em mãos, fica mais fácil evitar imprevistos e garantir que a modelo fique mais à vontade na hora dos cliques.

3. Prepare-se para os imprevistos

Mesmo planejando tudo, sempre há possibilidade de algo dar errado. Esteja preparado para isso, colocando na sua lista um plano B para cada uma das adversidades.

O clima está diretamente ligado à qualidade do seu trabalho, principalmente se o ensaio fotográfico feminino for feito ao ar livre. O horário em que as fotos serão feitas também tem influência na luz e na cor.

Sempre vale, na reunião inicial com a modelo, perguntar se ela tem problemas de sensibilidade à luz do sol, alergias ou qualquer outra situação que possa afetar o resultado final do trabalho.

4. Defina o estilo do ensaio

Esse é um dos tópicos mais importantes que devem ser definidos lá naquela primeira conversa que sugerimos ter com a cliente. O ensaio fotográfico feminino pode ter estilos diferentes, mas três deles se destacam. Veja quais são os mais comuns e, a partir dessa escolha, defina todos os outros detalhes da sua produção:

Estilo sexy

Se a mulher for mais ousada e estiver mais aberta a produções mais quentes, com o uso de cores como o vermelho ou o preto, esse é o estilo do ensaio que será feito para ela.

Nesse caso dá para usar maquiagens mais pesadas, poses mais sensuais e a locação pode ser até mesmo um quarto de hotel. Tudo vai depender do quanto a cliente está aberta a novas ideias.

Estilo romântico

Nesse caso a sensualidade não precisa ficar de fora. Mas ela aparece de forma mais sutil, com ares de mistério. As cores do figurino são mais claras e os ambientes da locação são mais suaves.

Estilo fetiche

Aqui é a cliente quem manda desde o início. Normalmente é ela quem já vem para a reunião inicial com essa proposta. Nesse caso, esteja aberto aos temas que ela apresentar e abuse da fantasia e da criatividade para ajudá-la a alcançar o resultado que ela deseja.

5. Escolha as melhores roupas e maquiagem

Ter parceria com maquiador e dispor de algumas peças de figurino para os ensaios sempre ajuda nesse tipo de trabalho. Mas você também deve deixar a cliente à vontade para fazer suas escolhas e sugestões.

Algumas dicas são válidas. Se as fotos forem feitas ao ar livre, por exemplo, as roupas claras favorecem muito o trabalho. Se for branco, então, melhor ainda para que não haja tanto contraste e efeitos indesejáveis sejam neutralizados.

Além disso, o branco permite que a paisagem se destaque. Não é à toa que as noivas estão sempre exuberantes!

Mas, se a produção pedir outras cores, use refletores e rebatedores que vão ajudar a manter a qualidade das imagens. E nunca deixe de testar antes de fazer os cliques finais.

6. Use a criatividade

É certo que, para a produção de um ensaio fotográfico feminino, algumas poses são clássicas e, em alguns casos, a própria modelo já sabe quais deve fazer. Por isso, antes de começar o trabalho vale dar uma olhada em referências anteriores e pescar ideias para ajudar a dirigir as clientes. Essa é uma boa forma de começar a fazer as fotos.

A partir daí, depois que fotógrafo e modelo já estão à vontade, fica mais fácil usar a criatividade e pensar em situações diferentes e poses mais naturais, descontraídas. Essas, normalmente, são as que funcionam melhor.

Uma dica é aproveitar o cenário para brincar com a luz e as cores, usar também o preto e branco, aproveitar a brisa, o sol, a chuva e tudo mais que estiver em volta para alcançar um resultado diferenciado.

Seguindo todas essas dicas, as chances de seu ensaio fotográfico feminino ficar perfeito dependem apenas do seu talento. Claro, também do trabalho de pós-produção, que nesse caso deve ser impecável.

Fonte: Fotologia, 2019. Disponível em: https://www.fotologia.net/ensaio-fotografico-feminino-6-dicas-para-um-trabalho-excepcional/. Acesso em: 29 de out. de 2019.

ANEXO B – Manual de instrução

Como jogar uno

UNO® é um jogo de cartas desenvolvido pela *Mattel*. Recomenda-se de dois a dez jogadores para jogá-lo, a partir de 7 anos de idade.

Objetivo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo.

Como jogar: Cada jogador recebe 7 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com a face virada para baixo e então vira-se uma carta do monte. Esta carta que fica em cima da mesa serve como base para que o jogo comece. O jogador a esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, cor, OU símbolo da carta que está na mesa. Exemplo: se a carta inicial for um 2 vermelho o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 2 (não importando a cor) ou uma carta vermelha (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a carta colocada pelo jogador anterior. Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando “UNO". Se não fizer isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

Cartas especiais: Além das cartas numéricas, o baralho de UNO possui mais 5 cartas especiais que produzem diferentes efeitos durante o jogo:

+2: o jogador seguinte apanha duas cartas e passa o seu turno ao jogador seguinte;

Inversão: o sentido de jogo inverte-se. Se o sentido do jogo está no sentido horário, quando jogada uma carta "Inverter", joga-se em sentido anti-horário;

Bloqueio: o jogador seguinte perde a vez;

Curinga: pode ser jogada durante qualquer momento do jogo independentemente da carta que se encontra no topo de descarte. O participante que jogar essa carta escolhe a próxima cor do jogo (verde, azul, vermelho ou amarelo);

Curinga +4: o jogador seguinte apanha quatro cartas do baralho e perde o turno, o jogador que a descartou diz escolhe a próxima cor do jogo (verde, azul, vermelho ou amarelo). Esta carta só deverá ser jogada quando o jogador não possui nenhuma outra carta que possa usar. No entanto, se o jogador prejudicado desconfiar que o primeiro jogador está “blefando”, pode pedir para conferir a mão deste, se estiver certo, o jogador que jogou terá que apanhar as 4 cartas como punição. Caso a jogada tenha sido legal, o jogador que desconfiou deve apanhar seis cartas.

Regras alternativas: algumas regras adicionais são utilizadas por grupos de jogadores, variando de acordo com a região. Elas implicam em efeitos não estabelecidos nas regras originais do jogo, sendo aplicadas às cartas numéricas. As que vou colocar aqui são as mais comumente encontradas onde moro (natal, RN).

7: Quando é descartada, todos os jogadores devem ficar em silêncio até que a pessoa que a jogou, jogue novamente. Quem desrespeitar a regra deve comprar um número de cartas igual ao número de palavras que falou;

8 ou 9: Os jogadores devem bater sua mão sobre a carta. O último que bater compra 1 carta do monte. A regra é utilizada para a carta 8 OU a carta 9, varia de acordo com o costume dos jogadores;

0: O jogador pode promover trocas entre os baralhos dos participantes. Pode pedir que dois jogadores troquem suas mãos (incluindo consigo mesmo) ou ditar trocas mais elaboradas, como “todos passem o baralho para o jogador a esquerda”.

Corte: quando um jogador possui uma carta idêntica (número ou símbolo + cor) a última descartada, ele poderá jogá-la antes que o próximo jogador descarte. Assim ele corta a vez dos jogadores e o jogo continua a partir dele.

Pontuação: UNO se dá por rodadas, e a cada rodada o jogador que vence acumula pontos. Porém a maioria dos jogadores não jogam com contagem de pontos, terminando o jogo a cada rodada. A pontuação é dada pelas cartas que RESTAM nas mãos dos outros jogadores:

+2: 20 pontos;
Inversão, Bloqueio e Curinga: 20 pontos;
Curinga +4: 50 pontos;
Cartas numéricas (0-9): tem o valor correspondente ao seu número.

Quando há contagem de pontos vence o primeiro jogador que atingir 5000 pontos.

Fonte: Blogspot Manualzinho. Disponível em: http://manualzinho.blogspot.com/2009/08/como-jogar-uno.html. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

ENTRE O TEXTO, O LEITOR E A CULTURA: DIFERENTES ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DA CRÍTICA LITERÁRIA NO BRASIL DO SÉCULO XX À ATUALIDADE

Rafael Magno de Paula COSTA*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar diferentes abordagens e perspectivas da crítica literária no Brasil, perpassando por diferentes autores, no sentido de expor as transformações do fazer crítico para, ao final, analisar caminhos possíveis para a crítica, bem como evidenciar as contribuições de alguns desses autores. Com efeito, diferentes formas trazem em si diferentes concepções daquilo que é considerado como literário ao se abordar o texto. Desse modo, o trabalho propõe-se a expor diferentes teorias no sentido de valorizar o que é relevante para a tarefa do crítico. Em última análise, o artigo explora que a atuação do crítico, seja pelo viés da centralidade do texto, seja pela perspectiva extraliterária, seu papel é imprescindível no diálogo entre tradição crítica e inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica Literária; Literatura Brasileira; Teoria da Literatura.

A finalidade do fazer crítico desdobra-se numa gama diversificada de possibilidades que ora valorizam os aspectos externos à obra, ora valorizam o texto em si como entidade autônoma, ora preconizam a leitura e a recepção do texto como essencial para a compreensão da mesma. A partir desse pressuposto, como discussão inicial, é importante considerar o papel da crítica enquanto ação de suma importância para a promoção da literatura. Diante disso, qual seria o objetivo da crítica, ou seja, qual seria a sua finalidade, a que se destina e o que exatamente procura atingir com isso? Katia Muricy em "A natureza filosófica da crítica", considera que inicialmente a razão seria o elemento de uma crise da noção de verdade para o crítico. A autora aponta para o kantismo, filosofia alemã, como a primeira forma de pensamento que possibilitou um pensar sobre a própria natureza da crítica, uma vez que a crítica moderna se edificaria diante da crise de concepção sobre a verdade. Ela expõe ainda que é justamente na arte que essa concepção entra em crise, visto que o sentido das coisas, no mundo da representação, desliza e se multiplica. É dentro dessa multiplicidade dos possíveis sentidos que a crítica se relaciona com a verdade ou ao menos sua busca.

O termo crítica passou a ser utilizado a partir do círculo alemão de Iena, o *Athenäeum*, também conhecido como círculo romântico, para a designação dos estudos e aprofundamentos de obras literárias. Dentro dessa perspectiva, a crítica construir-se-ia como algo inacabado necessitando de uma reflexão da formação ou da constituição da obra. A intensificação da consciência da obra seria assim a atividade do crítico.

Katia Muricy tece ainda considerações em torno da obra de Walter Benjamin, um dos maiores críticos da sua época. A autora discorre sobre a tese de doutorado de Benjamin em que, segunda ela (2009, p. 79), analisou a questão entre os críticos românticos e Goethe, considerando que os primeiros defendiam a *ideia* e o segundo o *ideal*. A grande distinção que se faz a partir disso seria que a ideia estaria mais próxima da forma, enquanto o ideal estaria mais para o conteúdo. Goethe entendia, por exemplo, que a obra de arte refletia os conceitos puros presentes na natureza não de maneira visível, mas escondidos nas aparências desse mundo, tornado visível na obra de arte.

Segundo Muricy (2009, p. 81), Benjamin depreende que a obra se relaciona com o seu externo, ou seja, seu contexto histórico. Porém, o grande enigma da obra não seria exatamente a sua forma, nem mesmo seu conteúdo, mas sim a sobrevivência da obra ao

* Doutorando e mestre em Letras pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Professor de Literatura Brasileira pela UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), campus Paranaguá. E-mail: rafaelmpc82@hotmail.com

longo da história, ou a sua própria vida. Muricy, no entanto, percebe que a escola alemã, a qual Benjamin pertencia, valorizou a consciência inicial de se buscar uma dada consciência da obra. Algo que Machado de Assis, ainda no século XIX, já havia promovido, dentro de uma abordagem que, para os padrões da sua época, era consideravelmente inovadora.

Em seu texto "O ideal crítico", ele propôs uma nova linha crítica em lugar à que era praticada. Machado enfatizou elementos como ciência em casamento à sinceridade e à consciência do crítico. O crítico deveria ser verdadeiro, sem levar em consideração as animosidades ou mesmo simpatias na relação entre crítica, obra e seus autores. O mesmo não poderia ser intolerante nem indiferente para com o novo nem para com o velho, e ser fiel a um método de análise literária que tivesse o ideal de captação à verdade. A crítica deveria procurar satisfazer-se, ainda, sempre em dizer a verdade sobre a obra, independente se isso agradaria, ou não, amigos ou adversários. Não poderia ainda ater-se exclusivamente à moda, mas sim compreender que há qualidades nos românticos assim como nos realistas – nesse ponto Machado referia-se especificamente às modas do seu tempo.

Dessa forma, ele expõe que o crítico deveria exercer sua atividade com independência até encontrar o sentido máximo do texto literário, adotando um método para não cair na contradição. O que se depreende de tudo aquilo que o grande escritor expôs é que o crítico deve ter respeito acima de tudo pela literatura e preservá-la dos que exercem a crítica de modo incompetente.

Assim, a crítica literária depreendida por ambos os autores, Muricy e Machado, parece apontar para a imanência do texto, isto é, com o texto literário protagonizando o cerne da ação crítica. O importante, diante do que foi exposto até o momento, trata da discussão que ora se inicia entre o interno e o externo. Antes de Kátia Muricy, a história da crítica literária no Brasil começa no século XIX com críticos como Araripe Júnior, Tristão de Ataíde, José Veríssimo, Silvio Romero, dentre outros. Essa crítica, entretanto, realizava-se pelos jornais, caracterizada e condicionada, sobretudo, pela opinião, pelo biografismo, pelo nacionalismo romântico, pelo naturalismo e pelas impressões do crítico. Esse paradigma do fazer crítico muda no Brasil com a influência da Nova Crítica do século XX.

Com o efeito, um dos grandes promotores da Nova Crítica no Brasil foi Afrânio Coutinho, que deu abertura para a profissionalização e especialização do crítico, quando participou e promoveu a fundação primeiramente da Faculdade de Letras na UFRJ em 1965. Coutinho oportunizou em sua época uma renovação do fazer crítico na literatura, levando-a ao patamar de estudos científicos nas universidades. Anteriormente a ele, a crítica realizava-se, como já dito, pelos jornais e sempre dentro de uma abordagem impressionista, ou seja, baseada nas impressões do crítico e no seu gosto particular. Com sua passagem pelos Estados Unidos durante a década de 1950, Coutinho entrou em contato com a crítica que se fazia naquele país. Sua experiência oportunizou, à crítica literária brasileira, a superação dos modelos impressionistas, naturalistas e opinativos que dominavam o cenário literário do nosso país. O exercício da crítica passou então dos jornais às universidades. Para ele, tal como para a Nova Crítica Americana, o texto literário deveria ser o centro da preocupação da crítica.

O método de Coutinho compreendia, portanto, uma superação dos modelos anteriores, principalmente no que concerne ao aspecto historicista e cronológico, em que a literatura brasileira era classificada dentro de acontecimentos políticos. Ele estabeleceu um projeto de criação de uma história da literatura em diálogo com a história da arte, utilizando os estilos de época como paradigma para a composição de um cânone literário. Para isso, contou com a colaboração de diversos autores, tais como Antonio Candido e Luiz Costa Lima, por exemplo. Coutinho, contudo, permaneceu aguerrido aos ideais imanentistas. Em obra organizada por ele, *A Literatura no Brasil*, em seis volumes, preconiza a necessidade de valorizar os aspectos literários, mesmo quando a obra dialoga com outras áreas do conhecimento. De todo o modo, Coutinho dentro de sua obra realizara poucas análises, delegando a maior parte delas aos seus colaboradores. Porém, é importante salientar que Coutinho ainda é uma referência importante no que concerne principalmente na relação

íntima entre literatura e história da arte, denominando períodos literários com os nomes dos estilos de época utilizados por outras artes.

Consequentemente, Antonio Candido, um dos colaboradores de Coutinho, desenvolveu um método próprio de análise literária. Em "Crítica e sociologia", explicou os problemas inerentes às questões literárias relativas ao esteticismo literário e a sociologia da literatura, descrevendo o momento em que o externo (influências sociais) era mais valorizado que o interno (texto), bem como a virada em que o texto passou a ser supervalorizado em detrimento do externo (crítica imanentista). Candido entende ainda que a apreciação crítica não poderia ficar refém dessas duas visões de maneira antagônicas. Ele defendeu uma proposta em que a obra e a realidade social fossem compreendidas como a própria natureza da literatura numa relação dialética. Nesse caso as estruturas externas à obra são, em verdade, fatores que corroboram para sua construção interna, tornando-se, assim, fatores internos.

Candido compreendeu ainda que a Literatura poderia sim ser analisada historicamente ou sociologicamente desde que essa análise não fosse uma análise apreciativa ou crítica como aquela praticada pelos críticos do século XIX, que ignoravam o valor literário da obra. Considerou, ainda, em outro aspecto de sua análise, que falar de sociologia da literatura não seria negativo, mas apenas uma proposição diversa da abordagem propriamente literária. A literatura abordada dentro de outras perspectivas, como os estudos econômicos ou sociais, por exemplo, poderia ser fortalecida, visto que isso poderia trazer novos elementos para a compreensão da obra. Candido defende que quando o fator social "atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte" (CANDIDO, 2000, p. 6), neste caso, esse aspecto torna-se intrínseco à obra e, por isso, deve ser analisado também como literário.

Ele cita, no mesmo texto, como exemplo, o caso do romance *Senhora*, de Alencar, em que para penetrar no significado ou sentido profundo da obra é necessário entender a construção temática da compra de um marido (CANDIDO, 2000, p. 7). A estrutura reflete esse aspecto, aparentemente externo, que produz por meio das cenas em que Aurélia pretende executar seu plano vingativo contra Seixas. As cenas se alternam, ora avançando, ora recuando, com os diálogos constituídos de pressões e concessões, fazendo com que a posição das personagens centrais vá se alterando, até que a personagem consegue comprar o marido (Seixas) e, ao desfecho, o mesmo consiga devolver a quantia com a qual fora comprado à Aurélia para obter sua autonomia novamente. As relações se deterioram no interior da obra até que Aurélia implora o amor de Seixas e ambos ficam juntos e o amor romântico se reestabiliza.

Assim, os fatores externos tornam-se internos fazendo com que esses fatores, periféricos à análise literária, possam ser considerados também como fatores propriamente literários. Em outras palavras, a crítica deixa de ser crítica sociológica para ser apenas crítica, conforme ele coloca (CANDIDO, 2000: p. 8). Candido pontua ainda que a crítica moderna superou não a orientação sociológica da crítica, mas sim o sociologismo crítico e a tendência de tudo explicar por meio dos fatores sociais (CANDIDO, 2000: p. 9).

O crítico ainda expôs seis fatores de abordagem sociológica, partindo do século XIX com Taine (francês) e Silvio Romero no Brasil até chegar às nuances do marxismo. Ele esboçou esse quadro explicando a que propósitos se destinavam cada uma até que, ao final, defendeu que a sociologia poderia ser utilizada dentro dos estudos literários como um instrumental útil para a compreensão estrutural ou estética da obra.

Candido propõe, assim, um modelo de análise sociológica a partir do tripé: posição do artista, configuração da obra e público. Na confluência dessa relação tríade a obra seria estruturada socialmente e esteticamente. O escritor estaria dentro de uma determinada posição social, defendendo determinados pontos de vista no interior da obra, isso se refletindo no próprio processo de criação. A obra se configuraria numa determinada sociedade, refletindo também valores por meio das personagens e da história. O público seria outro estágio da análise em que, ao interagir com a obra, recebe influências desta pela

recepção, sendo afetado pela obra e transformado, ao mesmo tempo em que revê determinados valores. Nessa relação é que Candido entende que a literatura transforma a sociedade.

Outro teórico que rediscute a questão da imanência textual e seus fatores externos é Luiz Costa Lima que, no seu texto, "Estruturalismo e crítica literária", parte de uma análise com base na antropologia de Lévi-Strauss. Este, por sua vez, ao basear-se na perspectiva sincrônica de Saussure, estabeleceu os estudos das interpretações culturais de diversas etnias (LIMA, 2002, p. 779). Costa Lima faz essa análise traçando paralelos também com o pós-estruturalismo de Roland Barthes e sua obra *Mitologias.* A discussão, que propõe o autor, parte de uma crítica ao imanentismo próprio que fora preconizado pelos estruturalistas – do qual o próprio Barthes fora integrante –, perpassando pela análise do sentido (semântica) de um determinado texto, bem como o encadeamento dos mitos componentes do texto até, finalmente, chegar à estética da recepção de Wolfgang Iser.

Costa Lima perpassa assim por diversas formas de abordagem do texto literário para, ao final defender a tese de que o texto em si mesmo não pode criar o sentido. Em verdade, caberia ao leitor o papel de interpretar e estabelecer sentidos para o mesmo:

> O texto literário, [...], contém apenas um *esquema* para sua leitura e, por isso, exige a participação ativa do leitor que, entre perspectivas entre si contraditórias, precisa *suplementar* a informação textualmente produzida. A leitura do texto ficcional, portanto, não é um adendo de que analiticamente se poderia prescindir; ela é consubstancial ao próprio texto (LIMA, 2002, p. 810).

Esses dados são importantes no sentido de superar a abordagem sincrônica ou imanentista do texto literário, oportunizando assim que a produção do sentido se dê em outras instâncias, como a social, no caso de Candido, ou mesmo no próprio ato de ler, defendido por Costa Lima.

Até o momento, percebe-se que, na evolução da crítica literária praticada no Brasil, houve inicialmente uma valorização da imanência textual para, posteriormente, se valorizar os aspectos externos que contribuem para a construção temática das obras, ou mesmo os aspectos receptivos do qual o processo de leitura passa a ser imprescindível. Candido já apontava para essa interdisciplinaridade quando propôs que análises externas, como a sociológica, por exemplo, contribuíam para com o entendimento da estrutura do texto literário. Assim, com a influência do pós-estruturalismo, outros teóricos aprofundarão essas questões em que a Literatura dialoga com outras abordagens.

Leyla Perrone-Moises, em seu texto "O lugar crítico", ao discorrer sobre o papel do crítico e da crítica literária, elabora uma reflexão em que o exercício da crítica, historicamente, esteve rebaixado ao papel da obra e do seu criador. A crítica sempre foi vista como uma atividade secundária e inferior, em que o crítico apenas limitava-se ao papel de refutador, o que muitas vezes colocava o mesmo no papel de alguém que inveja as glórias do escritor.

Ao analisar Barthes, no entanto, tal perspectiva muda no sentido de que a escrita só possui sentido porque está condicionada pela leitura, reforçando, portanto, o caráter receptivo do texto. A experiência da leitura passa a ser a autoridade e não mais a "verdade imanente à obra" (PERRONE-MOISÉS, 1993, p. 18). Ela prossegue discorrendo sobre o simulacro e que essa forma seria diferente da cópia. Para ela, o simulacro é uma força produtiva e inventiva, pois não se limita em apenas copiar, mas sim produzir uma diferença por meio de uma semelhança simulada.

A atividade crítica muitas vezes é vista como cópia da cópia, sendo a obra cópia da ideia original e a crítica uma cópia dessa obra. No entanto, os pós-estruturalistas, como Deleuze, por exemplo, saem em defesa do simulacro, ao afirmar que tudo é representação e simulacro, nada é cópia, fazendo ainda distinção entre crítica-simulacro e crítica-factício:

> O factício e o simulacro se opõe no cerne da modernidade, no ponto onde está acerta todas as suas contas, como se opõe dois modos de destruição. Pois há uma grande diferença entre destruir para conservar e perpetuar a ordem estabelecida das representações, dos modelos, das cópias, e destruir os modelos e as cópias para instaurar o caos que cria, que faz avançar os simulacros e levantar um fantasma – a mais inocente de todas as destruições, a do platonismo (DELEUZE apud PERRONE-MOISÉS, 1993, p. 21)

O factício seria, neste caso, a velha crítica preocupada fielmente com a obra. Já o simulacro seria uma criação moderna em que a crítica toma a obra para recriá-la. Assim, o pós-estruturalismo aparentemente procura reconfigurar o papel da crítica como a produção nova que parte da obra desconstruindo-a para, por meio da crítica, promover uma obra.

Perrone-Moisés estabelece ainda comparações com as teorias de Althusser e as ideologias (PERRONE-MOISÉS, 1993, p. 22). Ela comenta que a crítica é igualmente ideológica, assim como a própria obra e que mesmo as pretensões mais científicas e supostamente não ideológicas significam uma atividade propositalmente alienante e, portanto, ideológica. Ela coloca ainda que a atitude menos ideológica seria a do poeta que entrando em crise força-se à autocrítica e à crítica ao sistema. Fala, ainda, em assumir a prática revolucionária da linguagem.

A autora faz uma elaboração de dois caminhos possíveis para a crítica: o da arte e o da ciência; o da escritura e o da semiologia. Ela tece considerações sobre a aproximação entre ciência e estética, numa proposta antiga de "ciência da literatura" e finaliza criticando a postura pretensamente científica numa proposta de anulação do sujeito (PERRONE-MOISÉS, 1993, p. 34). Assim, a autora considera que a crítica seria uma nova forma de arte, tal como já fora preconizado pelos pós-estruturalistas.

O crítico canadense Northrop Frye, embora situado em contexto internacional, apresenta dados importantes concernentes ao entendimento da crítica como uma arte, bem como apontando para a valorização da centralidade do texto para o fazer crítico. Em "A introdução polêmica", ele dá um direcionamento à valorização do imanentismo na atividade crítica, no entanto, quando afirma que a crítica é também uma arte aproxima-se em certa medida à Perrone-Moisés, entendendo que a crítica é como uma iniciação em determinado mistério, tal como nas sociedades esotéricas:

> Uma reação extrema contra o primitivo modo de ver, ao mesmo tempo associada com o lema da "arte pela arte", imagina a arte nos termos precisamente opostos, como um mistério, uma iniciação para ingresso numa comunidade esotericamente civilizada (FRYE, 1973, p. 12).

Nesse sentido, a crítica é ainda uma atitude civilizatória, pois é pioneira da educação, e que, se temos autores consagrados e reconhecidos, isto é resultado da sua difusão. Afirma ainda que a poesia é um uso mudo da palavra enquanto a crítica volta-se para o leitor, ou seja, ela fala com o leitor. Frye critica ainda a atitude de abordagens críticas que se filiam a determinadas opiniões que estão fora da própria crítica literária. A crítica estaria então sendo submetida a tais ideias e não mais sendo vista como uma atividade autônoma. Para ele a crítica deveria ser pensada a partir do texto literário em si e não a partir de outros pensamentos externos.

Frye distingue ainda que não é possível estudar ou ensinar literatura, mas sim a crítica da literatura. A literatura seria, assim, o objeto de estudo da crítica literária. Neste caso, a verdadeira ação crítica vinculada à literatura seria como a que fora realizada pela *Poética* de Aristóteles. Na obra de Aristóteles, os gêneros foram fixados, porém, na contemporaneidade há uma dificuldade considerável em classificar os vários gêneros que compõe as formas em prosa, por exemplo.

Defende ainda que o crítico tem uma grande variedade de vizinhos e que este deve travar relações com eles mantendo sua própria independência. O crítico pode assim filiar-

se a uma disciplina não necessariamente literária como uma auxiliar dentro do seu exercício de interpretação, no entanto, mantendo a independência da crítica literária em relação à determinada disciplina. Essa maneira de entender a atividade da crítica aproxima-se também daquela que Afrânio Coutinho já havia proposto revelando certa resistência à valorização de aspectos mais externos à obra.

Toda essa proposição até aqui elencada desvela que a crítica ainda debruçava-se sobre o texto, mesmo aquelas em que já permitiam certa abertura para aspectos mais exteriores ao mesmo. Com a guinada dos Estudos Culturais dos últimos anos e a interdisciplinaridade supervalorizada, os estudos literários têm apontado para novos paradigmas de análise, superando a crítica imanentista que marcou boa parte do século XX na crítica literária brasileira. Não se pode, todavia, negar a importância que tal crítica exerceu no sentido de valorização do literário, mesmo que tal abordagem ainda seja vista com certo teor de "tecnicismo".

Sobre a perspectiva dos estudos culturais, Eneida, em "O discurso crítico brasileiro", debate inicialmente sobre os conceitos de modernização e transculturação, discutindo sobre as questões inerentes à identidade nacional e o problema do desenvolvimento de uma cultura periférica. Ela cita o artigo de Antonio Candido "Literatura e subdesenvolvimento" e os trabalhos de outros críticos, como Silviano Santiago e Schwartz, quando tratam do problema da cultura na América Latina.

Os referidos críticos refletem sobre a natureza da cultura brasileira. Antonio Candido entende em alguns momentos que a cultura brasileira seja periférica e tributária da cultura europeia, em outras palavras, uma cultura inferior. Silviano Santiago, reinterpretando Candido, entende que a posição teórica do mesmo é semelhante à de Joaquim Nabuco, que nos tempos do romantismo via-se dividido entre o a cultura europeia consolidada e uma cultura brasileira carente de uma tradição. No entanto, apesar de entender a nossa cultura como pobre e fraca, é ela a única que nos representa efetivamente.

Candido coloca que é considerável, no caso brasileiro, essa relação de dependência para a inserção da literatura brasileira dentro de uma tradição vista como tributária do mundo ocidental europeu. Isso inseriria o intelectual dentro de uma dualidade cultural oscilando entre o moderno e o arcaico, entre o local e o universal, o mesmo e o outro. Eneida pontua que há um mal estar na cultura brasileira diante da modernização diante do problema dessa identidade, pois a base de tal comportamento, citando Emílio Sales Gomes, seria a do "não ser" e querer ser o outro: "Não somos europeus nem americanos do norte, mas destituídos de cultura original, nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e ser o outro." (OLINTO apud SOUZA, 2002, p. 52).

Neste sentido, em que pese a tese de que a cultura latino-americana seja tributária da europeia, Schwartz propõe, ao retomar as reflexões de Santiago e Haroldo de Campos, a antropofagia modernista como um conceito operatório promotor de desconstrução da cultura estrangeira, colocando assim a nossa cultura em pé de igualdade com ela (SOUZA, 2002, p. 53). Por outro lado, Luiz Costa Lima entende que esse discurso crítico é ingênuo e que esconde uma visão totalitária de cultura. Para ele, o discurso crítico deveria se estabelecer por meio do diálogo entre cultura local e estrangeira, por meio do intercâmbio cultural. A identidade nacional promovida pela crítica seria resultado dessa troca, desse intercâmbio, do encontro de vozes culturais distintas (SOUZA, 2002, p. 54-55).

Eneida esboça ainda um levantamento sobre o movimento modernista no Brasil. Discorre sobre a transculturação promovida pelo movimento e como a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, depreendeu a figura do índio, não mais como os românticos que o entendiam como representante genuíno de brasilidade, mas sim como estrangeiros, tal como os brancos e os negros. Neste caso, a cultura brasileira é a fusão dessas três culturas sem privilegiar esta ou aquela.

Assim, o escritor modernista assume essa dicotomia, universal x nacional, como natureza da própria da cultura periférica. Dessa forma, a antropofagia é assumidamente o

conceito que opera a transculturação, não cabendo mais reflexões críticas de natureza a inferiorizar a cultura nacional, mas sim, inserida, como quer Haroldo de Campos, num nacionalismo que se expande internacionalmente e que Oswald de Andrade defendeu como produção de exportação.

Eneida considera que a estrutura do raciocínio cultural, pensado ao longo de todo o período modernista, principalmente, a partir do projeto modernizante pós 1930 (era Vargas), se apresenta dentro de uma complexa cadeia de relações entre contexto histórico brasileiro e os ideais literários, desdobrando-se em infinitas posições que ela denomina como "pós-modernistas". Esse aspecto da nossa cultura, que pode ser visto ou subtendido como periférico, perpassa por momentos e fases de afirmações e desconstruções de determinados modelos ou projetos de literatura nacional quando se pauta ou se referência a partir dos modelos estrangeiros. Isso se torna ainda mais incisivo após o processo de redemocratização do Brasil com a globalização.

Os estudos culturais, portanto, oportunizaram uma discussão mais ampla e abrangente dos problemas que cercam a crítica literária atual. Aspectos culturais passam a ser analisados sob a perspectiva literária, numa confluência entre literatura e fatores externos. Assim é que na contemporaneidade a crítica caminha para uma análise do literário e do fazer crítico de modo mais amplo e mais abrangente, em que fatores externos influenciariam na produção da literatura. Desse modo, há que se considerarem outros aspectos, até negativos, como a repetição e reprodução do cânone e a literatura de massa.

José Luiz Jobim, em "A crítica literária contemporânea – entre o contingente e o histórico", enfatiza o percurso traçado pela crítica no Brasil. Inicialmente, problematiza sobre a crítica a partir dos jornais ao longo do século XIX, focando na mudança da crítica em relação às universidades, ao que chama de crítica especializada. Ele tece algumas considerações sobre os aspectos tradicionais do cânone, porém, considera que o mesmo é limitado por essa tradição, entendendo que a cultura escolar teria o papel de repetir esse cânone, considerando que as universidades formam professores e estes moldam os alunos dentro de uma linha adequada ao que essa crítica considera como literário:

> há uma espécie de interligação entre universidades e escolas, que por sua vez ajudam a formar os professores das escolas, pois são os professores das universidades que formam os professores das escolas, que sua vez ajudam a formar a massa de leitores do país. (JOBIM, 2012, p. 17).

Nesse sentido, as literaturas mercadológicas, incluindo-se as paradidáticas, são concebidas como produtos desse processo repetidor. Por outro lado, o crítico entende que tanto as universidades ou mesmo a escola não são necessariamente responsáveis diretas por isso, pois elas possuem carga horária limitada e com isso incluem textos e excluem outros fatalmente. Privilegia-se assim um aspecto do que seja literário em detrimento de outras obras que ficam à margem.

Jobim enfatiza sobre essas restrições do tempo para o trabalho da crítica especializada. Citando Franchetti (JOBIM, 2012, p. 20-21), ele entende as limitações dos trabalhos desenvolvidos na academia, que acabam também sendo reprodutoras e limitadas dentro do que o cânone, do modo como está edificado, prescreve. As literaturas mercadológicas, ou literaturas de massa, são, portanto, produtos indiretos desse processo, pois acabam por repetir o que a tradição consagrou, gerando assim leitores acomodados sem receptividade para o novo ou para as inovações. Jobim parte para uma perspectiva em que privilegia o contemporâneo e o novo para que a crítica possa constantemente se renovar.

Na esteira de Franchetti e Jobim, Alberto Pucheu, em "Uma tese sobre a crítica literária brasileira", entende-se que o trabalho crítico se baseia numa suposta construção de referências conceituais, permitindo uma análise mais objetiva do texto encarado como realidade autônoma, organizando sua multiplicidade. É ainda por meio dos elogios ou reprovações da crítica e da emissão de seus juízos ela pretende criar essa "ilusão" de

objetividade, pois o crítico não seria imparcial. Ao construir uma apreciação crítica, o crítico toma uma posição, seja ela favorável ou contrária a obra em si.

A crítica literária habitualmente procura esquematizar, classificar, reunir e catalogar as obras. Nos meios da crítica, Antonio Candido é considerado um crítico tradicional que tentou entender o cânone de uma maneira mais profunda, rebatendo as críticas realizadas anteriormente que tinham esse caráter científico. Desse modo, Pucheu tece críticas ao passado técnico e cientificista do fazer crítico, devendo, portanto, desvencilhar-se dessa forma de fazer crítica literária. Pode-se afirmar, de acordo com o mesmo, que a crítica literária brasileira por muito tempo permaneceu – como ainda permanece relativamente – tributária de um cientificismo ingênuo, propagando uma tradição estática que receia caminhar e arriscar sobre o novo ou o contemporâneo.

De fato, ao se concluir a reflexão em torno do fazer crítico, considera-se que atualmente há uma tendência de reação e revisão contra o que se entende como um fazer crítico tradicional, reprodutivo e tecnicista. De algum modo, os estudos culturais renovaram nesse sentido, ampliando o horizonte de expectativas da abordagem do texto literário para campos dos mais diversos, à revelia dos que ainda insistem em permanecer dentro de uma abordagem imanentista, estilística, formalista ou simplesmente tecnicista. Contudo, é importante frisar que tanto a perspectiva imanentista quanto os estudos culturais podem fornecer os elementos para depreensão daquilo que muito pretendem como “o novo”.

O paradigma do mito da inovação na atualidade invade diversos campos do conhecimento e, no caso da literatura, sempre procurando novas abordagens que deem conta das velozes transformações que também se verificam dentro dos estudos literários. É importante reconhecer que em algumas situações a inovação no campo da crítica é sempre necessária e bem-vinda. Por outro lado, é preciso estar atento para que as contribuições críticas de nomes importantes da tradição crítica da literatura brasileira, como Machado de Assis, Afrânio Coutinho e Antonio Candido, não caiam no ostracismo em razão dos que defendem rupturas que em muitas situações se verificam momentâneas e sem sustentação.

Em última análise, ressalta-se a importância em não se ignorar as contribuições dos estudos que privilegiam a centralidade do texto literário, assim como considerar que o texto dialoga e constrói-se em diálogo com os acontecimentos vivenciados pela sociedade, assim como depreender que o texto literário caminha em consonância com uma tradição canônica. Não se deve, sob o pretexto de inovação, ignorar contribuições metodológicas importantes, como as que ocorreram ao longo do século anterior, como as de Coutinho e de Candido. Por outro lado, o crítico deve estar atento também às novas possibilidades de abordagem, pautando-se não apenas às perspectivas cômodas e prontas, mas sempre estabelecendo um diálogo crítico entre o presente e o passado, entre inovação e tradição.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. O ideal crítico. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

CANDIDO, Antonio. Crítica e Sociologia. In: _____. *Literatura e sociedade*. 8 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

COUTINHO, Afrânio. Prefácio da primeira edição (1955). In: COUTINHO, Afrânio.

COUTINHO, Eduardo de Faria (orgs.). *A Literatura no Brasil*. Vol 1. 7 ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. Prefácio da segunda edição (1968). In: COUTINHO, Afrânio. COUTINHO, Eduardo de Faria (orgs.). *A Literatura no Brasil*. Vol 1. 7 ed. São Paulo: Global, 2004.

FRANCHETTI, Paulo. Crítica e saber universitário. In: SANTOS, Alcides Cardoso (org.). *Estados da crítica.* Curitiba: 2006.

FRYE, Northrop. Introdução polêmica. In: _____. *Anatomia da crítica.* Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

JOBIM, José Luiz. A crítica literária contemporânea: entre o contingente e o histórico. In: _____. *A crítica literária e os críticos criadores no Brasil.* Rio de Janeiro: Caetés, 2012.
LIMA, Luiz Costa. Estruturalismo e crítica literária. In: _____. *Teoria da literatura em suas fontes*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002, 2 vols.
MURICY, Katia. A natureza filosófica da crítica. In: OLINTO, Heindrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). *Literatura e crítica*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
PERRONE-MOISÉS, Leyla. O lugar crítico. In: _____. *Texto, crítica, escritura*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.
PUCHEU, Alberto. Uma tese sobre a crítica literária brasileira. In: SCRAMIM, Susana (org.). *O contemporâneo na crítica literária*. São Paulo: Iluminuras, 2012.
SOUSA, Eneida Maria de. O discurso crítico brasileiro. In: _____. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MODALIZADORES NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Juliana Regina PRETTO*

RESUMO: Este trabalho discute o papel exercido pelos modalizadores num artigo de opinião no que concerne à elaboração da argumentação, ao grau de engajamento do locutor ao seu enunciado, e também no que diz respeito à constituição da autoria. Para isso, analisa-se um artigo de opinião publicado no jornal O Globo que critica posturas da ministra Damares Alves. Na análise do texto, evidencia-se a construção de um texto com sentido irônico, percebida pelo uso de um léxico que implica avaliação do autor sobre as declarações e posturas da ministra. A construção da ironia não se dá somente pelo uso dos modalizadores, mas estes cumprem um papel importante para a produção de ironia no texto, já que a sua seleção nos revela tomadas de posição da autora em relação às vozes da ministra, ora para gerar um discurso autoritário, criticando-a explicitamente, num tom mordaz, ora para criar um discurso polêmico, criticando-a implicitamente, num matiz mais espirituoso. A seleção dos modalizadores implica avaliações por parte da autora, que, dependendo grau de engajamento e do tom que deseja dar à crítica, seleciona lexicalizações distintas. Neste trabalho aponta-se que os modalizadores podem ser elementos relevantes para apoiar os estudos sobre autoria. As bases teóricas que fundamentam a análise são os estudos de Sírio Possenti sobre autoria e os de Ingedore Villaça Koch sobre articulação textual – mais precisamente sobre os modalizadores.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual; Análise do Discurso; Interface.

1. Introdução

Numa interface entre Linguística Textual e Análise do Discurso, este trabalho pretende discutir uma possibilidade de conexão entre essas duas áreas da Linguística, mais precisamente enfocando duas questões, os modalizadores e a autoria. Fazendo parte dos estudos da primeira área mencionada, os modalizadores integram os articuladores textuais, servem para introduzir comentários sobre a própria enunciação e revelam o grau de engajamento do locutor ao seu enunciado. A segunda questão, a autoria, constitui parte dos estudos da Análise do Discurso; se considera tal questão atrelada à noção de singularidade e a marcas situadas na ordem do discurso.

Os modalizadores são elementos linguísticos relacionados de forma direta ao evento de produção do enunciado e indicam as intenções, sentimentos e atitudes do locutor em relação ao seu discurso; eles caracterizam os tipos de atos de fala que se quer desempenhar, mostram maior e menor grau de engajamento do locutor em relação ao conteúdo proposicional do enunciado, apontam as conclusões para as quais os enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos para dar continuidade a eles, dando vida "aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso." (KOCH, 2006, p. 136).

Acredita-se que as questões envolvidas na seleção dos modalizadores podem apoiar as discussões sobre autoria. Para perceber os indícios de autoria num texto, Possenti (2009) deixa claro que interessa a maneira como se diz algo, a seleção de determinados termos. Então a seleção dos modalizadores também pode revelar aspectos relevantes sobre a singularidade dos enunciados.

* Mestre em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente das disciplinas de português e espanhol do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Endereço eletrônico: juliana.pretto@ifpr.edu.br

Com o presente estudo, objetiva-se refletir sobre o papel exercido pelos modalizadores num artigo de opinião não somente no que se refere à elaboração da argumentação, ao grau de engajamento do locutor ao seu enunciado, mas também à constituição da autoria. Com isso, pretende-se estabelecer como o uso dos modalizadores pode contribuir para a discussão sobre autoria, de que forma a seleção de tais itens nos revela intenções e singularidades, bem como as tomadas de posição do autor, e se eles auxiliam a desvelar os matizes atribuídos aos enunciados.

2. Autoria como singularidade

O conceito de autoria nos remete ao de estilo e à problemática em relação a delimitar o que faz parte do estilo de um determinado gênero discursivo e o que integra a individualidade do autor num dado texto, ou seja, o que englobaria o estilo de um gênero, construído socialmente, e o que faria parte do estilo próprio do autor, construído individualmente.

Bakhtin (1992) já havia tocado nessa questão ao tratar dos gêneros do discurso, afirmando que cada gênero possui uma temática, uma composição e um estilo mais ou menos padronizados. No que tange ao estilo, sustenta que é constituído de recursos lexicais e fraseológicos presentes no enunciado e "está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas do enunciado, isto é, aos gêneros do discurso"; como o enunciado é individual, ele "pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)" (BAKHTIN, 1992, p. 283). Segundo o teórico russo, alguns gêneros são mais propícios a esse estilo individual do que outros, por exemplo, documentos oficiais são menos afeitos a esse estilo, pois são mais padronizados; nos gêneros literários, o estilo individual faz parte do enunciado de forma indispensável. No entanto, o estilo não está dissociado das unidades temáticas e composicionais: "Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado" (BAKHTIN, 1992, p. 279). Além do estilo individual, cada gênero do discurso requer também um determinado estilo, ou melhor, um estilo que lhe é próprio, havendo uma estreita relação entre estilo e gênero. O problema de saber o que cabe ao uso corrente e ao indivíduo está relacionado ao enunciado, porque "apenas no enunciado a língua comum se encarna numa forma individual" (BAKHTIN, 1992, p. 283); definir um estilo em geral e um estilo individual requer um estudo do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso.

Dessa forma, Bakhtin (1992) já entendia o estilo como algo que é construído social e historicamente, o estilo dos gêneros do discurso, mas não ignorava o fato de existir um estilo individual. Ao dizer que distinguir entre o que se relaciona ao uso corrente e ao indivíduo está ligado ao enunciado, aponta para a necessidade de estudar os recursos lexicais e fraseológicos presentes nos enunciados dos textos.

Possenti (2009) aponta a necessidade de se reinterpretar as noções de estilo, autoria e enunciação, podendo, assim, ser compatibilizadas entre si e com a Análise do Discurso. Para tanto, ressalta que é preciso retirar a noção de estilo das concepções românticas de *desvio* e *escolha*, desassociando-a da ideia de que o estilo decorre das escolhas de um "autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional" (POSSENTI, 2009, p. 92-93). Da mesma forma, também é necessário redefinir autoria para que não seja entendida somente no âmbito autor-obra e como idiossincrasia, afora repensar o conceito de enunciação

> a partir de uma posição (institucional, por exemplo) e como acontecimento irrepetível, marcado eventualmente por algum traço 'pessoal', a ser tratado possivelmente no domínio que se tem chamado, em mais de um lugar, de singularidade (POSSENTI, 2009, p. 91).

Em relação a essas três noções, esse autor afirma, ainda, que não se trata de postular uma média entre o social e o individual, mas sim de captar, por meio de adequados

instrumentos teóricos e metodológicos, "qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito" (POSSENTI, 2009, p. 96).

Dessas afirmações de Possenti (2009), depreende-se que a enunciação se dá a partir de uma posição que o sujeito assume na sociedade, tendo os enunciados marcas pessoais, ou melhor, uma singularidade. Tendo em conta uma posição social, o sujeito, um jornalista, por exemplo, assume a posição do jornal como instituição e enuncia muitas vezes a partir dos posicionamentos desse, optando, assim, por um estilo determinado. O modo peculiar que o jornalista escolhe para enunciar não depende somente das suas escolhas pessoais, mas também da instituição para qual escreve, do grupo social que o jornal tem como público alvo e da sua linha editorial.

Com a intenção de retirar a noção de estilo das ideias de desvio e escolha, Possenti (1993) propõe uma noção de estilo como escolha e marca do trabalho do sujeito na linguagem, inspirada na obra *Filosofia do Estilo*, de Granger. A concepção de estilo de Granger está marcada pelo trabalho, o qual, por sua vez, está marcado pela escolha por uma forma de representação ou outra e baseia-se no sujeito constituidor, que constrói a linguagem, e não na linguagem propriamente. A escolha de uma linguagem e não de outra evidencia o trabalho de construção do sujeito, e a linguagem é o resultado dessa construção, porque "A existência do estilo em qualquer linguagem decorre do fato trivial de que nenhuma linguagem é o que é por natureza, mas sim como resultado do trabalho de seus construtores/usuários" (POSSENTI, 1993, p. 167). O estilo está na maneira como o locutor constitui seu enunciado para obter determinado efeito e ocorre em qualquer linguagem, porque toda linguagem decorre do trabalho de seus usuários, ou seja, esta noção de estilo está associada às interações verbais. Por isso, os produtos do trabalho linguístico são avaliados socialmente, recebendo determinados valores, e as formas linguísticas são valoradas de maneiras diferentes, como mais ou menos elegantes, chulas, poéticas, formais etc. Esses valores dados às formas linguísticas relacionam-se a traços culturais de valor estético, podendo variar conforme a época, e isso ocorre porque uma característica fundamental das culturas é "construir instrumentos não só eficazes para a função ou finalidade para qual são destinados, mas também de 'estilizá-los', isto é, construí-los de forma a terem um certo valor estético" (POSSENTI, 1993, p. 169).

Para Possenti (1993), Granger nos força a ver o estilo em todos os tipos de textos, tanto num poema quanto em tipos de texto altamente tipificados, como um ofício, "Porque, afinal, um ofício é o resultado de um trabalho longo, destinado exatamente a apagar dele qualquer marca de individualidade, o que significa dizer que é o resultado de uma ideia de forma que aos poucos se concretizou". Um ofício tem como objetivo não apresentar marcas de individualidade, apesar de apresentar determinadas características que o individuam, como local e data, por exemplo; isso significa dizer que um objeto padrão também tem um estilo (POSSENTI, 1993, p. 180).

Granger trabalha com a noção de estilo para compor uma estilística da atividade científica e Possenti (1993) assume esta concepção de estilo como escolha e marca de trabalho do sujeito partindo da hipótese de que, havendo escolha e estando ela relacionada ao trabalho do sujeito que usa a linguagem, essa escolha não está estruturada como a língua natural. Uma abordagem de estilo precisa considerar o papel desempenhado pela forma na constituição do sentido, bem como o sentido como fator que condiciona a escolha de determinadas formas, porque a forma suscita certos conteúdos e o conteúdo suscita determinadas formas. Em relação às línguas naturais como resultado do trabalho, há duas questões envolvidas: o papel da coletividade na construção da língua e o papel do indivíduo em relação ao trabalho coletivo. Por um lado, no trabalho coletivo, há como resultado a individuação de um produto, uma língua; a individuação é "entendida basicamente como o conjunto de diferenças entre este produto e outros produtos" (POSSENTI, 1993, p. 169). Por outro lado, no trabalho individual, o resultado é a individuação de um discurso e até mesmo do próprio indivíduo, porque frequentemente se adquire um modo peculiar de

falar, pelo qual é possível ser identificado. Em outras palavras, temos um produto, a língua, resultante do trabalho coletivo, e outros produtos, resultantes do trabalho do indivíduo sobre a língua; portanto, por meio da individuação surgem os diferentes estilos da língua.

Assim, tem-se um trabalho coletivo, de atribuir tipificação ou não aos textos, bem como certos valores às formas da língua, e um trabalho individual, que pressupõe as escolhas do sujeito por determinadas formas em detrimento a outras, dependendo do sentido que quer dar aos textos e também da posição social na qual ele se encontra. Disso infere-se que, para identificar o que é individual em diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero textual, é preciso identificar as formas utilizadas nos textos em função do seu sentido, já que conteúdo e forma são indissociáveis, sendo um suscitado pelo outro e vice-versa. Já se nota aqui, portanto, a ideia de marcas pessoais deixadas no texto pelo sujeito; dito de outra forma, a noção de singularidade, o que nos faz crer que o estilo individual estaria marcado pela singularidade, tendo, portanto, marcas de autoria.

Possenti (2009) não vê a possibilidade de considerar a questão do autor de forma desvinculada da noção de singularidade. Para imprimir objetividade à noção de autoria, ele propõe que, a partir do paradigma indiciário de Ginzburg, se pense em indícios de autoria, avaliando esses indícios nos textos para distinguir textos *com* de textos *sem* autoria. Alerta, no entanto, que não se trata simplesmente de que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical e textual, visto que "As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso" (POSSENTI, 2009, p. 110). Assim, afirma que é possível que um indivíduo se torne autor quando assume (de forma consciente ou não) ao menos as seguintes atitudes:

- Dar voz a outros enunciadores, incorporando ao texto discursos correntes e fazendo uma aposta sobre o leitor: um recurso para isso é fazê-lo por meio de um léxico que implique uma avaliação do autor, a qual pode ser explícita ou feita aparentando neutralidade.
- Manter distância em relação ao próprio texto: se trata de marcar posição em relação ao que os outros dizem e em relação aos seus interlocutores, como suspender o assunto para se explicar diante de uma reação que o interlocutor poderia ter, explicitar em qual sentido se utiliza uma palavra, resumir ou retomar algo dito anteriormente, etc.
- Evitar a mesmice: ainda que a variação seja um indício de autoria, não se trata de fazê-lo somente para não repetir termos, mas sim de marcar tomadas de posição; dessa forma, o que confere autoria é como se diz algo, os termos usados.

Assim sendo, para analisar o artigo de opinião selecionado para este trabalho, observaram-se os indícios de autoria deixados no texto, as vozes incorporadas a ele, a relação do locutor com as vozes de outros, a sua relação com seus interlocutores e os termos empregados. Dentre os termos empregados, se destacarão os modalizadores, sobre os quais se discorre a seguir.

3. Os modalizadores

Segundo Koch (2013), os modalizadores fazem parte dos articuladores metadiscursivos e, ao modalizar o texto, atribuem diferentes matizes em relação ao modo de o locutor tratar o seu próprio discurso. Dito de outro modo, utilizando tais elementos, o locutor manifesta atitudes em relação à própria enunciação. Os itens linguísticos que cumprem com a função de modalizar os textos são de vários tipos:

1. Aléticos: com eles o locutor expressa uma possiblidade ou necessidade em relação ao seu enunciado. Como exemplo menciona o modalizador *é impossível*.
2. Epistêmicos: com eles atribui engajamento/comprometimento do locutor, um grau de certeza em relação ao seu enunciado. Como exemplos, tem-se *evidentemente*, *não há como negar*, *é certo*, *parece sensato*, *obviamente*, *talvez*.
3. Deônticos: exprime um grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Tem-se como exemplos *é indispensável*, *opcionalmente*, *é preciso*.
4. Axiológicos: expressa uma avaliação de eventos, ações ou situações mencionados pelo

enunciado. Para exemplificar, tem-se *curiosamente*, *inexplicavelmente*, *diligentemente*.

5. Atitudinais ou afetivos: sinaliza uma atitude psicológica diante dos eventos de que trata seu enunciado. Como exemplos, tem-se *lamentavelmente*, *desgraçadamente*, *infelizmente*.
6. Atenuadores: denota uma atenuação com o objetivo de se preservar diante dos interlocutores. Mencionam-se como exemplos *talvez fosse melhor*, *ao que me parece*, *no meu modesto modo de entender*, *parece sensato*.
7. Delimitadores de domínio: explicitam o âmbito em que o conteúdo do enunciado deve ser verificado. A autora apresenta como exemplo deste tipo *geograficamente falando*.
8. Comentadores: exprime a maneira como o locutor se apresenta ao interlocutor. São exemplos deste tipo *falando francamente* e *honestamente*.

Tais modalizadores podem ser tomados em sentido amplo ou restrito: os modalizadores aléticos, epistêmicos e deônticos vêm sendo estudados desde a antiguidade pela lógica e pela semântica e se consideram modalizadores *stricto sensu*; os modalizadores *lato sensu* são os axiológicos, os atitudinais, os delimitadores de domínio e os atenuadores (KOCH, 2005, p. 19).

Para Koch (2006), quando produz um discurso, o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante seus enunciados por meio de sucessivos atos ilocucionários de modalização, os quais se concretizam por intermédio de vários modos de lexicalização – operadores modais. Entre tais modos de lexicalização, a autora menciona os seguintes: a) performativos explícitos, como *eu ordeno*, *eu permito* etc.; b) auxiliares modais e são eles *poder*, *dever*, *precisar* etc.; c) predicados cristalizados, como *é certo*, *é preciso*, *é necessário* etc.; d) advérbios modalizadores, por exemplo, *provavelmente*, *certamente*, *necessariamente* etc.; e) formas verbais perifrásticas, como *dever*, *poder*, *querer* etc. + infinitivo; f) modos e tempos verbais, por exemplo, imperativo, certos empregos do subjuntivo, uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada, uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.; g) verbos de atitude proposicional, como *eu creio*, *eu sei*, *eu duvido* etc.; h) entonação, na linguagem oral; i) operadores argumentativos, como *pouco*, *um pouco*, *quase*, *apenas*, *mesmo* etc. (KOCH, 2006, p. 85).

Quando o locutor utiliza o recurso à autoridade com o uso de lexicalizações do tipo *é certo*, *é necessário*, *todos sabem*, *é impossível* etc., há um alto grau de engajamento do locutor, com a finalidade de impor caráter incontestável a seus argumentos. Assim, o discurso apresenta-se como autoritário, "é o campo da necessidade, da certeza, do imperativo, das normas", e o locutor objetiva manifestar um saber, que pode ser implícito ou explícito, e obrigar seu interlocutor a aceitar seu discurso como verdadeiro (KOCH, 2006, p. 85-86).

Quando o locutor não impõe ou finge não impor a sua opinião, deixando a possibilidade de o interlocutor aceitar ou não seus argumentos, o discurso apresenta-se como polêmico, no qual predomina a argumentação com base no crer (*eu creio*, *acho*, *é possível/provável* etc.); tal estratégia permite "situar o discurso no campo da indeterminação, do livre arbítrio, da liberdade" (KOCH, 2006, p. 86).

4. Análise de um artigo de opinião

A seguir, se analisará o artigo de opinião, publicado no jornal O Globo em 05 de janeiro de 2019, a respeito de declarações da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves. No dia 02 de janeiro, por ocasião de cerimônia na qual assumiu a pasta, a ministra afirmou que "o Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã". O artigo de Ruth de Aquino critica a postura da ministra frente à pasta e, para tanto, a jornalista menciona também outras falas da polêmica figura: "é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa", além de um relato de quando tinha dez anos, em que, estando encima de uma goiabeira, quis se matar envenenada, momento em que teve uma visão de

Jesus Cristo, que a salvou do suicídio. Expõe-se o texto com os modalizadores destacados em negrito.

O arco-íris de Damares

Até agora, ministra só conseguiu ser terrivelmente inconveniente. Até para os cristãos esclarecidos.

Quando fiquei grávida pela primeira vez, nem eu nem o pai quisemos saber o sexo antes. O médico sabia. Mas pedimos que não nos contasse. Queríamos uma surpresa. A decisão não afetou nossa "conversa" com o bebê na barriga. Fosse menino ou menina, o papo era o mesmo, de amor. Mas precisávamos arrumar o quarto. De que cor? Rosa? Azul? Optamos por amarelo. Roupinhas de recém-nascido? Brancas sobretudo. Mas havia de todas as cores. Quando nosso bebê nasceu, de parto normal, o pai me disse: vamos chamar de Bruno? A história se repetiu com meu caçula e o segundo marido. Seria menino ou menina? Nasceu com cara de Pedro. Hoje, com essa discussão de rosa e azul, **parece até transgressor** não termos desejado saber o sexo dos bebês.

Cores importam para definir o gosto e a personalidade de alguém, não o gênero. A ministra Damares Alves, até agora a mais fogosa do Ministério, aquela que, possuída, encontrou Jesus Cristo na goiabeira, acha que a cor da roupa define até a orientação sexual da criança. É isso que está por trás de seus pulinhos e gritos de que o Brasil entrou em "uma nova era". Damares decretou. A partir de agora, menina veste rosa. Menino veste azul. Ouviu, pessoal? Menina será princesa. Menino será príncipe. Não sabemos ainda quando vão se aposentar, mas cada um fica no seu quadrado, ela se deita e seduz, ele a beija e salva.

Sob pretexto de combater a ideologia de gênero, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos cria um "viés de gênero" com suas declarações. Damares ofende o bom senso, maltrata a lucidez. Menina pode gostar do que ela quiser, nas cores, brinquedos e aventuras. Menino também, chega de opressão macha sobre os garotos. **É muita pretensão** da pastora querer estabelecer os códigos e a educação dentro dos lares do país. Se Damares decretasse o oposto (agora, menina veste azul e menino veste rosa), seria um surto de arrogância do mesmo jeito. Às vezes dá vontade de **simplesmente** ignorar Damares, mas ela é a ministra da Mulher. Assusta.

Uma pasta importante dessas, que cuida de diversidade, de direitos humanos, uma pasta destinada a combater a discriminação social, sexual e racial... merecia alguém mais equilibrado. Com todo o respeito. **É preciso explicar** a Damares que uma coisa é se esgoelar para um rebanho de fiéis. Outra é falar para a nação sobre temas delicados, que não podem ser pautados por uma crença religiosa — ou pela falta de fé. E sim pela razão. A liturgia do cargo tem de ser respeitada, sob pena de a ministra permanecer tema favorito de memes e galhofas pelos próximos anos. Por que Damares alardeia ser "terrivelmente cristã"? Que advérbio mais doido esse. Cristã basta. Quem é terrivelmente agnóstico, terrivelmente umbandista, terrivelmente espírita, terrivelmente católico?

Até agora, Damares só conseguiu ser **terrivelmente** inconveniente. Até para os cristãos esclarecidos. Nesse factoide de cores, falta à ministra perspectiva histórica. O manto de Maria, mãe de Jesus Cristo, é azul-celeste. No início do século passado, azul não era "cor de menino". Como publicou O GLOBO em sua edição de ontem, o azul tinha antigamente a delicadeza como mensagem. E o rosa era a cor masculina. Por se parecer com o vermelho do sangue, passava a ideia de força. Mudaram as mensagens e os tons com o tempo. Meninos e meninas aprenderam nas últimas décadas, com o avanço dos costumes, que podem ser delicados e fortes, sensíveis e poderosos. Vamos tentar não mudar isso aí, ok?

Hoje, tenho um casal de netos. A menina, com 5 anos, já passou da fase de adorar cor-de-rosa e princesas. Hoje ela me diz: "Não gosto mais de princesas. Gosto de super-heróis e heroínas. O lugar de menina, vó, é onde ela quiser." Nina ama a Estelar, a Mulher-Maravilha e a Batgirl. E os Detetives do Prédio Azul. Tom está com 11 meses e gosta mesmo de...bola. Bolas de todas as cores, **sem preconceito**. Aleluia.

O que a autora defende em seu artigo de opinião é que Damares Alves toca em assuntos pouco pertinentes à sua pasta, com um enfoque conservador e preconceituoso, e que não sabe se comportar com a seriedade exigida pelo cargo. Para defender sua tese, a autora retoma falas da ministra e as desconstrói por meio da ironia, com o objetivo de mostrar as incoerências contidas nessas falas. Refuta a afirmação de que meninas devem vestir rosa e meninos, azul, com o argumento de que à ministra não lhe compete legislar

sobre como devem proceder os pais com seus filhos; também usa o argumento de que os significados e valores das cores mudam através dos tempos. Com o intuito de defender sua tese, abre mão da ironia e, para isso, usa formas que suscitam tons mais sarcásticos ou mais espirituosos aos seus enunciados.

No corpo do texto, em seu primeiro parágrafo, há o uso do modalizador axiológico *parece até transgressor* para avaliar a situação citada anteriormente, não ter desejado saber o sexo do bebê tendo em conta *essa discussão de rosa e azul*. Note-se que, com o uso desse modalizador, pretende-se ironizar a polêmica gerada pela ministra em relação à discussão sobre o uso das cores azul para meninos e rosa para meninas. O uso de tal modalizador não foi escolhido ao acaso, mas sim com o fim de avaliar a situação de forma irônica e devido a isso se prefere usar um modalizador axiológico e não um epistêmico, como por exemplo *é transgressor*, por não querer atribuir um grau de certeza à sua avaliação, apenas insinuar ironicamente. Para isso, usa um modalizador que situa o enunciado como polêmico, no campo da indeterminação, oferecendo ao interlocutor a possibilidade de aderir a ele ou não. Note-se que tal modalizador introduz uma série de ironias utilizadas pela sua autora.

No segundo parágrafo, é relevante destacar o tom jocoso ao descrever a ministra como *fogosa* e *possuída*, mencionando também o relato de quando Damares era criança. As palavras escolhidas para descrever a ministra têm a finalidade de ridicularizá-la, assim como os termos *pulinhos* e *gritos* para relatar suas atitudes ao assumir a pasta. Ressalte-se também a crítica indireta quando a autora diz que, em relação às crianças, *não sabemos ainda quando vão se aposentar*; esse enunciado faz menção à reforma da previdência, prevista pelo governo do qual a ministra faz parte. O objetivo da autora ao fazer essa menção é ironizar o fato de a ministra estar se ocupando de temas pouco pertinentes, sendo que está sendo discutido no cenário nacional um assunto tão essencial como a reforma da previdência. Ao terminar esse último enunciado do parágrafo, a autora ironiza a visão conservadora sobre os papéis sociais de homens e mulheres (*mas cada um fica no seu quadrado, ela se deita e seduz, ele a beija e salva*), com uma crítica em forma de ironia, mais uma vez.

No terceiro parágrafo, surge o modalizador epistêmico *é muita pretensão*, um predicado cristalizado que correspondente a *é pretencioso*, o qual encerra uma certeza em relação ao fato de a ministra querer ditar normas para as famílias do país. Nesse modalizador percebe-se a atribuição de um grau de imperatividade em relação à avaliação que a autora faz da ministra e, assim, situa o enunciado como autoritário, com o fim de engajar-se e impor um caráter incontestável a ele. *É muita pretensão* não foi escolhido aleatoriamente, mas sim com o objetivo de introduzir uma crítica mais ácida, reforçando os enunciados anteriores, pois a autora já havia dito que a ministra em questão *ofende o bom senso, maltrata a lucidez*; os verbos *ofender* e *maltratar* foram selecionados para fazer uma crítica mais contundente e o uso do modalizador atribui uma certeza à avaliação crítica da autora. Em seguida, o uso do verbo *decretar* e dos termos *surto de arrogância* intensificam o tom irônico, já que se sabe que não cabe à ministra elaborar de fato um decreto de lei com o conteúdo em questão, tampouco que a ministra teve um surto de fato, ou seja, o uso metafórico de *decretar* e *surto* estão repletos de jocosidade.

No final do terceiro parágrafo, nota-se o uso do modalizador atitudinal *simplesmente*, o qual atribui uma atitude psicológica no que se refere à vontade por parte da autora de ignorar a ministra. Esse último modalizador traz consigo a ideia de que seria simples fazê-lo, se a pessoa a ser ignorada não tivesse o cargo que tem e, por isso, ele tampouco foi selecionado para o texto por acaso, mas sim para atribuir um certo grau de ironia em relação ao fato de que ela realmente seria ignorada se não fosse ministra. Assim, há, na verdade, a atribuição de desdém às ideias da ministra.

No parágrafo quarto, *é preciso explicar* é um modalizador deôntico, pois exprime a necessidade de forma imperativa de a ministra saber que falar a uma nação sobre "temas delicados" não é o mesmo que discursar para os seus fiéis numa igreja, referindo-se ao fato

de a ministra ser também pastora evangélica. A imperatividade é atribuída ao enunciado com o objetivo de ser sarcástico, visto que desse modalizador infere-se que a ministra não detém o esclarecimento de que os contextos políticos e religiosos são diferentes e exigem temas e modos de falar distintos, e o modalizador deôntico atribui um caráter incontestável ao enunciado. Percebe-se a ironia também no uso do verbo *esgoelar-se*, referindo-se à maneira como Damares falaria como pastora aos fiéis, assim como do termo *a liturgia do cargo* para mencionar que o cargo de ministra tem um rigor e seriedade a ser respeitados. Observe-se também o uso do verbo *alardear* para mencionar que Damares se define como "terrivelmente cristã", que pode ter significado de anunciar com ostentação ou vangloriar-se, atitudes pouco condizentes com um líder religioso, que deve pregar humildade e temperança.

No quinto parágrafo, destaca-se o uso do modalizador atitudinal *terrivelmente* para classificar de inconveniente a atitude da ministra de não distinguir suas posturas religiosas das políticas. Tal elemento linguístico foi escolhido para ironizar o uso indevido do termo pela ministra ao se denominar "terrivelmente cristã". Observe-se nesse mesmo parágrafo o uso da expressão *factoide de cores*: factoide significa informação falsa ou não comprovada que se aceita como verdadeira; tal palavra foi escolhida para classificar como falsa a afirmação da ministra em relação às cores próprias para meninos e meninas. As ironias desse parágrafo se encerram com a expressão *vamos tentar não mudar isso aí, ok?*, que faz referência a uma expressão frequentemente utilizada pelo presidente da república, do qual Damares é ministra e aliada política.

Finalmente, no último parágrafo, usa-se o modalizador axiológico *sem preconceito* com a finalidade de avaliar a ação de o neto da locutora gostar de jogar bola, sem se importar com as cores que o brinquedo possa ter. A partir desse modalizador nota-se uma vez mais a ironia atribuída ao fato de a ministra associar as cores azul e rosa aos papéis sociais dos sexos masculino e feminino, dando a entender que a criança ainda não possui essas ideias pré-concebidas, ao contrário da ministra. As ironias do texto se encerram com a palavra *aleluia*, uma clara referência ao cristianismo pregado pela pastora, para expressar que ao menos a criança não tem posturas preconceituosas.

5. Considerações finais

Em todo o artigo de opinião analisado neste trabalho, fica patente a ironia atribuída aos enunciados pela autora, o que se percebe pelo uso de um léxico que implica avaliação sobre as declarações e posturas da ministra Damares Alves, uma vez que a autora incorpora ao seu discurso as vozes dessa ministra com o intuito de ironizá-las. Por um lado, a autora o faz explicitamente, daí o uso dos modalizadores epistêmico e deôntico para criticar as falas e atitudes da ministra, colocando as críticas num discurso autoritário. Por outro lado, também usa os modalizadores axiológicos e atitudinais quando pretende insinuar sarcasticamente uma postura da autora em relação às vozes da ministra, marcando posição em relação ao que diz a ministra e colocando a crítica no âmbito da indeterminação, com um discurso polêmico.

Obviamente a construção da ironia não se dá somente pelo uso dos modalizadores, haja vista as demais expressões utilizadas com tom sarcástico apontadas na seção anterior. Entretanto, os modalizadores cumprem um papel importante no que concerne à produção de sentido de ironia no texto, já que a seleção deles nos mostra as tomadas de posição por parte da autora em relação às vozes da ministra, ora para gerar um discurso autoritário, criticando-a explicitamente, num tom mais mordaz, ora para criar um discurso polêmico, criticando-a implicitamente, num matiz mais espirituoso. A seleção dos modalizadores, portanto, implica avaliações por parte da autora, que, dependendo grau de engajamento e do tom que deseja dar à crítica, seleciona lexicalizações diferentes.

Note-se que, ao incorporar o discurso da ministra utilizando um léxico que implica a sua avaliação sobre o discurso da outra, a autora, com tal avaliação, marca a sua posição

como autora em relação ao discurso da ministra, uma posição de discordância, a qual fica evidente por meio de um léxico que demonstra ironia, jocosidade e crítica ácida. Nesse processo, os modalizadores são lexicalizações relevantes, já que auxiliam no surgimento desse autor irônico e mordaz, que coloca o discurso no nível da indeterminação, com ironia ou jocosidade, e ao mesmo tempo avalia com um discurso autoritário, mais incisivo e ácido. O léxico selecionado pela autora, entre ele os modalizadores, vai aos poucos formando uma imagem da própria autora, irônica e mordaz, assim como da ministra, insensata e risível.

Outra reflexão pertinente é sobre o que nos levou a considerar *simplesmente* e *terrivelmente* como modalizadores, os quais poderiam ser interpretados como advérbios de modo. Em ambos casos, as condições discursivas, ou seja, as intenções comunicativas envolvidas no discurso, foram relevantes para entendê-los como modalizadores. Tendo em conta o objetivo da autora de desdenhar das ideias da ministra, julgando-as incompatíveis com o cargo que ocupa, entende-se que o item *simplesmente* possui relação com todo o enunciado e não apenas com a palavra *ignorar*. Assim, pelo contexto e pelo discurso irônico da autora, sabe-se que esse item não possui a finalidade de modificar apenas o verbo *ignorar*, mas sim atribuir desdém a todas as ideias da ministra. O item *terrivelmente* modifica o adjetivo *inconveniente*, no entanto, por meio da ironia, nota-se seu valor persuasivo, ou melhor, funciona como estratégia de argumentação à medida que é utilizado com o fim de criticar a atitude da ministra de não distinguir suas posturas religiosas das políticas. Note-se que, se *terrivelmente* fosse substituído por *incrivelmente*, por exemplo, não teria o mesmo efeito de persuasão, uma vez que é pelo contexto que se retoma a ironia. Do mesmo modo, se retiramos tais modalizadores dos seus enunciados, as suas ausências revelam-se significativas no que tange ao convencimento do interlocutor por parte da autora. A importância desses itens modalizadores para a persuasão e para estabelecer o tom de ironia e/ou crítica é algo que pode ser retomado não pela gramática ou pela língua, mas sim por meio de elementos que estão por trás do texto, como contexto, situação comunicativa, finalidade do texto, interlocutores para os quais a autora comunica.

A análise do artigo de opinião em questão mostra que os modalizadores podem ser elementos frutíferos para discutir a questão da autoria; sua seleção revela o objetivo de o locutor impor caráter incontestável a seu enunciado ou de aparentar neutralidade e, dessa forma, ajudam a expor as singularidades do autor – suas tomadas de posição, suas relações com as vozes do texto, com os seus interlocutores e com todo o contexto por trás do texto.

Neste trabalho pretendeu-se apenas apontar que, quando objetiva-se verificar as intenções de um autor ao escrever o seu texto e as avaliações que faz, a análise de itens modalizadores e os estudos envolvendo marcas de autoria podem se entrelaçar e caminhar juntos.

6. Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, I. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Revista Investigações.* João Pessoa, v. 18, n. 2, 2005.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2013.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso.* São Paulo: Parábola, 2009.

ADAPTAÇÃO AMOR & CIA DE HELVÉCIO RATTON SOBRE A OBRA ALVES & CIA DE EÇA DE QUEIRÓS

Andrea Cristina Langue MYSCZAK

RESUMO: Na Lisboa do século XX, Eça de Queirós dá vida ao personagem Godofredo Alves, casado há quatro anos com a Bela Ludovina. O casal deseja muito ter filhos. Alves é sócio do jovem galanteador Machado, na próspera empresa de importações e exportações de vinhos e queijos, Alves & Cia. No dia de aniversário de casamento, Godofredo compra uma linda pulseira - um uróboro – de presente para Ludovina e sai apressado do escritório a fim de fazer-lhe uma surpresa, porém ao chegar em casa, flagra sua bela esposa e Machado, em cenas íntimas na sala de estar. Assim começa o enredo, tanto da obra escrita de Queirós quanto da adaptação fílmica de Ratton. A proposta do presente artigo é analisar dentro das imagens semióticas de Peirce, da psicologia do comportamento de Watson e dos estudos de adaptação de obra para cinema e teatro de Hutcheon, as implicações das imagens enquanto chaves para o leitor/espectador mais atento "ler" as entrelinhas existentes na obra brilhantemente aproveitadas pelo cineasta e melhor compreendê-las.

PALAVRAS-CHAVE: Romance; Adaptação; Semiótica; Comportamento Humano; Sociedade.

1. Introdução

Desde que o homem apropriou-se de códigos linguísticos, a comunicação deixou de ser mero instrumento de entendimento de fala e escrita e passou a ter uma intencionalidade não tão explícita assim. Por isso, é de suma importância, apropriar-se da análise crítica e dos códigos semióticos para saber "interpretar" as mensagens sígnicas e saber usá-las como releitura e decodificação de intencionalidades apresentadas em textos, imagens, etc.

Quando Antoine Laurent Lavoisier revelou à humanidade em 1777 a Teoria da Conservação das Massas, que é resumidamente conhecida por seu conceito científico que *na Natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma* estava, além de fundamentando os princípios da química moderna, também elaborando um código linguístico que pode ser estendido e aplicado à literatura e artes em geral, pois atualmente o que mais vemos é a releitura de clássicos apresentados em uma nova roupagem, muitas vezes adaptados ao contexto histórico atual ou vistos de uma maneira inovadora, pelo "olhar" de um personagem secundário ou até inexistente na obra original, o que importa é que a essência do clássico está sempre presente, e muito por isso também, os clássicos estão sempre sendo lembrados e lidos, despertando o interesse de leitores e espectadores antes desconhecedores de tais obras, como é o caso da saga vampiresca *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, cujos protagonistas Bella Swam e Edward Cullen citam ao longo da narrativa seu interesse em comum pelo livro de Emilly Brontë, *O Morro dos Ventos Uivantes*, clássico de 1847. O sucesso global da Saga Crepúsculo, que vale ressaltar se obteve sobretudo após adaptação filmíca, fez com que as editoras republicassem *O Morro dos Ventos Uivantes* na mesma leva da quadrilogia de Meyer. Da mesma forma ocorre com as atuais adaptações para cinema dos clássicos contos de fadas dos Irmãos Grimm e de Perrault que por sua vez "colheram" tais histórias fantásticas de narrativas populares (orais), demonstrando mais uma vez que "nada se perde e tudo se transforma".

> Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural (CALVINO,1993, p.14)

Esse é o foco da presente análise: a releitura de um clássico elaborada através de adaptação para o cinema sem perder a essência, porém com o acréscimo do novo – o "olhar" do roteirista, do diretor, da equipe de arte, dos figurinistas, da sensibilidade dos atores e atrizes, envolvidos, transformando o clássico de Eça de Queirós em nova obra, sem que se perca a essência autoral.

2. Análise semiótica nas obras Alves & cia (Eça de Queirós) e Amor & Cia (Helvécio Ratton)

José Maria de Eça de Queirós (1845-1900), foi advogado, escritor, jornalista e diplomata (cônsul). Membro do Cenáculo – grupo de intelectuais boêmios, cujo presidente foi Antero de Quental. Eça também foi fundador das revistas literárias As Farpas e Revista Portugal. São características marcantes de suas obras: prosa elegante, estilo provocador, humor fino e ironias aguçadas, principalmente contra a sociedade burguesa de sua época. A escolha da obra Alves & Cia, traduz bem todas as características citadas anteriormente, bem como, ser um romance urbano que retrata a sociedade burguesa no fim do século XIX e ter sido a escolha para adaptação filmíca de Amor & Cia (1995) do cineasta mineiro Helvécio Ratton, com roteiro desenvolvido por seu irmão Carlos Alberto Ratton. O filme Amor & Cia foi premiado em importantes festivais, recebendo os prêmios de melhor filme, direção e arte no Festival de Brasília, melhor atriz (Patrícia Pilar) também no Festival de Brasília, melhor filme iberoamericano (Festival del Plata) e melhor ator Marco Nanini (Festival de Miami). Tanto o romance de Eça de Queirós quanto a adaptação fílmica de Ratton, mantém símbolos semióticos que permeiam ambas as obras de códigos (intratextual) e imagens (extra filme) fazendo com que o leitor e leitor/espectador mais atentos possuam "chaves" de acesso a "segredos" que tanto Eça quanto Ratton quiseram confidenciar, servindo de uma espécie de acesso que leva a decifrar o enredo e o desenrolar dos acontecimentos. Para a presente análise, foi escolhida duas importantes metáforas em forma de imagem, o vinho derrubado por Machado na toalha branca de renda e a pulseira em forma de uróboro (anexo 1) que Alves presenteia sua amada Ludovina.

> E naquela onda de felicidade que o invadia, veio-lhe a boa ideia de lhe levar um presente. Pensou num leque, mas depois decidiu-se por uma pulseira que vira havia dias, numa vidraça de ourives: uma serpente de ouro, com dois olhos de rubis, mordendo o rabo. E este presente tinha uma significação: simbolizava a eterna continuidade dos dias felizes, alguma coisa que vai sempre girando num círculo de ouro. (QUEIRÓS, 1925, p.18)

A cena do vinho derrubado na toalha branca é a metáfora escolhida por Ratton, não está descrita no livro. A metáfora está inserida logo na primeira sequência do filme e corresponde à comemoração dos sócios Machado e Alves que, juntamente com Ludovina, comemoram, na casa de Alves, um vantajoso acordo financeiro com uma empresa do exterior. Este acontecimento não está narrado no romance mas descreve perfeitamente o sucesso da empresa de ambos os protagonistas e está repleta de "códigos secretos" que o leitor/espectador mais atento recebe como chave para começar a desvendar a trama do roteiro. O derramar do vinho realizado, sem querer, por Machado simboliza a honra de Ludovina e o afeto imaculado do casal representado pela toalha de renda branca (um presente que a noiva de época ganhava, geralmente em seu enxoval) tanto a honra quanto o matrimônio será manchado, assim como a reputação dos três personagens envolvidos nesta cena, afinal todos sabem que é muito difícil retirar mancha de vinho de um tecido nobre. Assim, essa cena prepara o leitor/espectador para os próximos acontecimentos, fazendo dele um conhecedor de segredos que serão revelados sobre aquelas três personagens.

É interessante ressaltar que Alves (Nanini) tenta absorver e limpar a mancha formada, mas apenas consegue fazer com que seu guardanapo branco também fique manchado. Já na outra imagem escolhida para análise e que está presente na obra e na adaptação também

(com rigorosa fidelidade descritiva) é o mimo que Alves compra para Ludovina, para presenteá-la no dia do quarto aniversário de casamento – uma pulseira em formato de Uróboro (serpente ou dragão mítico que engole sua própria cauda). O uróboro é um símbolo mítico muito antigo, cujo significado é a infinitude de tudo, o eterno retorno, metáfora da descida do espiríto ao mundo físico e de seu retorno. Na Alquimia é o símbolo da matéria que se transforma. Tanto o escritor quanto o autor roteirista se apropriaram desse símbolo, tornando-o um verdadeiro código de acesso para o leitor ao desenvolvimento das situações, sem deixar com que o interesse do leitor, tanto da obra quanto do filme fosse perdido.

Percebemos que há um "pacto" entre roteirista e autor, pois Ratton que com certeza compreendeu o símbolo, agora o repassa ao leitor/espectador mais atento. Afinal como tudo aconteceria e que final teria cada personagem para que tudo voltasse ao começo é que mantém a fidelidade do leitor e do leitor /espectador às obras.

Portanto, para a análise semiótica das obras, não poderíamos deixar de fundamentar para estudo a Semiótica de Charles Sanders Peirce (1839 -1914), filósofo, pesquisador, matemático e físico norte-americano que investigou, durante toda sua vida, a relação entre os objetos e o pensamento. Segundo Peirce, "nada é um signo a menos que interpretado como um signo". (1993, p.20) e em sua teoria signo é a unidade semiótica e há três maneiras de mediação:

1. Ícone (semelhança e representação do objeto) = foto, pintura, imagem, etc.;
2. Índice (relação de casualidade, geralmente, sensorial com o significado e
3. Símbolo (relação convencional e cultural).

Peirce desenvolveu também três categorias básicas para análise do signo: Primeiridade (representação de um objeto = signo); Secundidade (o significado do signo = objeto); e Terceiridade (significante do signo = conceito). Desta forma, utilizamos os conceitos de Peirce e suas categorias para todos os símbolos (chaves de codificação) nas obras de Queirós e Ratton, ficando mais fácil notar as categorias de Peirce na visualização das cenas e disposição de objetos e personagens no enquadramento da câmera, demonstrando que todas as imagens são percebidas pela nossa consciência aos poucos e depois transformadas em um todo para serem analisadas e decodificadas, ou seja, compreendidas.

> Tratar do tema como pensam as imagens implica considerá-las, de nossa perspectiva, enquanto objetos pregnantes, portanto, constituídas de qualidades sensíveis capazes de suscitar emoções. (CAETANO, 2012, p.191)

E, também, verificando que todo filme precisa ser patrocinado, é fonte de novas possibilidades de gerenciamento de produtos, percebermos a importância e contribuição do psicólogo comportamental norte-americano John B.Watson (1878- 1959), considerado o percursor da Psicologia Behaviorista (do Comportamento), cujo principal objetivo era a previsão e controle do comportamento humano. Watson começou a trabalhar numa agência de publicidade e transformou a relação entre produto e consumidor, passando a controlar o consumidor, através de técnicas psicológicas denominadas de manipulação do consumidor. Watson ressaltava que "as mensagens publicitárias devem focar o estilo e não a substância (produto)" (SCHULTZ&SCHULTZ, 2015, p.143).

Toda publicidade a partir de então e até nossos dias (embora haja mais controle ético) está fundamentada em imagem e comportamento, levando o leitor de imagens a determinados comportamentos já esperados por quem "manipula a imagem". Assim, toda imagem vista, analisada ou não, porém captada pela mente humana irá remeter a algo e ter uma resposta a esse estímulo, portanto, as escolhas de imagens na adaptação de Ratton remete diretamente ou indiretamente ao aumento nas vendas de vinhos e desejo de possuir joias simbólicas.

> No inconsciente - termo correto para subconsciente - há elementos que se encontram temporariamente nele e estão, por conseguinte, submetidos às suas leis, mas que podem a qualquer momento tornar-se conscientes. (TALLAFERRO, 2016, p.44)

Ressaltamos que não estamos fazendo uma crítica ao filme, apenas uma real constatação de que o universo de imagens conduza e/ou induza o comportamento humano.

3. Conclusão

Quanto à adaptação fílmica, Amor & Cia está quase seguidamente fiel ao texto de Eça de Queirós. Mesmo na parte de ruptura entre ambos - no romance só transparece que Ludovina teve um filho de Machado enquanto no filme está explicitado que a criança que Ludovina ajuda, enviando quantias em dinheiro é seu filho e é adotado por Alves depois. Então, apesar da ruptura a adaptação consegue esplendidamente pertencer ao rol das raras adaptações que enaltecem ainda mais o texto alvo.

> As adaptações podem simplificar ou extrapolar o texto fonte, podem criticar ou fazer elogios. No entanto, nunca escondem a relação existente entre obra e adaptação. (HUTCHEON. 2011, p.29-30)

O fenômeno de produto-processo existente na adaptação de Ratton, de acordo com os estudos de Hutcheon são:

1. Produto ou entidade formal – adaptação anunciada e extensiva de uma ou mais obras, contar o texto fonte de uma visão diferenciada, ruptura com a obra: ocorrendo em Amor & Cia quando o roteirista Carlos Alberto Ratton decide trazer para a obra filmíca a descoberta de Alves sobre o filho que Ludovina teve quando estava “exilada” na fazenda-praia e resolve adotá-lo.

2. Processo de criação- novo elemento acrescentado à obra de adaptação, criando um paralelo midiático: o tema do filme é uma música de Carlos Gomes intitulada “Quem Sabe”, dedicada à amada Ambrosina, abrindo um paralelo intermídia e enaltecendo a cultura brasileira, haja visto que o romance de Eça de Queirós passa-se em Lisboa e arredores, enquanto Ratton transporta o enredo para Minas Gerais - Brasil.

3. Processo de recepção - intertextualidade: novamente podemos citar a intertextualidade existente entre texto-música e também remeter à intertextualidade com a obra de Machado de Assis quanto ao tema traição e filho.

O humano é adaptável, por isso sobrevive sobre o que foi e, modificando-se, busca o aprimoramento. Godofredo em nome dos negócios adapta-se por sua sociedade com Machado, pelos bens dos negócios, Ludovina por sua vez adapta-se resiliente ao casamento, pelo bem da vida social.

Fato curioso é notar que o romance Dom Casmurro tem como data de publicação o ano de 1900, mesmo ano da morte de Eça de Queirós e que o romance Alves & Cia é uma obra póstuma, lançado pelo filho do autor, com modificações para não ofender a sociedade lisboense de época. Assim sendo, tais modificações evidenciam a existência do filho “bastardo” de Ludovina. Portanto, não há uma ligação direta entre as obras Alves & Cia e Dom Casmurro, mas há uma espécie de “inconsciente coletivo” que remete ambos os romances ao mesmo tema de amores traídos e amizades corroídas pela suspeita angustiante da traição. Em Eça percebe-se que todo amor e lealdade estava dedicado à empresa (firma) Alves & Machado, pois tudo foi ajeitado para que a sociedade lucrativa não fosse exposta

perante a sociedade e, assim, Eça fecha a narrativa sendo fiel à sua crítica irônica da sociedade burguesa de época.

Referências

BECKER, Udo. **Dicionário de Símbolos**. Tradução de Edwino Royer. São Paulo: Paulus, 1999.

DUARTE, Lélia Parreira. Amor e Cia.: Eça de Queirós recriado por Helvécio Ratton. In: DUARTE, L.P et al (org.). **Encontros prodigiosos**. Anais do XVII Encontro de professores universitários brasileiros de Literatura Portuguesa. V.1. Belo Horizonte: Fale/UFMG: PUC Minas, 2001.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. André Cechinel (tradutor). UFSC. Florianópolis: 2011.

GOMES, Carlos. **Quem Sabe**. Rio de Janeiro. 1861. [música]

CALVINO, Ítalo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo. 1993.

COUTINHO, Evaldo. **A imagem autônoma – ensaio de teoria do cinema.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

GOMES. André Luís. Adaptação ou transposição de textos literários. In.: **Clarice em Cena**: relações entre Clarice Lispector e o teatro. Brasília: Editora UNB, 2007.

MACIEL, Maria Esther. Um Eça Oblíquo: notas sobre o filme Amor e Cia, de Helvécio Ratton. In: SCARPELLI, M. F. (org). **Os centenários: Eça, Freyre, Nobre**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2001.

PIERCE, Charles S. **Semiotica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. Perspectiva. São Paulo: 2000.

QUEIROZ, Eça de. **Alves & Cia**. Ática. São Paulo: 1998.

RATTON, Helvécio. **Amor & Cia**. Quimera Filmes. São Paulo: 1998. 100 min. (filme).

SAMAIN, Etienne. **Como Pensam as Imagens**. São Paulo.2012

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação**:** da fidelidade à intertextualidade. In: **Ilha do Desterro.** Aneleise R. Corseuil (ed.). n. 51, jul/dez. Florianópolis: 2006

SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney E. **História da Psicologia Moderna**. Cengage Learning. São Paulo: 2015.

TALLAFERRO, A. **Curso Básico de Psicanálise.** São Paulo.2016.

UBERSFIELD. Anne. A representação dos clássicos: reescritura ou museu. Tradução Fátima Saadi. In: **Folhetim**. 13. Teatro do pequeno gesto. Abr-Jun 2002.

ANEXOS

Anexo 1. Exemplo de uróboro

Anexo 2. Marco Nanini (esq.) como Godofredo e Patrícia Pillar (dir.) como Ludovina

ORGULHO E PRECONCEITO: PERCURSOS DA NARRATIVA DA LITERATURA AO CINEMA

Gláucia Galvão de JESUS*
Beatriz Avila VASCONCELOS**

RESUMO: Esse estudo situa-se no campo da literatura comparada, buscando na dialogia que ocorre entre a literatura e o cinema uma forma de compreender os percursos da narrativa em ambas as artes, investigando suas linguagens próprias, suas naturezas, seus desenvolvimentos e seus diferentes discursos. O objetivo é traçar um olhar sobre seus processos de criação e significação considerando suas especificidades, considerando a adaptação cinematográfica não como uma obra derivada, mas como obra original, em diálogo com outra da qual retira seu material de criação. Para isso, foi analisado o filme *Orgulho e Preconceito* (Joe Wright,2005), comparando-o com o romance de Jane Austen, atentando para alguns aspectos específicos da narrativa em ambas as obras, buscando mostrar que a adaptação cinematográfica está longe de ser uma "devedora" do texto literário, mas que é uma obra autônoma capaz de criar novos sentidos e percursos narrativos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada; Cinema; Adaptação Cinematográfica; Narrativa; *Orgulho e Preconceito*; Jane Austen.

1. Introdução

Não é de hoje que vemos nas telonas as adaptações cinematográficas de livros. Tem-se vários exemplos dessas adaptações que foram inspiradas em grandes obras literárias, destinadas a diversos tipos de público, do infantil ao adulto, e que ganharam o gosto do público, dentre elas cita-se desde os clássicos desenhos animados como *Alice No País das Maravilhas*; a famosa sequência de Harry Potter muito apreciada por adolescentes, a infinita gama de opções de leituras oriundas de obras de diversas épocas e origens, e que também foram adaptadas para o cinema, tais como *Ben Hur* (Lew Wallace, 1880), *E o vento levou* (Margaret Mitchell, 1937), *Anna Karenina* (Leon Tolstói, 1873), *Ensaio sobre a Cegueira* (José Saramago, 1995) etc. As peças de William Shakespeare também sempre foram base para inúmeras adaptações cinematográficas. *Romeu e Julieta*, talvez sua obra mais popular, teve adaptações de sucesso que procuraram ser fiéis à ambientação da época, sendo a mais célebre delas a de Franco Zeffirelli (1968).

Dentre as diversas opções de obras para serem analisadas pelo presente estudo, foi escolhido o romance *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, publicado em 1813, adaptado para o cinema em 2005, com direção de Joe Wright, um filme de ampla difusão, alcançando grande público e sendo disponibilizado, inclusive, no canal de *stream* Netflix.

A adaptação de obras clássicas democratiza o acesso a elas. Em épocas passadas, enquanto o romance seria destinado à classe burguesa, o cinema atingiria todas as camadas sociais. Assim, a leitura das adaptações literárias para o cinema muitas vezes se torna a única via de acesso das pessoas às narrativas que se perpetuaram na literatura. Existe a possibilidade ainda de o filme ser uma ponte para a leitura das obras originais. O espectador, ao assistir a um filme baseado em uma obra literária, pode buscar ler o texto.

Para além destas possibilidades de diálogo entre obra fílmica e obra cinematográfica, observar os caminhos de relacionamento entre cinema e literatura pode ser profícuo também para se pensar nos limites e especificidades das duas artes, nos seus modos de

* Licenciada em Letras – Unespar/Paranaguá
** Professora Adjunta – Unespar/Curitiba II

produzir sentidos e nos modos específicos de recepção que cada uma destas artes possibilita ao leitor.

No presente estudo, o foco recairá em compreender pontos de comparabilidade entre o filme de Wright e o romance de Jane Austen sobretudo no que diz respeito à sua estrutura narrativa, fazendo um levantamento de pontos de contato e pontos de conflito que a recriação da narrativa de Austen na linguagem cinematográfica provoca.

Para tanto o trabalho dará espaço a uma discussão prévia sobre a questão da adaptação cinematográfica entendida como trabalho tradutório, trazendo vozes de estudiosos como Robert Stam (2006), Gualda (2010), dentre outros, a fim de compreender o trabalho da adaptação cinematográfica como um trabalho de criação (e não de cópia ou reprodução), levando a consideração da questão para além da dicotomia "original versus adaptação". Em seguida, serão analisadas sequências e cenas do filme de Wright, buscando nelas elementos que põem o filme em diálogo – convergente ou divergente – com o romance de Austen. O objetivo é tentar observar de perto, por meio de exemplos concretos, os modos de leitura e de recriação que o cinema, em diálogo com a literatura, pode realizar.

2. Da literatura para o cinema: tradução e criação nas adaptações cinematográficas

Todo trabalho, como este, que se proponha a pôr em diálogo literatura e cinema deve enfrentar a discussão acerca da velha dicotomia "original" versus "obra adaptada".

> A questão da adaptação de um romance para o cinema nunca foi uma atividade pacífica. Os literatos alegam a falta de fidelidade ao original ou a distância semiótica entre as duas linguagens. Os cinéfilos, por sua vez, argumentam que deve existir liberdade em qualquer trabalho de criação (GUALDA, 2010, p. 203)

Na adaptação de uma obra literária para a linguagem cinematográfica, muita coisa se modifica, se recria, tal como acontece em toda obra que é traduzida de uma linguagem a outra. De fato, a adaptação cinematográfica pode ser compreendida por um processo tradutório entre dois sistemas semióticos distintos, como explica Robert Stam (2006):

> A teoria da adaptação tem à sua disposição, até aqui, um amplo arquivo de termos e conceitos para dar conta da mutação de formas entre mídias – adaptação enquanto leitura, re-escrita, crítica, tradução, transmutação, metamorfose, recriação, transvocalização, ressuscitação, transfiguração, efetivação, transmodalização, significação, performance, dialogização, canibalização, reimaginação, encarnação ou ressurreição. (As palavras com o prefixo "trans" enfatizam a mudança feita pela adaptação, enquanto aquelas que começam com o prefixo "re" enfatizam a função recombinante da adaptação). Cada termo joga luz sobre uma faceta diferente da adaptação. O termo para adaptação enquanto "leitura" da fonte do romance, sugere que assim como qualquer texto pode gerar uma infinidade de leituras, qualquer romance pode gerar um número infinito de leituras para adaptação, que serão inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais, com interesses específicos. A metáfora da tradução, similarmente, sugere um esforço íntegro de transposição intersemiótica, com as inevitáveis perdas e ganhos típicos de qualquer tradução (p. 27).

Neste trabalho tradutório que o filme de roteiro adaptado realiza, muitas mudanças são operadas, exigidas pelas especificidades da linguagem cinematográfica em relação à linguagem literária e pelas opções estéticas do diretor frente à sua criação. Diante dessas mudanças exigidas pela linguagem, permanecem, no entanto, alguns pontos de identidade, que permitem fazer dialogar obra fílmica com obra literária. Dentre esses pontos de

identidade é possível afirmar, segundo Gualda (2010), que é a estrutura narrativa a que mais garante condições para a comparabilidade entre ambas as obras:

> Um estudo comparado focando literatura e cinema só se realiza pelo fato de existirem algumas aproximações entre ambas as artes e, talvez, de todos os elementos que mantêm literatura e cinema em estado sincrônico de comparabilidade, a estrutura narrativa se apresenta como principal entre as duas (GUALDA, 2010, p. 205).

Inerente a essas duas formas de expressão artística, seja ela o cinema, seja ela o romance, é possível a existência de elo entre elas. Para STAM (2006), "noções de "dialogismo" e "intertextualidade", então, nos ajudam a transcender as contradições insolúveis da "fidelidade" e de um modelo diádico que exclui não apenas todos os tipos de textos suplementares, mas também a resposta dialógica do leitor/espectador" (p. 28). O autor completa dizendo que "a intertextualidade, talvez a mais óbvia das categorias, chama atenção para o papel genérico da alusão e da referência em filmes e romances" (p. 29).

A literatura, no caso do objeto estudado na presente análise, o romance, foi uma forma artística que, desde as primeiras realizações cinematográficas, pôs-se em diálogo com o cinema. Sarmento (2009) apresenta que "entre as páginas e as telas há laços estreitos: nas páginas, são as palavras que acionam os sentidos e se transformam, na mente do leitor, em imagens; a tela abriga imagens em movimento que serão decodificadas pelo espectador por meio de palavras"(p. 165). A autora completa citando que "aquilo que na literatura é visado como efeito (a imagem), no cinema é dado como matéria narrativa." (p. 166). Sarmento ainda afirma que há explicação para essa diferença, posto que "a literatura é resultado da construção mental a partir da decodificação do discurso verbal, e no cinema a imagem concreta é um ponto de partida. O tempo é condição da narrativa, pois esta repousa justamente na representação da ação." (p. 173)

No cinema, o tempo é algo que não se pode ser medido. De um pequeno lapso cronológico, ou seja, apenas alguns segundos, por exemplo, pode representar dias, meses ou anos da narrativa, sendo preenchido por uma sequência de cenas visíveis ou não, sendo que, às vezes, um pequeno detalhe como um corte de cabelo pode representar um salto enorme de tempo na história narrada.

Para Sarmento (2009), "o cinema mostra que a noção de tempo, diferentemente da literatura, é inseparável da experiência visual. Como um 'olho mecânico', com mobilidade quase ilimitada (alcançada por técnicas de montagem, colagem, justaposição), não está mais presa a um ponto de vista único." (p. 17).

No filme, tudo se resume a fotografias superpostas para criar a imagem que vemos nas telas, a sensação de tempo, a narrativa. A dinâmica das imagens, constituída na narrativa fílmica pela fotografia, pela mise-em-scène, pela movimentação de câmera e pela montagem, prende a atenção do seu espectador de uma maneira muito distinta daquela que o prende ao texto literário, com suas descrições, digressões do narrador, mudanças de voz narrativa, etc. A literatura descreve, quando o cinema mostra. Em ambos os casos, são formas de narrativa. Como afirma Stam (2006):

> A literatura e o romance não mais ocupam um lugar privilegiado; a adaptação, por implicação, assume um lugar legítimo ao lado do romance, como apenas mais um meio narratológico. (p. 24)

O texto original é uma densa rede informacional, uma série de pistas verbais que o filme que vai adaptá-lo pode escolher, amplificar, ignorar, subverter ou transformar" (STAM, 2006, p. 50).

Por muito tempo o cinema foi visto como uma arte inferior à literatura, o que faz com que as adaptações cinematográficas de obras literárias sejam tendencialmente vistas como reduções empobrecidas destas. Mas não se trata de uma "redução" da obra literária, mas de

uma nova forma de narrar a sua matéria sob novos pressupostos, nova linguagem, nova arte. Stam, mencionando Gilles Deleuze, afirma que "o cinema é em si um instrumento filosófico, um gerador de conceitos que traduz o pensamento em termos audiovisuais, não em linguagem, mas em blocos de movimento e duração. A visão deleuziana rejeita a visão tradicional de que o cinema, ao contrário da literatura e da filosofia, não era "capaz de pensamento" (p. 25). O cinema é capaz de narrar, é capaz de pensar e é capaz de proporcionar aos seus espectadores experiências tão ricas como as obras literárias proporcionam aos seus leitores. É deste pressuposto que parte a nossa proposta de análise dos percursos narrativos da adaptação cinematográfica feita por Wright de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen.

A princípio, o que se observa é que os enredos tanto do filme como do romance são construídos linearmente. No romance, as passagens descritivas são bastante numerosas, com grande riqueza de detalhes, traço do estilo de Austen. No filme, muitos destes detalhes - de cena, de figurino, de paisagem e de físico e comportamento dos personagens - estão ausentes, no entanto, observa-se que o filme apresenta cenas que não constam no romance e a própria fotografia é rica em significações que não foram possíveis de serem geradas pelas palavras de Austen. Também, nem tudo o que é apresentado no romance é possível ou desejável de ser filmado, seja por opção do roteirista em excluir certos trechos, seja pelo custo da cena ou mesmo por preferência do diretor, seja pela própria dinâmica interna que a narrativa tem que adquirir dentro de um filme, constituído, principalmente não por palavras, como a obra literária, mas por imagens em movimento.

Voltando à questão da adaptação cinematográfica, conforme afirma Bazin (1985) é errôneo apresentar a pretensa fidelidade da adaptação como uma sujeição, necessariamente negativa as leis estéticas alheias. Não é porque a fotografia é sua matéria-prima que a sétima arte está fadada à dialética das aparências e à psicologia do comportamento. Se é verdade que ela só pode apreender seu objeto exterior, há mil maneiras de agir sobre sua aparência para eliminar equívoco e fazer dela o signo de uma, e apenas uma, realidade exterior (BAZIN, 1985, p. 90 *apud* SARMENTO, 2009, p. 90).

STAM (2006) conclui que:

> A adaptação cinematográfica de um romance faz essas transformações de acordo com os protocolos de um meio distinto, absorvendo e alterando os gêneros disponíveis e intertextos através do prisma dos discursos e ideologias em voga, e pela mediação de uma série de filtros: estilo de estúdio, moda ideológica, constrições políticas e econômicas, predileções autorais, estrelas carismáticas, valores culturais e assim por diante. Uma adaptação consiste em uma leitura do romance e a escrita de um filme (p. 50).

São nessas diferenças estruturais estéticas que se procura as equivalências e divergências entre as duas linguagens, a literária e a cinematográfica, na tradução de uma para a outra, por requerer todo um processo de tradução criativa para que a matéria literária seja "filmável".

Ainda que guardem muitas semelhanças estruturais, um romance e um roteiro de cinema são gêneros literários diferentes, que possuem linguagem, objetivos e formatos diferenciados. As duas linguagens, literária e cinematográfica, são embasadas na mesma narrativa ficcional, mas contêm especificidades distintas e inerentes a suas próprias naturezas. Nesse sentido, um filme torna-se de certa forma uma obra original, mesmo que tenha sido baseado numa obra primária como, por exemplo, um romance.

> A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável (STAM, 2008, p. 20).

Diante disso, entende-se que um roteiro adaptado dificilmente consiga ser totalmente fiel à obra original, sendo que não raro o próprio esforço de "fidelidade" à obra literária é a causa para a criação de um filme ruim.

> O polêmico em relação à adaptação no cinema é que diferentemente do usual e recorrente no ciclo evolutivo das artes, a adaptação, o empréstimo, a influência não se situam na origem, eles não só se transformam em linguagem, mas na maioria das vezes literalmente pretendem o simulacro da outra linguagem, e aí o drama da *vulgarização* da adaptação. (SARMENTO, 2009, p. 172)

A própria palavra "adaptação" tem o sentido de transportar um gênero para outro, deixando claro que se devem fazer ajustes, através de correspondências ou transformações necessárias, para que o roteiro seja eficiente. Deve ser compreendido que um filme adaptado não é um romance em um filme, mas uma forma totalmente diferenciada, com características próprias de narrar a história a partir de uma referência externa. Portanto, roteiro adaptado deve sempre ser considerado um roteiro original, criado a partir de uma obra de referência, um trabalho interpretativo que cria uma nova obra. Neste sentido, o roteirista e o diretor, os realizadores, enfim, de um filme com roteiro adaptado, são leitores da obra literária, leitores que constroem sentido para a obra que lêem, recriando-a sob uma nova linguagem:

> A maioria das obras cinematográficas não está interessada em analisar o sentido inerente ao texto, mas sim as condições de produção de seus sentidos potenciais. Nesse aspecto, o diretor de certo filme não cumpre apenas a tarefa do tradutor, mas também de leitor, ou seja, aquele que constrói sentido (GUALDA, 2010, p. 216).

STAM (2006) diz que existe um certo "preconceito" quanto ao processo de adaptação cinematográfica de obras literárias, resumindo as causas desse preconceito em:

> 1) Antiguidade (o pressuposto de que as artes antigas são necessariamente artes melhores);
> 2) Pensamento dicotômico (o pressuposto de que o ganho do cinema constitui perdas para a literatura);
> 3) Iconofobia (o preconceito culturalmente enraizado contra as artes visuais, cujas origens remontam não só às proibições judaico islâmico-protestantes dos ícones, mas também à depreciação platônica e neo-platônica do mundo das aparências dos fenômenos);
> 4) Logofilia, (a valorização oposta, típica de culturas enraizadas na "religião do livro", a qual Bakhtin chama de "palavra sagrada" dos textos escritos);
> 5) Anti-corporalidade, um desgosto pela "incorporação" imprópria do texto fílmico, com seus personagens de carne e osso, interpretados e encarnados, e seus lugares reais e objetos de cenografia palpáveis; sua carnalidade e choques viscerais ao sistema nervoso;
> 6) A carga de parasitismo (adaptações vistas como duplamente "menos": menos do que o romance porque uma cópia, e menos do que um filme por não ser um filme "puro"). (STAM, 2006, p.21)

A superação das causas do preconceito contra as adaptações cinematográficas, do sobre as quais fala Stam, não pode se dar sem a compreensão de o essencial a ser observado no trabalho de adaptação de uma obra literária para o cinema: a diferença entre as linguagens. Um romance, por sua própria estrutura, é uma narrativa que envolve aspectos psicológicos, ambientação em que a ação acontece em um cenário imaginado, descrições detalhadas expostas no enredo pelos personagens, que encontram seu sentido principal a partir da interpretação subjetiva do leitor. Já uma narrativa cinematográfica está ligada a

detalhes visuais meticulosos, expostos a partir de imagens coladas, editadas e concatenadas em função da estrutura narrativa que o roteiro oferece. Num filme, todos os detalhes da ação e do desenvolvimento da narrativa estão ligados intimamente à qualidade e ao sentido adquirido pelas imagens na tela, montadas para favorecer a construção de sentidos e expressividade, a partir dos recursos técnicos a disposição da equipe de produção e dos atores.

O trabalho de transcodificação elaborado pelo adaptador, sejam eles o roteirista ou o diretor, pressupõe uma leitura crítica do texto que será adaptado. Desta forma, é possível efetuar ampliações ou reduções na narrativa, como também manter um diálogo com todo o universo da cultura, não apenas com a obra literária que a motivou, mas com todo aparato cultural da época em que será vinculado o filme. Stam (2006) afirma que "uma adaptação cinematográfica como 'cópia', por analogia, não é necessariamente inferior à novela como 'original'". Ainda que as artes guardem sus especificidades, "o 'original' sempre se revela parcialmente 'copiado' de algo anterior" (STAM, 2006, p. 22). Nesse sentido, a adaptação para o cinema de *Orgulho e Preconceito* apresenta muito do romance de Jane Austen, mas não se resume a uma mera cópia do mesmo.

Adaptar um filme através de uma obra primária é um processo artístico. Stam (2008) diz que "o artista não imita a natureza, mas sim outros textos. Pinta-se, escreve-se ou faz-se filmes porque viu-se pinturas, leu-se romances, ou assistiu-se a filmes. A arte, neste sentido, não é uma janela para o mundo, mas um diálogo intertextual entre artistas" (p. 44). E continua dizendo que o intertexto é iminente, aplicando-se tanto à literatura quanto ao cinema, através de referências que podem ou não ser conscientes ou explícitas.

Historicamente a narrativa literária está fundada na linearidade do discurso, na leitura horizontalizada e no estilo contínuo da linguagem verbal. Para adaptar um romance com a influência significativa que a literatura sofre a partir das novas concepções da narrativa cinematográfica é preciso criar estratégias e artifícios como recursos de composição e modos narrativos para dar conta dessa nova arte: o cinema. Desta forma, a adaptação passa por um processo de tradução que depende da interpretação de quem o adaptou, para inserir no novo formato a mensagem que foi experenciada nos livros, se for o caso. De uma arte para outra, uma inspiração, mas não um plágio.

É partindo desta reflexão que se propõe, a seguir, a análise de alguns aspectos da estrutura narrativa de *Orgulho e Preconceito,* de Jane Austen, para o cinema.

3. Leitura e recriação na adaptação cinematográfica de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen: análise de aspectos da narrativa

O filme que é o objeto de análise neste estudo tem título homônimo ao romance de Jane Austen e foi realizado em 2005, sob a direção do cineasta britânico Joe Wright e com adaptação de roteiro de Deborah Moggach, o qual recebeu grande acolhimento do público e da crítica, além de inúmeras indicações ao Oscar, ao Globo de Ouro e outras premiações, tendo Joe Wright recebido o prêmio BAFTA (British Academy of Films and Television Arts) de melhor direção por este filme. O livro tomado como base refere-se à edição bilíngue inglês-português de abril de 2017, da Editora Landmark, que tem na capa uma das cenas do filme com os mesmos atores que representam Elizabeth Bennet e Sr. Darcy, respectivamente Keira Knightley e Matthew MacFadyen, ou seja, uma referência direta que serve de elo entre o filme e essa edição do romance.

Naturalmente, a narrativa do volumoso romance de Austen sofreu inúmeras transformações ao ser transportada para as telas a fim de se desdobrar em 2h e 9 minutos de duração. Sobre as mudanças impostas à narrativa literária no processo da adaptação literária, Stam (2006) nota que:

> Uma vez que a adaptação envolve dois textos que presumivelmente comunicam a mesma narrativa, ela necessariamente traz à tona algumas questões não mencionadas por Genette. Isso se torna, portanto, uma questão

> de narratologia comparativa, que faz perguntas do tipo: Que eventos da história do romance foram eliminados, adicionados, ou modificados na adaptação e, mais importante, por quê? (p. 39).

São indagações como essas que se colocam neste estudo diante da análise do filme de Wright. O adaptador pode, ao conceber sua obra, dar-lhe novos significados, deslocar alguns, subverter outros. É nesse sentido que este estudo busca pensar, em termos gerais, as relações dialógicas e intertextuais que se manifestam entre a literatura e o processo de adaptação na obra *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen. O enfoque recai, especialmente, na reelaboração de mecanismos para ajustar a narrativa, ou até mesmo transportá-la do livro para tela, perpassando pelos diversos recursos que foram concebidos para essa transposição, assim como as ampliações e jogos estabelecidos pela própria linguagem do cinema.

Sobre a linguagem do cinema, Marcel Martin (2005) explica:

> [...] o que distingue o cinema de todos os outros meios de expressão culturais é o poder excepcional que lhe advém do fato de a sua linguagem funcionar a partir da reprodução fotográfica da realidade. Com efeito, com ele, são os próprios seres e as próprias coisas que aparecem, dirigem-se aos sentidos e falam a imaginação: a uma primeira abordagem parece que qualquer representação (o significante) coincide de forma exata e unívoca com a informação conceptual que veicula (o significado). (MARTIN, 2005. p. 24)

Existem diferentes abordagens em relação à adaptação de obras literárias para a linguagem audiovisual. Comecemos com enfoque específico na obra fílmica, tendo sido o filme também considerado como uma obra original, pois possui recursos e linguagem próprios, como já foi dito anteriormente.

No caso específico das adaptações cinematográficas, Gualda (2010) nota que os estúdios apreciam adaptações literárias por serem obras mais inclinadas a ganhar prêmios, além do público demonstrar enorme interesse em assisti-las, já que as advindas de romances renomados são tidas com maior índice de qualidade. O romance de Jane Austen segue como sendo uma obra do cânone literário britânico, perpetuando-se no tempo e no espaço, permitindo assim que a adesão do público seja maior. Porém, o público do filme não encontrará a obra de Austen na tela, por mais "fiel" que seja a adaptação cinematográfica, e sim, uma outra obra, que dialoga com o romance, porém que se construiu automaticamente a partir de critérios estéticos intrínsecos. Mas quais seriam exatamente as transformações pelas quais a narrativa do romance de Austen teve que passar para servir de base a criação de uma obra cinematográfica?

Uma das coisas mais evidentes no filme de Wright, notadas em nossa análise, é a supressão de muitos personagens do romance de Austen, como, por exemplo, as figuras do Sr. Phillips (Austen: 103), do Sr. Denny (Austen:91), da Srta. Hurts (Austen: 19), da Sra. Annesley (Austen: 391), entre outros. Trata-se de personagens que não estão ligados diretamente ao cerne da narrativa principal, tornando-se assim "dispensáveis" no arranjo narrativo do filme. Isto corresponde ao que diz Stam (2006): "à parte dos personagens e eventos, muitas adaptações eliminam tipos específicos de materiais, notavelmente aquilo que é visto como não estando diretamente relacionado com a história" (p. 40).

Um recurso muito utilizado pela roteirista Debora Moggach para esta adaptação cinematográfica de *Orgulho e Preconceito* dirigida por Wright foi a fusão de diálogos presentes em cenas de capítulos diferentes do livro, compilados em um mesmo momento do filme. Esses diálogos do romance foram fundidos e apresentados no filme em sequência, por exemplo, como o diálogo que se estabelece logo do início do filme, conforme iremos mostrar a seguir.

Nas primeiras falas do Sr. Bennet com sua esposa há o relato da chegada a Nettherfield Park de pessoas ricas e conceituadas, mais precisamente o Sr. Bingley, que seria

uma ótima proposta de marido para uma das filhas do casal. As filhas foram inseridas nesse diálogo, por estarem ouvindo a conversa, a princípio, por detrás da porta - fato não mencionado no livro, pois Jane Austen estabelece primeiramente esta conversa do casal de forma privada, apenas entre os dois, sendo a entrada das filhas possibilitada apenas com a mudança de cena.

No capítulo 1 do romance, a Sra. Bennet pede insistentemente para que o Sr. Bennet vá visitar os recém-chegados, sob pena de ela ter um ataque de nervos:

> *"Você tem prazer em me irritar. Não tem compaixão pelos meus pobres nervos"* (Austen: 13)

E concluído em seguida já com Sr. Bennet dizendo na sequência dialogal que unifica falas da página 13 com a página 17 (acima e abaixo), em que o pai das meninas diz uma revelação que vai aparecer somente no final do segundo capítulo de Jane Austen, ou seja, a autora relata no livro um grande lapso de tempo no Capítulo 1, com vários diálogos, pois houve uma noite entre esses dois episódios, com vários lamentos da Sra. Bennet, concluídos com a seguinte revelação do Sr. Bennet constante no Capítulo 2 do romance:

> *"... soubesse disso nesta manhã, certamente não o teria visitado."* (Austen: 17)

A versão deste diálogo no filme é retomada em seguida com falas do Capítulo 1 do romance, como, por exemplo, a fala do Sr. Bennet referindo-se ao emocional de sua esposa ("nervos"):

> *"Oh, erro, meu, minha querida, tenho muito respeito por eles. Eles têm sido minha companhia nesses vinte anos"* (Filme 4:10')

Reunir, em um único diálogo realizado em um mesmo espaço e tempo, falas que pertencem a diálogos diferentes no romance de Austen foi um recurso recorrente da adaptação cinematográfica dirigida por Wright, surgindo em demais sequências do filme, encurtando trechos do livro e deixando o filme com maior movimento. Um tal recurso permite prender a atenção do espectador, dando ritmo ao filme, sem com estes "encurtamentos" prejudicar a lógica narrativa.

Um outro exemplo dessa fusão de ações e diálogos, aparece na sequência de cenas apresentadas aos vinte minutos aproximadamente do filme, em que, na sala estão Sr. Darcy, Sr. Bingley, Srta. Bingley e Elizabeth. Eles conversam sobre como seria uma mulher "ideal" para a época, então o Sr. Bingley se pronuncia:

> *"Todas elas pintam mesas, revestem telas e tecem bolsas. Mal conheço alguém que não faça tudo isso e estou certo de que nunca ouvir falar de uma jovem dama pela primeira vez, sem ser informado de que ela era muito prendada"* (Austen:51/filme 20'40).

Essa sequência, em que Darcy aparece escrevendo (Austen: 61/ filme inicia em 20'10), é logo seguida com ações e diálogos da página 73 do romance, quando a Srta. Bingley convida Elizabeth para caminharem pela sala, disputando a companhia do Sr. Darcy, que revela dois motivos para permanecem apenas apreciando a visão das duas damas. Esta sequência inteira se inicia em 20:08' e finda em 23:31', mesmo estando separadas por várias páginas na narrativa escrita, ou seja, resume trechos de várias páginas dando maior velocidade e movimentação à narrativa do filme, sintetizando aquilo que, no romance, se desdobra em muitas e muitas páginas.

Além da supressão de personagens e condensação de diálogos e cenas, a leitura comparativa que fizemos entre o romance de Austen e o filme de Wright, um outro ponto que marca diferenças entre as duas obras são os recursos para demonstrar um mesmo

objeto ou elemento de cena. Um exemplo são aqueles usados para destacar os olhos de Elizabeth, no romance apontados como tendo sido o principal atrativo que encantou seu par romântico, Sr. Darcy. Abaixo, seguem quatro passagens narradas por Jane Austen especificamente sobre esse "olhar" encantador:

> *1) "Sua suposição está completamente equivocada, asseguro-lhe. Minha mente estava mais agradavelmente ocupada. Estive meditando sobre o grande prazer que um par de lindos olhos no rosto de uma bela mulher pode proporcionar"* (Austen: 37).
>
> *2) "'Temo, Mr. Darcy', observou Miss Bingley em meio sussurro, 'que esta aventura afetou sua admiração pelos belos olhos dela'"* (Austen: 47).
>
> *3) "Mrs. Bennet e suas filhas então partiram, e Elizabeth instantaneamente voltou para Jane, deixando seu comportamento e de suas parentas para os comentários das duas damas e de Mr. Darcy; este, porém, não pôde ser vencido a se juntar à censura das duas sobre ela, apesar dos gracejos de Miss Bingley sobre belos olhos"* (Austen: 61).
>
> *4) "Seus dentes são toleráveis, mas nada de excepcional; e, quanto aos seus olhos, que foram algumas vezes chamados de muito belos, nunca pude ver nada de extraordinário neles"* (Austen: 309).

Ressalta-se, entretanto, que nenhuma dessas passagens aparecem no filme. Todas essas passagens descritivas do olhar de Elizabeth são transmutadas, no filme, em um primeiro plano que põe em destaque o belo olhar da personagem (figura 3). Isso acontece em 5:12' do filme, quando o Sr. Darcy e companhia são triunfalmente apresentados à sociedade local, durante o primeiro baile demonstrado na adaptação, conforme consta na Figura 1, em plano geral.

Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Fig. 4

Fig. 5

Nessa sequência, acontece também o encontro inicial de Elizabeth com o Sr. Darcy, conforme aparece na sequência de fotogramas iniciando na figura 2, fato evidenciado exclusivamente pela troca de olhares entre eles (em elipse) que acontece em close, entre as figuras 3 e 4. Nota-se que o Sr. Darcy se espanta e a encara tempestivamente durante alguns poucos segundos, como que imediatamente fascinado por ela. Por fim, ele desvia a cabeça e continua caminhando, enquanto Elizabeth apenas esboça uma pequena gargalhada. Essas ações não são descritas no romance, ou seja, desta forma, foram utilizados recursos próprios da linguagem cinematográfica para recriar, no filme, o enaltecimento do "olhar" da protagonista. Na obra literária, que tem como recursos apenas as palavras, este olhar nos foi apresentado por descrições, exclamações, comentários feitos pelos personagens ou pelo narrador. Já no filme, que dispõe de imagens concretas, este olhar, ao invés de ser descrito, nos foi mostrado pela câmera, bem como o impacto que ele exerceu sobre o Sr. Darcy.

Há também nessa cena, um fator diferencial de interpretação, pois Jane Austen não insere o pai das meninas, Sr. Bennet, na passagem do baile (Austen: 21). Contudo, no filme, o Sr. Bennet aparece em destaque, desenvolvendo a ação de apresentar suas filhas aos recém-chegados a Netherfield Park. (Figura 5).

Caberia aqui colocar a velha questão de se estas transmutações dos sentidos produzidos na adaptação de um romance para o cinema tornam a obra cinematográfica um "desvio", uma "infidelidade" em relação à obra literária. Novamente, Stam nos responde, referindo-se a casos em que há roteiro que:

> [...] inclui cenas rejeitadas na versão final do romance, mas que foram reaproveitadas pelo roteiro, bem como diálogos diferentes dos que encontramos no romance. Esse fato inspira uma pergunta fascinante: se um romancista escreveu um romance e também forneceu um roteiro que em si já é "infiel" ao romance, a que texto deveria o cineasta ser "fiel"? (STAM, 2008, p. 300)

Assim buscar a fidelidade irrestrita ao texto que foi objeto da adaptação é uma ilusão. Cabe ao roteirista e cineasta encontrar os elementos cinematográficos não que reproduzam o que a obra literária já produziu, mas que recriem os sentidos da narrativa e seus impactos sobre o leitor. O filme, diz Sarmento (2009) retomando Bazin (1985), é uma "tradução estética do romance para outra linguagem" (p. 172). No entanto, "a adaptação muito submissa ao texto trai o cinema, a adaptação muito livre trai a literatura; somente a 'transposição' não trai nem um nem outro, situando-se na interface dessas duas formas de expressão artística." (BRITO, 1990, p. 29).

Em outro enfoque, uma nova concepção sobre a obra, um novo olhar, uma nova expressão artística é formada. Salienta-se que, nos caminhos escolhidos pelo cineasta, o fator determinante para a abordagem cinematográfica da obra literária estará diretamente relacionado ao olhar, ou à leitura que ele fizer dessa obra. Nessa perspectiva, Marcel Martin (2005) assinala a individualidade de cada adaptador como um grande elemento de

diferenciação, pois, para ele, o cinema possui “uma escrita própria, que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo” (p. 22).

Em um texto literário tem-se a possibilidade de imaginar coisas que não estão nele, pois a imaginação está livre para criar ambientes e climas. No cinema não se trabalha com a possibilidade de indeterminação; já que a determinação de uma imagem possibilita a reflexão através da identificação e associação com o cotidiano do próprio espectador.

Assim, analisando o filme, foi possível perceber as escolhas do adaptador para recriar os sentidos da obra de Austen, e criar outros, que não constam no livro de Jane Austen, mas que são capazes de gerar efeitos de sentido muito potentes por via da visualidade, tal como a belíssima fotografia do filme e em sua cuidada mise-em-scéne, que os fotogramas abaixo deixam entrever.

Na figura 6, vemos Elizabeth caminhando com livro na mão, sugerindo que ela aprecia a leitura, com olhar contemplativo e concentrado, correspondendo ao que é descrito no romance, que diz que ela prefere ler a jogar baralho (Austen: 49)

Fig. 6

Nas figuras 7 e 8, temos dois exemplos de planos que não retratam nenhuma ação ou cena vivida pela personagem Elizabeth no romance de Jane Austen, mas que têm o efeito de construir visualmente uma personagem introspectiva e solitária, correspondendo ao modo como ela é construída no romance.

Fig. 7

Fig. 8

Nesse sentido, é preciso ter consciência de que estamos lidando com obras independentes que utilizam recursos de linguagem específicos dos meios nos quais estão inseridas, para despertar sensações e atrair a empatia e a identificação do público com os personagens, a narrativa e a obra como um todo.

Existem, ainda, no filme de Wright, trechos que apresentam divergências com relação ao romance de Austen. Por exemplo, para representar a personagem do Sr. Collins no filme optou-se por um ator de estatura mais baixa (Fig. 9), fato que indica de forma simbólica a “inferioridade” do homem, na figura do primo, em relação à mulher, o que contraria a intenção da autora e os próprios costumes da época. Salienta-se que Jane Austen quase não

faz descrição física de seus personagens, portanto, apresentar no livro o Sr. Collins como sendo "alto" mostra a grande divergência de intenções dos adaptadores, colocando a figura da mulher superior à do homem. Essa escolha tem um importante papel para compreensão da narrativa, pois, através do porte de do Sr. Collins, dos diálogos entre os primos, verifica-se a opção do adaptador em enaltecer a figura feminina, principalmente pela recusa de Elizabeth em casar-se com ele, presente nas duas obras.

Fig. 9

Outra personagem aparece distintamente da descrita por Jane Austen (p. 297). Trata-se da Srta. Georgiana Darcy, que é narrada como sendo maior fisicamente que Elizabeth. No entanto, no filme, ela aparece em menor estatura (Fig. 10)

Fig. 10

No filme, as tramas secundárias do romance são diminuídas, como, por exemplo, a oportunidade de Charlotte em se casar com o Sr. Collins, sendo que assim ela se tornaria influente na decisão de manter a família Bennet em sua propriedade, uma vez que quem herdará a casa é o marido dela.

Também, tanto no livro como no filme, existe uma cena que exibe o preconceito sofrido pela protagonista. Consta da passagem em que Elizabeth caminha um longo trecho para visitar a irmã doente, que tinha ficado retirada na casa onde estava o Sr. Bingley. Elizabeth faz esse trecho a pé, sujando, portanto, toda sua anágua. No livro e no filme, esse detalhe está presente em falas da Srta. Bingley:

> *"Sim, e sua anágua; espero ter visto a anágua dela, seis polegadas afundadas na lama, estou absolutamente certa; e o vestido que foi usado para escondê-la não cumpriu com seu dever."* (Austen: 47)

No filme, o diretor poderia até ter optado por um close da barra do vestido, mas preferiu deixar esse detalhe em elipse, informando-nos sobre o estado do vestido de Elizabeth somente através da fala da Srta. Bingley:

> *"Pelos céus, viu o estado dela? Mergulhada em lama, é incrivelmente medieval!"* (Filme 18:15')

Também é possível observar que diálogos inteiros do livro foram transpostos para o filme, algo que revela que a roteirista manteve um elo muito direto com a obra da qual partiu para compor o roteiro. Nessa perspectiva, Corseuil (2009) menciona as obras de Jane Austen adaptadas para o cinema como sendo geralmente "fidedignas". Ainda completa que essas obras possuem duas funções:

> 1) O de reavivar o passado britânico como o chamado *heritage film* ou o cinema de tradição, ou denominado ainda de "cinema de qualidade", uma vez que as reproduções de época são perfeitas em detalhes de reconstituição de um certo período histórico e
> 2) A de conseguirem uma fatia do mercado internacional, disposta a importar filmes de qualidade. (COURSEUIL, 2009, p. 368)

A chamada fidedignidade da adaptação, portanto, é algo que corresponde às expectativas de um certo público, que, já leitores de Austen, vão ver o filme para ter uma experiência outra com o romance, e não para ver realmente uma obra cinematográfica. Neste sentido, para tais espectadores leitores, quanto mais fidedigno à obra literária, tanto mais o filme agradará. Todos os recursos que examinamos acima, de composição criativa do romance de Austen em uma nova obra, em uma nova linguagem, pouco interessam a este tipo de espectador pouco ou nada aberto à experiência que o cinema pode lhe proporcionar. Tal fidedignidade buscada por este tipo de espectador, no entanto, não é critério para uma "boa" adaptação cinematográfica. Esta depende muito mais do modo pelo qual o diretor e demais realizadores do filme recriaram a obra literária, não tentando reproduzi-la, mas buscando na especificidade da linguagem do cinema uma nova forma de expressão artística para uma mesma matéria narrativa, tal como pudemos ver nas análises acima.

4. Casamento e divertimento: a questão da intencionalidade no romance de Austen e no filme de Wright.

Corseuil (2009, p. 369) afirma que o filme de roteiro adaptado pode ser visto como submetido a uma espécie de cerceamento em relação à obra literária na qual se inspira:

> "Cerceamento este que acaba reduzindo a pluralidade de significados que o filme possa ter como obra independente. Ao contrário dessa perspectiva redutora de adaptação, vários estudos de adaptação têm proposto uma análise mais contextualizada do filme adaptado, respeitando o momento histórico-cultural em que ele é produzido e inserindo-o nos vários discursos que o constituem como produção cinematográfica... tais como a ideologia dominante no filme". (p. 369)

Diante disso, propomo-nos a pensar a seguir a abordagem que cada uma das obras – o romance de Austen e o filme de Wright – possuem sobre o casamento, tema central da narrativa de Austen, analisando a intencionalidade dos autores de ambas as obras pela ênfase que dão a este tema e pelo seu modo de apresentação.

Na época em que o romance *Orgulho e Preconceito* foi escrito, o enlace matrimonial era coisa séria: não casar significaria à moça o estigma de solteirona, perdedora e infeliz. Portanto, não casar, simplesmente, não era adequado à época.

Jane Austen dá ênfase a essa questão de forma bastante significativa, pois já no primeiro parágrafo do livro o aborda. O filme trata do tema em questão, mas de forma muito menos detalhada, não como uma cópia do romance, mas com suas características próprias de uma obra autônoma.

Gualda (2010) apresenta a tradução como mimese, sendo "uma atividade interessada nas condições de produção e recepção, a tradução passa a ser vista como transformação" (p. 204). Dessa forma surge uma estrutura e um texto totalmente novo que não é uma

imitação, sendo o filme, assim, um interpretante da obra literária a qual serviu de base para a adaptação.

Também, quando trata do assunto ao narrar as circunstâncias do casamento entre Lydia e Sr. Wickham, a autora o faz em longos sete capítulos de seu livro (Cap. 46 ao 53), expondo todo o conflito da situação (desde a fuga de Lydia com Sr. Wickham até a despedida deles já casados). Tais acontecimentos são tratados bem mais rapidamente no filme, em uma sequência de pouco menos de oito minutos. Em contrapartida, é possível perceber que a exibição do primeiro baile descrito pela autora em apenas um capítulo (Austen, capítulo 3) ganha mais de oito minutos de destaque no filme, o que demonstra a intenção dos realizadores do filme em não enfatizar tanto a questão do casamento e seus desdobramentos sociais, tal como no livro, mas antes a diversão e entretenimento da festa, que emoldura não o casamento, mas o apaixonamento dos personagens. Confirmando essa "intencionalidade" divergente entre a perspectiva do livro e do filme, temos a apresentação do segundo baile que Jane Austen faz no Capítulo 18, que contém 17 páginas de descrição. No entanto, essa cena representada no filme possui onze minutos de exibição/duração.

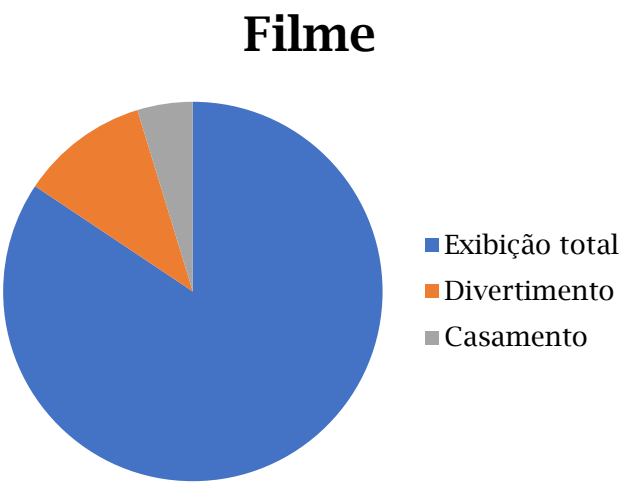
A seguir, segue tabela comparativa da intencionalidade dos autores sobre os temas "casamento" e "divertimento". Nessa tabela comparativa está demonstrado os percentuais de exibição dos temas abordados no filme, considerando o tempo de exibição em segundos. A exibição total do filme foi considerada aproximadamente com 7.500 segundos (2:05'50) e do livro foram consideradas as 445 páginas de narrativa bilíngue português/inglês. Como tema "divertimento" foram somados os índices totais dos dois bailes exibidos na história (baile 1 + baile 2), por se tratar do mesmo tema.

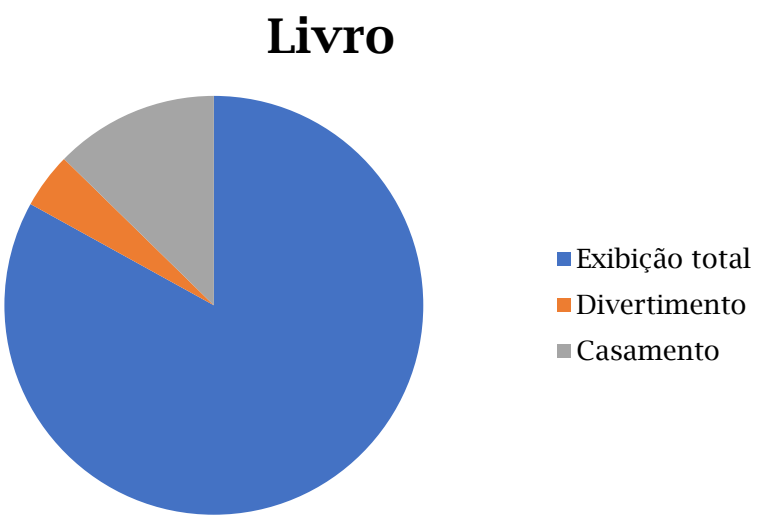
Tema	Capítulo	Total de páginas*	Duração da cena	% exibição do filme**	% narração no livro***
Divertimento – 1º Baile	3	6 p.	310 segundos	4,13%	1,34%
Divertimento – 2º Baile	18	17 p.	660 segundos	8,8%	3,82%
Casamento consumado	46 ao 53	68 p.	420 segundos	5,6%	15,28%

* Foram consideradas páginas escritas pela metade e com a versão da escrita em inglês/português.

** % Duração total da cena descrita / Duração da exibição total do filme (2:05'50)

*** % Total de páginas narradas para a cena / Total das páginas do livro (445)





As figuras acima apresentam de forma detalhada o quanto dos temas divertimento/casamento aparecem destacados em cada uma das obras, sendo que no filme há ênfase nas descrições dos "bailes", já no romance, a abordagem maior está no "casamento". Uma hipótese levantada sobre essa divergência de perspectiva temática é a de que, talvez, o adaptador tenha dado ênfase aos bailes para dar maior movimentação ao filme, numa tentativa de prender a atenção do espectador. De fato, não apenas os bailes, mas todas as demais sequências do filme são marcadas por grande dinamismo, quando o romance de Jane Austen mantém uma postura mais reflexiva, voltada mais à descrição dos costumes e à crítica social. Estas diferenças entre ambas as obras exigem aquilo que é apontado por Gualda (2009), isto é, uma análise mais contextualizada do filme adaptado, uma atenção ao momento histórico-cultural em que ele é produzido. A centralidade do casamento, como instituição social, se era uma realidade na época de Austen, não é realmente uma realidade do século XXI, época em que o filme foi produzido. Muito mais mobilizante é, para o espectador deste nosso tempo, o envolvimento amoroso, a paixão, que adquire o papel de protagonista nas relações entre os casais, mais do que as funções e papéis que lhes são conferidos pelo casamento. Assim, o foco do filme de Wright no "divertimento" do baile, ambiente do apaixonamento do casal, de reunião festiva e profana da sociedade que emoldura o amor, deve ser lido antes como uma resposta do filme aos parâmetros de sua época e as transformações que tais parâmetros exigem com relação aos parâmetros da sociedade inglesa do período em que o romance de Austen foi escrito. Concluímos com as palavras de Stam (2006):

> "O romance original, nesse sentido, pode ser visto como uma expressão situada, produzida em um meio e em um contexto histórico e social e, posteriormente, transformada em outra expressão, igualmente situada, produzida em um contexto diferente e transmitida em um meio diferente" (p. 50).

5. Considerações finais

O grande dilema de um roteirista ao adaptar uma obra literária para o cinema, seja ela qual for, é conseguir captar, na transposição, as nuances de sentido que o escritor deu ao seu trabalho. Justamente na forma como o roteiro de *Orgulho e Preconceito* foi tratado, falta-lhe a ironia fina, a sutileza das sensações, a sagaz observação aos padrões da época que permeia cada pormenor, na escrita de Jane Austen. No filme, as reações familiares quanto ao sofrimento pela iminente moradia em função do não casamento de Elizabeth com o Sr. Collins, por exemplo, são tratadas de forma hilariante, não demonstrando o sofrimento

que tal escolha causou nos membros da casa, tal como sentimos no romance de Austen. No entanto, perceber estas diferenças entre romance e filme não deve justificar uma depreciação da obra fílmica. Como observa Bazin:

> É absurdo indignar-se com as degradações sofridas pelas obras-primas literárias na tela, pelo menos em nome da literatura. Pois, por mais aproximativas que sejam as adaptações, elas não podem causar danos ao original junto à minoria que o conhece e aprecia (BAZIN, 1991, p. 93).

Stam também nota que as críticas às adaptações sempre foram discriminatórias, dizendo que, "apesar da variedade de acusações, sua motriz parece ser sempre a mesma: o livro era melhor" (STAM, 2008, p. 20). Quando se analisa, no entanto, uma produção fílmica que tem como ponto de partida uma obra literária, vários aspectos devem ser considerados, pois a transcodificação dessas linguagens únicas e similares resultam em transformações inevitáveis diante da mudança de suporte e de linguagem, mesmo que o espírito da narrativa tenha sido mantido.

Trata-se, assim, de considerar as especificidades de duas linguagens distintas. E isto não pode ser esquecido ao se por em diálogo a obra fílmica com a obra literária na qual a primeira se inspira. Diante disso, percebemos que não se trata de uma expressão artística ser melhor que a outra, mas que cada uma delas tem suas particularidades. Por exemplo, a questão da diferente relação com o tempo que a literatura e o cinema exigem do leitor/espectador. Sobre isto, Schlögl (2001) explica

> Existe um aspecto distinto e bastante importante ao considerar um livro e um filme, que é o tempo de leitura entre um e outro. Enquanto no romance o leitor dedica alguns minutos de leitura a uma determinada cena, no cinema esta pode ser apresentada em uma tomada de poucos segundos. (p. 9).

Além desta diferença na perspectiva do tempo, outras diferenças devem ser levadas em conta no diálogo entre obra literária e obra fílmica, tais como o aspecto analítico da linguagem verbal da literatura e o aspecto simbólico / sintético da linguagem visual dos filmes. A imagem é para o cinema o seu próprio produto, enquanto que para a literatura, é a sua última realização, mentalizada pelo seu leitor. No cinema, temos a imagem mental traduzida para a imagem visual. Quanto à narrativa, tanto no filme quanto na literatura, ela está embasada no desempenho de ações, porém o modo de organização destas ações e as relações de causalidade podem ser modificadas, alterando a ordem dos fatos e a linearidade da narrativa.

Tudo isto ficou bastante perceptível nesta relação que foi aqui estabelecida entre o romance de Austen e o filme de Wright, sendo que nesta análise procurou-se lançar luz sobre alguns recursos narrativos do cinema para recriar o romance de Austen em uma nova linguagem: fusão de diálogos, inversão de sequências de fatos, uso da fotografia e da mise-en-scène em lugar das descrições, ênfase em determinados aspectos e ações, criando intencionalidades diversas à do romance, como na temática casamento versus divertimento, entre outros recursos.

O valor de uma leitura comparativa não está em apontar judicativamente qual destas obras – o filme ou o romance – é a melhor, mas em ajudar a compreender, pelas diferenças e pontos de conexão entre elas, os modos específicos pelos quais geram efeitos de sentido sobre aqueles que as recebem. Por em diálogo um romance e um filme, tal como se fez aqui, tem como principal objetivo, ajudar-nos a compreender os modos de criação do cinema e da literatura e as possibilidades de conversa entre ambas as linguagens.

De fato, como alerta Gualda (2000), uma obra fílmica não pode ser "considerada uma mera cópia da literária, mas sim, é uma obra autônoma, independente, que mantém relação com a obra de partida, mas conserva características e motivações próprias" (p. 202). Como a mesma autora afirma, "analisar as relações entre um romance e um filme só é possível

porque existem pontos de contato entre ambos" (p.202). Foi com o objetivo de buscar estes pontos de contato, e entender os pontos de individualidade de ambas as formas de expressão artística, que pusemos em diálogo o romance de Jane Austen e o filme de Joe Wright.

6. Referências

BAZIN, André. Por um Cinema Impuro. In: **O Cinema**: Ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991. P. 82 à 104.

BRITO, João Batista de. **Literatura no Cinema**. São Paulo: UNIMARCO, 2006.

CORSEUIL, Annelise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária**. Abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3ª. ed. Maringá: Eduem, 2009

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUALDA, A. C. Literatura e cinema: elo e confronto. Assis. **Matrizes**. Ano 3, n. 2, jan-jul. 2010, p. 201- 210.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Ed. Dinalivro. Lisboa-Portugal, 2005.

PRIDE and Prejudice. Direção de Joe Wright. UK: Tim Bevan, Eric Fellner e Paul Webster; Focus Features, 2005. 1 DVD (129 min); son.

SARMENTO, Rosemari**.** A narrativa na literatura e no cinema. **Revista Verbo de Minas,** vol. 8, nº 15, Juiz de Fora, 2009, p. 165-183.

STAM, Robert, Teoria e Prática da Adaptação: Da fidelidade à intertextualidade. Revista **Ilha do Desterro: Revista de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa e Estudos Culturais**, Nº 51, Florianópolis/SC, 2006, disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/2175-8026.2006n51p19/9004. Acessado em 11/06/2006.

_____. **A Literatura Através do Cinema**: Realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHLÖGL, Larissa. Diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema. **Anais do VII Encontro Nacional de História da Mídia**. 28-30 de abril de 2011. Unicentro. Guarapuava-PR. 2011. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/portugues_artigos/dialogo.pdf. Acessado em 15/02/2018.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Papirus Editora: Campinas-SP. 2002.

WRIGTH, Joe. Filme: **Orgulho e Preconceito**. 2005.

"OBSERVAVA-O PARA APRENDER A MECÂNICA DAS PESSOAS. O QUE DIZIAM E FAZIAM?" EXÍLIO EM *CADERNO DE MEMÓRIAS COLONIAIS* E *O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO*: UMA LEITURA COMPARADA

Yane SCAVINSKI*

RESUMO: As literaturas pós-coloniais, em geral, possuem uma crítica a sociedade colonialista e pós-colonialista que merecem ser analisadas com grande acuidade, principalmente ao abordar figurações femininas em suas obras. Neste viés, o presente trabalho propõe um estudo que discorra em como a mulher é ou pode ser exilada da sociedade e perder sua identidade feminina se ela não casar e não ter filhos, ou seja, ele pretende investigar como se configura o "papel da mulher" diante da sociedade. Para tanto, a pesquisa se concretiza no estudo do caráter testemunhal das obras *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo e *O último voo do flamingo*, de Mia Couto, uma vez que seus enredos têm como pano de fundo as terras moçambicanas. Através da literatura comparada, trabalharemos com as figurações femininas em ambas as obras, com o embasamento de pensadores como Maurice Blanchot, Jean-Luc Nancy, Edward W. Said e Giorgio Agamben, além de outras contribuições que possam vir a apoiar este estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Colonialismo; Exílio.

1. Introdução

Muito se fala e se procura entender, em vários campos de estudo, a questão: "O que é um homem?". Tenho consciência de que este termo "homem" está, muitas vezes, relacionado a algo sem gênero, direcionado não ao masculino, mas sim a raça humana como um todo. No entanto, este trabalho pretende ser específico e lançar a pergunta: "O que é uma mulher para a sociedade?". Obviamente aqui, enquanto trabalho de literatura, a mulher corresponderá ao indivíduo instaurado pela sociedade, ou seja, mais especificamente analisarei esta questão: "Qual é o papel da mulher de acordo com a sociedade".

Hoje, no século XXI, temos mais definições acerca do que representa uma mulher na sociedade, pois neste mundo globalizado é fácil vermos mulheres em posições de poder ou profissões mais "masculinas" como ministras, presidentes, diretoras, motoristas etc.

Este indivíduo do sexo feminino ocupa quase 50% da população mundial. Contudo, ainda são vistos, por muitas pessoas, como a minoria, e foram infelizmente (e ainda são), oprimidos pela sociedade, silenciados, não levados a sério. Podemos ver, a todo o momento, reportagens em todo o globo terrestre sobre feminicídio, estupros, todos os tipos de violência física ou verbal, sendo oprimidos pela sociedade, maridos, religião, raça...

Mulheres, brancas ou negras, foram caladas e deixadas de lado por muito tempo. Logo, faz-se necessário tocar no assunto, testemunhar por elas. Ao voltarmos na pergunta que lancei para o trabalho, "qual é o papel da mulher perante a sociedade?", veremos que a resposta principal é: "esposa e mãe", rigorosamente nesta ordem, pois caso não seja, o exílio será duplo, isto é, existe muito preconceito em relação às mães que são solteiras e têm filhos, por outro lado, se uma mulher casa e opta por não ser mãe, a sociedade também a julgará. É claro que a cada ano temos pequenos avanços nessa temática, mas por outro lado, temos mulheres na política que reforçam a ideia de que mães têm como função exclusiva, cuidar dos filhos e da casa.

Ao seguir estas inquietações, este trabalho se propõe a analisar as figuras femininas representadas nas obras *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo e *O último*

* Universidade Estadual de Ponta Grossa – ynscavinski@gmail.com

voo do flamingo, de Mia Couto. A partir de uma literatura comparada, tenciono abordar o exílio na vida feminina, por um lado, se as mulheres casarem e tiverem filhos, podem vir a perder a autonomia do próprio corpo e da própria voz, sendo então, exiladas de si mesmas. Em contrapartida, se as mulheres não casarem ou serem mães fora de uma união estável, serão exiladas pela sociedade. Logo, parece que o universo feminino está fadado a um duplo exílio, o qual esta pesquisa tentará interpretar.

Este trabalho baseia-se em pensadores para elucidar a pesquisa como María Zambrano, Maurice Blanchot, Jean-Luc Nancy, Giorgio Agamben, entre outros.

2. Moçambique

Muitas vezes, quando pensamos em exílio, pensamos em pessoas expatriadas, em migração etc., tudo o que envolva alguém que sai de sua terra, por conta própria ou não. O sentimento de exílio pode ser refletido, interiorizado e exposto de várias maneiras. A que nós, pesquisadores do texto, mais conhecemos, é a sua expressão através da literatura. Este tipo de exílio é fruto de análises de muitos estudiosos. Dentre eles, Edward W. Said (1999, p.46), pesquisador que, em geral, se concentra no *pathos* do exílio compreende que:

> O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada. E, embora seja verdade que a literatura e a história contêm episódios heróicos, românticos, gloriosos e até triunfais da vida de um exilado, eles não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre.

Para Said, quem vive em exílio, vive em sofrimento, devido uma perda, um rompimento com sua cultura e terra natal. Defende, logo, a não banalização da dor. Porém, não existe apenas o exílio territorial. Podemos ser exilados através da linguagem, da raça, do gênero sexual, da ideologia, da religião, de nós mesmos. Esse sentimento pode ser experienciado em nossa própria pele, em nossa própria casa. Isso é o que Jean-Luc Nancy chama de "existência exilada", o fato de a existência ser por si só: um exílio. De acordo com este pesquisador:

> Quizá nos es dado pensar -don difícil, oscuro, como todo lo que es posible pensar- algo de un exilio que sea él mismo lo propio, sin dialectización en el sentido en que se ha mencionado. En efecto, la existencia como exilio, pero no como movimiento fuera de algo propio, a lo que se regresaría o bien, al contrario, a lo que sería imposible regresar: un exilio que sería la constitución misma de la existencia, y por lo tanto, recíprocamente, la existencia que sería la consistencia del exilio. (NANCY, 1996, p. 26)

O exílio, logo, pode estar na própria existência e não necessariamente em um território. Porém, quem pode pegar este sentimento em mãos e partilhar com o próximo? Como disse anteriormente, podemos encontrar isso na literatura. Os autores, então, testemunham ou vivenciam o exílio, assumem a responsabilidade de escrever sobre ele e de compartilhar com os leitores.

O último voo do flamingo nos apresenta uma história da realidade moçambicana em uma vila criada por Mia Couto e intitulada Tizangara. Neste local misterioso, estrangeiros pertencentes a ONU explodem sem qualquer justificativa, deixando unicamente para trás seu órgão genital. Para desvendar o que há por trás de tais mortes um italiano de nome Massimo Risi é designado para a missão. Apesar de o italiano compreender e falar o português, ele sentia dificuldades em entender o que as pessoas da região tinham para contar, suas histórias, seus ditados etc. Logo, um moçambicano é escalado para servir ao

italiano como tradutor. Então, temos uma narrativa em primeira pessoa, contada por um negro que se torna tradutor oficial da missão. Na narrativa não sabemos como o tradutor se chama e junto a Risi, descobrimos e conhecemos a vida da população de Tizangara. Apesar de estarmos diante de um romance, é perceptível o estilo de conto entre os capítulos, cada história narrada pelos habitantes da cidade moçambicana nos fornece a impressão de lermos pequenos contos. O período descrito na história é o pós-colonial, após grandes espaços de guerra, mas ainda sem estarem em paz.

Mia Couto dá voz testemunhal aos seus personagens, os quais irão narrar tudo o que se passa em Tizangara, a partir de conversas enigmáticas, simbólicas e, às vezes, até confusas. Nós leitores vamos conhecendo a realidade de seus habitantes. Neste romance, temos uma metáfora da esperança: os flamingos. Segundo o próprio autor:

> No verão de 1998, caminhando por uma praia do Sul de Moçambique, encontrei, esvoante sobre a areia, uma pena de flamingo. Os pescadores locais me haviam dito que, outrora, por ali ninhavam bandos de flamingos. Fazia tempo, porém, que eles não vinham. No entanto, os pescadores esperavam ainda a visita daqueles magros anjos do vento. Na tradição daquele lugar, os flamingos são os eternos anunciadores de esperança. Uma inexplicável angústia me assaltou – e se os pássaros não voltassem mais? E se todos os flamingos de todas as praias tivessem sido tragados por longínquas trevas? (COUTO, 2005, p. 223)

A angústia do autor, a partir de um sentimento de ausência, o impulsionou a escrever o romance objeto desse trabalho. No coração dos pescadores, os flamingos inspiravam a esperança, aguardavam a sua volta para povoarem as praias do sul do país. Mas o olhar do autor vê outra coisa. Ao encontrar aquela pena, ele se depara com a ruína, com o que sobrou dos flamingos, ou seja, com a ausência do que um dia esteve ali. Mas o que são as ruínas? Segundo Zambrano (2010) elas são:

> Algo deteriorado, sem dúvida, algo desabado. Mas nem todo desabamento é uma ruína. Na percepção das ruínas sentimos algo que não está, um hóspede que se foi: alguém acaba de ir embora quando entramos, algo flutua ainda no ar e algo permaneceu também. Não nos atreveríamos a permanecermos sozinhos entre ruínas, pois tudo povoar-se-ia, iria povoando-se não mais de sombras, mas de algo mais indefinível. Por quê? As ruínas são uma categoria da história e fazem alusão a algo muito íntimo de nossa vida. São o abatimento dessa ação que define o homem entre todas as outras: edificar. Edificar, fazendo história.

Mia Couto observa essa ruína representada pela pena do flamingo, inspirado pela ausência destas magníficas aves, sente a necessidade de escrever. Ao fim de seu romance, ele nos apresenta sua obra:

> Guardei em minha casa essa pena e a coloquei por cima do meu computador. Durante os dois anos em que escrevi este romance, aquela pluma me completou como se fosse uma fresta de céu por onde desfilavam os pássaros e suas secretas viagens. *O último voo do flamingo* fala de uma perversa fabricação de ausência — a falta de uma terra toda inteira, um imenso rapto de esperança praticado pela ganância dos poderosos. O avanço desses comedores de nações obriga-nos a nós, escritores, a um crescente empenho moral. Contra a indecência dos que enriquecem à custa de tudo e todos, contra os que têm as mãos manchadas de sangue, contra a mentira, o crime e o medo, contra tudo isso se deve erguer a palavra dos escritores. (COUTO, 2005, p. 223-224)

Este autor moçambicano nos transmite a função moral que precisa ter um escritor, ele precisa falar e expor ao mundo o que se passa no mundo, neste caso, seu mundo é o lugar onde vive, é Moçambique. Logo, o escritor assume um papel testemunhal. Para Agamben (2008, p. 43):

> A testemunha comumente testemunha a favor da verdade e da justiça, e delas a sua palavra extrai consistência e plenitude. Nesse caso, porém, o testemunho vale essencialmente por aquilo que nele falta; contém, no seu centro, algo intestemunhável, que destitui a autoridade dos sobreviventes. As 'verdadeiras' testemunhas, as 'testemunhas integrais' são as que não testemunharam, nem teriam podido fazê-lo.

Mia Couto, apesar de moçambicano, não é negro, foi estudante de medicina e se formou em biologia, nem tampouco foi à guerra, ele também não é uma mulher, mas escreve sobre tudo e os representa. Ele torna-se, portanto, uma testemunha, talvez não a perfeita, mas aquela necessária que observa o que se passa em seu país, ao seu redor e apresenta seus relatos através da literatura. Tais relatos em caráter testemunhal são, em geral, escritos em primeira pessoa, em um tempo do presente. Assim como será na outra obra analisada na presente pesquisa.

Em seu romance *Caderno de memórias coloniais*, Isabela Figueiredo sente a necessidade de compartilhar conosco as experiências que teve enquanto vivia em Moçambique, durante sua infância e parte da juventude. A autora afirma ter testemunhado tudo o que conta, e então dá voz aos seus personagens, narrando o período colonial e as guerras sucedidas dele. Não assume, de modo algum, que este livro seja uma espécie de biografia fiel, pois se reconhece como escritora e se utiliza de meios literários para confeccionar o romance e as narrativas:

> Estamos perante a fabricação de uma identidade nacional indefinida, desterritorializada, do domínio dos exílios e desterros. *O Caderno* tem uma vida própria, que quem lê reconhece, como se de repente se abrisse uma janela e o vento trouxesse intacto o ambiente do passado, descongelado, inteiro e autêntico, com os seus ruídos, cores e odores; mas o livro também ficciona para dizer a verdade, esse outro grande paradoxo da literatura. Pode esperar-se que os factos relatados correspondam ao que foi testemunhado, vivido e sentido, não que sejam um relato literal e isento de trabalho literário. (FIGUEIREDO, 2018, p. 09-10)

Assim como em *O último voo do flamingo*, temos nesta obra um narrador em primeira pessoa que não é nomeado. Ela é filha branca de colonos e vive cercada de negros colonizados. A realidade dessa relação, muitas vezes conturbada, é descrita em seus capítulos que possuem um caráter testemunhal. Nele nos é apresentado como era o cotidiano dos negros, homens e mulheres, dos brancos e as suas relações. Em especial, a narrativa é uma tentativa de compreensão da figura do próprio pai, em busca talvez da identidade dele e de sua própria. Este romance foi composto por histórias separadas que compunham um blog, e traz, em seu interior, muitas imagens que podemos ler e compreender melhor a obra a partir dos textos imagéticos.

Couto e Figueiredo compreendem a "função social" de um escritor, que é dar voz as pessoas que não podem testemunhar; é relatar o que se vê e o que se sente; é deixar esta denúncia marcada na história através das páginas de um livro:

> A história enfrenta sempre esse grande óbice, que cabe aos investigadores ultrapassar: o silêncio sobre o que muito se calou ou escondeu. O que não honra. O lixo faz-se desaparecer, os cadáveres emparedam-se e tudo deixa de existir. Não vimos, não sabemos, nunca ouvimos falar, não demos por nada. (FIGUEIREDO, 2018, p. 08)

A autora assume o trabalho moral de contar as histórias presenciadas em Moçambique, ela se assume como a portadora de um olhar que precisa ser partilhado. Um papel testemunhal que precisa ser feito:

> A minha perplexidade, pré e pós Caderno, continua a bater no mesmo ponto da "intriga pós-colonial": se todos vivemos o mesmo, no mesmo local e época, como posso só eu ter visto e sentido o que escapou aos outros? Porque foi escolha minha, prioritária, lembrá-lo? (FIGUEIREDO, 2018, p. 08)

Figueiredo sente a necessidade de escrever, a necessidade de relatar a história vivida, presenciada, mesmo se todos passaram por ela, é seu "dever" exteriorizá-la. Sobre essa necessidade de escrita, Blanchot (1987, p. 46) compreende que:

> Só se começa a escrever quando, momentaneamente, por um ardil, por um salto feliz ou pela distração da vida, consegue-se driblar esse impulso que a conduta ulterior da obra deve despertar e apaziguar de modo incessante, abrigar e afastar, dominar e sofrer sua força indomável, movimento tão difícil e tão perigoso que todo escritor e todo artista se surpreende, de cada vez, por tê-lo realizado sem naufragar.

Além disso, após uma obra ser feita ela é compartilhada com o público e nós leitores podemos vivenciar, através de suas páginas, a conduta do autor, ele sempre deixará rastros, estilos, ideologias. Para Blanchot (1987, p. 48)

> Uma obra está concluída, não quando o é, mas quando aquele que nela trabalha do lado de dentro pode igualmente terminá-la do lado de fora, já ó não é retido interiormente pela obra, aí é retido por uma parte de si mesmo da qual se sente livre e da qual a obra contribui para libertá-lo. Esse desfecho ideal nem sempre, entretanto, está plenamente justificado. Muitas obras nos comovem porque ainda vemos nelas a marca do autor, que se agastou dela apressadamente demais, na impaciência de terminá-la, no temor de, se não a concluísse, não poder voltar à luz do dia.

Este é o caráter da narrativa, uma obra nunca pode ser inteiramente impessoal, pois não lemos e analisamos apenas linhas, um texto isolado, mas sim uma teia e expressões de pensamentos de seus criadores. Assim como define Benjamin (1996, p. 205):

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro de si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Em suma, proponho um estudo comparado dos romances *O último voo do flamingo* e *Caderno de memórias coloniais*, cada obra é extremamente rica em interpretações e denúncias da sociedade do tempo em que foram escritas e vivenciadas. O objetivo deste trabalho é analisar como a mulher negra e branca são representadas e qual é seu papel segundo a tradição da sociedade. Caso as mulheres sigam e desempenhem tais papeis, o que isto significa para suas vidas, pelo contrário, se forem contra as "normas" de conduta feminina, como serão encaradas pelos demais e por si próprias?

3. As mulheres descritas por mulheres

Ao analisar a própria obra, Figueiredo (2018, p. 7) expõe o que sentia enquanto criança: "No princípio eu era de carne e estava na terra. Começou assim. Não pensei em mim

como rapariga nem como branca nem como rica ou pobre. Não pensei porque não era preciso. Eu era de carne e estava na terra." Podemos, a partir dessa citação, notar que na infância não havia uma dimensão de exílio instaurada em seus sentimentos, ela era apenas alguém, sem cor, era alguém que vivia. Entretanto, os anos foram passando e ganhava experiências familiares e do mundo. Queria, sobretudo, ser uma observadora do mundo: "Observava o mundo no qual vivia, escutava as palavras, com fome de compreender e aprender. Observava-o para apreender a mecânica das pessoas. O que diziam e faziam? Por quê? O que valorizam?" (FIGUEIREDO, 2018, p. 7). Desta citação extraí o título do presente trabalho, pois estimo que o papel do pesquisador, ao analisar obras é, de fato, observar o que os personagens faziam e o que sentiam no desenrolar de toda a narrativa. Sempre quando não entendemos algo, buscamos a compreensão, no caso desta pesquisa, buscamos analisar a obra escrita, por sua vez, esta obra se originou através de uma observação real do ambiente e das pessoas:

> Não havia com quem falar sobre as coisas que me interpelavam, nomeadamente as que juntavam e separavam um humano de outro. Não existia essa linguagem nem discurso. Ninguém era capaz de me explicar. Não ter compreendido. Tudo começou aí. (FIGUEIREDO, 2018, p. 08)

Para José Gil (2018, p.21), filósofo e ensaísta moçambicano, "nenhum livro restitui, melhor do que este, a verdade nua e brutal do colonialismo português em Moçambique." Ele reage ao romance e aponta sua opinião com relação à obra:

> Como é que Isabela Figueiredo foi resolvendo esse múltiplo e violento estilhaçamento gerado pela sua condição de filha de colonos? O livro não o diz claramente. Esboça apenas algumas vias encontradas. Uma delas foi a escrita. [...] O que não significa que a escrita tenha uma função só terapêutica. Não, se este livro entra num processo geral de cura, é porque é um meio violento de expressão, um testemunho e um manifesto político, um grito existencial e um trabalho literário. [...] A escrita apaga-se para deixar passar a realidade que exprime. Estas "memórias" são mais do que lembranças, são a própria vida, ontem-agora, a nossa vida de filhos de colonos (ou não) de Moçambique. Neste sentido, o Caderno de memórias coloniais de Isabela Figueiredo é mais do que um inventário romanceado de factos e acontecimento: consegue exprimir-nos como se nós, leitores, tivéssemos todos atravessado o que a autora experienciou.
> (GIL, 2018, p. 24)

José Gil demonstra seu ponto de vista apoiado na narrativa como um todo, haja vista que ela é muito rica em acontecimentos históricos e culturais. No entanto, é a observação de Paulina Chiziane (2018, p. 07), escritora moçambicana, que toca na temática mais pertinente a este trabalho:

> A tua obra, *Caderno de memórias coloniais*, faz a análise da história a partir de um lugar proibido às mulheres castas: o sexo. Fiquei fascinada. Que maravilha, que coragem, Isabela! Até usaste palavras proibidas às meninas bonitas para mostrar que existe uma outra forma mais verdadeira de ver o mundo. [...] Este livro trata das relações de gênero, do colonialismo e do nacionalismo. Poucas são as obras literárias que tratam dessas questões com tanta profundidade.

Inicio a análise da obra *Caderno de memórias coloniais* com esta citação de Paulina Chiziane, estamos no século XXI, no entanto, falar sobre sexo ainda é um enorme tabu da sociedade, assim como outras temáticas, mas o sexo em si, é o objetivo de análise prioritário. Tenho consciência de que a poucas páginas atrás, tracei como objetivo o papel da mulher na sociedade, sendo eles "esposa e mãe", porém, essas duas funções só podem ser exercidas

a partir de relações sexuais, para ser mãe, é preciso engravidar, para ser esposa, é preciso cumprir seu compromisso mediante ao marido, ou seja, manter relações sexuais. Essas afirmações que faço, não quero que gerem nenhuma confusão ou represália, pois nem sempre é assim. No entanto, tais conclusões serão afirmadas com o avançar das interpretações literárias de ambas as obras.

Paulina (2018, p. 13-14), vai além em sua análise social e da obra:

> Que pena nós, mulheres, não podermos falar de sexo tão abertamente. Brancas ou pretas, fomos todas castradas. Eu tenho a língua castrada e não te direi tanto. De bordados e de receitas de cozinha me é permitido falar, mas não sei bordar nem cozinhar. Falar de sexo é tabu. [...] Ah, mas se eu pudesse, contar-te-ia mi l e uma histórias maliciosas, picantes, saídas das bocas das negras. Entre cervejas e risos elas gozavam com os brancos e brancas. Diziam elas que homem branco é dinheiro. Homem preto é gosto, é prazer. Deixa que esses brancos nos dêem o dinheiro que precisamos para alimentas as crianças. Mulher branca é o quê? S mulher brancas não têm à frente, não têm atrás, são lisas e frias como madeira seca. É por isso que os maridos delas, quando querem chorar como crianças, vêm correr para os nossos braços. [...] O branco não agüenta conosco! Perde a cabeça e esquece o caminho da casa! Pobres mulheres brancas! Elas dormem sozinhas, na cama fria, enquanto os maridos gozam o prazer de viver nos nossos braços.

O sentimento de posse que o homem branco pode ter pelas coisas e pelas mulheres, independente da cor é bem claro. Como mencionei anteriormente, o sexo está ligado no papel que a mulher precisa desempenhar na sociedade, ou seja, "reproduzir" e "servir o marido", obviamente têm os pormenores, que seriam os cuidados com a casa e posteriormente com os filhos, mas repito que não é o foco principal da presente análise. A mulher branca é exilada em vários sentidos. Ela é exilada da história. Mulheres brancas não têm o direito de falar alto, de se expressar, de se expor. Elas eram constantemente traídas por seus maridos, boa parte do casamento não era por amor, e sim para seguir os costumes disseminados pela sociedade machista como um todo e largamente reproduzido pelas mulheres. Aceitar que elas têm um destino traçado, quer dizer, um papel a cumprir para se manter bem vistas na sociedade e não serem exiladas pelos familiares ou por pessoas que nem sequer conhecem.

> A mulher branca é invisível, é silenciada, demonstrando dessa forma que as mulheres brancas são as principais vítimas da violência do colonialismo, mesmo antes dos negros. A mulher branca não tinha voz, tal como todos os pretos e pretas. Não era autorizada a falar alto, mesmo dentro de casa ou no círculo de amigos. Elas não tinham direito à sua própria sexualidade, tinha que ter o sexto estreito e casto, tal como os colonizados que não tinham direito à sua terra e à sua liberdade. Elas não tinham o mesmo direito de escolher os parceiros sexuais e seriam excomungadas do grupo se envolvessem com um negro. (CHIZIANE, 2018, p. 16)

Não é apenas o discurso de casamento que elas reproduzem, mas tentam se convencer da infidelidade de seus maridos, tirando a culpa destes e as redirecionando para as outras mulheres:

> Colocando os estereótipos coloniais ouvidos dos seus próprios maridos. Vendando os olhos para o verdadeiro problema delas que era a submissão colonial a que estavam sujeitas pelo facto de serem mulheres. Para elas, as negras eram cadelas, discurso muito masculino, ardilosamente tecido para camuflar as tendências poligâmicas do homem branco em terras africanas. Não se podia aceitar que um branco tivesse duas esposas, uma preta e outra

> branca, era mais prático dizer que o branco tinha uma esposa e uma cadela. (CHIZIANE, 2018, p. 16)

Podemos observar essa consideração na seguinte passagem do romance:

> As pretas tinham a cona larga, diziam as mulheres dos brancos. [...] As pretas tinham a cona larga e essa era a explicação para parirem como pariam, de borco, todas viradas para o chão, onde quer que fosse, como animais. A cona era larga. A das brancas não, era estreita, porque as brancas não eram umas cadelas fáceis, porque à cona sagrada das brancas só lá tinha chegado o do marido, e pouco, e com dificuldade; eram muito estreitas, portanto muito sérias e convinha que umas soubessem isso das outras. Limitavam-se ao cumprimento das suas obrigações matrimoniais, sempre com sacrifício, pelo que a fornicação era dolorosa, e evitável, por isso é que os brancos iam à cona das pretas. (FIGUEIREDO, 2018, p. 34)

Não importa ser branca ou negra, o fato de ser mulher indicava submissão total, as mulheres eram usadas, como se fossem objetos a serviço do homem:

> [...] a vida de mulher branca valia apenas pelo seu uso, na reprodução das crianças, e servir simplesmente o marido. O corpo das mulheres brancas ou negras, o corpo da terra africana, só o homem podia usar, tocar, abusar e violentar. Aqui o continente africano é também representado no feminino, que só o homem branco podia usar, abusar e violentar. (FIGUEIREDO, 2018, p. 15)

As mulheres brancas eram licenciadas e submissas aos seus maridos, mas ao mesmo tempo, as negras também partilhavam tal submissão e desrespeito. Elas não eram, com todo o significado da palavra, dona de seus próprios corpos. Eram exiladas de si mesmas. Ambas, as brancas usadas, abusadas no cumprir de seu papel matrimonial. As negras se deitavam com os brancos, pois não havia muita opção para elas. Entretanto, se engravidassem, ou seja, desempenhassem um dos papeis que a sociedade espera, continuariam exiladas, sem reconhecimento, elas e os filhos:

> Os brancos entravam no caniço e pagavam cerveja, tabaco ou capulana a metro à negra que lhes apetecesse. A bem ou a mal. [...] As incursões sexuais pelo caniço não assombravam o seu futuro, porque uma negra não reclamava paternidade. Ninguém lhe daria crédito. (FIGUEIREDO, 2018, p. 35)

O ato sexual, para os homens, não havia nenhuma censura, assim como a narradora aponta: "Foder. O meu pai gostava de foder." (FIGUEIREDO, 2018, p. 37). Parece que por esse motivo, tudo era justificável. Procurava a esposa para saciar suas vontades sexuais, vontade essas que uma mulher "respeitável socialmente" jamais poderia admitir:

> Uma branca não admitia que gostasse de foder, mesmo que gostasse. E não admitir era uma garantia de seriedade para o marido, para a imaculada sociedade toda. As negras fodiam, essas sim, com todos e mais alguns, com os negros e os maridos das brancas, por gorjeta, certamente, por comida ou por medo. E algumas talvez gostassem, e guinchassem, porque as negras eram animais e podiam guinchar. Mas, sobretudo, porque as negras autorizavam-se a si próprias a guinchar, a abrir as penas, a se largas. Uma branca cumpria a obrigação. (FIGUEIREDO, 2018, p. 40)

Parece-me que as negras, ao menos, tinham uma maior liberdade de explorar a própria sexualidade e falar no assunto. Sentir prazer. Já a mesma sensação era impensável para as esposas brancas. Estas que há tanto tempo foram reprimidas pela sociedade, como se ter

relações sexuais e gostar delas fosse errado. Como se o intuito da relação única fosse unicamente a procriação e satisfação única do homem, portanto, é compreensível o desprazer da união entre marido e mulher:

> A certa altura da noite, percebi que os meus pais fechavam a porta do quarto e a minha mãe parecia chorar. Houve uma noite em que me levantei, lhes bati à porta e disse, aflita, "para de fazer isso à mãe". Não sabia o que faziam para que a minha mãe sofresse tanto, mas não queria que acontecesse, muito menos sob as mãos do meu pai, e percebia que o quer que fosse, se era à porta fechada, não podia ser sadio. (FIGUEIREDO, 2018, p. 37-38)

A mãe da personagem principal sofria, chorava, ela era mãe e esposa, respeitável, do jeito que a sociedade almejava, mas vemos que não há felicidade alguma em abdicar o domínio do próprio corpo para satisfazer a outro, que torna-se seu dono. Pois além de todo o sofrimento, ainda não era suficiente para o homem com quem casou: "A minha mãe diz que percebia perfeitamente quando ele andava com outras. Mas fazia de conta que não sabia. Calava-se. Que opção havia?!" (FIGUEIREDO, 2018, p. 38). De fato, não havia opção a não ser cumprir a obrigação matrimonial.

Assim como mencionei no início deste trabalho, a papel social de ser mãe e esposa, precisa seguir esta ordem específica. Ser mãe enquanto solteira ocasiona, sem dúvidas, o exílio da sociedade:

> Eu tinha medo do filho mulato que já devia estar a crescer na minha barrida, de certezinha. Agradava-me o rapaz, e já tinha percebido que quando um homem e uma mulher gostavam um do outro, nascia uma criança. Se eu estivesse grávida do preto, o meu pai podia matar-me, se quisessse. Podia espancar-me até ao aviltamento, até não ter conserto. Podia expulsar-me de casa e eu não seria jamais uma mulher aceito por ninguém. Havia de ser a mulher dos pretos. E eu tinha medo do meu pai. Desse poder absoluto do meu pai. (FIGUEIREDO, 2018, p. 68)

Não é só uma questão reprodutiva, é uma conduta, você precisa ser esposa, mas ao mesmo tempo não ser esposa de qualquer um, tem que fazer sexo pela obrigação matrimonial, mas ao mesmo tempo está impedida de gostar do ato sexual, caso contrário não seria vista com bons olhos. São tantas regras absurdas de conduta na sociedade que são extremamente cansativas de serem seguidas. Nesta citação acima, a menina não tinha tido relação sexual com o negro, ou seja, ela não sabia como as mulheres engravidavam, achava que apenas gostar de alguém fosse o suficiente, no entanto, ela tinha a clara certeza do que aconteceria a ela, caso realmente estivesse esperando um bebê. Reconhecia e tinha medo do poder de seu pai. De seu poder enquanto homem branco.

4. Mulheres aprisionadas a um destino

De modo sutil, sem o caráter do julgamento, o narrador de *O último voo do flamingo* nos apresenta como era a situação da vila, denuncia o descaso com a população, e a vida no vilarejo de um modo geral. Temos na narrativa a primeira entrada de uma personagem feminina, nomeada Dona Ermelinda, ela é uma mulher casada e de status social elevado:

> Não entendia, mas aprendera que, em Tizangara, nada necessita de entendimento. Ainda pigarreei para sugerir minhas objeções. Foi quando deu entrada Dona Ermelinda, a respectiva do administrador. Ela se fazia conhecer como a "a Primeira Dama". Olhou-me como se eu não chegasse a ser gente. (COUTO, 2005, p. 18-19)

Ela tinha consciência de que mantinha uma boa posição social se comparada aos demais, esnobava a população, entretanto, vestia-se de estereótipos africanos:

> A administratriz de novo se interpôs, deixando invisível o esposo. Falava ajeitando o turbante e sacudindo as longas túnicas. Ermelinda chamava que eram vestes típicas da África. Mas nós éramos africanos, de carne e alma, e jamais havíamos visto tais indumentárias. (COUTO, 2005, p. 19)

O narrador de Mia Couto não faz julgamentos. Ao contrário, ele narra os fatos e nos apresenta de forma pragmática a realidade do povo. Neste trecho temos a representação da personagem como uma mulher confiante, dona de si, interrompia seu esposo, se autonomeava primeira Dama, porém observamos um contraste social. Ela, enquanto pessoa afortunada se apropria de trajes simbolicamente africanos, mas que por outro lado ninguém daquela região, puramente africano, como cita o narrador, havia visto tais trajes. Ou seja, Ermelinda porta um estereótipo africano que, no entanto, não representa de forma alguma a real vida africana. Vida esta que, ironicamente, é desprezada por ela:

> A Primeira Dama mais quis saber: se o povo ainda se concentrava na estrada. Porque ela pretendia realizar uma visita oficial ao local da ocorrência. O marido, incomodado, perguntou:
> — Vai ver aquilo, Ermelinda?
> — Vou.
> — Sabe que coisa está ali, desfalecida, no meio da estrada?
> — Sei.
> — Eu não acho bem, uma mulher com o seu estatuto... com aquela gente toda a ver.
> — Vou, mas não como Ermelinda. Desloco-me oficialmente em tanto que Primeira Dama. E, entretanto, mande tirar aquela gentalha dali.
> — Eu já não disse para você comprar sirenes? Lá, na Nação, os chefes não andam com sirene?
> E saiu, com portes de rainha. No limiar da porta sacudiu as madeixas, fazendo tilintas os ouros, multiplicados em vistosos colares no vasto colo. (COUTO, 2005, p. 19-20)

Ermelinda tinha orgulho de suas vestes, mas não de quem realmente era africano, podemos observar um tom de descaso em suas palavras ao tratar da população local. Ao continuar da narrativa, conhecemos a segunda personagem feminina:

> [...] Até que o administrador local sugeriu:
> — Com o devido respeito, Excelências: e se chamássemos Ana Deusqueira?
> Vozes se cruzaram: como se podia não conhecer a Deusqueira? Ora, ela era a prostituta da vila, a mais competente conhecedora de machos locais.
> — Prostitutas? Vocês já têm cá disso?
> E o administrador, empoleirado na vaidade, murmurou:
> — É a descentralização, senhor ministro, é a promoção da iniciativa local! - e repetia, enfunado: - A nossa Ana! (COUTO, 2005, p. 26-27)

Todos conheciam a Ana na cidade, devido sua profissão, nessa passagem a personagem é introduzida na narrativa, no entanto já conseguimos perceber o sentimento de posse sobre a mulher, como se ela não tivesse poder sobre si mesma, mas fosse um objeto daquela sociedade local. Em seguida, temos o encontro de dois pólos diferentes de representação feminina na sociedade. De um lado, Ermelinda, casada e bem vista socialmente, do outro, Ana Deusqueira, solteira, prostituta, vive a margem da sociedade:

> Soltou a gargalhada, em afronta. Depois, ela se aproximou da esposa do administrador e a contemplou em desafio. Media-lhe as alturas,

> descomparando-a. Quem, afinal, era a mais-que-primeira dama? Queixo altivo, em meio riso:
> — Como está a nossa Primeira Senhora?
> Dona Ermelinda tinha os olhos que cuspiam, Seu esposo a afastou, precavendo desmandos.
> — Volte para casa, mulher.
> — É melhor ela ficar — corrigiu a prostituta —, e irmos juntas lá ver os restos do acidente. Quem sabe ela pode ajudar a identificar a coisa? (COUTO, 2005, p. 28-29)

Temos aqui um confronto entre duas representações femininas na sociedade, como sendo o mais alto espaço a ser alcançado e o mais baixo, estabelecendo um confronto entre as duas. A atitude do administrador foi a de afastar sua esposa da outra mulher, pediu que voltasse para casa, indicando que ali, com aquela presença, não era um bom lugar para uma esposa ficar. Mais tarde poderemos supor que, mesmo Ermelinda que seguia todos os requisitos de "boa mulher" ainda assim era de certa forma humilhada enquanto figura feminina, pois seu marido já havia procurado outras mulheres para dormir.

A comitiva da ONU partia e Ana observava eles saírem:

> Altiva, ficou olhando a comitiva desaparecer sem dignar um aceno de despedida. Quando a poeira reassentou, ela ainda soslaiou um breve olhar na estrada. Confirmou, então, que Massimo Risi ficara na vila, juntamente com uma porção de chefes. Ana Deusqueira se aproximou dele e disse:
> — Morreram milhares de moçambicanos, nunca vos vimos cá. Agora, desaparecem cinco estrangeiros e já é o fim do mundo? (COUTO, 2005, p. 32)

Nesta fala de Deusqueira notamos que ela conhece a dificuldade que o povo moçambicano sofreu (e sofre) e denuncia o descaso que as forças das nações tinham com o seu povo. É logo, uma fala feminina de uma mulher marginalizada que consegue interpretar os problemas da população, a guerra, o medo, ainda mantinham-se vivos, como podemos observar nesta passagem: "Chegámos, enfim, à pensão. Na fachada havia ainda vestígios dos tiros. Buraco de tiro é como ferrugem: nunca envelhece. Aquelas ocavidades pareciam recém-recentes, até faziam estremecer, tal a impressão que a guerra ainda estivesse viva." (COUTO, 2005, p. 36).

A terceira figura feminina da obra é chamada de Temporina:

> De repente, o italiano tropeçou num vulto. Era uma velha, talvez a mais idosa pessoa que ele jamais vira. Ajudou-a a erguer-se, conduziu-a até à porta do quarto ao lado. Só então, face à intensa luminosidade que escapava de uma janela, ele notou a capulana mal presa em redor da cancromida vizinha. O italiano esfregou os olhos como se buscasse acertar a visão. É que o pano deixava entrever um corpo surpreendentemente liso, de moça polpuda e convidativa. Era como se aquele rosto encarquilhado não pertencesse àquela substância dela." (COUTO, 2005, p. 39)

Esta personagem é de extrema importância para compreendermos como a mulher deve viver para ser aceita pela sociedade. Em sua história observamos uma espécie de narrativa fantástica, descrita por maldições:

> Ajudei na explicação. Eu conhecia Temporina, ela era apenas um pouco mais velha do que eu. E a verdade: ela não aceitara nenhum namoro enquanto moça. Quando deu conta, tinha-se passado o prazo de sua adolescência. Mais que o permitido. E assim desceu sobre ela a punição divina. Numa só noite seu rosto se preencheu de ruga, se perfez nela o redesenhar do tempo. Contudo, no restante do corpo, ela guardava sua juventude. (COUTO, 2005, p. 62)

Se uma mulher decide viver sozinha e não se entregar a homem algum, isso é punido pelos céus, punido por todos. Até mesmo por olhares. Temporina tinha uma tia que havia passado por isso:

> Tinha Hortênsia era solteira e não se lhe conhecia estória. Nenhum homem cabeceara em seu travesseiro. Nunca nenhum homem conseguiu visto de entrada no seu coração. Ela estava na varando como o povo sempre a conhecera: de alma intransitável, sem estacionamento. As íntimas riquezas da solteira ficariam para quem? A vila se interrogava — não tivesse ela andanças, mas ao menos valesse heranças. — No dia em que deixar de tomar banho. Era o modo de nomear o dia de sua morte. Falava tudo por enfeite. Pois, nesse dia, dizia Hortênsia, quando estivesse toda por baixo das pálpebras, viessem lhe tirar posses e bens, esvaziassem-lhe a casa como vazia seria sua lembrança. A sua retirada do mundo dos viventes passou a ocupá-la por demasia. Em tudo e nada ela se despedia. [...] Quando, enfim, a doença disputou seu corpo, Hortênsia chamou os dois sobrinhos e comunicou a Temporina:
> — Não lhe deixo nada, sobrinhita. Nem vale a pena: esses meus bens morrerão de tristeza sem mim. Ninguém será dono deles — e virando-se para o sobrinho:
> — Você leve tudo. Você sobrinhito, é tão tonto que nem dará conta que esses objetos, minhas riquezas, se evaporarão em poeira tão fina, que nem rasto deles ficará. Entende sobrinhito? (COUTO, 2005, p. 64-65)

A sobrinha, enquanto mulher, não tinha direito a nada, a não ser a um único conselho que, para sua tia, provavelmente valia mais do que qualquer bem material:

> Ficaram sós, as duas mulheres, a tia então lhe segurou as duas mãos e lhe falou. Ela que se cuidasse. Que se entregasse, sem mais demora, nos braços de um homem. Senão ela herdaria o destino da pobre tia. Ou pior, poderia mesmo abater-se sobre ela, tão linda, a punição do envelhecimento. Hortênsia se obscureceu naquela noite. Morreu de mão dada com a sobrinha. Dizem que foi essa contigüidade que fez passar a maldição da solidão de Hortênsia para Temporina. Esse o motivo por que a moça se solteirara até ao presente. (COUTO, 2005, p. 65-66)

Parece que não é possível viver feliz e plena na solteirice, ironicamente o autor insere na narrativa essas histórias de maldições. Pois aparentemente, se uma mulher não se entrega o universo a pune, porém sabemos que esse "universo" se chama: sociedade. Entretanto, satisfazer os desejos da sociedade não significa que a vida será plena, pois vemos a tristeza e o exílio das personagens como a mãe do tradutor e a mãe da narradora de caderno de memórias coloniais que vivem infelizes no casamento, mesmo cumprindo "o papel de mulher".

Temos uma descrição muito emotiva da relação entre o filho, o tradutor, e sua mãe. A qual nos é apresentada essa mulher:

> Há aqueles que nascem com defeito. Eu nasci por defeito. Explico: no meu parto não me extraíram todo, por inteiro. Parte de mim ficou lá, grudada nas entranhas de minha mãe. Tanto isso aconteceu que ela não me alcançava a ver: olhava e não me enxergava. Essa parte de mim que estava nela me roubava de sua visão. [...] Conselhos de minha mãe foram apenas silêncios. Suas falas tinham o sotaque de nuvem.
> — A vida é que é a mais contagiosa — dizia. Eu que lhe pedia explicação de nosso destino, ancorados em pobreza.
> — Veja você, meu filho, já apanhou mania dos brancos! Inclinava a cabeça como se a cabeça fugisse do pensamento e me avisava:

> — Você quer entender o mundo que é coisa que nunca se entende." (COUTO, 2005, p. 45-47-46)

Podemos observar o amor e respeito que o filho tinha por sua mãe, junto com a vontade incessante de compreendê-la. Com grande emoção, o narrador continua sua história:

> Depois de mim seu ventre se fechou. Eu não era apenas um filho — era o castigo de ela não poder ser mãe. E aquele destino em outras punições se multiplicou: meu pai, em lugar de lhe reservar mais carinho, passou a lhe infligir penas, deitando-lhe as culpas pelos males do universo. E se sentiu aliviado: se ela perdera a fertilidade, ele tinha direito de não ter deveres.
> — Agora eu já não sou sujeito de nada. Me irresponsabilizo. E passou a dormir fora, gastando sua idade em leitos de outras. Minha mãe chorava enquanto dormia na solidão do leito desconjugal. (COUTO, 2005, p. 46)

Ao contrário do que a narrativa de Figueredo apontou, o sexo não é algo particular e que as negras gostem exclusivamente. Vemos nessa passagem de Mia Couto, que o que mais exila a mulher da sociedade quando ela não pode mais cumprir seu papel reprodutivo. Ou seja, o marido tinha a opção de permanecer ao lado de sua mulher e continuar a ter relações sexuais com ela, no entanto, como o "objetivo" da maternidade não era mais possível, a personagem é exilada de sua vida de esposa e precisa conviver com o fato de um marido que vai procurar diversão e não se responsabiliza mais pela vida conjugal. Mesmo ela sendo ainda mãe, pois tinham um filho.

Parece-me que em *Caderno de memórias coloniais* as mulheres brancas servem para casar e terem filhos, mas não para sentir prazer, o sexo é tratado com enorme tabu, e aparentemente quem gosta disso são as negras, gostar de sexo entre as mulheres brancas é praticamente um pecado. Elas são apenas bem vistas na sociedade se casarem e tiverem filhos, ou seja, se cumprirem seu papel de esposa e mãe. Sem isso, são exiladas da sociedade.

Em *O último voo do flamingo* temos a mesma perspectiva com relação ao papel feminino, mas podemos perceber que como aqui os personagens são negros, a visão é da população negra, e ainda assim, as mulheres só são aceitas na sociedade se forem mães, se se renderem aos encantos masculinos. Coisas horríveis acontecem na obra, até mesmo maldições caso alguma mulher opte por ficar solteira. Como um castigo do universo, as mulheres não têm o direito de decidirem o rumo que querem ou quem querem ser. São exiladas de si, e para sua existência ser vista, notada, ainda sim precisa estar à sombra de um homem. Como se não existisse mulher completa no mundo, como se o universo feminino não pudesse viver nessas terras por si próprio. Se pensarmos em mulheres, pensamos em companheiros.

Poderia até dizer que esse pensamento é retrógrado, mas hoje, observamos muito bem a dificuldade que temos em aceitar que a mulher pode se emancipar sozinha. O casamento possui vários significados e interpretações para diversas mulheres. Permitindo que deixe de lado por um momento minha imparcialidade nesta análise científica, considero um casamento fundamental para viver em comunhão com alguém, pois fui criada em um universo familiar e valorizo isso. Mas de onde vem a dificuldade de aceitar quem quer viver por si só? Este exílio perdura por séculos e séculos.

5. Conclusão

Na obra *É isto um homem?*, de Primo Levi, o narrador descreve que, às vezes, havia partidas de futebol perto do campo de concentração. Durante essas partidas, os opressores de tantas vítimas do campo, viviam um momento de "normalidade", se descontraíam do que acontecia no campo, se esqueciam de que ali ao lado deles, existiam centenas de pessoas passando fome, medo, enfim, morrendo. O jogo apagava tudo isso e eram felizes naquele

momento, sem responsabilidades éticas ou morais, eram apenas soldados em confraternização. Para Agamben (2008, p. 35):

> Essa partida poderá parecer a alguém como se fosse uma breve pausa de humanidade em meio a um horror infinito. Aos meus olhos, porém, como aos das testemunhas, tal partida, tal momento de normalidade, é o verdadeiro horror do campo. Podemos, talvez, pensar que os massacres tenham terminado — mesmo que cá ou lá se repitam, não muito longe de nós. Mas aquela partida nunca terminou, é como se continuasse ainda, ininterruptamente.

O fato de os soldados conseguirem ignorar tudo, tão profundamente, a ponto de vibrarem com um jogo, mostra, como Agamben apontou, o maior horror de todos. É necessário grande frieza e descaso com o próximo para seguirmos nossas vidas normalmente sem nos darmos conta do que passa em nossa volta, quero dizer, nos damos sim conta do que acontece, mas parecemos ignorar tudo, pois não assumir a responsabilidade por nada é o mais seguro a se fazer. Por isso a partida nunca termina. Levando essa consideração para o interior das obras e depois exteriorizar isso, podemos constatar que tanto em *Caderno de memórias coloniais* e *O último voo do flamingo* algumas personagens sofrem com duplos exílios. Perdem sua identidade e a autonomia do próprio corpo para se casarem, terem filhos, ou seja, cumprir o papel que a sociedade exige. No entanto, o cumprimento de tais papeis não assegura uma vida plena e feliz. As mulheres brancas vivem em constante sacrifício, seja na hora do sexo ou quando o marido, pelo mesmo motivo procura outras. São silenciadas nas histórias, sem voz, vivem infelizes. São subjugadas pelos homens assim como as negras. Essas também se calam se engravidarem de um branco, pois não haveria crédito em suas palavras e, como eram qualificadas de "cadelas", que gostavam de sexo (apesar de termos observado claramente que não havia muita escolha), nunca eram vistas como vítimas, mesmo se fossem violentadas, inferiorizadas, assim como as brancas.

O peso de casar e ter filhos, também caia nas costas da mulher negra. Então podemos concluir que o papel que a sociedade exige do universo feminino em geral, é esse: casar e reproduzir. Nas análises que se seguiram nesse artigo, muito se foi discutido acerca desses papeis. Contudo, o mais triste, o mais revoltante, é que ao exteriorizarmos essas conclusões para a nossa sociedade, e neste momento podemos pensar no Brasil, 2018/2019, com o atual palco político, notamos o quanto ainda querem restringir as escolhas femininas, o quanto há preconceito quando não querem ter filhos nem casar, ou quando têm filhos e são solteiras, ou quando casam e não têm filhos, ao escolher uma certa profissão. As mulheres não têm muita autonomia. Aqui falei sobre escolhas e decisões que hoje ao menos, as mulheres podem ter, mas que serão constantemente julgadas pela sociedade. Além disso, temos, infelizmente, todos os atos de violência e submissão que a mulher é sujeitada. Tantos casos de feminicídio, ataques, represálias. Falar de sexo, hoje, ainda é um grande tabu. A sociedade comporta, até então, um machismo e tradicionalismo instaurado em seu meio. Discursos prontos e engessados, repetidos, inclusive, por grande parte do público feminino. Precisamos continuar a ler literatura, a nos informar, a testemunhar as deficiências da sociedade. Refletir e aprendermos, para que nunca cometamos mais campos de concentração, nem raciais, ideológicos e religiosos, muito menos, de gêneros. O pai da personagem principal de *Caderno de memórias coloniais* é descrito como "um homem de um tempo, no seu contexto, tão racista como os que eram racistas, e eram muitos, na metrópole e no ultramar." (FIGUEIREDO, 2018, p. 11). Além de racista, dominador, muitas vezes violento, esperava outra coisa para sua filha, pois percebia que viver sob os "cuidados" de um homem não era o melhor destino. Então fecho este trabalho com as palavras dele, tão bem refletidas e transmitidas pela personagem principal da obra:

> Para o meu pai, o mais importante era a minha autonomia. Tinha de pensar em garantir a minha independência. Ter meios de sobrevivência sem depender de um homem. Esta conversa é muito clara pra mim. Travou-a comigo junto ao jardim Vasco da Gama. "Tens de ter uma profissão que te permita viver a tua vida, com os teus filhos, ou não, sem depender de nenhum homem! Sem estares às custas de ninguém. Tens de ser dona da tua vida. Tens de ser livre. Compreender? "Compreendo." (FIGUEIREDO, 2018, p. 102)

Vamos então, com a mesma esperança que os Moçambicanos esperam o retorno dos flamingos, esperar e lutar para alcançar um mundo mais justo e libertador para as mulheres e todos que sofrem exílios e submissões, tanto da sociedade em geral, como em seu seio familiar.

6. Referências

AGAMBEN, Giorgio. A testemunha. In: _____. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Tradução. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 25-48.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, Arte e Política - Obras escolhidas Vol. I*. Trad. Segio Paulo Rouanet. 10ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CHIZIANE, Paulina. *Prefácio*. In: FIGUEIREDO, Isabela. Caderno de memórias coloniais. São Paulo: Todavia, 2018, p. 13-19.

COUTO, Mia. *O último voo do flamingo.* São Paulo: Cia das Letras, 2005.

FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Todavia, 2018.

GIL, José. *Prefácio*. In: FIGUEIREDO, Isabela. Caderno de memórias coloniais. São Paulo: Todavia, 2018, p. 21-24.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Trad. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

NANCY, Jean-Luc. *"La existência exilada"*. In: Archipiélago. Madrid: Arco. n. 26-27, inverno 1996.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

VIDAL, Paloma. *Mar azul*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ZAMBRANO, María. *Uma metáfora da esperança. As Ruínas*. Trad. Rodrigo Lopes de Barros Oliveira. In: Sopro - panfleto político-cultural, n. 37, Florianópolis, outubro de 2010.

Realização
Cursos de Letras da Universidade Estadual do Paraná *campus* Paranaguá