

Coleção Literatura Comparada

Gilmei Francisco Fleck
(Organizador)





COLEÇÃO LITERATURA COMPARADA

Gilmei Francisco Fleck
(Organizador)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Conselho Editorial

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior
Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto
Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Lina Maria Gonçalves
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa
Faculdade de Campo Limpo Paulista

Profª Drª Ivone Goulart Lopes
Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Bogotá-Colombia

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

2016 by Gilmei Francisco Fleck

© Direitos de Publicação
ATENA EDITORA
Avenida Marechal Floriano Peixoto, 8430
81.650-010, Curitiba, PR
contato@atenaeditora.com.br
www.atenaeditora.com.br

Revisão
Os autores

Edição de Arte
Geraldo Alves

Ilustração de Capa
Geraldo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C691

Coleção literatura comparada [recurso eletrônico] / Organizador
Gilmei Francisco Fleck. – Curitiba (PR): Atena, 2016.
174 p. : 1.312 Kbytes

ISBN: 978-85-93243-09-7
DOI: 10.22533/93243-09-7
Inclui bibliografia.

1. Literatura comparada. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Título.

CDD-809

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-09-7



9 788593 243097

APRESENTAÇÃO

A coleção *Literatura Comparada*, da Atena Editora, brinda aos seus leitores, nessa edição, com um conjunto de textos que consideram as mais recentes propostas da área no que diz respeito às inter-relações da Literatura com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, encontram-se contemplados nesse conjunto de textos, reunidos para essa edição, as premissas do que expuseram os comparatistas Álvaro Manuel Machado e Daniel Henry-Pageaux (1988, p. 17)¹, ao mencionarem que

[...] a Literatura Comparada como disciplina de investigação universitária não se baseia na *comparação*. Ou antes, não se baseia *apenas* na comparação. De fato, trata-se sobretudo, muito mais frequentemente, muito mais amplamente, de *relacionar*. Relacionar o quê? Duas ou mais literaturas, dois ou mais fenômenos culturais; ou, restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses escritores e esses textos. E trata-se também, obviamente, de justificar de maneira sistemática essa relação estabelecida. [...] a Literatura Comparada proporciona o diálogo não só entre as literaturas e as culturas, mas também entre os métodos de abordagens do fato e do texto literários.

O campo da Literatura Comparada, na atualidade, é o ambiente mais propício para o desenvolvimento de pesquisas que transitam por diferentes áreas do conhecimento. Desde suas primeiras bases até as práticas de pesquisa atuais, já ancoradas nas propostas da estética da recepção de Jauss (2002 [1979])² e Iser (1979)³, entre outras contribuições teóricas, muitos estudiosos buscam, hoje, respaldar suas ações na área comparatista com tendências semelhantes, como as propostas de práticas sustentadas na inter/transdisciplinaridade. Desse modo a Literatura Comparada atual não somente se interessa pela comparação dentro do âmbito literário, mas também se dedica:

Al estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (por ejemplo, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (verbigracia, ciencia política, economía, sociología), las ciencias experimentales, la religión, etc. (REMAK, Apud VILLANUEVA, 1994, p. 106)⁴.

Tal realidade nosso leitor encontrará já no texto que abre essa coletânea: “Encontro de gerações: uma prática leitora multimídia”, no qual as professoras Adriane Ester Hoffmann e Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, da Universidade de Passo Fundo UFP, ancoradas nas propostas teóricas sobre a

¹. MACHADO, Á. M.; PAGEAUX, D. H. *Da Literatura comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70, 1988.

². JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 7-84.

³. ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: ISER, W. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁴ VILLANUEVA, D. (coord.). *Curso de teoría de la literatura*. Taurus, Madrid, 1994.

leitura, de Zilbermann (2012), e no método recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), propõem a prática leitora de diferentes gêneros, cujas produções estão, inclusive, bastante distanciadas no tempo, com ênfase na possibilidade de uma experiência de leitura literária polissêmica e enriquecedora. Discute-se, nesse texto, a concepção atual de leitura em diferentes linguagens e de leitor proficiente, com destaque para as vantagens que um aprendiz eficiente de leitura, nos três níveis: sensorial, emocional e racional, traz ao sujeito-aprendiz.

Ao mencionar os diferentes suportes tecnológicos que abrigam o material de leitura na atualidade, as autoras, pautando-se nas afirmações de Chartier (2013), evidenciam que a atribuição de sentido, pelo leitor, ao material lido, segue, de certo modo, ainda atrelada às “formas materiais por meio das quais foi publicado, difundido e recebido”, fato que leva as pesquisadoras a destacarem a necessidade da “preparação dos usuários para dominarem as ferramentas tecnológicas”.

Ao tratar do tema do ensino da literatura, as autoras comentam a problemática da periodização sistemática como meio e forma de conduzir o processo e destacam a posição de certos teóricos, entre eles Aguiar e Silva (1981), Reis (1996) e Mello (1998), sobre o assunto. Frente a tal tema, Hoffmann e Rösing expõem as principais diretrizes do Método Recepcional, difundido pelos estudos de Bordini e Aguiar (1988), mencionando os objetivos dessa prática pedagógica e suas etapas. Para finalizar, as autoras deixam sua proposta de leitura – a partir das etapas elencadas do método recepcional – com foco na temática “amor”, considerando, como objetos da prática sugerida, a análise de um vídeo do comercial da Renault e, em seguida, o poema “Amar”, de Florbela Espanca. Centradas nesses objetos, as pesquisadoras desenvolvem todas as etapas proposta pelo método de Bordini e Aguiar (1988) e reforçam que essa prática “compreende a obra literária como espaço em que concepções de literatura sejam discutidas, atualizadas e ressignificadas”.

Na sequência, no texto “A voz mbya-guarani: autorrepresentação e resistência no documentário contemporâneo”, os pesquisadores Mauren Pavão Przybylski, Francisco Gabriel Rêgo e Priscila Cardoso de Oliveira Silva, da Universidade do Estado da Bahia-Alagoinhas, realizam um estudo tripartite que envolve a voz, a dimensão oral da representação indígena Mbya-Guarani e a sua autorrepresentação, analisada em um documentário produzido por nativos dessa etnia. Fundamentados nos conceitos de Franco (2008) e Zumthor (2005) para dimensionar o conceito de voz e, desse modo, discutir a sua significação no contexto da cultura dos Mbya-Guarani, mais especificamente nas tribos “Aldeia verdadeira”, em Porto Alegre (RS), e “Aldeia Alvorecer”, no município de São Miguel das Missões (RS), os pesquisadores revelam a permanência do valor da cultura oral, ancestral nos povos pré-colombianos da América, nas comunidades indígenas atuais.

Como objeto de análise os autores valem-se da produção de vídeos, realizados no contexto do projeto “Vídeo nas Aldeias”, criado em 1986, mais especificamente do documentário *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá – Duas aldeias*,

uma caminhada. Ao abordar esse produto inerente às novas tecnologias inseridos no âmbito cultural dos indígenas, os pesquisadores destacam o intrincado e complexo processo da produção da voz que nele ocorre e suas inter-relações com a autorrepresentação. Nesse sentido, os autores destacam: “a voz apresenta-se como um elemento de construção de autorrepresentação, na medida em que estaria em consonância, de um modo geral, com o falar guarani”.

Na parte final desse texto, a atenção dos pesquisadores se volta à voz do narrador, que relata a *Lenda da Cobra Grande*, numa performance que revela “o tributo à transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana, e a utilização desta, de forma revigorada no documentário”, segundo comentam os autores. Na análise que fazem os pesquisadores do documentário realizado pelos Mbya-Guarani “a força das histórias contadas se sustenta na memória vocalizada, traço este que não se perde mesmo ao longo dos séculos”, fato que revela a ainda permanência ancestral do valor atribuído à oralidade nas comunidades nativas da América. Com relação à inserção das novas tecnologias no âmbito da cultura indígena atual, os pesquisadores ressaltam que “os Mbya-Guaranis trazem para o plano da representação documental, aspectos de sua cultura, manipulando as ferramentas audiovisuais com o intuito de inserir-se nos espaços da comunicação de massa”.

Na sequência, Catiúcia Carniel Gomes e Claudia Toldo, da Universidade de Passo Fundo – UPF, em seu texto “Julio Cortázar e sua *casa tomada*: um olhar enunciativo sob o texto literário” abordam a questão, sempre problemática, do efetivo ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula e, nesse contexto, voltam-se ao “trabalho com o texto literário, especialmente nas aulas de língua portuguesa”.

Ao propor uma reflexão teórico-prática sobre a questão apontada as pesquisadoras ancoram-se nos estudos de Émile Benveniste, especialmente no texto “A linguagem e a experiência humana” (1965). Nesse objeto de leitura teórico as autoras focalizam, especialmente, as “categorias de *pessoa* e de *tempo*”, pois, segundo expõem, “por meio dessas categorias, o sujeito marca a sua experiência subjetiva, situando-se na e pela linguagem”.

Nesse sentido, elas destacam: “assim ocorre a experiência dos sujeitos que se colocam e se situam *na* e *pela* linguagem: um *eu*, único e singular, evoca um *tu* para se opor – juntos – a ele”. Em relação à categoria tempo, além de estabelecer as distintas modalidades dessa categoria, as pesquisadoras ressaltam que a modalidade do tempo linguístico “é instituído a partir da apropriação da língua pelo sujeito, momento em que a reversibilidade das pessoas do discurso compõe os processos de subjetividade e de intersubjetividade inerentes à própria enunciação”.

Ancoradas nesses pressupostos, as autoras propõem a análise das categorias de tempo e pessoa no conto “Casa tomada”, do argentino Júlio Cortázar, publicado na obra *Bestiário* (1951), seu primeiro livro de contos. Desse exercício de leitura podemos apreciar a interpretação que fazem as

pesquisadoras de aspectos formais, ideológicos, discursivos e linguísticos, a fim de atribuir sentido ao texto literário.

Com “Notas sobre a poética da ausência em Caetano Veloso: contribuições psicanalíticas”, os pesquisadores Juan Müller Fernandez e Elizabeth Gonzaga de Lima, da Universidade do Estado da Bahia, trazem sua contribuição à obra. Essa se dá pela análise que buscam traçar entre literatura e psicanálise, a partir das canções de Caetano Veloso, porque consideram que o cantor baiano conjuga, de forma bastante evidente, a lírica e a psicanálise, pois, segundo expressam, “muitas de suas composições parecem visitar grandes temas da teoria psicanalítica”.

Desse modo, os pesquisadores já dão um exemplo inicial com a canção “Pecado Original”, de 1978, mencionando que: “Caetano, mais contemporaneamente, relê o pensamento de Freud sobre o lugar da repressão e o reformula, poeticamente, como o “lugar errado” para onde é deslocado esse desejo”. Os autores recorrem às teorias de Wellek e Warren (1971) e Terry Eagleton (2006) para discutir a pertinência da relação literatura e psicanálise e, apoiados no enunciado de que a “perda também é responsável pelo despontar de sensações psicológicas que abatem as forças do eu e o desorientam, como luto e melancolia (FREUD, 2010 [1915])” principiam a análise do disco “Domingo” (1967), especialmente a canção “Coração Vagabundo”. Nela, segundo os autores, a leitura da letra “coloca o leitor diante de uma encenação simbólica de perda e ausência, abrindo, com isso, espaço para uma leitura sustentada pela psicanálise”.

Ao considerar a história de vida de Caetano, mais especificamente o fato de ter abandonado sua cidade natal e dela sentir falta, os pesquisadores buscam, na lírica presente em suas canções, a relação dessa “perda” com as teorias freudianas e, desse modo, expressam que “o fazer poético de Caetano Veloso se orienta no sentido de preencher o vazio deixado pelo seu distanciamento traumático da mãe-terra, pois “ser tudo o que quer” não satisfaz o sujeito, de maneira que o desejo inquietante de vencer a frustração da ausência permanece”.

As inter-relações da teoria freudiana e as expressões líricas na canção analisada vão sendo evidenciadas numa leitura instigante que, finalmente, remete à ideia de que na poética de Caetano Veloso vê-se o fato dele “buscar no passado um alívio para a sensação de incompletude e ausência no tempo presente da canção”.

Já no texto seguinte, “O caminho da mulher em *Mar morto* e *Capitães da areia*, de Jorge Amado: característica da identidade e representação”, as pesquisadoras Denise Dias, do IFAM/Am-São Gabriel da Cachoeira, e Maria Teresinha Martins do Nascimento, da PUC-Go, propõem uma análise das personagens femininas Lívia e Dora, dos romances *Mar Morto* e *Capitães da areia*, de Jorge Amado, como protótipos das condições da mulher brasileira na década de 1930.

Ao comentar a configuração das personagens de Jorge Amado, as autoras mencionam que “o misticismo é uma condição para se liberarem do nepotismo, pois, do contrário, a saída seria uma forma de liberdade oblíqua, o crime, o desespero e até mesmo a morte” e, especificamente, com relação às personagens destacadas, comenta-se que “são personagens que buscam se encontrar no mundo mediante a simbologia da liberdade”.

De modo geral, as pesquisadoras destacam que “a ficção de Jorge Amado deu voz e visibilidade às mulheres brasileiras como personagens violadoras dos códigos que lhes foram impostos pela sociedade”. A configuração da personagem Lívia revela, segundo apontam as autoras, que ela assume “o papel de procriadora, cuidadora do lar e, também, o de mantenedora”, aspecto que rompe totalmente com o comum destino das mulheres dos pescadores presentes no romance.

Em relação a *Capitães da Areia*, a personagem Dora, de acordo com a análise das pesquisadoras “além de representar aconchego familiar é também símbolo de luta no decurso da afirmação, descobertas e sentimentos, de um novo mundo que será desvendado, onde o poder patriarcal será questionado”.

Ao confrontarem as duas configurações das personagens de Jorge Amado, as autoras comentam: “Dora e Lívia revelam-se como personagens híbridas, fogem aos estereótipos do início do século XX: não são submissas, rejeitam o poder patriarcal. São mulheres eróticas e trabalhadoras, no entanto não se reduzem somente pela força de trabalho, tampouco como objeto desejado, buscam a realização pessoal e a superação do machismo”. Resta evidente na leitura das autoras que as personagens femininas de Amado são representações complexas que aglutinam “a resistência cultural multiplicadora da angústia existencial” e “os encontros e a criatividade cultural pertencentes ao homem e à literatura brasileira”.

Na continuidade da coleção temos o texto “O poder da fotografia: uma leitura semiótica para a formação de professores multiletrados”, de Karina de Almeida Rigo e Marlete Sandra Diedrich, da Universidade de Passo Fundo – UPF. Nele vemos o trabalho dos pesquisadores no intuito de “articular conceitos sobre a relevância da abordagem de múltiplas linguagens e sobre o universo midiático no ensino de língua materna”.

Os autores, já no princípio, chamam a atenção para o fato de que o professor, na atualidade deve “estar ciente dessa multiplicidade de linguagem dos textos contemporâneos para ser capaz de conduzir o aluno a construir a habilidade de observar criticamente as escolhas multimodais presentes nos enunciados que fazem parte do seu dia a dia”, conduzindo-nos à temática do multiletramento.

Como objeto de análise os pesquisadores elegem “a edição especial de 125 anos da revista *National Geographic*, intitulada “O Poder da Fotografia”, para que o educador possa “vislumbrar uma possibilidade de leitura da fotografia integrada à escrita” em sua prática docente. Os autores se apoiam na teoria de Pierce, sob a perspectiva da pesquisadora Lucia Santaella (2002), e

também se ancoram nos pressupostos “de gêneros textuais de multimodalidade, de Angela Paiva Dionisio (2011)”.

Entre as tantas múltiplas linguagens, os pesquisadores apontam para a necessidade da leitura da fotografia no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa porque ela, segundo expõem “leva para a sala de aula (tanto para alunos quanto para professores) a possibilidade do movimento do observar, de considerar significados múltiplos, de entender o outro pelo olhar de um outro”.

Na abordagem ao objeto de pesquisa, os autores destacam: “nada, na revista, parece ter mais valor do que uma fotografia, o que faz com que as linhas que conduzem os textos sejam sempre previsíveis, padronizadas e estáveis”. Nesse sentido, os pesquisadores procuram elucidar a concretude da presença, no objeto analisado, dos conceitos de qualissigno, legissigno e sinssigno presentes nos estudos de Peirce, os quais se encontram, anteriormente, teoricamente discutidos e, na prática leitora da revista, são elucidados ao leitor.

Na sequência os autores abordam o processo recepcional dessas imagens pelo leitor e, nesse aspecto retomam a ideia de Peirce de que “o efeito que o signo produz se classifica como interpretante. Nesta categoria, volta-se aos termos da fenomenologia. Tal efeito referente ao signo assume o nível imediato (primeiridade), o nível dinâmico (secundidade) e o nível final (terceiridade). Esses três níveis de recepção são, também, desvendados, de forma elucidativa e didática, com relação ao objetivo investigado. Assim, o leitor pode, pela prática efetuada, perceber a importância dessa categoria de leitura no âmbito da sala de aula e, desse modo, os pesquisadores demonstram a potencialidade do exercício na formação de um leitor capacitado no universo do multiletramento.

Na continuidade, pela contribuição de Lucas Amaral de Oliveira, da Universidade de São Paulo-USP, com o texto “Três Comentários sobre certa tradição marginal na literatura brasileira”, somos introduzidos no universo da produção literária da “dialética da marginalidade” (ROCHA, 2004) – uma expressão que parodia a “dialética da malandragem”, de Antonio Candido –, para, conforme comenta o pesquisador, “representar sujeitos e universos sociais invisibilizados”, amalgamados em “um conjunto de dinâmicas culturais que comporiam essa estética da marginalidade”.

Segundo expõe o autor, a proposta da “dialética da marginalidade”, estudada por Rocha (2004), não é antagônica a da “dialética da malandragem”, mas, sim, complementar, já que, na atualidade, conforme comenta o pesquisador, a “dialética da malandragem”, exposta por Candido, parece estar sendo, paulatinamente, substituída – ou mesmo desafiada – por essa “dialética da marginalidade”. Esta, conforme comenta o pesquisador, “parece estar fundada, sobretudo, no princípio da superação das desigualdades sociais por intermédio do confronto direto, em vez da conciliação; da exposição da violência e do conflito social, em vez de sua ocultação ou ponderação”.

De acordo com o que defende o autor do termo – João Cezar de Castro Rocha (2004) –, frente à nova simbolização, ou mesmo a atual relação entre as diferentes classes que compõem nossa sociedade, vê-se a necessidade de uma forma de representação “a partir da qual a exposição direta das diferenças e do conflito (social, racial, étnico, de gênero) não pode mais estar encoberta pelo disfarce do pacto cordial e carnavalizante, próprio da arte da malandragem”.

O pesquisador, para contextualizar a produção cultural dessa parcela de artistas das margens, faz uma revisão sintética de como a literatura brasileira retratou, ao longo do tempo, a pobreza, a miséria, a violência, os marginalizados e, nesse sentido, declara que “as figuras do malandro, do jagunço e do marginal se embaralham para dar vida a outros tipos residuais, não menos complexos – sinuqueiros, gigolôs, prostitutas, viradores, dedos-duros, leões-de-chácara, drogados, matadores, desabrigados” que habitam o universo das produções dessa nascente classe de escritores.

Nesse percurso revisionista da história da literatura brasileira, o pesquisador enfatiza o papel precursor de Carolina Maria de Jesus, entre outros, na constituição dessa “dialética da marginalidade”. Para o leitor, é elucidado, também, nesse texto de Lucas Amaral de Oliveira o fato de que nessas produções mais atuais – não passíveis de serem analisadas pelos mesmos aparatos teóricos e sistêmicos de outrora – “é possível perceber estratégias inovadoras de criação literária, marcadas, sobretudo, pela afirmação de identidades periféricas e pela valorização de experiências coletivas, testemunhos de violência e autenticidade discursiva”.

Outra dimensão do processo de ensino-aprendizagem e da leitura da literatura nos é oferecida na sequência pelo texto “Literatura no ensino médio: desafios e contribuições no contexto do PIBID”, de Jônatas Nascimento de Brito – da Universidade do Estado da Bahia/Irecê – BA – e Cristian Souza de Sales – da Universidade Federal da Bahia/Salvador – BA. São evidenciadas ao longo do texto as contribuições do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência* (PIBID), em sua inserção no contexto escolar com atividades didático-pedagógicas que contribuam para a articulação entre teoria e prática planejadas no âmbito acadêmico e levadas ao contexto do Ensino Médio por jovens graduandos, inseridos na realidade da docência ao longo de sua formação profissional.

O leitor é levado a compreender a importância de um Programa de formação docente que tem na inserção do futuro profissional no ambiente de atuação a sua maior relevância. Nesse contexto, os autores evidenciam como os jovens acadêmicos percebem a realidade e por ela são desafiados à invenção e à criação de estratégias diferenciadas daquelas em uso há muito tempo pelos profissionais da educação. Os pesquisadores evidenciam a relevância da ação formadora no sentido de proporcionar uma integração entre o ensino superior e a educação básica, o que permite um fluir entre as atualidades da pesquisa e ensino do universo acadêmico com a prática

docente efetiva e todas as suas implicações teórico-metodológicas, tanto para o aprendiz como para o profissional em exercício.

Essa relação, conforme defendem os pesquisadores, é enriquecedora para ambas as partes: escola e universidade, pois conecta, de forma real, o centro gerador dos conhecimentos científicos com a base onde ela é aplicada e de onde provêm as mais ricas e sugestivas respostas, fato que gera eficiência na solução das demandas cotidianas que buscam melhorias no sistema educacional.

Diante da realidade escolar vivenciada, os autores afirmam; “O ensino escolar não tem garantido a literatura como uma matéria educativa, ou seja, essa disciplina tem sido esvaziada pelo mau uso feito pela escola e o seu papel fundamental de humanizadora e emancipadora tem-se perdido, ou melhor, não tem sido conhecido”. Pela inserção nesse contexto prático do ensino de literatura na escola, os pesquisadores, por fim, alertam que, enquanto a leitura literária for atividade obrigatória – como preparação para o vestibular, por exemplo –, ela “não conseguirá cumprir o seu papel cultural, social, ideológico e intelectual”, daí resulta a importância do PIBID como uma das formas de enfrentamento dessa realidade na busca de soluções plausíveis e eficientes com relação ao ensino-aprendizagem de leitura literária e Literatura no espaço do Ensino Fundamental Médio.

Em seguida temos a contribuição de Caroline Bernardes Borges, da PUCRS-Porto Alegre, com “A estratégia de predição na leitura de crônicas: uma proposta para o ensino”, texto no qual ela apresenta uma série de atividades desenvolvidas para estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental, com base no gênero crônica, para estimular a estratégia leitora da predição. Essa prática está ancorada nas produções teóricas de Solé (1998), Goodman (1976), Pereira (2002) e Smith (2003).

Como corpus da prática proposta, a autora utiliza-se das crônicas “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, e “Espírito Natalino”, de Moacyr Scliar para elaborar as atividades com foco no “plano textual da língua, levando em consideração, assim, a coesão (Halliday; Hasan, 1976) e a coerência (Charolles, 1978) do texto”, conforme explicita.

A autora, para melhor orientar o leitor, faz uma rápida revisão teórica sobre o conceito de predição e, em seguida, sobre as peculiaridades do gênero literário crônica, já que está será a tipologia textual na qual as atividades práticas de predição serão enfocadas. Antes de apresentar as atividades, a pesquisadora informa ao leitor: “O plano textual da língua [...] refere-se ao texto em suas relações textuais internas e suas relações com o mundo a sua volta, com o contexto em que está inserido. Para isso, se detém à superestrutura, à coesão e à coerência dos textos”. Para finalizar, a pesquisadora expõe e comenta as atividades feitas para ensinar ou solidificar a capacidade de predição dos alunos ao longo das leituras das crônicas sugeridas.

Na sequência, temos a contribuição de Maria das Graças da Costa e Márcia Tavares, da Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba, com o

texto “Um modo comum de narrar: a influência dos escritos de Poe na obra de Gaiman”. Nele as autoras buscam evidenciar as influências que o método discutido por Edgar Allan Poe, em *A Filosofia da Composição* (1846), teria surtido sobre a escrita e estruturação da narrativa do autor britânico Neil Gaiman. Para tanto, as pesquisadoras analisam a obra *Coraline* (2003), do escritor britânico, e nessa tarefa buscam revelar as aproximações do texto do escritor em atual evidência às técnicas apresentadas por Edgar A. Poe, no intuito de compreender como o conceito de escrita consciente, trabalhada em *A Filosofia da composição*, é incorporado na narrativa. Nesse intento as pesquisadoras se apoiam nos estudos de Todorov (1975), Iser (1996) e Eagleton (1997) e, assim, discutem como autores distanciados no tempo constroem o suspense em narrativas que conquistam os leitores em diferentes épocas.

Sobre o corpus, *Caroline* (2003), de Gaiman, as autoras evidenciam a dicotomia da tradição e renovação que marca a obra e, desse modo, por um lado mencionam que se trata de uma “literatura empolgante, que pode ser consumida rapidamente por aqueles que assim desejarem, pois apresenta uma aventura cheia de mistério, suspense e humor”. Contudo, por outro lado, essa narrativa pode ser considerada “uma leitura densa, cheia de significados, passível de interpretações e leituras várias, solicitando um repertório e trazendo vazios a serem preenchidos, assim como determinam as teorias mais atuais sobre leitura literária”. Essa ambivalência é considerada fator que faz da obra uma produção que “nova ao mesmo tempo em que corrobora com a tradição”.

Na análise as pesquisadoras destacam aspectos como o suspense, o “maravilhoso”, a relação entre fantasia e real, a presença do discurso direto, entre outras estratégias que prendem o jovem leitor à história relatada. Sobre a obra, as autoras corroboram a ideia de Cerqueira (2010), que concebe a obra de Gaiman, “como produto marcado pelo realismo mágico, e de fato é”, como afirmam as pesquisadoras. Daí, elucidam vários aspectos presentes no artigo intitulado “Filosofia da Composição” (1846), de Edgar Allan Poe. Entre os elementos de aproximação entre os dois autores – Poe e Gaiman – as autoras mencionam: “ambos escrevem de modo a prever os efeitos de seus textos sobre os leitores e como os mesmos reagirão a cada elemento da narrativa”. Nesse sentido, destacam ainda que “Poe elege a criação pormenorizada da atmosfera e a descrição dos ambientes, na presença incisiva do narrador. Em *Coraline* (2003) esses elementos provocadores do suspense estão dispostos nas descrições dos ambientes, dos personagens e nos tópicos responsáveis pelo enredo”. Na busca das semelhanças entre os autores, as pesquisadoras também comentam que “é o resultado da concentração intensa em detalhes mínimos ao longo do conto [Coraline] que constroem o que ocorre com a tão defendida teoria do efeito de Poe que envolve e atinge o leitor”. Essas, e outras semelhanças apontadas a fim de concretizar o objetivo proposto pelas autoras,

nosso leitor poderá verificar ao longo da leitura integral do texto das pesquisadoras.

Para finalizar a coletânea, apresento o texto “O romance histórico: processo de leituras cruzadas – uma via de descolonização para a América Latina”. Nele discuto como se processa a leitura desse gênero híbrido de história e ficção numa sucessão de camadas discursivas que abrange a visão primeira do historiador – com seu discurso assertivo na fixação escritural do passado, ancorado na veracidade –, a perspectiva desmistificadora e desconstrucionista sob a qual o romancista relê o passado e, mais importante de tudo, a contribuição ativa do leitor – como verdadeiro coautor do texto – na (re)construção de sentidos, a partir de seu universo de leituras e vivências prévias.

Defendo, com ênfase, a inclusão desse gênero nas leituras rotineiras, tanto de professores como de alunos do Ensino Fundamental e Médio, porque nele há um processo de revisão crítica do passado que pode levar, paulatinamente, à descolonização da mente dos cidadãos latino-americanos que, por meio desse processo cruzado de leituras, podem conceber outro passado para nosso povo que não o da submissão e subjugação aos ditames dos conquistadores. Entre as modalidades críticas do gênero, sugiro começar o processo de introdução dessas leituras pelo romance histórico contemporâneo de mediação, já que sua escrita, menos complexa que as demais modalidades desconstrucionistas, permite, com a devida mediação do professor, uma compreensão bastante ampla do processo de leituras cruzadas pelos alunos que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, conforme se pode ver ao longo da leitura.

Nesse conjunto de textos efetiva-se a proposta de uma Literatura Comparada que estende sua atuação a outros âmbitos do saber e promove, de forma concreta, a inter/transdisciplinaridade no âmbito da pesquisa. Desejamos a todos uma excelente leitura.

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck - Unioeste/Cascavel
Organizador

SUMÁRIO

Capítulo I

ENCONTRO DE GERAÇÕES: UMA PRÁTICA LEITORA MULTIMIDIAL

Adriane Ester Hoffmann e Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.....15

Capítulo II

A VOZ MBYA-GUARANI: AUTORREPRESENTAÇÃO E RESISTÊNCIA NO DOCUMENTÁRIO CONTEMPORÂNEO

Mauren Pavão Przybylski, Francisco Gabriel Rêgo e Priscila Cardoso de Oliveira Silva.....28

Capítulo III

JULIO CORTÁZAR E SUA CASA TOMADA: UM OLHAR ENUNCIATIVO SOB O TEXTO LITERÁRIO

Catiúcia Carniel Gomes e Claudia Toldo.....40

Capítulo IV

NOTAS SOBRE A POÉTICA DA AUSÊNCIA EM CAETANO VELOSO: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

Juan Müller Fernandez e Elizabeth Gonzaga de Lima.....56

Capítulo V

O CAMINHO DA MULHER EM MAR MORTO E CAPITÃES DA AREIA, DE JORGE AMADO: CARACTERÍSTICA DA IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Denise Dias e Maria Teresinha Martins do Nascimento.....68

Capítulo VI

“O PODER DA FOTOGRAFIA”: UMA LEITURA SEMIÓTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTILETRADOS

Karina de Almeida Rigo e Marlete Sandra Diedrich.....79

Capítulo VII

TRÊS COMENTÁRIOS SOBRE CERTA TRADIÇÃO MARGINAL NA LITERATURA BRASILEIRA

Lucas Amaral de Oliveira.....93

Capítulo VIII

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DO PIBID

Jônatas Nascimento de Brito e Cristian Souza de Sales.....112

Capítulo IX

A ESTRATÉGIA DE PREDIÇÃO NA LEITURA DE CRÔNICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO

Caroline Bernardes Borges.....125

Capítulo X

UM MODO COMUM DE NARRAR: A INFLUÊNCIA DOS ESCRITOS DE POE NA OBRA DE GAIMAN

Maria das Graças da Costa e Márcia Tavares.....139

Capítulo XI

O ROMANCE HISTÓRICO: PROCESSO DE LEITURAS CRUZADAS – UMA VIA DE DESCOLONIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA

Gilmei Francisco Fleck.....157

Sobre o organizador.....168

Sobre os autores.....169

Capítulo III

JULIO CORTÁZAR E SUA CASA TOMADA: UM OLHAR ENUNCIATIVO SOB O TEXTO LITERÁRIO

Catiúcia Carniel Gomes
Claudia Toldo

JULIO CORTÁZAR E SUA CASA TOMADA: UM OLHAR ENUNCIATIVO SOB O TEXTO LITERÁRIO

Catiúcia Carniel Gomes

Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo- Rio Grande do Sul

Claudia Toldo

Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo- Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente estudo tem como tema a proposição de uma leitura enunciativa do conto “Casa tomada” de Júlío Cortázar. O objetivo deste trabalho é propor uma leitura enunciativa de um texto literário, no intuito de mostrar sua própria constituição num trabalho possível de leitura em sala de aula da educação básica. Uma reflexão nesse sentido justifica-se, pois a formação de leitor é de responsabilidade de todos os professores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Todas as áreas do conhecimento precisam se envolver no processo de formar novos leitores e o texto literário apresenta-se como uma oportunidade de tornar essa interdisciplinaridade possível. Como referencial teórico, para este estudo, utiliza-se reflexões de Émile Benveniste, especificamente apresentadas no texto de 1965 “a linguagem e a experiência humana”, para pensar a questão do tempo como elemento essencial de qualquer narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Tempo. Formação de leitor.

1. INTRODUÇÃO

Salienta-se, inicialmente, que as práticas que vêm sendo desenvolvidas, na maioria das aulas de língua portuguesa das escolas de educação básica, ainda não demonstram um cuidado com o trabalho de texto no que diz respeito ao ensino de ler e escrever. Ao se observar as demais áreas do conhecimento, esse trabalho muitas vezes sequer acontece. Percebe-se, assim, que o estudo da língua continua desvinculado da vida do homem e da vida em sociedade e que o estudo nas demais áreas muitas vezes não toma o texto como objeto de estudo, não priorizando o processo de leitura e de escrita.

Como dizem os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (a partir de agora PCNs) 1997, p. 36), “as pessoas aprendem a [] ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. Percebe-se que o trabalho de texto que tem sido feito em muitas salas de aula, nem sempre ensina língua portuguesa, muito menos melhora a vida daqueles estudantes. Dentre tantos aspectos que podem ser destacados, recorta-se, para este momento, o trabalho com o texto literário, especialmente nas aulas de língua portuguesa (mas que poderia ser tomado para qualquer aula, de qualquer área do conhecimento).

Considera-se para este estudo que experiências de leitura como a proporcionada por narrativas literárias são fundamentais na constituição do processo criativo de qualquer sujeito e devem estar presentes na escola, sendo objeto de estudo de todos que se preocupam com a formação leitora de seus alunos.

Não há dúvida, dentro da perspectiva aqui apresentada, de que a ineficiência da escola e o mau desempenho dos alunos estão intimamente relacionados ao trabalho desenvolvido no interior da sala de aula. Os alunos, durante praticamente uma década, estudam definições, verbalizam regras, fazem classificações, fixam estruturas afastadas da língua em uso, ou seja, desenvolvem atividades *sobre* a língua. Priorizam o *código*, a forma, como se a língua fosse autônoma, imutável e exterior ao falante. Fundamentados nos padrões rígidos da gramática tradicional, muitos professores de língua e literatura se sustentam apenas nos paradigmas da modalidade escrita, defendendo que a aprendizagem se dá por meio de exercícios – e o que é mais grave, exercícios artificiais e distantes de situações comunicativas. Já se comprovou que não é através de atividades de catalogação de entidades, de classificação de palavras e de reconhecimento de suas funções na frase que o aluno será capaz de usar a língua de forma eficiente e crítica nas diversas situações de uso – na escola e fora dela.

A função do professor de língua portuguesa vai muito além de um simples *dar conteúdos gramaticais*. Partimos do princípio de que nossos alunos, tendo como suporte as aulas de língua portuguesa, devem ser capazes de melhorar seu desempenho linguístico, ou seja, desenvolver sua competência comunicativa. Desse modo, não há como tratar do ensino de língua materna sem fazer menção à língua como processo de interação verbal. Para que esse processo se realize, concorrem vários fatores, tais como a situação comunicativa e a própria organização e estrutura do discurso. Isso significa que os aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos não podem ser analisados de forma autônoma. Em relação a esse aspecto, vale a pena ressaltar que não se justifica, por exemplo, o professor trabalhar a morfossintaxe em frases isoladas (frases *ideais*, distantes do uso e da realidade linguística). Não há como analisar qualquer fato da língua sem considerar seu funcionamento em textos reais, em que o sujeito usa para se comunicar com outro sujeito.

Cabe lembrar que é através da língua que se constrói a realidade – a sociedade. Língua e sociedade: uma implica a outra. Os que “ensinam” língua precisam entender o que isso significa. É a linguagem em uso, ou seja, o discurso, que possibilita conhecer-se o homem que vive e atua em sociedade. Daí porque se defende que o ensino de língua portuguesa deva ultrapassar o nível da palavra e da frase e ter no texto o eixo principal do trabalho escolar. Nesse sentido, as ações desenvolvidas na escola devem priorizar atividades de uso da língua: atividades de produção oral, produção escrita, leitura e compreensão oral e escrita. Afinal, a escola não pode estar afastada da vida.

Na vida, o sujeito usa textos o tempo todo – para expressar o que quer, o que sente. É através de textos que argumenta, duvida, se rebela, manifesta seu apreço, seu desdém. A língua é a condição primeira da comunicação, portanto deve ser tomada como princípio básico de ensino, para que efetivamente essa dimensão de comunicação – pela língua – em sociedade/na escola/na sala de aula, possa se concretizar.

Nesse sentido, escolhe-se para este estudo as reflexões de Émile Benveniste, especialmente as apresentadas no texto “A linguagem e a experiência humana” (1965) para pensar a questão do *tempo (físico; crônico e linguístico)* e da experiência humana impressa pela linguagem e presente nas *categorias de pessoa*.

Sendo assim, propomos a seguir uma reflexão teórico-prática. Primeiramente, tomamos o texto de Émile Benveniste de 1965 “A linguagem e a experiência humana” que traz a universalidade da experiência humana na linguagem, ancorando sua reflexão no tempo linguístico.

É dessa experiência de leitor que queremos tratar. É dessa singularidade de leitura que a escola poderia tratar. Em seguida, propomos uma leitura do texto Julio Cortázar que coaduna com os princípios enunciativos que recortamos para este trabalho. Algumas categorias são analisadas e, por fim, fazemos algumas considerações finais que sempre serão inconclusas, quando se trata de enunciação, ainda mais de enunciação no ensino de língua. E ensino de língua na escola com suas atuais características e estruturas.

A seguir, o recorte teórico que vai orientar nosso olhar para a leitura da *Nossa casa tomada*.

2. O TEMPO E A EXPERIÊNCIA HUMANA

Émile Benveniste em seu conjunto “Problemas de Linguística Geral I e II” apresenta inúmeras reflexões que fazem com que os seus leitores o denominem como o linguista da enunciação. Em “A linguagem e a experiência humana” originalmente publicado em 1965 (PLG II – 2006), o autor reflete especialmente acerca de duas categorias, que em todas as línguas “parecem corresponder a um modelo constante” (p. 68): categorias de *pessoa* e de *tempo*. Por meio dessas categorias, o sujeito marca a sua experiência subjetiva situando-se na e pela linguagem.

Com filiação saussuriana, Benveniste mantém em muitas de suas reflexões os fundamentos epistemológicos propostos por Saussure, no caso do texto de 1965, as ideias de relação e de oposição aparecem na constituição da própria categoria de pessoa. A condição de diálogo constitui a pessoa, remetendo-nos à noção de reciprocidade.

Cada locutor ao se propor como sujeito se remete a si próprio como *eu* no seu discurso. Dessa forma, esse *eu* remete a outra pessoa, que é, nesse diálogo, seu elocutório, uma espécie de eco do próprio *eu*. Sendo assim, a

categoria de pessoa apresenta uma polaridade, inerente a ela própria, e que se realiza no discurso. O diálogo, portanto, acontece por oposição, visto que o *eu* opõe-se ao *tu* e *ele*, imprimindo nesta condição a sua subjetividade. Apropriando-se das palavras de Benveniste (PLG II, 1965/2006, p. 69),

Desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento lingüístico que a funda. Mede-se por aí a distância, ao mesmo tempo íntima e imensa, entre o dado e sua função. [...] Quando alguém os pronuncia, este alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa. Esta é a atualização de uma experiência essencial, que não se concebe possa faltar a uma língua.

É a própria condição subjetiva que configura a experiência humana. A apropriação da língua faz com que o sujeito consiga declarar-se como sujeito aos outros e a si próprio. Benveniste, diz que *todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida*⁵. Precisamos disso, para que possamos inventar nossa própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e cada vez de uma maneira nova. Assim ocorre a experiência dos *sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem*: um *eu*, único e singular, evoca um *tu* para se opor – juntos – a *ele*. Assim, uma experiência humana impõe-se.

A experiência humana é, portanto, a experiência de linguagem. A cada nova apropriação um novo sujeito se instaura, mesmo que seja o mesmo sujeito a se apropriar, pois a experiência é constituinte do homem e não o homem da experiência. Considera-se, portanto, que o caráter único dá ao sujeito a possibilidade de estar em constante subjetivação. Há, na língua categorias que se prestam a função de designar o sujeito, no entanto, fora do discurso não compõem função alguma. Fora da realidade discursiva, o pronome que designa *eu* é uma forma vazia, não se ligando nem a um objeto nem a um conceito.

Ligada à experiência humana está a noção de tempo. São noções inseparáveis. A categoria de *tempo* apresenta-se como um grande desafio, como anuncia Benveniste no início do texto:

Das formas lingüísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o tempo, nenhuma é tão difícil de explorar, a tal ponto estão arraigadas as idéias preestabelecidas, as ilusões do “bom senso”, as armadilhas do psicologismo. Queremos mostrar que este termo tempo recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, e queremos mostrar sobretudo

⁵ Benveniste, em resposta a Pierre Daix, em entrevista concedida em 1968. Princípios de Lingüística Geral II, 1989, p. 18.

que a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão. (PLG – II, 1965/2006, p. 70).

Um dos equívocos cometidos ao se pensar na questão do tempo é pensar que uma língua que não tem flexão de tempo na marcação verbal não teria como observar a categoria de tempo. Todas as línguas apresentam marcadores temporais, pois eles não se reduzem à marcação verbal. Um segundo equívoco, apontado por Benveniste, seria pensar que a língua reproduziria a natureza do tempo “objetivo”. Assim como a língua não dá nome as coisas, ela também não reproduz a natureza do tempo “objetivo”.

Chega-se, então, a duas noções de tempo: tempo *físico* (ou *psíquico*) e tempo *crônico*. O tempo *físico* é um contínuo infinito, variável a depender das percepções do sujeito. Da maneira como ele o percebe. O tempo *crônico* é o tempo que engloba a vida como sequência de acontecimentos.

A experiência comum entre os sujeitos é a experiência do tempo *crônico*, pois a vida corre sem fim e sem retorno e isso é compartilhado por todos, independentemente da maneira como isso seja percebido pelos sujeitos. Decorre dessa perspectiva que os acontecimentos vivenciados não são o tempo, eles estão no tempo. “Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo.”

(PLG – II, 1965/2006, p. 71). Ou seja, o tempo é o tempo da língua. O tempo presente é o eixo do qual outras marcas de temporalidade tornam-se possíveis de se pensar. *Tempo* e *pessoa* são as grandes organizadoras da experiência humana – inscritas na linguagem.

Há sempre uma versão objetiva e uma subjetiva do tempo. A tentativa de objetivar o tempo marca-se pelo calendário. Esse marcador temporal baseia-se em fenômenos físicos (dia-noite; fases da lua). Além disso, segundo Benveniste, os calendários “possuem traços comuns que indicam a que condições necessárias eles devem proceder” (PLG – II, 1965/2006, p. 72): momento axial (nascimento de Cristo, por exemplo); condição *diretiva* (antes/depois); e condição *mensurativa* (ano 12 depois de Cristo, por exemplo). Essas condições garantem a posição objetiva do tempo.

Utiliza-se da pergunta de Benveniste: “Em relação ao tempo crônico, o que se pode dizer do *tempo linguístico*?” (PLG – II, 1965/2006, p. 74)

A língua apresenta a manifestação da experiência humana do tempo. Ao apropriar-se da língua o sujeito marca o tempo presente, marcando o tempo linguístico. Nas palavras de Benveniste: “O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e se organizar como função do discurso.” (PLG – II, 1965/2006, p. 74) Dessa forma, o presente instituído na instância discursiva não pode apresentar divisão particular com relação ao tempo crônico, pois é atualizável a cada nova apropriação. O tempo linguístico é instituído a partir da apropriação da língua pelo sujeito, momento em que a reversibilidade das pessoas do discurso compõe os processos de subjetividade e de intersubjetividade inerentes à própria enunciação. Nas palavras de Benveniste (PLG – II, 1965/2006, p. 80):

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem.

A enunciação pressupõe, portanto, a apropriação da língua por um sujeito em um dado espaço e tempo que faz com que a própria experiência de língua seja sempre única e irrepetível.

3. METODOLOGIA

Para este estudo opta-se por analisar um conto literário “Casa tomada” de Júlio Cortázar, publicado na obra *Bestiário*. Tomando os pressupostos teóricos apresentados anteriormente, chaga-se às seguintes categorias de análise: a) categorias de tempo (tempo *físico*, *crônico* e *linguístico*); e b) categoria de pessoa. (“eu”, “tu” e “ele”).

4.1 Análise

Casa tomada

Julio Cortázar

Gostávamos da casa porque, além de ser espaçosa e antiga (as casas antigas de hoje sucumbem às mais vantajosas liquidações dos seus materiais), guardava as lembranças de nossos bisavós, do avô paterno, de nossos pais e de toda a nossa infância.

Acostumamo-nos Irene e eu a persistir sozinhos nela, o que era uma loucura, pois nessa casa poderiam viver oito pessoas sem se estorvarem. Fazíamos a limpeza pela manhã, levantando-nos às sete horas, e, por volta das onze horas, eu deixava para Irene os últimos quartos para repassar e ia para a cozinha. O almoço era ao meio-dia, sempre pontualmente; já que nada ficava por fazer, a não ser alguns pratos sujos. Gostávamos de almoçar pensando na casa profunda e silenciosa e em como conseguíamos mantê-la limpa. Às vezes chegávamos a pensar que fora ela a que não nos deixou casar. Irene dispensou dois pretendentes sem motivos maiores, eu perdi Maria Esther pouco antes do nosso noivado. Entramos na casa dos quarenta anos com a inexpressiva ideia de que o nosso simples e silencioso casamento de irmãos era uma necessária clausura da genealogia assentada por nossos bisavós na nossa casa. Ali morreríamos algum dia, preguiçosos e toscos primos ficariam com a casa e a mandariam derrubar para enriquecer com o terreno e os tijolos; ou melhor, nós mesmos a derrubaríamos com toda justiça, antes que fosse tarde demais.

Irene era uma jovem nascida para não incomodar ninguém. Fora sua atividade matinal, ela passava o resto do dia tricotando no sofá do seu quarto. Não sei por que tricotava tanto, eu penso que as mulheres tricotam quando consideram que essa tarefa é um pretexto para não fazerem nada. Irene não era assim, tricotava coisas sempre necessárias, casacos para o inverno, meias para mim, xales e coletes para ela. Às vezes tricotava um colete e depois o desfazia num instante porque alguma coisa lhe desagradava; era engraçado ver na cestinha aquele monte de lã encrespada resistindo a perder sua forma anterior. Aos sábados eu ia ao centro para comprar lã; Irene confiava no meu bom gosto, sentia prazer com as cores e jamais tive que devolver as madeixas. Eu aproveitava essas saídas para dar uma volta pelas livrarias e perguntar em vão se havia novidades de literatura francesa. Desde 1939 não chegava nada valioso na Argentina. Mas é da casa que me interessa falar, da casa e de Irene, porque eu não tenho nenhuma importância. Pergunto-me o que teria feito Irene sem o tricô. A gente pode reler um livro, mas quando um casaco está terminado não se pode repetir sem escândalo. Certo dia encontrei numa gaveta da cômoda xales brancos, verdes, lilases, cobertos de naftalina, empilhados como num armário; não tive coragem de lhe perguntar o que pensava fazer com eles. Não precisávamos ganhar a vida, todos os meses chegava dinheiro dos campos que ia sempre aumentando. Mas era só o tricô que distraía Irene, ela mostrava uma destreza maravilhosa e eu passava horas olhando suas mãos como puas prateadas, agulhas indo e vindo, e uma ou duas cestinhas no chão onde se agitavam constantemente os novelos. Era muito bonito.

Como não me lembrar da distribuição da casa! A sala de jantar, uma sala com gobelins, a biblioteca e três quartos grandes ficavam na parte mais afastada, a que dá para a rua Rodríguez Peña. Somente um corredor com sua maciça porta de mogno isolava essa parte da ala dianteira onde havia um banheiro, a cozinha, nossos quartos e o salão central, com o qual se comunicavam os quartos e o corredor. Entrava-se na casa por um corredor de azulejos de Maiorca, e a porta cancela ficava na entrada do salão. De forma que as pessoas entravam pelo corredor, abriam a cancela e passavam para o salão; havia aos lados as portas dos nossos quartos, e na frente o corredor que levava para a parte mais afastada; avançando pelo corredor atravessava-se a porta de mogno e um pouco mais além começava o outro lado da casa, também se podia girar à esquerda justamente antes da porta e seguir pelo corredor mais estreito que levava para a cozinha e para o banheiro. Quando a porta estava aberta, as pessoas percebiam que a casa era muito grande; porque, do contrário, dava a impressão de ser um apartamento dos que agora estão construindo, mal dá para mexer-se; Irene e eu vivíamos sempre nessa parte da casa, quase nunca chegávamos além da porta de mogno, a não ser para fazer a limpeza, pois é incrível como se junta pó nos móveis. Buenos Aires pode ser uma cidade limpa; mas isso é graças aos seus habitantes e não a outra coisa. Há poeira demais no ar, mal sopra uma brisa e já se apalpa o pó nos mármore dos consoles e entre os losangos das toalhas de macramê; dá

trabalho tirá-lo bem com o espanador, ele voa e fica suspenso no ar um momento e depois se deposita novamente nos móveis e nos pianos.

Lembrarei sempre com toda a clareza porque foi muito simples e sem circunstâncias inúteis. Irene estava tricotando no seu quarto, por volta das oito da noite, e de repente tive a ideia de colocar no fogo a chaleira para o chimarrão. Andei pelo corredor até ficar em frente à porta de mogno entreaberta, e fazia a curva que levava para a cozinha quando ouvi alguma coisa na sala de jantar ou na biblioteca. O som chegava impreciso e surdo, como uma cadeira caindo no tapete ou um abafado sussurro de conversa. Também o ouvi, ao mesmo tempo ou um segundo depois, no fundo do corredor que levava daqueles quartos até a porta. Joguei-me contra a parede antes que fosse tarde demais, fechei-a de um golpe, apoiando meu corpo; felizmente a chave estava colocada do nosso lado e também passei o grande fecho para mais segurança.

Entreí na cozinha, esquentei a chaleira e, quando voltei com a bandeja do chimarrão, falei para Irene:

— Tive que fechar a porta do corredor. Tomaram a parte dos fundos.

Ela deixou cair o tricô e olhou para mim com seus graves e cansados olhos.

— Tem certeza?

Assenti.

— Então — falou pegando as agulhas — teremos que viver deste lado.

Eu preparava o chimarrão com muito cuidado, mas ela demorou um instante para retornar à sua tarefa. Lembro-me de que ela estava tricotando um colete cinza; eu gostava desse colete.

Os primeiros dias pareceram-nos penosos, porque ambos havíamos deixado na parte tomada muitas coisas de que gostávamos. Meus livros de literatura francesa, por exemplo, estavam todos na biblioteca. Irene pensou numa garrafa de Hesperidina de muitos anos. Frequentemente (mas isso aconteceu somente nos primeiros dias) fechávamos alguma gaveta das cômodas e nos olhávamos com tristeza.

— Não está aqui.

E era mais uma coisa que tínhamos perdido do outro lado da casa.

Porém também tivemos algumas vantagens. A limpeza simplificou-se tanto que, embora levantássemos bem mais tarde, às nove e meia por exemplo, antes das onze horas já estávamos de braços cruzados. Irene foi se acostumando a ir junto comigo à cozinha para me ajudar a preparar o almoço. Depois de pensar muito, decidimos isto: enquanto eu preparava o almoço, Irene cozinhar os pratos para comermos frios à noite. Ficamos felizes, pois era sempre incômodo ter que abandonar os quartos à tardinha para cozinhar. Agora bastava pôr a mesa no quarto de Irene e as travessas de comida fria.

Irene estava contente porque sobrava mais tempo para tricotar. Eu andava um pouco perdido por causa dos livros, mas, para não afligir minha irmã, resolvi rever a coleção de selos do papai, e isso me serviu para matar o

tempo. Divertia-nos muito, cada um com suas coisas, quase sempre juntos no quarto de Irene que era o mais confortável. Às vezes Irene falava:

— Olha esse ponto que acabei de inventar. Parece um desenho de um trevo?

Um instante depois era eu que colocava na frente dos seus olhos um quadradinho de papel para que olhasse o mérito de algum selo de Eupen e Malmédy. Estávamos muito bem, e pouco a pouco começamos a não pensar. Pode-se viver sem pensar.

(Quando Irene sonhava em voz alta eu perdia o sono. Nunca pude me acostumar a essa voz de estátua ou papagaio, voz que vem dos sonhos e não da garganta. Irene falava que meus sonhos consistiam em grandes sacudidas que às vezes faziam cair o cobertor ao chão. Nossos quartos tinham o salão no meio, mas à noite ouvia-se qualquer coisa na casa. Ouvíamos nossa respiração, a tosse, pressentíamos os gestos que aproximavam a mão do interruptor da lâmpada, as mútuas e frequentes insônias.

Fora isso tudo estava calado na casa. Durante o dia eram os rumores domésticos, o roçar metálico das agulhas de tricô, um rangido ao passar as folhas do álbum filatélico. A porta de mogno, creio já tê-lo dito, era maciça. Na cozinha e no banheiro, que ficavam encostados na parte tomada, falávamos em voz mais alta ou Irene cantava canções de ninar. Numa cozinha há bastante barulho da louça e vidros para que outros sons irrompam nela. Muito poucas vezes permitia-se o silêncio, mas, quando voltávamos para os quartos e para o salão, a casa ficava calada e com pouca luz, até pisávamos devagar para não incomodar-nos. Creio que era por isso que, à noite, quando Irene começava a sonhar em voz alta, eu ficava logo sem sono.)

É quase repetir a mesma coisa menos as consequências. Pela noite sinto sede, e antes de ir para a cama eu disse a Irene que ia até a cozinha pegar um copo d'água. Da porta do quarto (ela tricotava) ouvi barulho na cozinha ou talvez no banheiro, porque a curva do corredor abafava o som. Chamou a atenção de Irene minha maneira brusca de deter-me, e veio ao meu lado sem falar nada. Ficamos ouvindo os ruídos, sentindo claramente que eram deste lado da porta de mogno, na cozinha e no banheiro, ou no corredor mesmo onde começava a curva, quase ao nosso lado.

Sequer nos olhamos. Apertei o braço de Irene e a fiz correr comigo até a porta cancela, sem olhar para trás. Os ruídos se ouviam cada vez mais fortes, porém surdos, nas nossas costas. Fechei de um golpe a cancela e ficamos no corredor. Agora não se ouvia nada.

— Tomaram esta parte — falou Irene. O tricô pendia das suas mãos e os fios chegavam até a cancela e se perdiam embaixo da porta. Quando viu que os novelos tinham ficado do outro lado, soltou o tricô sem olhar para ele.

— Você teve tempo para pegar alguma coisa? — perguntei-lhe inutilmente.

— Não, nada.

Estávamos com a roupa do corpo. Lembrei-me dos quinze mil pesos no armário do quarto. Agora já era tarde.

Como ainda ficara com o relógio de pulso, vi que eram onze da noite. Enlacei com meu braço a cintura de Irene (acho que ela estava chorando) e saímos assim à rua. Antes de partir senti pena, fechei bem a porta da entrada e joguei a chave no ralo da calçada. Não fosse algum pobre-diabo ter a ideia de roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada.

O texto acima foi publicado originalmente em "Bestiário" e extraído do livro "Contos Latino-Americanos Eternos", Bom Texto Editora, Rio de Janeiro — 2005, pág. 09, organização e tradução de Alicia Ramal.

“Casa tomada” é um texto que se enquadra no gênero conto, devido a sua função comunicativa. Percebe-se que o texto tem por objetivo contar uma história fantástica, por meio de um enredo curto, cheio de detalhes e descrições complexas. O seu estilo composicional faz perceber que a narratividade vinculada a processos descritivos compõe a sua constituição interna.

As sequências narrativas apresentam uma curiosidade, pois marcam muito mais acontecimentos do passado do que sequências temporais de presente da narrativa. As personagens (narrador e Irene) mantêm uma vida monótona em uma casa grande e que guarda a tradição da família. Todos os dias, os dois irmãos fazem exatamente as mesmas coisas, sendo que a narração se dá no sentido de descrever comportamentos, atitudes e próprio cenário, devido à monotonia da vida dos dois.

Uma das características desta narrativa são as descrições que fazem com que o leitor consiga imaginar-se dentro do cenário. Há detalhamentos que determinam muitos elementos da vida das personagens e da sua condição financeira. Os irmãos não trabalhavam, viviam de rendas do campo e se consegue perceber que a condição de vida deles é (ou já foi) no mínimo razoável devido aos objetos (pianos, gobelins, mármore, selos, etc.) que compõem a casa e a própria constituição da casa (várias salas, biblioteca, corredores, casa que circula uma quadra toda).

A partir dos pressupostos teóricos apresentados no que tange ao pensamento de Émile Benveniste, considera-se para este estudo *as categorias de pessoa e de tempo*, as quais se apresentam, sempre e somente na e pela enunciação. Considera-se o conto “Casa tomada” como um enunciado, produto da enunciação e a partir disso, pode-se afirmar que há um sujeito que se apropria da língua em um “aqui” e “agora” e enuncia a sua posição de sujeito, o que se comprova em inúmeras passagens do texto, cita-se apenas uma a título de exemplificação: “Eu preparava o chimarrão com muito cuidado, mas ela demorou um instante para retornar à sua tarefa. Lembro-me de que ela estava tricotando um colete cinza; eu gostava desse colete.” No trecho destacado, percebe-se marcação de pessoa e tempo, este último marcado pela presença

do pretérito imperfeito e pelo gerúndio. Esse tempo do e no verbo nos possibilita pensar que os irmãos faziam isso sempre, fazendo-nos concluir que faz parte da rotina do casal de irmãos.

Os pronomes pessoais “eu” e “tu” fora da instância discursiva são signos vazios, visto que não remetem a nada nem a ninguém. Esses pronomes ganham estatuto linguístico somente na enunciação. “Eu” representa sempre o sujeito que se apropria do aparelho formal da enunciação e se enuncia para um “tu” que é o seu elocutório e somente existe em função da apropriação do “eu”. Neste conto de Júlio Cortázar *eu* e *tu* vão se construindo como pessoas subjetivas *na* e *pela* linguagem na medida em que vão dialogando, vão recordando de coisas que deixaram, por exemplo, no outro lado da casa – quando tomada, e se construindo como sujeitos de linguagem.

Ao analisar um conto (gênero literário) torna-se importante refletir sobre o modo como a história é narrada, visto que o processo narrativo perpassa toda a constituição desse gênero discursivo. “Casa tomada” é um conto narrado em primeira pessoa, sendo que esse narrador é também personagem da história. O narrador apresenta a história de sua vida a um interlocutor imaginário, criação do próprio “eu”.

Considerando o texto como produto da enunciação, percebe-se que nesse conto o próprio narrador ocupa a posição de “eu”, tornando-se, portanto, sujeito da enunciação. Ao se enunciar, instaura um “tu” imaginário para o qual se enuncia e com o qual estabelece uma relação de subjetividade/intersubjetividade. Ressalta-se que em alguns momentos do texto Irene passa a ser o “tu” e até mesmo o “eu”, em virtude da instalação de discursos diretos, como por exemplo no seguinte trecho: “— Você teve tempo para pegar alguma coisa? — perguntei-lhe inutilmente. — Não, nada. Estávamos com a roupa do corpo. Lembrei-me dos quinze mil pesos no armário do quarto. Agora já era tarde.”. No entanto, parece ser uma enunciação dentro de outra enunciação, visto que até mesmo as falas de Irene fazem parte de um passado que está sendo narrado em um outro momento enunciativo.

Para Benveniste, o pronome “ele” é considerado uma “não pessoa” por não participar efetivamente do discurso. O “ele”, portanto, é sempre ‘do que’ ou ‘de quem’ se fala. No contexto do texto analisado, percebe-se que há diferentes referentes ocupando o lugar de “ele”, por vezes Irene ocupará este espaço, outras vezes a própria casa será referida pelo “ele” e em outros momentos o “ele” será preenchido pelo “elemento fantástico” que no conflito da história tem o papel de ocupar a casa.

Ressalta-se que o sujeito constitui-se na e pela enunciação, sendo proveniente dela. No texto, percebemos um “eu” que ao narrar, quase sempre em forma de monólogo, a sua história de vida, reconstrói a própria história e a si próprio. O assunto a ser tratado é a casa e a própria Irene. A casa é descrita de tal forma que quase ganha estatuto linguístico, constituindo-se quase como personagem dessa história devido a sua importância para a história pessoal dos irmãos.

Toda narrativa apresenta um conflito que as personagens vivenciam. Esse conflito pode ser interno (psicológico), externo (nas relações entre as próprias personagens) ou até mesmo interno e externo. No conto analisado, percebe-se que o conflito se dá internamente e externamente. O conflito interno está na contradição entre o apego pela casa e o desprendimento ao perceber que ela estava aos poucos sendo tomada; e o externo se dá justamente entre os personagens e o “elemento fantástico” que acaba tomando a própria casa.

Várias leituras poderiam ser empenhadas com relação ao percurso narrativo e com relação à justificativa para esse “elemento fantástico”. A leitura aqui apresentada tomará como princípio um elemento temporal (marcado pelo tempo crônico) e todas as informações culturais e históricas que com ele devem ser suscitadas.

Parte-se do princípio de que o texto é o produto de uma enunciação e que como tal realiza-se em um “aqui” e “agora” e coloca em jogo a relação subjetiva/intersubjetiva entre um “eu” e um “tu”. A partir dessa premissa, considera-se que o *tempo linguístico* configura-se como o tempo próprio da enunciação, deixando evidente a partir de sua marcação a questão do tempo passado e do tempo presente, visto que passado e presente são conceitos que somente se definem por meio do próprio ato de enunciação.

Ao longo do texto, percebe-se que o presente da enunciação traz presente uma marcação de um *tempo crônico* muito importante para a constituição da narração. No trecho “Desde 1939 não chegava nada valioso na Argentina” (3º parágrafo) tem-se uma informação histórica de suma importância para o entendimento da própria narrativa. Primeiramente, percebe-se que o presente da enunciação é um momento posterior a 1939, embora não se possa precisar essa posterioridade. Além disso, percebe-se que há algo nesse período histórico que compõe elemento importante para a constituição da própria história. Considerando o conto como um texto literário e sabendo da importante função social da literatura ao longo da história da humanidade, é preciso levar em consideração o momento de produção da obra que se marca no texto por meio do aparecimento de um elemento temporal.

Neste momento, faz-se necessário rememorar alguns elementos históricos que precisam ser suscitados. A Segunda Guerra Mundial teve início do ano de 1939. O mundo passou por um período difícil e conturbado. Na Argentina não era muito diferente, de 1930 a 1943, a Argentina passou por um período de golpes militares que possibilitaram, posteriormente, o período ditatorial no país. O país sofreu um período de recessão. Julio Cortazár, autor de “Casa tomada”, engaja-se em 1944 em movimentos políticos contra o general Perón, muda-se para Paris em 1951 por não concordar com o sistema de governo no país. De Paris, Cortazár escreve inúmeros textos nos quais denuncia (por meio de uma literatura fantástica) o seu repúdio ao regime militar. Dentre esses textos, o mais famoso foi “Casa tomada”.

Diante disso, volta-se aos elementos que compõem o pronome “ele” (Irene, casa, “elemento fantástico”), fazendo-se possível as seguintes

representações: Irene poderia estar representando a própria população argentina; a casa representaria o próprio país; e o “elemento fantástico” representaria o poder militar.

Diante dessa possibilidade de análise faz-se o seguinte percurso de leitura do conflito e do desfecho da história.

Uma das coisas que intriga o leitor é o fato das personagens não reagirem à “tomada” da casa. Elas, simplesmente, contentam-se com o que resta da casa para viver e quando não mais a tem saem pacificamente e tomam o cuidado para deixá-la trancada para ninguém ter a surpresa de encontrar o “elemento fantástico” que tomou a casa. Diante das representações propostas anteriormente, esse comportamento é plenamente justificável, visto a impossibilidade de reação diante do contexto.

Nesse processo, Irene é descrita como uma mulher tranquila, calma e de fácil convívio. “Irene era uma jovem nascida para não incomodar ninguém.” (3º parágrafo). Há uma submissão de Irene com relação ao irmão, visto que todas as decisões são delegadas a ele. Essa submissão talvez possa estar representando a submissão da população quando se instaura um governo ditatorial. Essa possibilidade de leitura explica alguns elementos que parecem inexplicáveis no conflito e especialmente no desfecho desta história.

Percebe-se, portanto que, a experiência de língua passa pela experiência do tempo. O sujeito constitui-se no tempo e se modifica por meio dele. Por meio do tempo presente (o da enunciação) o sujeito marca os acontecimentos passados e projeta os acontecimentos futuros. Volta-se para o sujeito da enunciação (“eu”, neste caso narrador), para observar de que modo os elementos temporais se marcam em sua enunciação.

Na passagem “Acostumamo-nos Irene e eu a persistir sozinhos nela... Fazíamos a limpeza pela manhã, levantávamos às sete horas...” (2º parágrafo) a presença de um pretérito imperfeito não marca um acontecimento vivenciado e não acabado no passado, mas sim um acontecimento rotineiro na vida dos irmãos.

No segundo parágrafo do texto, percebe-se a rigidez da rotina dos irmãos no instante em que se observa o seguinte trecho “O almoço era ao meio-dia, sempre pontualmente; já que nada ficava por fazer, a não ser alguns pratos sujos.” A expressão “sempre pontualmente” apresenta a ideia de tempo e ao mesmo tempo a ideia de modo. A partir disso, percebe-se que há quase que uma obrigatoriedade do almoço ser servido exatamente ao meio-dia.

O “elemento fantástico” é apresentado pelo “eu” como algo que aparentemente não se define. Apenas se podem ouvir os barulhos provenientes da “tomada da casa”, mas não propriamente o que a toma. No trecho “Tive que fechar a porta do corredor. Tomaram a parte dos fundos” (6º parágrafo), fica claro a escolha pela terceira pessoa, para indeterminar o sujeito que pratica a ação.

Portanto, do presente da enunciação, o sujeito/narrador marca acontecimentos passados e acontecimentos da sua rotina de vida que não

teriam como ser relatados, senão pela experiência do sujeito com o tempo. Ao relatar a história de sua vida, o sujeito/narrador reconstrói o próprio drama e descreve o desfecho, narrando-o sob o seu ponto de vista, sempre único e irrepetível. Ele passa a existência, na e pela linguagem, a experiências subjetivas (do *eu*) e não-subjetivas (do *tu*) quando narra, do seu ponto de vista um fato objetivo (*e/le*), encantando seu leitor com um uso de língua que a magia da literatura permite. Sendo assim, ler um texto, com os olhos na enunciação, é um trabalho de interpretação de quem faz a análise, buscando a associação entre os elementos da enunciação e o fato de o locutor ter dito o que disse. Esse processo de leitura é, ele mesmo, um novo texto. É a própria experiência humana construída na e pela linguagem em uso no discurso, neste caso: literário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, tentou-se mostrar que o texto literário pode e deve ser objeto de estudo em aula de Língua Portuguesa e das demais áreas do conhecimento. Apresentou-se apenas uma possibilidade de leitura do texto “Casa tomada”, no intuito de mostrar que a formação leitor deve passar pela observância dos diferentes sentidos construídos somente na enunciação.

Este trabalho apresenta uma reflexão inicial e, por isso, a análise apresentada é ainda um esboço que se altera a cada novo olhar. Portanto, acreditamos que um maior número de análises e um melhor e maior aprofundamento nos conceitos que se apresentam na teoria da enunciação, segundo Benveniste, possibilitarão que se chegue a resultados mais conclusivos e mais significativos. Fica, aqui, uma provisória tentativa de ver como o sentido se constrói no discurso, a partir da apropriação do aparelho formal da língua por um locutor, ou melhor, por um homem que está na língua.

E repetimos: é a própria experiência humana construída na e pela linguagem em uso no discurso, neste caso: literário, que se faz urgência nas salas de aula da educação básica – principalmente nas de língua. E se faz urgência ainda, na formação de professores que nem sempre são sujeitos da sua própria experiência humana.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile. *A linguagem e a experiência humana*. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1965/2006.

PARÂMETROS curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em:

<<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em : 16 jun. 2010.

ABSTRACT: This study has as its theme the proposition of an enunciative reading of the tale “Casa tomada” by Julio Cortázar. The goal of this work is to propose an enunciative reading of a literary text, in order to show its own constitution in a possible reading task in a basic education classroom. A reflection in this direction is justified since the reader’s training is responsibility of all the teachers involved in the teaching and learning processes at school. All areas of knowledge need to be involved in the process of training new readers and the literary text presents itself as an opportunity to make this interdisciplinarity possible. As theoretical framework for this study, we use thoughts of Émile Benveniste, specifically presented in the text dated from 1965 “A linguagem e a experiência humana” to think the time matter as an essential element of any narrative.

KEYWORDS: Enunciation. Time. Reader’s training.

The first part of the paper discusses the importance of understanding the underlying mechanisms of the observed phenomena. It is crucial to identify the key factors that influence the outcome, as this will help in developing effective interventions. The second part of the paper focuses on the methodology used in the study, which involves a combination of qualitative and quantitative approaches. This mixed-methods approach allows for a more comprehensive understanding of the research topic. The third part of the paper presents the results of the study, which show that the proposed intervention has a significant positive impact on the target population. Finally, the paper concludes with a discussion of the implications of the findings and suggests areas for future research.