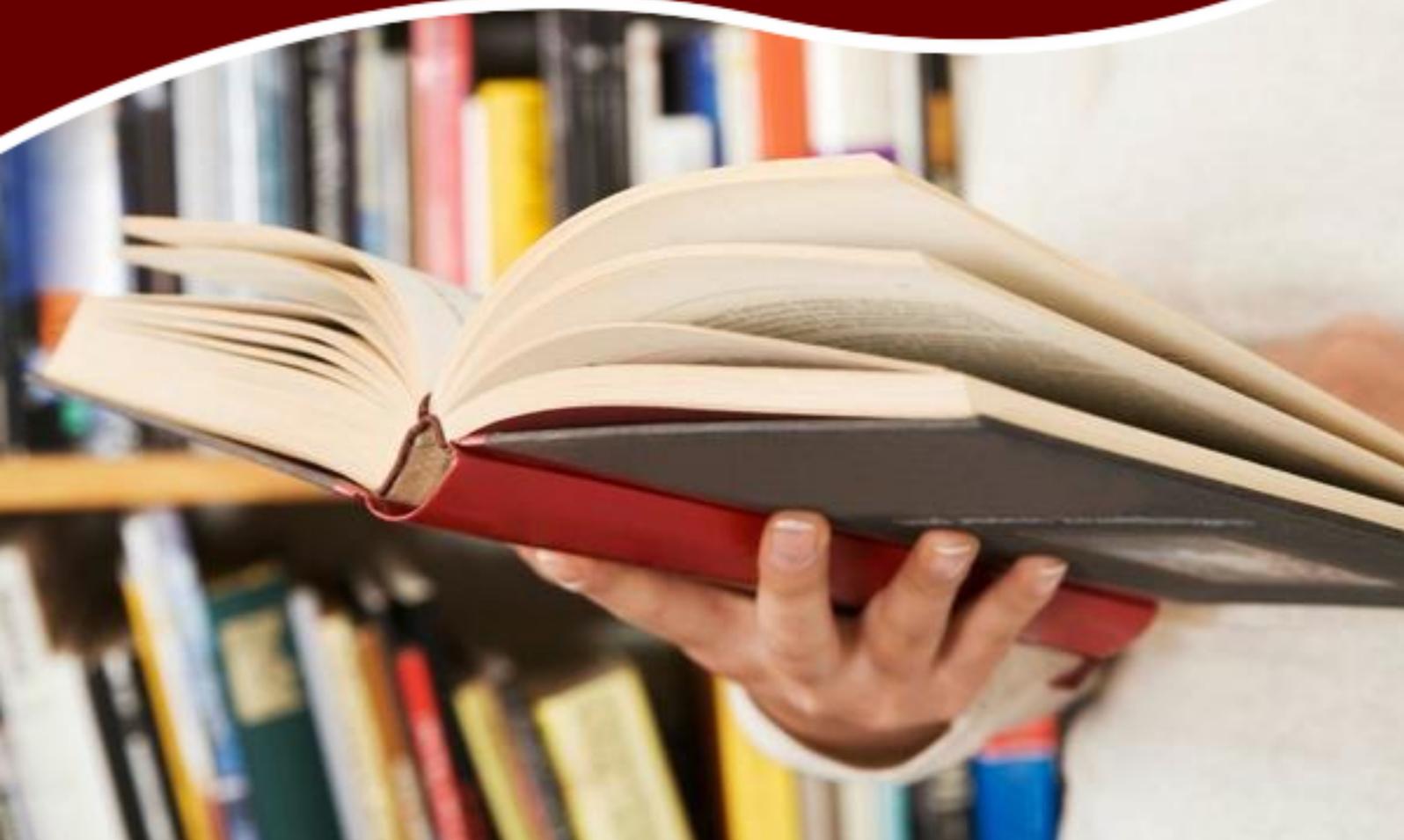


Coleção Literatura Comparada

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

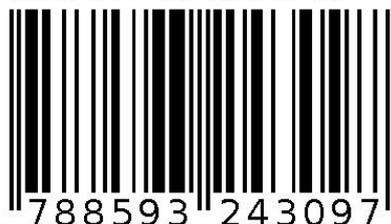
ISBN: 978-85-93243-09-7
DOI: 10.22533/93243-09-7
Inclui bibliografia.

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 de 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 recepional 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 I

ENCONTRO DE GERAÇÕES: UMA PRÁTICA LEITORA MULTIMIDIAL

**Adriane Ester Hoffmann
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing**

ENCONTRO DE GERAÇÕES: UMA PRÁTICA LEITORA MULTIMIDIAL

Adriane Ester Hoffmann

Universidade de Passo Fundo - UPF
Passo Fundo - RS

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

Universidade de Passo Fundo - UPF
Passo Fundo - RS

RESUMO: Um ensino de literatura em que os leitores contatam com textos de diferentes procedências e atuam como sujeitos de sua formação leitora é o que se pretende abordar neste estudo. Objetiva-se analisar dois textos que, apesar de distantes no tempo e no espaço, dialogam entre si. Também, sugere-se uma prática leitora em que dois gêneros textuais possam compor uma unidade temática. O cotejo acontece entre o poema “Amar”, da poeta Florbela Espanca, de 1930 e o comercial da campanha brasileira da linha Sandero, da Empresa Renault, de 2016. A pesquisa tem como referencial teórico os estudos de Zilberman (2012), que afirma que o ato de ler é uma prática indispensável para o posicionamento do indivíduo frente à realidade. Também, Bordini e Aguiar (1988), ao afirmarem que a formação do leitor de literatura se dá pela reconstrução do universo simbólico das palavras, com base em suas vivências pessoais. Assim, é pelo método recepcional que se buscou aparato metodológico para desenvolver uma prática leitora. Os estudos de Rösing e Reittenmaier (2013) estão presentes, uma vez que sentenciam que hoje há um leitor que se utiliza de diferentes suportes para constituir sua formação leitora e, que o comportamento desse sujeito está diferente, tendo em vista que a navegação na internet trouxe liberdade na realização de leituras diferenciadas. Conclui-se que uma prática leitora em que textos de diferentes épocas, autores e suportes inter-relacionam-se possibilita um aprendizado enriquecedor ao sujeito que consolida uma formação que integra saber estético e saber social.

PALAVRAS-CHAVE: Prática leitora. Ensino de literatura. Multimídia.

1. INTRODUÇÃO

Pretende-se sugerir uma prática leitora em que esses dois gêneros textuais possam compor uma unidade temática. Como forma de visualizar tal concepção, foi realizado o cotejo entre o poema “Amar”, da poeta portuguesa Florbela Espanca, escrito em 1930 e o comercial da campanha brasileira da linha Sandero, da Empresa Renault, lançado em abril de 2016.

Um ensino de literatura em que os leitores contatam com textos de diferentes procedências e atuam como sujeitos de sua formação leitora é o que se pretende abordar neste estudo. Com isso, objetiva-se analisar dois textos que, apesar de distantes no tempo e no espaço, dialogam entre si.

A pesquisa tem como referencial teórico os estudos de Zilberman (2012), que afirma que o ato de ler é uma prática indispensável para o posicionamento do indivíduo frente à realidade. Corrobora que a leitura depende do olhar de um leitor, circunstância que não se alterou com o tempo; a leitura é um processo que permanece coeso; que o texto se comunica ao longo das épocas. A pesquisadora afirma, ainda, que a leitura de gêneros literários tradicionais, estanques ou mesclados, passa por transformações quando migra do livro para a internet, o que gera novas formas de expressão.

Contribuições teóricas de Bordini e Aguiar (1988) estão contempladas, pois afirmam que a formação do leitor de literatura se dá pela reconstrução, a partir da linguagem, do universo simbólico das palavras, com base em suas vivências pessoais. Na Estética da Recepção, teoria e procedimento metodológico consequente, defendido pelas autoras, o leitor é sujeito ativo no processo de leitura, por ter ele a possibilidade de analisar, refletir e debater sobre a obra que lê, relacionando-a com o seu contexto de produção e de recepção, ampliando seu horizonte de expectativa.

Os estudos de Rösing e Reittenmaier (2013) estão presentes, uma vez que sentenciam que, hoje se tem um leitor que se utiliza de diferentes suportes para constituir sua formação leitora e, que o comportamento desse sujeito está diferente, tendo em vista que a navegação na internet trouxe liberdade de escolhas de leituras diferenciadas. Afirmam, ainda, que a imagem da navegação sobre a rede indica percepção das características de uma nova maneira de ler, que é segmentada, fragmentada e descontínua. Chartier (2013) destaca que um dos desafios do futuro é a possibilidade de a textualidade digital superar a tendência à fragmentação que caracteriza o suporte eletrônico e os modos de leitura que ele propõe.

Rösing (2013) corrobora o pensamento de Chartier quando afirma que as transformações fazem parte do dia a dia do ser humano. Alerta para o fato de que é preciso preparação dos usuários para dominarem as ferramentas tecnológicas. Assim, irão surgir leitores proficientes em língua portuguesa, com capacidade de dominarem os conteúdos dos textos com que interagem em sociedade. Isso, porque se almeja formar leitores em todas as áreas do conhecimento, com capacidade crítica, capazes de promover mudanças por suas atitudes, mesmo que seja a partir do uso da tecnologia.

Uma prática leitora em que textos de diferentes épocas, autores e suportes inter-relacionam-se, possibilita um aprendizado enriquecedor ao sujeito que consolida uma formação que integra saber estético e saber social. Essa prática de ensino de literatura prevê um estudo polissêmico em que o leitor participa de um jogo de descobertas e redescobertas de sentidos. Assim, é pelo método recepcional que se buscou aparato metodológico para desenvolver uma prática leitora.

2. A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura é o processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre textos já lidos.

Para Martins (1994), a leitura é um aprendizado natural, mas exigente e complexo como a vida. Os conhecimentos adquiridos em contato com situações que a realidade impõe e da forma como se atua nela, quando se estabelece relações entre as experiências e busca-se resolver problemas, que se apresentam no dia a dia, procede-se leituras, que habilitam a ler tudo e qualquer coisa. Assim, a aprendizagem da leitura significa uma conquista de autonomia e permite ampliação de horizontes, com comprometimentos e interações.

A autora (1994, p. 25) comenta que para os educadores, a leitura é a ponte para um processo educacional eficiente, “proporcionando a formação integral ao indivíduo”. Ainda, o que é considerado matéria de leitura na escola está longe de propiciar um aprendizado duradouro. Isso, porque docentes acreditam na importância da leitura de livros, de textos escritos, do trabalho dos letrados. No entanto, é importante considerar a leitura como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. (Martins, 1994, p. 30) Então, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano. Caracteriza-se, também, como acontecimento histórico e estabelece uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Defende três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. Eles se constituem como um modo de aproximação ao objeto lido. São inter-relacionados, simultâneos; são a história, a experiência e as circunstâncias de vida de cada leitor no ato de ler, bem como as respostas e questões apresentadas pelo objeto lido, que podem evidenciar um certo nível de leitura. Assim, como há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, mesmo quando mínimas as suas variações. O que se entende fundamental é a continuidade da leitura, o interesse em realizá-la.

Com o passar do tempo, as práticas de leitura transformaram-se, variando os grupos sociais, as faixas etárias e os gêneros. Para Zilberman (2013, p.186), “as mudanças por que passam os suportes de escrita determinam, igualmente, alterações nos modos de leitura do texto, que pode variar se for acompanhado pela voz ou se ocorrer silenciosamente”.

Corrobora que a leitura depende do olhar de um leitor, circunstância que não se alterou com o tempo; a leitura é um processo que permanece coeso; que o texto se comunica ao longo das épocas. Zilberman (2013, p. 186) afirma, ainda, que a leitura “representa a resistência às mudanças epidérmicas, às quais a escrita não cede, estabelecendo o elo que unifica os diferentes produtores e consumidores de texto, sob suas distintas conformações”. Assim, a leitura de gêneros tradicionais passa por transformações quando migra do livro para a internet, o que gera novas formas de expressão.

Refere-se à unidade da leitura como algo que faculta a um leitor do presente aproximar-se do passado, mesmo tendo diferentes suas práticas de ler, e, que é importante refletir sobre o comportamento do leitor do futuro. Isso, porque a leitura não sofre impactos quando a escrita é transposta para o meio digital. A tecnologia auxilia a produção do livro à medida que introduz recursos tecnológicos na editoração de textos, na digitalização de imagens, na formatação, na revisão, na impressão e na distribuição. Assim, para Zilberman (2013, p. 188), quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público.

Os gêneros tradicionais passam por transformações quando mudam de suporte: do livro à internet, o que gera mudanças nas formas de expressão. Surge o hipertexto. Essa modalidade, gerada em meio digital, corresponde a uma estrutura composta de blocos de texto unidos por *links* eletrônicos que oferecem a seus usuários diferentes trilhas de investigação. Para Zilberman (2013, p. 195), “o hipertexto supõe o leitor que interage de modo autônomo com o desenrolar da intriga e a conformação das personagens, processo que, em outro meio, apresentaria dificuldades de processamento”.

Para Chartier (2013, p. 200), o mundo da comunicação eletrônica está repleto de gêneros textuais, em que a oferta da escrita excede a capacidade de apropriação dos leitores. Na atualidade, enquanto as possibilidades oferecidas pela digitalização multiplicam obras acessíveis à distância, também reforçam a ideia de que o texto continua o mesmo em qualquer meio, seja impresso, microfilmado ou digital. No entanto, o autor ressalta que a forma pela qual um leitor atribui sentido a um texto depende do conteúdo semântico desse texto e das formas materiais por meio das quais foi publicado, difundido e recebido.

Afirma, ainda, que a imagem da navegação sobre a rede indica percepção das características de uma nova maneira de ler, que é segmentada, fragmentada e descontínua. Chartier (2013, p. 218) destaca que “um dos grandes desafios do futuro reside na possibilidade ou não de a textualidade

digital superar a tendência à fragmentação que caracteriza, ao mesmo tempo, o suporte eletrônico e os modos de leitura que ele propõe”.

Rösing (2013) corrobora o pensamento de Roger Chartier quando afirma que as transformações fazem parte do dia a dia do ser humano. Alerta para o fato de que é preciso preparação dos usuários para dominarem as ferramentas tecnológicas. Assim, irão surgir leitores proficientes em língua portuguesa, com capacidade de dominarem os conteúdos dos textos com que interagem em sociedade. Isso, porque se almeja formar leitores em todas as áreas do conhecimento, com capacidade crítica, capazes de promover mudanças por suas atitudes, mesmo que seja a partir do uso da tecnologia.

Para Rettenmaier (2012), na era da mobilidade, não se inventa ou propõe um leitor que interaja com o texto literário com a mesma habilidade e reflexos motores de um jogador de *videogames*. Não se pretende fazer do leitor um indivíduo de corpo plugado e de mente imersa; não se imagina um coautor no sentido tradicional da autoria, envolvendo um parceiro de composição. Para o pesquisador (2012, p. 06), “trata-se de desenvolver ou mesmo permitir que haja contemplação na tela de algo que já foi ‘feito’, o texto literário, e de se aceitar que a atitude leitora também transgrida e mesmo ‘modifique’ o já ‘feito’”.

3. ENSINO DE LITERATURA

Ao considerar a Literatura como arte que se constrói com palavras, é importante o professor desenvolver uma metodologia que contemple diferentes concepções de literatura para que o ensino não se restrinja à periodização literária e nem à biobibliografia de autores. Essa perspectiva metodológica, é abordada por Aguiar e Silva (1981), que condena a divisão estritamente cronológica, já que o início e o término por séculos não determina uma eclosão ou a morte de movimentos artísticos, de estruturas literárias, de ideias estéticas. Defende a importância da escolha de critérios para fundamentar e definir os períodos literários. Segundo ele, tal divisão pode ser determinada pela forma, pela temática, pelos interesses literários de quem escreve, pelos estilos e pelo agrupamento por diferenças de opiniões, presentes no objeto literário.

Outro teórico que discute a questão da periodização literária é Reis (1996): acredita que a questão dos períodos é indissociável de uma concepção evolutiva do fenômeno literário, porque nele estão presentes continuidades e rupturas, interações e processos de rejeição, protagonizados por uma coletividade. Afirma que o estudo sobre a constituição dos períodos literários deve ser iniciado pela análise da evolução literária. Essas transformações têm dimensão coletiva e são conexas às transformações históricas, sociais, econômicas e culturais.

Entre as declarações de Mello (1998) constata-se que novas orientações da teoria dos gêneros estão surgindo. As causas da modificação são as

conquistas teóricas e metodológicas da estética da recepção, que situa no leitor a realização de seu horizonte de expectativa. Dessa forma, as instâncias dos gêneros são alargadas para o discurso e para o texto.

O professor, para poder identificar a qualidade da obra literária, precisa optar por algum método de compreensão e interpretação de uma obra específica. Pode utilizar diferentes correntes e não apenas uma em sala de aula, porque, a partir delas, traça diretrizes de ação, delimitando a área prioritária do ensino de literatura. Uma abordagem que foca em leitor, obra e contexto é a recepcional, que desenvolve seus estudos em torno desses aspectos.

O Método Recepcional, de acordo com Bordini e Aguiar (1988), tem como fundamentação teórica a defesa da ideia do relativismo histórico e cultural. Isso é possível, pois há a convicção de que a obra literária e todo objeto literário são mutáveis, dentro de um processo histórico. Na perspectiva recepcional, a recepção é concebida como uma concretização pertinente à estrutura da obra, que abrange desde sua produção até a sua leitura. A noção dessa concretização é derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de trinta, e do tcheco Felix Vodicka, na década de quarenta.

Portanto, a atitude receptiva é iniciada pela aproximação entre texto e leitor. Nesse ato, a historicidade de ambos se efetiva e acontece o diálogo. O processo de recepção se completa quando o leitor compara a obra lida com elementos da cultura de seu tempo e da época da obra. Assim, ele pode ampliar o horizonte de expectativas ou modificá-lo. A teoria recepcional postula que a literatura pode assumir caráter revolucionário, capaz de afetar a história. Isso depende da qualificação dos leitores que se concretiza pela interação ativa deles com os textos e a sociedade.

Os objetivos do método recepcional (Bordini & Aguiar, 1988, p.86) são: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Nesse método de ensino de literatura, a sua base está centrada no debate, cotejando textos e/ou assuntos estudados. Há, também, a produção de textos pelo estudante. Os critérios de avaliação abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, o aluno é avaliado pela sua capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a do grupo.

De acordo com a estética da recepção e com o método que a desenvolve, a literatura não se esgota no texto, significa-se plenamente pelo ato de ler. Com isso, a verdadeira recepção textual implica a participação ativa e criativa do leitor, sem que se perca a autonomia da obra literária. As etapas do método recepcional partem do pressuposto de que a recepção inicia-se antes do contato do leitor com o texto. Isso, porque o leitor possui um horizonte

de acordo com suas vivências pessoais, culturais e sócio históricas. Possui, também, normas ideológicas, filosóficas, religiosas, estéticas e jurídicas.

O histórico pessoal do indivíduo é denominado, por tal metodologia, de horizonte de expectativa. Ele pode ser transformado de acordo com a operacionalização dos conceitos básicos de: receptividade (disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado); concretização (atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa); ruptura (ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita); questionamento (revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos); e assimilação (percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

Os esquemas conceituais devem ser previstos pelo professor ao organizar o planejamento de unidades de ensino. A primeira etapa do método recepcional é a *determinação do horizonte de expectativas* da turma de alunos, pelo professor, com o objetivo de prever estratégias de ruptura e transformação do horizonte de expectativas do aluno. Para realizar a etapa, o educador pode observar, na turma, o comportamento, as reações espontâneas a leituras realizadas, expressões em debates, discussões ou tantas outras atividades que auxiliam na determinação do horizonte.

A segunda etapa denomina-se *atendimento do horizonte de expectativas*. Esta, proporciona aos alunos experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Um refere-se ao objeto, que podem ser textos literários ou outros meios de expressão. Outro refere-se às estratégias de ensino, que deverão ser diversificadas para atraírem a atenção e o prazer dos alunos. A terceira etapa é a de *ruptura do horizonte de expectativas*. A ruptura acontece pela introdução de textos e atividades de leituras que abalem as certezas e costumes dos alunos, pela literatura ou pela suas vivências culturais. É imprescindível que essa etapa esteja interligada à anterior.

A quarta etapa chama-se *questionamento do horizonte de expectativas* e é uma decorrência da comparação entre as duas anteriores. Os alunos fazem análises do material literário estudado. Esse é o momento de os estudantes verificarem que

conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 90).

A quinta e última etapa é *ampliação do horizonte de expectativas*. É resultante da reflexão entre leitura e vida. A função do professor é a de provocar seus alunos e criar condições para que eles possam avaliar o que foi alcançado e o que resta a fazer. O final da etapa é o início de nova aplicação do método recepcional. O aluno, de posse de quantidade e de qualidade de informações que recebeu durante o desenvolvimento do processo receptivo,

tem condições de romper com a realidade. Também, com capacidade de refletir sobre a literatura e sobre os fatores estruturais de seu material, torna-se agente de aprendizagem, podendo ele mesmo dar continuidade ao processo, em um enriquecimento cultural e social.

Uma prática pedagógica que se preocupe com o horizonte de expectativas do aluno, que respeite esse horizonte, crie condições para que ele se amplie, seja rompido e, conseqüentemente, ampliado, é importante, porque o indivíduo se sente responsável por seu processo ensino-aprendizagem. A literatura pode ser a grande beneficiária dessa prática pedagógica, pois a leitura de obras literárias pressupõe indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor.

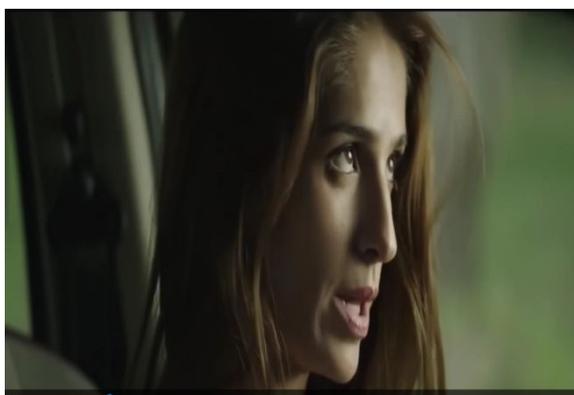
3.2 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LITERATURA

A proposta metodológica, apresentada, neste trabalho, tem por objetivo mostrar que são várias as possibilidades de se trabalhar com textos literários. A escolha pelo método recepcional foi feita por se acreditar que o enfoque da expectativa do leitor é predominante para se conseguir dar ao texto, ao leitor e ao contexto um valor merecido. Por isso, a partir de um poema, propor-se-á formas de se abordar esse gênero. As etapas propostas são para o Ensino Médio.

Na primeira etapa, denominada de *determinação do horizonte de expectativas*, o professor apresenta aos alunos a palavra AMOR e solicita que digam o que essa palavra sugere. Após, realiza-se o registro de cada termo, desenvolvendo um campo semântico.

Na segunda etapa, o *atendimento do horizonte de expectativas*, sugere-se o visionamento do vídeo do comercial da Renault, relacionando-o à temática Amor. Nessa etapa, irão ser analisados aspectos como: conteúdo (temático), estilo de linguagem e construção composicional (imagem, sonoridade, movimento, coloração do vídeo).

Figura 1 – Cena: Comercial Renault Sandero



Fonte: YouTube (2016)

Figura 2 – Cena: Comercial Renault Sandero



Fonte: YouTube (2016)

A terceira etapa é a de *ruptura do horizonte de expectativas*. Nessa, apresenta-se o poema *Amar*, da poeta portuguesa Florbela Espanca:

Amar!
Eu quero amar, amar perdidamente!
Amar só por amar: Aqui... além...
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...
Amar! Amar! E não amar ninguém!

Recordar? Esquecer? Indiferente!...
Prender ou desprender? É mal? É bem?
Quem disser que se pode amar alguém
Durante a vida inteira é porque mente!

Há uma Primavera em cada vida:
É preciso cantá-la assim florida,
Pois se Deus nos deu voz, foi pra cantar!

E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada
Que seja a minha noite uma alvorada,
Que me saiba perder... pra me encontrar...

(ESPANCA, 1965. p. 112.)

A quarta etapa chama-se *questionamento do horizonte de expectativas* e é uma decorrência da comparação entre as duas anteriores. Propõe-se discussão sobre a concepção de amor apresentada pelo poema. Também, analisa-se o poema quanto à sua estrutura (soneto, com versos decassílabos, rimas intercaladas, presença marcante de sinais de pontuação). Comenta-se que, na passagem do século XIX para o XX, assistiu-se a uma série de transformações e a conquista de valores, como a ascensão da voz feminina na literatura, que era composto pelo universo masculino; em Portugal, esse fato encontrou sua confirmação na figura da poeta Florbela Espanca, que viveu entre 1894 a 1930. Assim, características biográficas da poeta e o cenário literário, mundial e português, da época de 1930 serão analisados.

Pretende-se, desse modo, contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, por meio do cotejo de dois textos: um apresentado em vídeo e o poema,

expondo aspectos convergentes quanto à temática e à estrutura. Dessa forma, após executada a análise comparativa das experiências de leitura, os alunos podem debater sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, assim como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição de sentidos.

A quinta e última etapa é *ampliação do horizonte de expectativas*. Sugere-se a divisão da turma em pequenos grupos. Distribuição de livros de poemas e solicitação para que escolham um poema por grupo. A proposta consiste na criação de um comercial de um produto, relacionando-o com a temática do poema. Na sequência, elaboração de um vídeo com um comercial do produto. E, como culminância desse processo, sugere-se a realização de uma sessão fílmica na turma, para cada grupo apresenta seu trabalho, confirmando a possibilidade de concretizar um encontro entre gerações.

Após essas etapas referentes às relações entre leitura e vida, que auxiliarão os alunos a compreender melhor o seu mundo e a conscientizar-se das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura, o que proporcionará aos alunos o entendimento da importância da leitura de obras cada vez mais complexas quanto à sua composição e ao seu tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática leitora objetivou inserir o aluno no ambiente da leitura. Esse aprendizado perpassa as etapas do Método Recepcional. Após as leituras, o aluno passa a compreender e também a criticar os conteúdos apreendidos e com isso transforma o seu horizonte de expectativa. É função de a escola proporcionar atividades que levem à construção da cidadania e à formação de leitores.

O Método Recepcional compreende a obra literária como espaço em que concepções de literatura sejam discutidas, atualizadas e ressignificadas. Cabe, portanto, ao leitor, construir imagens mentais e ir acrescentando dados de acordo com suas vivências, suas leituras; enfim, sua compreensão do mundo, com atualizações e redimensionamentos de sentidos, vão sendo preenchidos, estabelecendo com o texto um diálogo.

As expectativas do autor diante de seu texto e as do leitor transferidas para o texto provocam interação entre texto e leitor. Se pertencerem a contextos históricos diferentes, precisam dialogar para que a comunicação realmente ocorra. Uma obra tem a sua atualização sempre que produz alteração ou expansão dos horizontes de expectativas dos leitores. A recepção vai completar-se quando o leitor compara a obra com os elementos de sua cultura.

Nesse processo, o leitor pode manter seu horizonte de expectativas, quando a obra é conservadora e nada de novo lhe acrescenta ou abrir-se para

novas leituras enriquecedoras, para experiências de rupturas, quando a obra é emancipatória. Quanto mais leituras desafiadoras o indivíduo fizer, mais propenso está para modificar seus próprios horizontes. A transformação do horizonte de expectativas do leitor depende da operacionalização de alguns conceitos básicos, como:

a receptividade ou predisposição para aceitação do novo; a concretização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; a ruptura que a obra pode provocar em termos de distanciamento crítico de seu horizonte cultural; o questionamento ou revisão do próprio horizonte cultural; e, finalmente, a assimilação ou adoção de novos sentidos que passam a integrar o universo vivencial do sujeito. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 88).

A proposta de prática leitora apresentada caracteriza-se por ser uma sugestão de abordagem do texto poético em diferentes suportes, a partir da qual caberá ao professor colocar em exercício a sua intuição, a sua criatividade, a sua emoção, a serviço da concepção de procedimentos próprios, que tenham, por princípio, despertar não apenas o interesse de seus alunos, mas convidá-los a participar intelectual e afetivamente do prazer da convivência com a linguagem literária.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CHARTIER, Roger. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneira de ler. In: RETTENMEIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF, 2013.

ESPANCA, Florbela. Charneca em flor. In: *Sonetos: Edição integral*. 11. ed. Porto, Portugal: Livraria Tavares Martins, 1965. p. 112.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Série Primeiros passos, 74).

MELLO, Maria Cristina. *O Ensino de Literatura e a Problemática dos Gêneros Literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

REIS, Carlos. *O conhecimento da Literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1996.

RETTENMAIER, Miguel. *Em nós: hipertexto e literatura*. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

RÖSING, Tânia M. K. A tecnologia digital: emergência de novos comportamentos no século XXI. In: Rettenmeier, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF, 2013.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 1981.

YOUTUBE, *Comercial Renault Sandero: Um Sandero para cada fase da sua vida*, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RkyfXCX5_Go>. Acesso em: 20 março 2016

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ABSTRACT: A model of teaching literature in which readers get in touch with texts of different origins and act as the subject of their reading formation is what this study discusses. We aim to analyze two texts which, in spite of being distant both in space and time, they dialogue with each other. Also, we suggest a reading practice in which two textual genres are able to compose a thematic unity. We made the study with the help of “Amar”, a poem from Florbela Espanca from 1930, and the advertisement of Sandero’s line in Brazil, which belongs to Renault company. This research has as its theoretical framework the studies from Zilberman (2012), who says the act of reading is an essential practice in order to one’s attitude in the society, and Bordini and Aguiar (1988), once they say the literary reading formation happens through the reconstitution of the symbolic world of words. We do this using the receptive method, with the studies from Rösing and Reittenmaier (2013). They say that there is a reader who uses different supports to develop his or her formation. Also, the behavior of this reader is different when we consider that internet browsing brought freedom of different readings. A reading practice in which texts from different period of times, authors and supports all get interrelations makes it possible to have a fulfilling learning to the subject. This operation consolidates a formation that integrates aesthetic and social knowledge.

KEYWORDS: Reading practice. Literature teaching. Multimodality.

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

**Mauren Pavão Przybylski
Francisco Gabriel Rêgo
Priscila Cardoso de Oliveira Silva**

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

Mauren Pavão Przybylski

Universidade do Estado da Bahia
Alagoinhas – BA

Francisco Gabriel Rêgo

Universidade do Estado da Bahia
Alagoinhas – BA

Priscila Cardoso de Oliveira Silva

Universidade do Estado da Bahia
Alagoinhas – BA

RESUMO: Este artigo pretende analisar a voz, enquanto objeto de experiência e interação humana, e a autorrepresentação, como elemento de legitimação de uma alteridade indígena. Para tanto, utilizaremos como corpus o documentário *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá: Duas aldeias, uma caminhada* (2008). O texto está dividido em três momentos: 1) Breves considerações acerca do conceito de voz na cultura guarani; 2) A dimensão oral da representação indígena: o caso do cinema, em que analisaremos de que forma o indígena se autorrepresenta a partir do documentário, e 3) A voz no documentário: possibilidades de leitura da autorrepresentação, história e vida dos Mbyá-Guarani, finalizando a discussão com análise da *Lenda da Grande Cobra*, observando como esta narrativa oral, aliada ao novo suporte de circulação, perpetua elementos de uma tradição na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Voz, Autorrepresentação, Documentário, Mbya-Guarani.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A voz na cultura Guarani

Na cultura guarani, destaca-se, em especial, as peculiaridades inerentes a voz, atentando para o papel da oralidade nas manifestações indígenas. Nesses espaços, voz e memória apoiar-se-iam de modo quase que indistinto. A memória torna-se responsável por reativar as marcas do que já se vivenciou para profetizar o que está por vir, tudo isso com base nas influências do que propõe o tempo, aliado à linguagem. Falar e transmitir a memória, segundo as considerações de Daniele Franco (2008), possibilita compreender a voz como um produto complexo, resultado de interações biológicas, intelectuais, emocionais, sociais e espirituais, já que é um instrumento indispensável à comunicação do indivíduo, seja consigo mesmo ou com e seus pares. Diante da complexidade ontológica da voz, entra-se no campo da poesia oral, pois

está se circunscribe em um vasto e distinto conjunto de caracteres. Sua concepção requer rigorosa manifestação ao promover indícios estruturais que evidenciam forte sentido de alteridade. “A voz não se esgota naquilo que ela transmite e a oralidade põe em funcionamento tudo que em nós se destina ao encontro do outro” (ZUMTHOR, 2005, p. 95). Isso porque, nas poéticas orais é que se instauram as formas de sobrevivência, (re)emergência de um antes, de um ontem, pois muitas práticas da vida social são explicadas através dela. Percebe-se suas peculiaridades e influências dentro do cotidiano de toda e qualquer sociedade; Expressa crenças, valores, presentifica e reatualiza saberes.

A partir do descrito, e da busca pelo sentido de alteridade, pretendemos observar a representação indígena no cinema, em especial no documentário *Mokoi Tekoá Petei Jeguata – Duas aldeias, uma caminhada* (2008) – Dirigido por Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico, membros das duas comunidades Mbya-Guarani: “Aldeia verdadeira”, em Porto Alegre (RS), e “Aldeia Alvorecer”, no município de São Miguel das Missões (RS) –. Nosso intuito é o de apreender o papel da voz e, por conseguinte, das expressões tradicionais evidenciadas pela dimensão oral, como forma de se perceber o diálogo estabelecido entre os próprios índios e as expressões diferentes a ela.

Parte-se da autorrepresentação, tendo por base a ideia de que esse conceito invoca uma série de posicionamentos e asserções que se aliam a outras questões, como cultura e identidade. Pretende-se apreciar esta concepção como um campo complexo e que, no caso dos indígenas, envolve um forte sentido de alteridade, expressada pela forma como eles se utilizam do recurso audiovisual, ao abordar suas narrativas tradicionais - nesse caso, a Lenda da Cobra Grande - desenvolvendo uma expressão de voz síntese da historicidade dos Mbya-Guarani. Outro ponto também importante é o sentido do termo representação, que é utilizado aqui próximo da ideia de suporte utilizado para veicular o representativo. Nesse caso, voz e a imagem assumiriam uma clara função comparativa, ao relacionarem-se no produto audiovisual, possibilitando a construção representacional.

2. A DIMENSÃO ORAL DA REPRESENTAÇÃO INDÍGENA: O CASO DO CINEMA

Assim, falar dos produtos audiovisuais que possibilitam uma construção representacional, nos remete ao projeto Vídeo nas Aldeias, criado em 1986, é um projeto precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil. O objetivo do projeto foi, desde o início, apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas com os quais o VNA trabalha.

Esta produção constitui-se enquanto um espaço de observação do fenômeno da autorrepresentação, sobretudo diante de novos incrementos tecnológicos, como a presença dos recursos visuais e a possibilidade de observarmos como esses recursos são incorporados por essas comunidades. Além disso, o documentário evidencia as formas de inserção dos produtos culturais pelos índios, dentro de um contexto ligado à comunicação de massa e das mobilizações coletivas responsáveis por constituir novas formas de representação. Como a maioria dos produtos culturais contemporâneos, o filme instaura um espaço de tensão tanto interna quanto externa, resultante da relação desse produto com seu público, e, também, do sistema que o abarca, seja por meio da distribuição ou da crítica – fundamentais para construção dos valores que legitimarão seu status como expressão cultural.

Nesse caso, este seria muito mais do que o produto de uma construção próprio da autoria, a despeito da centralidade da figura do autor/diretor, já que a própria noção de autoria estaria circunscrita dentro de um sistema que abarca sua realização em produto cultural; esboçaria uma espécie de autoria perceptível na relação desenvolvida entre os membros da comunidade e a ideia de uma representação coletiva Mbya-Guarani. De antemão, poder-se-ia apontar para o caráter representacional desenvolvido pelo sentido de autoria no cinema indígena. Desta forma, a maneira como o filme se organiza, dentro de uma lógica da tensão dialética em suas estruturas, afeta o olhar daquele que, por alguma razão, se propõe a observar determinado objeto ou evento constituído dentro do sistema/organização social, ao qual insere-se o documentário.

Não obstante, compreender e ver um filme é também ouvi-lo, percebê-lo em seus elementos intrinsecamente constituídos com as imagens, sendo, o som e a voz, um conjunto representativo construído ao nível no produto fílmico. A voz pode ser entendida como um conjunto de elementos sonoros ou visuais, que carrega uma expressividade, e que, de modo organizado e hierarquizado, na arquitetura do filme, consegue produzir um efeito característico próprio das realizações documentais. Ela seria, dessa forma, fundamental para o estudo do gênero, possibilitando perceber inclusive as diferenças entre cinema ficcional e documental. Vale ressaltar que dentro da dimensão da voz, e para além da voz tradicional constituída por elementos sonoros, poder-se-ia identificar uma outra dimensão ligada à escolha das imagens, por meio da decisão e arranjo dos recursos visuais e sonoros imbricados na construção da estrutura fílmica. Essa voz estaria ligada à forma como o cineasta busca expressar uma determinada perspectiva, ao construir seu ponto de vista do mundo e do seu tempo.

3. A VOZ NO DOCUMENTÁRIO: POSSIBILIDADES DE LEITURA DA AUTORREPRESENTAÇÃO, HISTÓRIA E VIDA DOS MBYA-GUARANI

Poder-se-ia situar a voz no documentário tendo em vista a potencialidade que o recurso audiovisual oferece aos realizadores. Tal como um elemento base para a constituição do produto documental, 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. Construir uma autorrepresentação aproxima-se, fundamentalmente, do falar de si para o outro, apresentando, para o espaço onde o filme se expressa, a cultura de massa, os sujeitos portadores de um discurso inerente às histórias dos Mbya-Guarani. Aponta-se, dessa forma, para a relação entre voz e o documentário como uma ação comparativa que une sujeitos opostos; mas, ainda assim, ligados dentro do processo de construção subjetiva e dialógica, definida no espaço da cultura de massa.

O documentário *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá – Duas aldeias, uma caminhada* começa com uma apresentação dos aspectos que marcam a ideia de autorrepresentação. Para compreender este conceito nos apoiamos nas contribuições de Gonçalves e Head que afirmam a ideia de que tal noção surge “como um modo legítimo de apresentar uma autoimagem sobre si mesmo e sobre o mundo que evidencia um ponto de vista particular, aquele do objeto clássico da Antropologia que agora se vê na condição de sujeito produtor de um discurso sobre si próprio” (ALMEIDA, 2013, p. 32). Constrói-se, dessa maneira, uma busca pelo papel determinante dos índios Mbya-Guarani, como construtores e defensores de suas narrativas.

Nesse aspecto, a imagem do jovem que detém a câmara e a desloca na comunidade, como um personagem da tribo, é fundamental. Os planos são construídos, em sua maioria, como recurso da câmara na mão. Os movimentos orgânicos da câmara parecem ressaltar o caráter representativo, ao reforçar a extensão do local e do espaço como interação de quem filma, reveladora dos aspectos característicos da tribo, que ganha força, tendo por base os atributos do povo em consonância com o seu espaço.

Narrado pelos índios guaranis, em sua própria língua, a construção do discurso fílmico tem, nesse aspecto, um ponto marcante ao evidenciar um caráter representativo da própria linguagem. Utilizando-se de recursos como entrevistas, que na sua maioria ocorrem de forma espontânea, enquanto os índios estão no seu ofício e trabalho; a captação do áudio obedece a lógica do processo de obtenção das imagens utilizadas pela direção, em constante diálogo com as características espaciais das comunidades representadas. Esse aspecto é importante por ser um dos pontos objetivados pelo documentário na construção de um discurso e posicionamento frente ao processo histórico que situou os indígenas em uma condição de marginalidade espacial, social e econômica.

Nessa lógica, o documentário deve ser observado como uma possibilidade de reposicionamento dos indígenas diante das narrativas privilegiadas. O estranhamento de alguns, descrito nas sequências fílmicas, reforça o caráter do olhar desenvolvido pelo documentário. A ausência de certos protocolos que, em outros filmes existiriam como norma, neste aparece como um recurso de determinação da especificidade da autorrepresentação.

Aponta-se, nesse caso, o uso recorrente de contra-plogé, posição da câmera que resulta na construção de um plano de baixo para cima em direção ao objeto filmado. Pode ser percebida no filme pelo posicionamento da câmera no chão, o que resulta em uma relação desigual ao objeto filmado. No filme, tal posicionamento também resultou em uma maior profundidade de campo, que é explorado como forma de evidenciar constantemente o que está sendo filmado e o que não é filmado evidenciando uma forma própria de ocupar e relacionar-se com o espaço. O enquadramento das cenas, desta forma, parece seguir a regra de melhor explorar o objeto, ou seja, as duas aldeias, tendo como recursos principais o uso do plano médio e da câmera na mão.

Chama atenção o uso do ZOOM – Alteração na distância focal da lente durante uma tomada, o que dá ao espectador a impressão de aproximação ou afastamento do objeto filmado, dentro de um mesmo plano – como uma forma que diferenciaria o filme de outras produções assentadas em protocolos vigentes. O papel do ZOOM é interessante, pois reforçaria o caráter de autorrepresentação, que entra no filme como um elemento fundamental para a construção e legitimação da imagem documental. Outro ponto interessante, ainda no posicionamento de câmera, é o papel que ela ocupa ao ser posicionada quase sempre, na mesma posição do olho de quem filma. Esse posicionamento também é importante, pois denota o papel do documentário ao representar um olhar, desenvolvida de uma forma de estar na comunidade. Tal ponto é reforçado pelo franco diálogo que se estabelece com quem está sendo filmado e quem filma, denominado por alguns da comunidade simplesmente pela alcunha de “câmera”.

A construção da imagem ocorre diante daquilo que F. P. Ramos (2001) chamou de “transfiguração do real”, em uma imagem possuidora de um traço específico, reveladora do gênero documental, em detrimento ao ficcional. A forma como o real é transfigurado para a imagem mediada pela câmera, produz o efeito de uma imagem com caráter de testemunho em relação aos aspectos típicos dos índios Mbya-Guarani. Seria possível perceber a forma como a câmera desenvolve-se num espaço e no tempo, ao representar a realidade, na construção da imagem mediada pela câmera. O documental, por conseguinte, seria revelador de uma forma específica de mediar a realidade, e da “circunstância de tomada” da câmera ao captar, registrar e de “estar” no mundo, marcas e traços do sujeito portador da câmera, mediação capaz de construir uma presença e ausência. Para compreender melhor nossas considerações, vejamos o que afirma como afirma Ramos (2001, p. 8)

A circunstância de tomada, para sermos mais específicos, é algo que conforma a imagem-câmera de um modo singular no universo das imagens. Por circunstância da tomada entendemos o conjunto de ações ou situações que cercam e dão forma ao momento que a câmera capta o que lhe é exterior, ou, em outras palavras, que o mundo deixa sua marca, seu índice de, no suporte de câmera ajustada para tal.

Existiria aqui um caráter fenomenológico e ético envolvido na imagem fílmica, e, em especial, na documental. Seria o documentário, então, a capacidade específica de construir imagens-câmera dotadas de um modo específico de estar no mundo, “de significar uma forma de presença na circunstância de tomada” (RAMOS, 2001, p. 8-9.). Se a circunstância de tomada se relaciona com o caráter constitutivo da imagem documental, envolvendo formas próprias de captar e estar no mundo, a dimensão discursiva do filme ganharia importância, quando da montagem. Muito embora, possamos apontar para a presença de uma enunciação ainda na construção das tomadas, seria na montagem o espaço onde o filme ganha um caráter discursivo, próximo, em certa medida, à ideia de encadeamento linguístico. Entretanto, apesar de o documentário envolver um modo próprio de encadeamento de imagem em uma montagem específica, seria sua capacidade de também produzir imagens contundentes, de “transfigurar a presença em imagem” (RAMOS, 2001, p. 9)

À vista disso, a tônica do documentário estará expressa em um dos registros de vídeo: “Para falar por nós próprios”, o que evidencia na reprodução documental a possibilidade de construção de uma enunciação por parte dos Mbya-Guaranis. Nas duas localidades o papel das narrativas tradicionais Guaranis são elementos substanciais na construção do realismo no filme. As narrativas de origem cosmogônicas narradas são apresentadas pelas vozes testemunhadas pelo olhar mediado pela câmera, apresentado aos demais da aldeia, relatado pelos indígenas mais velhos. O papel dessas narrativas desenvolve-se tendo por base o sentido do espaço, sobretudo, pela propriedade que a natureza adquire na sua relação com o humano. Na maioria das representações indígenas, de forma abundante e orgânica, a natureza é trabalhada no documentário pela sua forma mais precária, resultado do processo de desfazimento do indígena, pela desqualificação e empobrecimento do seu espaço. É diante da dificuldade do trato com a terra que o cosmogônicas passa a se relacionar com o espaço urbano, com a finalidade de vender utensílios e produtos decorativos como, cestos, animais em madeira, arcos e flechas, objetos que aproximam e separam aldeia da cidade, os índios

3.1.A dinâmica narrativa

Nessa perspectiva, faz-se necessário evidenciar a potencialidade da oralidade no documentário, como uma forma de se observar o papel da voz

tradicional, presente no narrador que conta a *Lenda da Cobra Grande*. Na medida em que desenvolve sua narrativa faz uso de uma série de mecanismos e técnicas que são apreendidos e incorporados ao longo de sua vida. Saberes ancestrais passados de geração a geração. A tradição oral perpetua uma organização textual dinâmica, interativa, que implica num jogo de transformações, que se dá entre o discurso anunciado e enunciação; o entrecruzamento do tempo e do espaço e suas infinitas possibilidades performativas. A narrativa possui implicações e nelas há tendências que se incorporam a esse novo suporte de circulação presente no documentário. No entanto, é preciso frisar o tributo à transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana, e a utilização desta, de forma revigorada no documentário, já que o passado se rerepresentaria nela através dos processos de criação, adaptação e circulação:

Depois os nossos parentes foram levados, pelos os Bandeirantes, como chamam eles agora.
Eles nos levavam, quando não nos matavam faziam a gente trabalhar sem comer. Se a gente adoecia, eles matavam, e nem enterravam.
Foi isso que eles fizeram com os que sobreviveram.
Mas uma pessoa escapou, e eles não conseguiram pegar.
Quando não se ouvia mais nada por aqui, ele voltou pra cá. E ficou sentado no pátio com algumas crianças.
- Foi aí que apareceu a cobra grande, né?
Ah, ela estava lá encima.
Naquela época o sino não tinha caído ainda. Estava tudo tomado de mato, como na foto lá do museu.
Era tarde, era quase escuro, quando um dos sinos tocou. Então ele pensou que ainda tinha gente lá. E entrou.
Lá dentro uma das crianças desapareceu.
- A criança que ela levou?
Era a cobra grande que estava tocando o sino com o rabo. Foi ela que comeu a criança.
Mas quando Nosso Deus Tupã vê algo errado acontecendo, Ele se transforma em tempestade.
Então um raio explodiu o sino, e fez a cobra cair.
O sangue e a gordura da cobra mancharam as paredes.
A gordura da cobra se misturou com sangue.
É aqui, olha as manchas lá.
Algumas vezes quando você olha, a gordura fica mais visível.
Quando o raio bateu, o sino que está no museu caiu.
Primeiro ele ficava aqui, antes dos brancos mexerem.

MOKOI TEKOÁ PETEI JEGUATÁ. Documentário, drama. Direção: Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico. Tecnologia digital. Colorido, estéreo. 63 min. Brasil, 2008. (VÍDEOS NAS ALDEIAS, 2007/2008, 2 m 51s)

Sendo assim, o narrador assume um tom político e questionador ao relatar com maestria a lenda. Ele se coloca como porta-voz do seu povo, definindo-se como autor e protagonista da sua história. Fala dos seus antepassados, porém incluindo sua descendência, ao mesmo tempo em que narra, revive sua memória, atualizando-a quando diz: *Eles nos levavam, quando não nos matavam faziam a gente trabalhar sem comer. Se a gente adoecia, eles*

matavam, e nem enterravam. Ao mesmo tempo em que conta ele invoca as vozes silenciadas e dizimadas de seu povo, os Mbya-Guaranis, fazendo ressurgir, desta maneira, uma outra história, que questiona um lugar de fala, usurpado dentro da conjunta social dominante. Ou seja, por meio da lenda ele desconstrói discursos hegemônicos e assim, como pela sedução das palavras, faz fluir os sons encantatórios carregados de poética e modos de vida que corroboram suas tradições e as legitimam: *Mas uma pessoa escapou, e eles não conseguiram pegar. Quando não se ouvia mais nada por aqui, ele voltou pra cá. E ficou sentado no pátio com algumas crianças.* Por esta perspectiva, se a história oficial tenta apagar as vozes dos indígenas, deixando-as à margem, é por meio da lenda, pelo contar que o povo Guarani reinventa seu papel no contemporâneo, ao remontar a tradição, buscando trazer para o centro os dilemas presentes em sua história.

Pode-se dizer que o enfoque documental da lenda, carrega a “vocalidade”, como afirma Zumthor (1993), porque em suas origens há uma criação coletiva e oral das vozes do passado, vozes estas que são trazidas para a contemporaneidade. As mediações que circulam os dias atuais são carregadas de novos artifícios, modernidades, adaptações, contudo, a força das histórias contadas se sustenta na memória vocalizada, traço este que não se perde mesmo ao longo dos séculos. Tal fato compõe um processo germinal muito grande: esse movimento de transferência e complementação, oferecido ao público atual, através da captação audiovisual, num compasso entre oralidade viva para a oralidade mediatizada, que dá vida à obra.

- Foi aí que apareceu a cobra grande, né?
Ah, ela estava lá encima.
Naquela época o sino não tinha caído ainda.
Estava tudo tomado de mato, como na foto lá do museu.

MOKOI TEKOÁ PETEI JEGUATÁ. Documentário, drama. Direção: Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico. Tecnologia digital. Colorido, estéreo. 63 min. Brasil, 2008. (VÍDEOS NAS ALDEIAS, 2007/2008, 2 m 51s)

O documentário, ao abordar a lenda, volta-se para a potencialidade da voz Mbya-Guarani. Para isso, enquanto é feito o relato as cenas são reapresentadas em desenhos fotografados. O próprio narrador testemunha a sua narrativa e faz referência a esse mecanismo imagético incorporando-o a sua versão: *Estava tudo tomado de mato, como na foto lá do museu.* Aqui, a produção audiovisual se deixa conduzir pelo ato narrativo. A análise da lenda aliado ao mecanismo tecnológico promove um diálogo que confirma a hipótese de um entrelaçamento que contempla formas de expressão distintas, a oral e a visual. Ainda sobre a representação documental da narrativa é possível escutar uma voz que se manifesta em *performance* graças a riqueza da tradição que se deixa transmutar em outros meios, nesse caso pela realidade transfigurada em imagem documental.

Em algumas culturas essas incorporações são associadas às tradições e dessa forma, contribuem para sua permanência e realizações. Zumthor (2010) explica que uma narrativa deverá ser examinada sobre suas constantes e mutáveis relações, das quais resultam o encadeamento de seus elementos e a produção de infindáveis sentidos. O ouvinte/espectador segue este encaminhamento ao assistir o vídeo documentado, nesta condição, não há possibilidade de retorno, desistência. E assim, a mensagem se processa mediatizada no intuito de atingir seu objetivo.

Tomando como referência o estudo desenvolvido pelo teórico Frederico Fernandes (2007) em seu livro intitulado “A voz e o sentido, poesia oral em sincronia”, aponta dois conceitos que podem ser analisados e incorporados para efetivo desenvolvimento de nossa análise: 1) Relato - “que constitui um feixe de histórias a que se somam acidentes, desilusões, aventuras, esperanças, saudades, engendra-se pelo exercício do olhar”. Neste caso, o espectador guia-se pelo olhar do narrador, que vislumbra os acontecimentos e os readapta por meio da oralidade no documentário. Os relatos são documentos que reapresentam o passado, porém como uma possibilidade de se compreender o viver no presente; 2) Narrativa - “sendo constituída com base num passado próximo, o exercício mnemônico que a viabiliza não pressupõe a descrição do convencional, isto é, daquilo que já se apresenta assimilado no mundo percebido de quem articula”. Relocando o conceito de narrativa desenvolvida pelo autor acima citado como um deslocamento espacial e temporal que se insere na descoberta pelo que é “o novo”, o “desconhecido”, é possível analisar a lenda por esta perspectiva, por meio do “novo” e do “desconhecido” que se instauram em meio às diversas reinterpretações do espectador/ouvinte, que também compartilham desta curiosidade pelo inusitado que se revela na narração.

No vídeo documentado, é possível perceber a presença marcante dos gestos que assinalam uma comunicação presentificada, além, claro, da audiência dos seus pares que observam, atentos, o desenrolar narrativo. O fator marcante da poesia oral é o tempo e espaço em que ela é comunicada, assim nos confirma Fernandes (2007). O mesmo, explica que a comunicação não está no vazio do tempo, mas encontra-se em um presente que sofre interferência de um passado para, dessa forma, projetar o futuro. É um encontro cíclico que nunca finda.

Outro fator preponderante que se deixa sobressair na lenda é o aspecto religioso, bem demarcado em seu espaço fílmico, do qual podemos extrair elementos que se encaixam perfeitamente às tradições indígenas: *Mas quando Nosso Deus Tupã vê algo errado acontecendo, Ele se transforma em tempestade. Então um raio explodiu o sino, e fez a cobra cair.* Assim, o autor materializa, por intercâmbio do visual, fatores que representam o cosmos da religiosidade guarani. Ele se apropria de “inúmeras combinações e alcança desta forma, um suporte cultural preexiste” (FERNANDES, 2007).

Interessante perceber que o narrador percorre sua própria cultura para “desenhar” a lenda e reapresentá-la perante a câmera. Traça em sua composição um movimento de ir e vir que evidencia um repertório composto por pontos de vista e ideologias. Nesse sentido, o documentário está a serviço de comunicar e registrar as realidades vividas pelos membros da comunidade, mas também por outras pessoas, seja no presente ou de outrora. Assim, a lenda ganha notoriedade e se faz presente não apenas em seu contexto de produção, mas de toda uma população que possa ter acesso ao vídeo, hoje disponível em canais de YouTube e/ou distribuída em DVDs.

A todo instante da narrativa, o realizador indígena está presente, mediando a relação de sua cultura com o exterior; como alguém que constitui um elo entre dois mundos. 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. No gesto de reafirmação de sua natureza, ao dialogar com o campo e ante campo, estaria subjacente um certo caráter afirmativo do poder da comunidade como porta-voz de um processo de esquecimento vivido na história, reposicionando-os frente a cultura de massa. É diante do processo de constituir vozes esquecidas, que o filme desenvolve seu processo de filmagem. Dessa forma, as lendas e o falares próprios de cultura nativa estão completamente ligados ao processo de feitura da arte. Interessante notar como as vozes tem um papel preponderante ao revelar os conjuntos das narrativas próprias da tradição em contato com as reivindicações Mbya-Guarani.

Nos dizeres do índio acerca da lenda estaria implícita uma outra forma de observar o surgimento das ruínas. A lenda da cobra grande, como uma explicação das origens históricas dos guaranis, recoloca as ruínas como um espaço próprio para a resistência dos Mbya-Guarani. A lenda surge como uma reafirmação perante ao mundo já recontado pelas narrativas vigentes; tendo, agora, nas vozes dos indígenas, uma explicação que trouxesse a marca da exclusão e do empobrecimento das fontes naturais da vida dos índios. Nesse sentido, narrativa e história se aproximam como forma de apontar o papel prevalente do extracampo no documentário, ao potencializar as narrativas como reafirmação dos atributos dos Mbya-Guaranis, reposicionando suas vozes não somente para o cinema, mas para as lutas e a perpetuação dos seus modos de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francieli Lisboa de, (2013). **UM ÍNDIO COM UMA CÂMERA: as autorrepresentações indígenas através do vídeo** – Campinas, SP: [s.n.]. Dissertação de Mestrado defendida em Campinas.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **A voz e o sentido: poesia em sincronia**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FRANCO, Rosa Daniele. **A voz**: uma concepção fenomenológica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

MOKOI TEKOÁ PETEI JEGUATÁ. Documentário, drama. Direção: Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico. Tecnologia digital. Colorido, estéreo. 63 min. Brasil, 2008. RAMOS, Fernão Pessoa, (2001). **O que é documentário?** In: Ramos, Fernão Pessoa e Catani, Afrânio (orgs), Estudos de Cinema SOCINE 2000, Porto Alegre, Editora Sulina. 2001. NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Papiros editoras, 2005.

PENAFRIA, MANUELA. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia (s)**. In: VI Congresso SOPCOM, abril de 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997. ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Primeira Reimpressão, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ABSTRACT: This article intends to analyze the voice, as object of experience and human interaction, and self - representation, as an element of legitimation of an indigenous otherness. For that, we will use as corpus the documentary Mokoï Tekoá Petei Jeguatá: Two villages, a walk (2008). The text is divided into three moments: 1) Brief considerations about the concept of voice in the Guarani culture; 2) The oral dimension of indigenous representation: the case of cinema, in which we will analyze how the indigenous self-represent from the documentary, and 3) The voice in the documentary: possibilities for reading the self-representation, history and life of the Mbyá-Guarani, Concluding the discussion with the analysis of the Legend of the Great Snake, observing how this documentary narrative perpetuates elements of a tradition in the contemporaneity.

KEYWORDS: Voice, Self representation, documentary, Mbya-Guarani.

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 Júlio 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 lingüístico*?” (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 lingüístico. Nas palavras de Benveniste: “O que o tempo lingüístico 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 lingüístico 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 armarinho; 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, lima sala com gobelins, a biblioteca e três quartos grandes ficavam na parte mais afastada, a que dá para a rua Rodríguez Pena. 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 cozinharía 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.

Capítulo IV

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

Juan Müller Fernandez
Elizabeth Gonzaga de Lima

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

Juan Müller Fernandez

Universidade do Estado da Bahia

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Salvador – Bahia

Elizabeth Gonzaga de Lima

Universidade do Estado da Bahia

Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens

Salvador – Bahia

RESUMO: Neste artigo pretende-se estabelecer relações entre literatura e psicanálise, a partir das canções de Caetano Veloso. Nos textos do elepê Domingo (1967), do compositor baiano, é frequente a tentativa de recompor o cenário da terra natal – o que sugere uma fixação do sujeito por este objeto de desejo. Essa tentativa obstinada, segundo nossa hipótese, emerge da situação da ausência do espaço, de modo que, nas canções, o cantor apresenta uma encenação de perda, abrindo espaço para uma leitura apoiada na psicanálise. O pensamento de Freud, assim como de outros autores, contribuiu sobremaneira para a análise do texto Coração Vagabundo, permitindo que se observasse que todos os aspectos simbólicos apresentados na canção apontam a representação da ausência da Terra-Mãe.

PALAVRAS-CHAVE: Música Popular. Literatura e Psicanálise. Caetano Veloso. Domingo.

À primeira vista, lírica e psicanálise parecem manter uma relação de afastamento, sem grandes laços que permitam estabelecer câmbios e diálogos. Essa observação encontra suporte na leitura dos arranjos dos textos freudianos, nos quais é dominante a presença do drama e da narrativa, em suas diversas faces, para ilustrar e exemplificar as tramas da mente humana. Talvez, Freud a tenha obliterado por ser destituída de heróis e de tempo para fabular a história de uma vida, o que esvaziaria sua chance de comprovar suas investigações e, ao mesmo tempo, inviabilizaria seu método analítico, pautado na escuta da ordenação da existência.

Ocorre que, ao ler e ouvir atentamente, qual um analista, o cancionista de Caetano Veloso, aqueles aparentes polos se aproximam e se interpenetram, uma vez que, muitas de suas composições parecem visitar grandes temas da teoria psicanalítica. Para ilustrar tal afirmação, cabe mencionar brevemente o exemplo do single “Pecado Original”, de 1978. Essa canção foi produzida especialmente para integrar a trilha sonora do filme “A Dama do Lotação”

[1978], do diretor Neville de Almeida, e retrata o inferno e o céu da mente humana – seus dilemas – vividos não apenas pelas personagens do filme, mas por “todo homem”, “todo lobisomem” – a variante obscura de todo ser. Em melhor tradução, esse texto insinua que após 39 anos do falecimento de Sigmund Freud, o homem ainda não sabia lidar com seus desejos, “os pecados” escondidos, por conseguinte, nem com o próprio Ego:

Quando a gente volta
O rosto para o céu
E diz olhos nos olhos da imensidão: Eu não sou cachorro não!
A gente não sabe o lugar certo
De colocar o desejo
(VELOSO, 2002).

É curioso notar como os dois últimos versos desse trecho da canção parecem dialogar com certa fase do pensamento freudiano, mais especificamente, quando o psicanalista, no ano de 1915, se dedicava aos temas da repressão e do inconsciente. Enquanto Freud considerava, à época, que ninguém suporta enfrentar os próprios desejos, por isso os reprime, 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. Esse primeiro diálogo revela quão proveitosa pode ser a relação entre a psicanálise e as artes em geral, uma vez que possuem como ponto de intersecção a feição simbólica da linguagem (verbal ou não verbal).

Na obra clássica de teoria literária de Wellek e Warren (1971), esse elo entre tais campos é pouco enfatizado. Para eles, a psicanálise freudiana lançava sobre a literatura uma “teoria da neurose” que considerava o artista um neurótico e propunha seu ajustamento à realidade, ou cura. Na contramão dessa via, os autores sugerem uma “psicologia da literatura” – o que vem a ser uma aplicação engessada da Psicologia Analítica de Carl Jung aos estudos literários –, numa tentativa de mapear os diversos processos de criação artística, conseqüentemente, determinar os diferentes tipos psicológicos dos autores. Essa proposta implica um desvio de interesse pelas obras para enfatizar pormenores extraliterários, cujo discurso se estabelece a partir da preocupado com o autor – aí transformado em paciente – em detrimento de sua criação.

Ainda assim, a maior parte da crítica literária psicanalítica está voltada para essa perspectiva de estudo, segundo Terry Eagleton (2006), o que revela a persistência do antigo interesse em explicar a obra através de seu autor. No entanto, a crítica psicanalítica pode ir além da atenção para o autor da obra, sendo muito mais um alicerce para uma teoria do símbolo, do que para uma teoria da neurose; “em outras palavras, [...] pode nos dizer alguma coisa sobre a maneira pela qual os textos literários se formam, e revelar alguma coisa sobre o significado dessa formação” (EAGLETON, 2006, p. 268).

Quando Eagleton escreve, sugerindo que o saber psicanalítico deva contribuir para a compreensão dos processos de formação do texto – muito próximo do labor da crítica genética –, certamente se refere aos recursos formais que caracterizam o estilo do autor. Embora não se vincule aos propósitos deste ensaio, essa proposta inspira uma ideia bem-vinda ao diálogo que se pretende estabelecer com o texto e o autor a serem “analisados”, de modo que compreender a criação, no caso “Caetano Veloso”, significa atentar para os processos que transformam a motivação criativa em mancha gráfica. Significa fazer incursões na sua história de vida, transitar entre seus dados biográficos para estabelecer uma leitura que observa o quanto a memória é capaz de reverberar no interior do sujeito, a ponto de se lançar no papel, ganhando as feições pertencentes ao mundo representativo da palavra e da metáfora, transformando, com isso, a matéria factual em símbolo e ficção.

Em se tratando de Caetano Veloso, a memória que emerge no seu cancionário e atormenta os sujeitos líricos evoca o espaço outrora habitado, perdido e sonhado de uma terra natal similar a Santo Amaro da Purificação. É importante destacar que a recordação da terra, na sua obra, parece indicar algo além de ufanismo, chegando a se assemelhar a um sintoma, como se a lembrança se manifestasse em virtude de uma causa maior, mais profunda, anterior a ela, mas que só se torna concreta porque irrompe na forma da linguagem. Por isso, a lembrança e a persistência da terra natal nas suas canções se torna uma problemática interessante tanto à literatura, quanto à psicanálise.

Para aclarar o fenômeno da escrita memorialística, é preciso revisar que Santo Agostinho, na Idade Média, e Henri Bergson, no final do séc. XIX, apesar das distâncias temporais, já concordavam em um aspecto: existe memória quando o objeto lembrado não se encontra mais em vista, em presença, de modo a se possuir apenas uma representação imagética dele. Ou seja, para rememorar, é fundamental a ausência do objeto (amado ou odiado), de modo que o indivíduo que perde seu amado, por exemplo, tenta pela memória presentificar corpo e imagem do outro. Na mesma direção age aquele que recorda a juventude: busca reviver o tempo desgastado entre os ponteiros do relógio. Desse modo, quando se considera a memória um sintoma, se quer dizer que o propulsor da lembrança é a própria falta do objeto recordado.

Além de motivar a reminiscência, a ausência simbólica se constitui um elemento indispensável para se pensar o devir, na medida em que a vida se organiza numa contínua tentativa de livrar-se dela, criando projetos de desejo. É a partir de uma ausência ou perda que os desejos, por sua vez, levam o indivíduo à tentativa de satisfação, o que confere circularidade à existência. Isso não implica afirmar que a relação com tal carência seja desprovida de dor, de conflitos e seja harmoniosa, pelo contrário. No ocidente atual, onde reinam a individualidade e as formas contíguas, narcisismo e hedonismo, é importante pontuar que perder e conviver com uma ausência, mesmo temporariamente, são sinônimos de desconforto e frustração. Tais sensações são resultado da

contrariedade ao princípio do prazer que, como apontava Freud [1920], orienta os movimentos humanos e hoje se encontra amplificado, sobretudo, devido ao trabalho massivo da indústria do consumo e das tendências que incentivam a manutenção do ciclo compra/ descarte como forma de gozo.

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]). Daí a convocação do tema da memória ultrapassar a categoria de tempo e resvalar em outras questões complexas da subjetividade humana, como o binômio perda (ausência)/ desejo. Tais elementos compõem uma das canções do disco “Domingo”, “Coração Vagabundo”, de Caetano, na medida em que coloca o leitor diante de uma encenação simbólica de perda e ausência, abrindo, com isso, espaço para uma leitura sustentada pela psicanálise.

O primeiro disco da carreira artística do baiano, intitulado Domingo, lançado em 1967, possui onze canções, além de “Coração Vagabundo” – música que inaugura o elepê, cantada em conjunto com Gal Costa. As composições tentam, de maneiras diversificadas, recompor um cenário verossímilhante ao recôncavo baiano: seja pelo retrato da calmaria da região e, em especial, da cidade de Santo Amaro da Purificação – à época, era como um típico município do interior, isolado e destituído da efervescência urbana –, produzido pelos acordes apaziguantes; seja pela aparição de elementos da geografia local e de traços culturais que a caracterizam, tais como menção a rios, às cidades vizinhas, às estradas e ao samba de roda. Tarik de Souza (1967), na contracapa do elepê, comenta que no aspecto fônico existe um “bucolismo acústico temperado por cordas e sopros diáfanos”, o que de certa forma parece indicar a pertinência de fazer a leitura da ausência da terra nessa fase do cancionário de Caetano Veloso, pois tanto no aspecto verbal, quanto sonoro nota-se a preocupação em recuperar esse objeto perdido.

O cuidado em recompor a paisagem do interior baiano não é fortuito, parte certamente do afeto cultivado desde os primeiros passos do artista. Viver no interior, até o meado do séc. XX, significava experimentar um mundo apartado, com suas limitações, mas acolhedor, como uma mãe. Tratar de Santo Amaro para Caetano – àquela época – envolvia as diversas esferas afetivas pelas quais qualquer jovem, no início da vida adulta, ainda mantém devoção, como a família, a infância, os amigos, e separar-se desse local, acarretava uma ruptura com todos os círculos afetivos. Desde 1956, quando contava 14 anos, Caetano Veloso começa a cumprir a sina do nordestino do meado do século XX, dando início ao processo de afastamento da terra natal. Até 1960, o processo quase não é sentido, pois o contato com Santo Amaro ainda existia e o distanciamento não parecia ser duradouro. Ocorre que, a partir de 1964, quando sua carreira no mundo da música dá os primeiros passos rumo ao estrelado, a longitude se alarga, pois surgem viagens, trabalhos, programas de televisão, e o baiano errante fica exilado no eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Nesse ínterim, o canto e a poesia passam a ser os

recursos utilizados para refazer o percurso no sentido contrário e regressar às origens, tal como fazia Drummond com a sua Itabira da infância.

No aspecto musical, “Coração Vagabundo” vincula-se à bossa nova, isto é, conserva as batidas de violão características e reinterpreta o intimismo vocal de João Gilberto, de modo que os intérpretes (Caetano Veloso e Gal Costa) vocalizam quase sussurros. Exatamente a musicalidade da bossa nova confere um traço à interpretação vocal da canção que interessa a esta análise: o ritmo do canto-falado. Essa modalidade de canto, que consiste numa modulação vocal muito próxima da prosódia coloquial, potencializa a subjetividade já presente nas referências à 1ª pessoa do discurso, aproximando a tônica do texto ao discurso confessional, presente tanto na literatura, quanto na clínica psicanalítica.

O título sugere uma metáfora crucial para percorrer os caminhos indicados, na medida que estabelece vínculo entre o sujeito biográfico e sujeito discursivo. Coincidentemente, “Coração Vagabundo” se escreve com as mesmas iniciais de Caetano Veloso, o que insinua uma tentativa de disfarçar a subjetividade presente no discurso, de esconder o desejo de falar dos próprios sentimentos. Talvez de negar aquela vontade em latência. Freud, em *Escritores criativos e devaneios* (1976 [1907]), explica que atitudes como essa são frequentes no adulto porque, este, ao contrário da criança, “envergonha-se de suas fantasias, escondendo-as das outras pessoas” (FREUD, 1976, p.151). Além disso, o compromisso com a linguagem poética, figurativa, simbólica e imagética, também impede o poeta de ficar preso às amarras do nível factual de modo que “o escritor suaviza o caráter de seus devaneios egoístas por meio de alterações e disfarces, e nos suborna com o prazer puramente formal, isto é, estético, que nos oferece na apresentação de suas fantasias” (FREUD, 1976, p. 158).

Tendo em vista o despontar da Tropicália, os críticos Ivo Lucchesi e Gilda Dieguez (1993) afirmam que “Coração Vagabundo” marca o esgotamento de uma fase e teria o caráter de preparação para novas contingências da carreira musical de Caetano Veloso. Por outro lado, considerando o simbolismo que evoca e a consonância com os demais textos do elepê, a canção passa encarada como a oportunidade de poetizar uma situação de crise diante da perda do espaço amado. No primeiro terceto, por exemplo, o leitor se depara com versos aparentemente apaziguantes que, na realidade, insinuem a situação conflituosa de, ao mesmo tempo, desejar e reprimir a própria vontade:

Meu coração não se cansa
De ter esperança
De um dia ser tudo o que quer
(VELLOSO, 1967).

Embora o termo “eu” não apareça de forma clara e evidente em nenhum dos três versos, se faz presente no possessivo e é representado pelo coração. No ocidente, a associação entre esse órgão e o Ego é costumeira, porém, essa

correlação pode ser aprofundada quando se considera a relação de motivação, de metonímia, existente entre as palavras. Segundo Arrivé (1994), Freud observou que quando a palavra não está presente na enunciação, o conceito pode transitar pelo discurso e se enxertar numa outra palavra, como nos casos em que o chapéu era metonímico de castração e vaterarsch (bunda do pai) ocupava o lugar de patriarch (patriarca) (FREUD, 2010 [1916]). Assim como acontece no título, o sujeito prefere ocultar-se sobre o véu da referencialidade, demonstrando como a afirmação do desejo só é possível sob as vestes do outro. Isto é, o Ego não tem direito à satisfação, mas o coração, o outro, sim.

Além da personificação do coração para dizer o interdito, chama a atenção um possível jogo linguístico, no terceiro verso, que demonstra como o sujeito tenta negar sua vontade de suprir a ausência e, assim, obter satisfação. Considerando que o sujeito lírico só consegue pôr fim à angústia da lacuna com a posse do objeto, um olhar diferenciado deve incidir sobre a palavra que representa o objeto perseguido sem descanso pelo coração – o termo “ser”. Na hipótese de um descuido ou um lapso motor, a língua, ao invés de friccionar os alvéolos dentais, faz pressão nesse ponto até explodir numa consoante não vozeada, o que implicaria numa mudança fonética de “ser” para “ter”. O traço distintivo entre as palavras pode ser mínimo, no âmbito fonético-fonológico, porém, no âmbito semântico, é significativo, pois representa a chance fugidia de expressar a fantasia da posse do objeto. Apesar de não ser concretizada, essa possibilidade só reforça a hipótese de 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.

Destaca-se ainda, da primeira estrofe, a rima entre os termos “cansa” e “esperança” que, pela contiguidade sonora, remetem à palavra “criança”, antecipando a imagem que o sujeito lírico faz de si mesmo na estrofe seguinte:

Meu coração de criança
Não é só a lembrança
De um vulto feliz de mulher
Que passou por meu sonho sem dizer adeus
E fez dos olhos meus um chorar mais sem fim
(VELLOSO, 1967).

De fato, a ideia de criança faz alusão à inocência e à infância. Todavia, a concepção social da criança como um sujeito impossibilitado de gozar sem o parecer do adulto, de modo que sua vontade fica submissa ao controle do outro, parece ajudar a esclarecer a simbologia do texto, sobretudo, porque, como se observa no trecho citado, a criança é paciente da ação de abandonar e não exerce qualquer controle sobre a mulher-terra para que ela não o deixe. Essa ausência de poder para a realização do desejo acaba fazendo com ela perca o objeto de gozo – a terra –, resignando-se com o espaço que lhe cabe, da ausência e do nulidade.

No Dicionário de Símbolos, de Chevalier e Gheerbrant (1986), o verbete “niño” (tradução “criança”) esclarece que “a infância é um símbolo da inocência: o estado anterior à falta e, portanto, o estado edênico, simbolizado em várias tradições pelo retorno ao estado embrionário, do qual a infância permanece próxima” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.752, tradução nossa). Se a infância corresponde ao estado embrionário edênico, que antecede a falta, após a maturação do feto e sua expulsão do “paraíso”, a criança é marcada pelo “pecado original”, pela letra escarlate da ausência que a acompanha no decorrer da vida. A lacuna acaba sendo a moira, o destino irrevogável de qualquer indivíduo, ao mesmo tempo, um castigo, como o de Sísifo, pois, tal qual o herói grego, o indivíduo está sempre em busca do gozo, mas sempre esbarra no vazio, ou seja, luta em vão.

No terceiro verso da estrofe, o foco se volta para o objeto de desejo do sujeito lírico, a mulher, signo da terra. A ligação entre a mulher e o símbolo da terra se apoia na explicação grega da cosmogonia, em que o universo é regido, a princípio, pelo feminino e pelo masculino, respectivamente Geia (terra) e Uranus (mar), bem como, nas considerações de Freud (2015 [1913]), no texto O tema dos três escrínios. A partir de uma leitura da tragédia e da comédia shakespearianas, o psicanalista observa que:

[...] o que se acha representado aqui são as três inevitáveis relações que um homem tem com uma mulher – a mulher que o dá à luz, a mulher que é a sua companheira e a mulher que o destrói; ou que elas são as três formas assumidas pela figura da mãe no decorrer da vida de um homem – a própria mãe, a amada que é escolhida segundo o modelo daquela e, por fim, a Terra Mãe, que mais uma vez o recebe. (FREUD, 2015, p.11).

Embora não se tenha uma descrição minuciosa de suas feições nem o texto oferte qualquer referência, simbolicamente, ela representa o objeto de gozo que completaria o indivíduo, não somente por tratar-se de uma entidade feminina, mas por recuperar a noção de efemeridade do gozo. Para o indivíduo, a satisfação se constitui vulto e imagem ligeira, desconhecida, porque tão logo pleno com a posse, surge nova sensação de ausência, restando-lhe partir em busca desse novo objeto, o que faz da satisfação uma sensação sempre desconhecida. Em outras canções do disco “Domingo” (1967), o feminino comparece também representado como um vulto, uma pessoa desconhecida ou que aparece e desaparece, como nas músicas “Domingo”, “Minha namorada”, “Remeleixo” e “Minha senhora”, reforçando a busca incansável do poeta pela terra perdida.

Roda, toda gente roda
Ao redor desta tarde [...]
Rosa não espera por mim
Rosa, menina pousada
Não espera por nada
Não espera por mim
(Domingo)

Que menina é aquela
Que entrou na roda agora
Eu quero falar com ela
Ninguém sabe onde ela mora
(Remelexo)

O tema da ausência simbólica é abordado, na literatura freudiana, em “Além do princípio do prazer” [1920], no qual o psicanalista tece considerações acerca da busca pelo gozo, elaborando o conceito do princípio do prazer. Para exemplificar esse princípio vale-se do relato do comportamento de uma criança de um ano e meio durante uma brincadeira inventada pela própria (o jogo do Fort-Da). Primeiramente, Freud se preocupa em detalhar o perfil do analisado, observando que o “bom menino” não incomodava os pais à noite, era obediente e, “acima de tudo, nunca chorava quando sua mãe o deixava por algumas horas. Ao mesmo tempo, era bastante ligado à mãe [...]” (FREUD, 2014, p.5). Em seguida, descreve que sua brincadeira consistia em lançar um carretel de madeira o mais longe possível e depois puxá-lo de volta. Enquanto o menino lançava, pronunciava um longo “o-o-ó”, representando a palavra alemã fort (significa longe, ausente); quando forçava o retorno, vocalizava um alegre da (significa aqui). Dessa forma, tanto no exemplo citado pelo psicanalista, quanto na canção de Caetano Veloso, é elaborada uma encenação de perda.

Na situação descrita por Freud e na canção, a situação de passividade do atores é notória. A criança de Freud não tinha controle sobre a mãe para evitar a ida ao trabalho; igualmente, como se vê no quarto e quinto versos desta estrofe, a criança nada pode fazer para que, no sonho, a mulher se afastasse. Ocorre que, a seu modo, cada um passa de vítima a algoz da situação, assumindo, portanto, papel ativo na perda. Para Freud (2014 [1920]),

A interpretação do jogo tornou-se então óbvia. Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance. [...] A criança não pode ter sentido a partida da mãe como algo agradável ou mesmo indiferente. Como, então, a repetição dessa experiência aflitiva, enquanto jogo, harmonizava-se com o princípio de prazer? Talvez se possa responder que a partida dela tinha de ser encenada como preliminar necessária a seu alegre retorno, e que neste último residia o verdadeiro propósito do jogo. (FREUD, 2014, p.5).

Conforme observou Freud, além de obter prazer vendo o retorno objeto de desejo, no jogo Fort-Da, a criança se satisfaz quando despreza aquele que seria o objeto de gozo. Ao lançar o objeto, o menino vingava-se da mãe por afastar-se dele, assumia papel ativo na encenação da falta e liberava, simbolicamente, o desejo de vingança suprimido na vida real. Essa atuação lhe concedia, ao mesmo tempo, a sensação de comandar a relação, como se dissesse à mãe: “Pois bem, então: vá embora! Não preciso de você. Sou eu

que estou mandando você embora” (FREUD, 2014, p. 5), como também mascarava o sofrimento de perdê-la. Já no caso de Caetano Veloso ocorre o inverso: na canção se representa como se fosse abandonado pela mulher desconhecida, projetando sobre ela a culpa de sua dor. Dessa forma, o saber psicanalítico contribui para interpretar que o espaço ficcional torna-se um subterfúgio para não atribuir a si a culpa pelo abandono do espaço – uma forma de obter prazer pela libertação do delito cometido. Isso permite constatar quão proveitosa pode ser a associação feita por Freud entre o brincar e o escrever, uma vez que a brincadeira, assim como a escrita se torna uma estratégia para repetir “o que lhes causou impressão na vida real” (FREUD, 2014, p.6).

Por fim, no refrão, o sujeito reafirma o desejo de posse que percorre todo o corpo do texto, mas acentua a emergência de superar a angústia provocada pela carência: “Meu coração vagabundo/ Quer guardar o mundo em mim” (VELOSO, 1967). Apesar da brevidade da canção, o sentimento na canção é veemente e persistente, de modo que tanto a afirmação do desejo, quanto da ausência se apresentam do início ao fim do texto. O poeta canta o instante – o momento em que a memória o arrebatou e ele sente o peso da falta, diferentemente, por exemplo, de Cecília Meireles (refiro-me ao texto “Motivo”), que cantava a completude e o lugar de indiferença do artifice literário. O canto, portanto, para Caetano Veloso é o recurso de salvação e de escape do momento de ausência. Essa sensação é prenunciada em “Coração Vagabundo”, mas fica clara quando, na canção Tigresa (1977), o apaixonado, ao se deparar com a ausência da felina, entoou:

As garras da felina me marcaram o coração
Mas as besteiras de menina que ela disse, não
E eu corri pro violão, num lamento, e a manhã nasceu azul
Como é bom poder tocar um instrumento
(VELOSO, 1977).

A partir da canção “Coração Vagabundo”, tentou-se evidenciar quanto literatura e psicanálise estão entrelaçadas e podem estreitar ainda mais esse elo. Tratar da lírica, pelo viés psicanalítico, portanto, implica revisar conceitos fundamentais tanto de ambos os campos; perceber os pontos em que dialogam, assim como pode dar abertura à atualização das discussões, pois o sujeito lírico dos textos contemporâneos apresenta demandas interessantes tanto aos críticos literários, quanto aos psicanalistas.

A obra de Caetano Veloso, nesse quesito, possibilita estudos que atravessam os dois campos. O elepê “Domingo” (1967), por exemplo, é marcado pela tentativa de recomposição de um local verossímil à cidade natal do artista baiano, como meio de buscar no passado um alívio para a sensação de incompletude e ausência no tempo presente da canção. Dessa forma, a memória se constitui, ao mesmo tempo, sintoma, porque é decorrente da ausência, e cura, porque é o único meio de o sujeito tentar se satisfazer e obter

o objeto desejado – a própria terra. Assim, nessa abordagem, deu-se ênfase ao tema da ausência, ou da perda, tema correlativo a este, muito embora tantos outros, já estudados e investigados por psicanalistas, possam ser debatidos, a partir das canções do baiano, pois, ousadamente ele afirma: “Se Freud não tivesse inventado a Psicanálise, eu a teria” (VELOSO, 1984 apud LUCCHESI; DIEGUEZ, 1993, p. 520).

REFERÊNCIAS

ARRIVÉ, M. **Linguística e Psicanálise**: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os Outros. Tradução Mário Laranjeira; Alain Mouzat. São Paulo: Edusp, 1994.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 4.ed. Tradução Maria da Glória Novask; Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1995.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Diccionario de los símbolos**. 2.ed. Barcelona: Herder, 1986.

EAGLETON, T. A psicanálise. In:_____. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6.ed. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 227 – 291.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios [1907]. In:_____. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos**: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 145 – 158.

_____. O tema dos três escrínios [1913]. In:_____. **O caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos**: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. v. XII. Rio de Janeiro: Imago. Disponível em: <https://drive.google.com/folderview?id=0B4UG_F2QeFUlenVjVDg1R05NUFk&usp=s_haring>. Acesso em 10 jan. 2015.

_____. Luto e melancolia [1915]. In:_____. Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914 – 1916). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 170 – 194.

_____. Paralelo mitológico de uma imagem obsessiva [1916]. In:_____. Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914 – 1916). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 288 – 290.

_____. Além do princípio de prazer [1920]. Disponível em: <<http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/alemdoprincipiodeprazer.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In:_____.
Linguística e Comunicação. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes.
São Paulo: Cultrix, 1969. p. 34 – 62.

LUCCHESI, I.; DIEGUEZ, G. K.. O esfíngico projeto do desejo (1965 – 1967).
In:_____. **Caetano. Por que não?** uma viagem entre a aurora e a sombra.
Rio de Janeiro: Leviatã, 1993. p. 16 – 23.

SOUZA, T. de. Encarte. In: VELLOSO, C; COSTA, G. **Domingo**. Rio de
Janeiro: Philips,1967.

VELLOSO, C; COSTA, G. **Domingo**. Rio de Janeiro: Philips, 1967.

_____. **Bicho**. Rio de Janeiro: Philips, 1977.

_____. **Singles**. Universal Music, 2002.

WELLEK, R.; WARREN, A. Literatura e Psicologia. In:_____. **Teoria da
Literatura**. 2.ed. Tradução José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1971.
p. 95 – 111.

ABSTRACT: In this article we intend to establish relationships between literature and psychoanalysis from the songs of Caetano Veloso. In the texts of Salvador's composer Domingo (1967), the attempt to reconstruct the native land scene is frequent - which suggests a fixation of the subject by this object of desire. This stubborn attempt, according to our hypothesis, emerges from the situation of the absence of space, so that, in the songs, the singer presents a scenario of loss, opening space for a reading based on psychoanalysis. Freud's thought, as well as other authors, contributed greatly to the analysis of the text *Coração Vagabundo*, allowing us to observe that all the symbolic aspects presented in the song point to the representation of the absence of the Mother Earth.

KEYWORDS: Popular Music. Literature and Psychoanalysis. Caetano Veloso. Domingo.

Capítulo V

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

**Denise Dias
Maria Teresinha Martins do Nascimento**

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

Denise Dias

IFAM – AM, Departamento de Língua Portuguesa, Amazonas
São Gabriel da Cachoeira

Maria Teresinha Martins do Nascimento

PUC-GO, Departamento de Pós-Graduação
Goiás - Goiânia

RESUMO: Este artigo estuda os processos híbridos nos romances de Jorge Amado, *Mar Morto* e *Capitães da areia*. As identidades de relações, as representações e a produção cultural foram elucidadas em uma contribuição sociológica, fenomenológica e estrutural. Observando principalmente, à construção das personagens femininas das narrativas escolhidas, Lívia e Dora, considerando a condição da mulher na década de 1930. Analisamos os textos utilizando metodologia qualitativa para a dedução como narrativa transcultural, realizando um universo literário híbrido. A ação intercultural aproximou a realidade social da miscigenação.

PALAVRAS-CHAVE: Hibridismo. Identidade. Dora. Lívia. Jorge Amado.

As personagens de *Capitães da areia*, 1937 e *Mar morto*, 1936, estabelecem o debate sobre a opressão, a repressão social e a luta de classes: batalham os valores humanos frente à sociedade fundamentada no coronelismo. São brancos, negros, mulatos, um bonde que “passa cheio de pernas: pernas brancas pretas amarelas”, como se vê no poema de Carlos Drummond de Andrade, estrangeiros abasileirados e brasileiros com diversos comportamentos e com vários conceitos religiosos, culturais e políticos. Entretanto, e apesar disso, se esbarram em questões como: racismo, intolerância religiosa e preconceito em suas mais diferenciadas manifestações. É o mapeamento emocional do povo brasileiro.

Em se tratando da construção dos personagens, o próprio Jorge Amado declarou em certa ocasião, que seus textos mostra pessoas que não foram inventadas, mas sim conhecidas por ele. Para Antônio Candido, “a personagem deve dar a impressão de que vive, de que é como um ser vivo [...] deve lembrar um ser vivo”, ela não é pessoa viva, mas nasce dela (CANDIDO, 2002, p.64).

Jorge Amado soube transmitir esse realismo, suas personagens, na grande maioria, são inconformadas quer com as iniquidades sociais, quer com as crises morais. 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. O processo de dominação é controvertido, portanto, o que interessa aos dominados é a constante evolução conduzindo a liberdade da opressão. Daí emerge o deslocamento colonial definido por Bhabha, promovendo a angústia existencial.

Nesse embate, sob o signo da diferença cultural/histórica racial o discurso é paradoxal, ora rígido, ora flexível, desse modo, vão se construindo os estereótipos dos romances. Surge uma nova raça, símbolo da mistura, de força, da coragem, da sensualidade, da sabedoria, da beleza e do poder. Enfim, representantes das “versões excessivamente amáveis da mestiçagem”, parte amável dos processos híbridos. (CANCLINI, 2013, p. XXVII)

Dessa maneira, Jorge Amando narra ações dos “seres concretos mergulhado no real, às vezes mesmo em simbiose com a água, a floresta, o vento”, explica Bastide (1972, p. 58), mas, por outro lado, possuindo profundidade psicológica que deve ser apreendida através do comportamento e de interação em seu meio, porque suas vozes são projetadas na obra como simulacros de vozes sociais, ideológicas e historicamente situadas, transmitidas pelo discurso com apreciação valorativa. Portanto, se vinculam ao processo de influências mútuas que acompanham a interação dos sujeitos mediante a linguagem. O *ethos*, considerado por Maingueneau (1997) como a compreensão da imagem do enunciador, numa noção fundamentalmente híbrida, porque sócio discursiva, compreendida no contexto de uma situação, integrada a uma determinada conjuntura sócio-histórico.

No que se diz respeito às narrativas analisadas percebe-se que o discurso literário mantém diálogo constitutivo com a República Velha, o governo novo e a primeira fase do Modernismo - o neorealismo conduzindo as duas discussões: uma sobre a formação do povo brasileiro; outra sobre a finalidade da existência diante das transformações em curso no Brasil (DUARTE, 1996, p.39-42). Dentre essas duas, a discussão sobre a essência do ser humano e a conseqüente busca de condição de sobrevivência e felicidade, é a que mais se sobressai nesses romances.

Do ponto de vista da discussão-argumentativa, a construção das tramas narrativas acontece por meio de discussões entre as personagens que giram em torno da finalidade da vida, mais precisamente sobre a liberdade, conduzida por meio de vozes delegadas pelo narrador. Sua voz também se mistura à deles, e polemiza-se.

Essa problemática sucinta define romanescamente um ideal libertário. Liberdade, palavra oriunda do latim, *libertas*, condição do homem livre, em épocas mais remotas, do indo-europeu, *leudheros*, relativo ao povo, pode ter sido usada para designar o membro do povo não escravizado, como oposição aos escravos. Aurélio Buarque (2010) define como: 1. [...] a faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação. 2. Estado ou condição de homem livre. 3. Confiança, intimidade (às vezes alusiva).

O conflito da descoberta do sentido da vida estende-se a várias personagens, contudo se averiguará em Livia, de *Mar morto* e Dora, de

Capitães da areia. São personagens que buscam se encontrar no mundo mediante a simbologia da liberdade.

No Brasil, o papel feminino na sociedade tem sido predominantemente determinado por sua condição biológica e cultural, a saber, de procriadora e de zeladora do lar, ao mesmo tempo em que o elemento masculino seria por força do poder, o mantenedor. Entretanto, no fim do século XIX e início do século XX foram registradas as primeiras manifestações feministas, acontecidas em “ondas”. A primeira delas teve como preocupação principal a conquista do sufrágio; a segunda, nas décadas de 1960 e 1970, se dedicou aos movimentos de igualdade da mulher; e a terceira, na década de 1990 até os dias atuais, deu prosseguimento à segunda onda.

Foi a partir de 1917, com a agitação grevista, que o movimento feminino se fortaleceu. O reconhecimento do sufrágio se deu em 1934, no governo do então presidente Getúlio Vargas. Contudo, o apogeu da luta feminina ocorreu, somente na década de 1960.

Nesse percurso da história brasileira, as mulheres lutavam pelo reconhecimento de suas ideias e de sua liberdade e, principalmente, da valorização humana. Imbuído dos acontecimentos históricos, a ficção de Jorge Amado deu voz e visibilidade às mulheres brasileiras como personagens violadoras dos códigos que lhes foram impostos pela sociedade. As personagens femininas do autor traçavam seu próprio destino, deixando, assim, de serem manipuladas pelo homem, ao contrário daquelas existentes, anteriormente, em nossa literatura.

Mar morto tematiza o mar e a vida marítima. Narra a história de pescadores que se entregam às águas verdes, enquanto suas esposas os esperam em casa. Demonstra também a condição social do povo no cais, analisa prioritariamente a divisão nítida de classes sociais, revelando assim um ambiente conflituoso e onírico entre o cais e a cidade alta baiana, onde simultaneamente se desenrola a história amorosa de Guma e Lívia. Para Roger Bastide, este romance é um belo musical que se transforma em ato sincrético político-religioso, conclamando uma sociedade melhor, mais justa e mais humana.

Jorge Amado também reconhece nesse romance valor das personagens femininas, como o fez Jorge Lima, no poema *Essa Nega Fulô* (1928). Lívia, em sua preocupação de revelar a realidade, propõe a redescoberta e a revalorização da identidade brasileira.

Jorge Lima registra no poema o percurso de vida das mulheres colonizadas. Percebem-se traços de ambivalência e acultramento nas suas ações. A representação da mulher não pode ser lida sem a opressão do colonizador, pois uma identidade está sempre impregnada por outra. Revela a mulher subversiva, pois resgata no imaginário coletivo a liberdade feminina, vencendo os fatores da opressão, quer seja através da sedução ou não.

A esposa de Guma representa essa mulher, aqui o amor transcende todos os limites, realidade e mito formam planos diferentes. O primeiro mostra

a vida difícil do cais. O segundo revela a submissão ao destino representado por Iemanjá, a deusa do mar, dona da vida dos homens que entendem a morte como a vitória sobre o sofrimento. Os marinheiros, geralmente, morrem no mar e por isso ganharão, como recompensa, as terras de Aiocolá. Às viúvas restam duas opções: o trabalho nas fábricas ou a prostituição.

Lívia, pelo contrário, mudará esse destino, moça órfã, criada nos padrões da classe média pelos seus tios comerciantes, na cidade alta, representando, desse modo, o *ethos* feminino pequeno-burguês. Ao conhecer Guma na festa de Iemanjá, se enamora. Opondo-se à vontade dos tios foge com o amado e vai morar no cais. Mulher corajosa e guerreira, admirada por sua beleza ímpar, magra, delicada, cabelos finos, por fim, a mais bela e desejada do lugar.

Casou-se com Guma, foi morar no cais, aguardava diariamente, sempre aflita e angustiada o retorno do marinheiro, vez que ainda não compreendia o destino fatal dos homens do mar. No cais, os discursos que a rodeavam eram impregnados com mitologia afro-brasileira. Assim, aos poucos, os compreende e os absorve como resultado, sua postura inicial, no desenvolvimento da narrativa, se desdobra em outra.

O narrador evidencia a luta ideológica do casal protagonista, através da diferença social de Lívia com o meio em que passa a viver, depois do casamento. Tem-se, portanto, a dicotomia: terra X mar, cidade alta X cidade baixa.

Vencidas as diferenças, superadas as dificuldades conjugais, nasce o primeiro filho do casal. Enfim, numa viagem noturna Guma morre heroicamente, seu corpo nunca fora encontrado, desaparece no mar, fundiu-se ao mar. Realiza-se o ritual de passagem. Transformou-se num mito. E, como mito, é o salvador, no imaginário do povo do cais. O próprio mar. Em virtude disso, Lívia segue no saveiro, se o mar é Guma, o mar é liberdade: “No mar encontrará Guma para as noites de amor” (AMADO, 1994, p.221).

Por seu turno, Chevalier e Gheerbrant explicam que a morte representa “aquilo que desaparece na evolução irreversível das coisas”. Introdutora a mundos desconhecidos: infernos ou paraísos. Como rito de passagem, significa o recomeço, a força regeneradora, por isso ligado à terra, pois “liberta das forças negativas e regressivas, desmaterializa e liberta as forças de ascensão do espírito”, uma vez que “abre o acesso ao reino do espírito, à vida verdadeira [...] nos lembra que é preciso ir ainda mais longe e que ela é a própria condição para o progresso da vida” (CHEVALIER; GHEEBRANT, 2005, p. 622-623).

A morte “especial” de Guma liberta os marinheiros da vida triste do cais conduzindo-os ao espaço utópico, às terras de Aiocá. Para onde iriam todos os heróis. Terra onde reinava Iemanjá. Só a morte os libertará da vida de miséria e de sofrimento.

Apesar de o espaço marítimo ser destinado aos homens, mundo proibido para as mulheres, por seus perigos, ao final da narrativa, Lívia, luta por

sua liberdade, por seu direito de escolha, deseja permanecer com seu amado transmutado em mar, rompe com o destino das viúvas do cais, e, sob o signo da *aninus*, se transforma na condutora do *Paquete voador*, veleiro de seu marido, assumindo, assim, o papel de procriadora, cuidadora do lar e, também, o de mantenedora.

Além disso, a obra reitera uma concepção idealizada da mulher, típica do romantismo, um bom exemplo é a castidade de Lívia quando ressaltada nos pensamentos de Guma:

Nem uma estrela no céu, essa noite não é para o amor. Tanto assim que não cantam no cais, só o vento assobia. No entanto eles querem se amar nessa noite que bem pode ser a última. Tudo é rápido e incerto na vida do mar. Até o amor tem pressa. As vagas banham os corpos e o saveiro. Pouco adiantaram em todo esse tempo. (...) Só Lívia infunde coragem, só o desejo de tê-la, de viver para ela consegue que ele continue. Nunca teve medo dum temporal. Hoje é a primeira vez. Medo de morrer sem a ter possuído. (AMADO, 1994, p. 119)

A estrutura dramática da cena, a forma de deixar subentendida a conjunção carnal, a linguagem metafórica, levam à nítida aproximação da abordagem romântica do amor, próximo à tragédia.

Nesse sentido, Roger Bastide (1972) acrescenta que a história amor de Lívia e Guma compara-se às velhas lendas da Bretanha, assim como Tristão e Isolda. Ele morre no mar, cumprindo seu destino, e ela prossegue em sua luta. A transcendência do amor de Lívia por Guma, outra característica romântica, comprova-se pela profunda identificação dos amantes, representada pelo fato dela assumir o papel do amado após sua morte. Esta atitude leva também à mitificação da heroína, que passa a ser retratada como uma espécie de lemanjá. Trata-se de uma adaptação da mulher ao meio em que vive e, como lemanjá, rainha do mar se coloca em contato com Guma, em seu líquido leito de morte:

Aves marinhas volteiam em torno ao saveiro, passam perto da cabeça de Lívia. Ela vai ereta e pensa que na outra viagem trará seu filho, o destino dele é o mar. A voz de Maria Clara fica suspensa de súbito. Porque, na madrugada que rompe um preto canta dominando o mar misterioso:

“Salve estrela matutina.”

Estrela matutina. No cais o velho Francisco balança a cabeça. Uma vez, quando fez o que nenhum mestre de saveiro faria ele viu lemanjá, a dona do mar. E não é ela quem vai agora de pé no ‘Paquete Voador’? Não é ela? É ela, sim. É lemanjá quem vai ali. E o velho Francisco grita para os outros no cais:

- Vejam! Vejam! É Janaína.

Olharam e viram. Dona Dulce olhou também da janela da escola. Viu uma mulher forte que lutava. A luta era seu milagre. Começava a se realizar. No cais os marítimos viam lemanjá, a dos cinco nomes. (Idem, p. 222-223)

Enfim, o milagre tão esperado por D. Dulce, professora do povoado praiano, aconteceu, “viu uma mulher forte que lutava”. O destino que se mudaria, revelando uma nova consciência. A luta era o maior milagre.

Em *Capitães da areia*, Dora, também, é uma personagem que romperá com tradições paternalistas da época, sem perder o viés do romantismo. Órfã adolescente, pois perdeu os pais na epidemia de “bexiga”, desce da favela para a cidade em companhia do seu irmão Fuinha. Neta de italiano com mulata era bonita, tinha cabelos loiros, e os “seios já haviam começado a surgir sob o vestido” (AMADO, 1983, p. 159). Os meninos do bando, Professor e João Grande, a encontram numa praça, e conduziram-na ao trapiche. Sua chegada causou-lhes um grande desconforto, uma vez que despertava a libido dos meninos que a viam como mulher. Entretanto, essa primeira impressão logo se desfez. Com a convivência, ela passou a simbolizar, no imaginário dos meninos, a figura materna e a fraterna, é o elo familiar, o aconchego e a proteção. Integrou-se ao bando como a única fêmea. “Há qualquer coisa de novo no trapiche: eles encontraram mãe, carinho e cuidados de mãe” (AMADO, 1983, p. 157), o narrador, assim, descreve os sentimentos do bando em relação à Dora, despertando os afetos reprimidos pela violência urbana.

Integrada harmoniosamente aos capitães da areia, Dora se transmuta. Com suas novas vestimentas aprende golpes de capoeira, participa dos pequenos furtos, assinalando assim sua inclusão no grupo. “Mais valente porque é apenas uma menina, apenas está começando a viver” (AMADO, 1983, p.175). Sem, contudo, perder sua feminilidade.

Há nesse ato o reconhecimento contraditório do papel da mulher na sociedade. Aqui a personagem feminina 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. Reforça o fim da subordinação feminina ao masculino. É a constituição de um novo ser fisicamente oposto ao homem, mas que não anula sua supremacia, ao contrário, une-se a ele. Essa heroína não aceita o papel de mantenedora do lar, transgride-o, passa a ser a companheira e colaboradora do sexo masculino.

Para Pedro Bala, Dora simboliza a descoberta do amor verdadeiro, de noiva, de esposa, o seu crescimento intelectual e emocional. Essa relação amorosa serviu para entendimento da afetividade e cumplicidade com o outro. Bem diferente dos atos sexuais coléricos aos que estava acostumado:

Enquanto andava para o 14, Pedro Bala pensava em Dora. No cabelo loiro que caía no pescoço, nos olhares dela. Era bonita, era igual a uma noiva. Noiva... Nem podia pensar nisso... Não queria que os outros do grupo se sentissem com direito de pensar em safadezas com ela. E se ele dissesse a Dora que ela era como uma noiva para ele, outro poderia se julgar no direito de também dizer. E então não haveria mais lei nem direito entre os Capitães da Areia. Pedro Bala se recorda de que é o chefe... (AMADO, 1983, p. 164)

No entanto, o casal se separa, em consequência de uma briga com o bando rival, Pedro Bala é preso e vai para o reformatório, Dora para o orfanato. Algum tempo depois, os dois são resgatados pela turma dos capitães da areia. Nesse ínterim, Dora adoece acometida, inexplicavelmente, por uma forte febre. No episódio descrito abaixo, ela revela a Pedro Bala que não é mais uma menina e eles se adentram a iniciação sexual:

Pedro deita ao seu lado. João Grande se afasta, chega para perto do Professor. Mas não conversam, ficam entregues à sua tristeza. No entanto, é uma noite de paz que envolve o trapiche. E a paz da noite está também nos olhos doentes de Dora.

– Mais perto...

Ele se chega mais, os corpos estão juntos. Ela toma a mão dele, leva ao seu peito.

Arde de febre. A mão de Pedro está sobre seu seio de menina. Ela faz com que ele a acaricie, diz:

– Tu sabe que já sou moça?

A mão dele pousada nos seus seios, os corpos juntos. Uma grande paz nos olhos dela:

– Foi no orfanato... Agora posso ser tua mulher.

Ele a olha espantado:

– Não, que tu tá doente...

– Antes de eu morrer. Vem...

– Tu não vai morrer.

– Se tu vier, não.

Se abraçam. O desejo é abrupto e terrível. Pedro não a quer magoar, mas ela não mostra sinais de dor. Uma grande paz em todo seu ser.

– Tu é minha agora - fala ele com voz agitada.

Ela parecia não sentir a dor da posse. Seu rosto acendido pela febre se enche de alegria. Agora a paz é só da noite, com Dora está a alegria. Os corpos se desunem.

Dora murmura:

– É bom... Sou tua mulher.

Ele a beija. A paz voltou ao rosto dela. Fita Pedro Bala com amor.

– Agora vou dormir – diz.

Deita ao lado dela, segura sua mão ardente. Esposa.

A paz da noite envolve os esposos. O amor é sempre doce e bom, mesmo quando a morte está próxima. Os corpos não se balançam mais no ritmo do amor. Mas nos corações dos dois meninos não há mais nenhum medo. Somente paz, a paz da noite da Bahia. (AMADO, 1983, p. 189-190)

Agora mulher, assume o papel de doação para seu homem e tem seu ciclo completo, podendo morrer para se tornar estrela, uma honra guardada apenas para homens. Transformada em ser celeste acompanha Pedro Bala. É por causa desse amor que nascerá, em Pedro, a consciência social.

Assim, da mesma maneira que aconteceu com Livia, o amor supera todos os obstáculos, não reconhece limites nem na morte, faz o resgate romântico do casal, constituindo o valor mais alto na vida das personagens. Livia se liberta quebrando as regras imposta às viúvas dos marinheiros, encontra seu próprio destino, vista como uma deusa. Dora é a própria transcendência, o ser supremo, por certo, a morte transcende a “condição humana pelo fato de penetrar numa zona sagrada, pela consagração do rito...,”

exprime-se por uma ‘passagem’, uma ‘subida’, uma ‘ascensão’”. (ELIADE, 1998, p.92)

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. Histórias de liberdade das personagens femininas que o autor apresenta como símbolo do povo brasileiro.

Tais narrativas são ao mesmo tempo denúncia e anúncio. Denúncia da realidade social e anúncio de novos tempos. Para tanto, cria vários ambientes em que os processos de hibridismos estão inseridos, fazendo uso de personagens que vivem nos intervalos fronteiros da cultura, transitando por vários “lugares”, tentando se adaptarem às novas condições de vida.

Neste cenário, o então jovem baiano, na contramão da tendência dominante da literatura, pouco dado a mergulhar na introspecção psicológica, dizeres de MACHADO (2006), consegue construir um universo literário mesclado, híbrido, que nos estimula a uma leitura profunda das identidades contemporâneas, sem, contudo, deixar de visualizar a crítica ao etnocentrismo cultural do colonizador. Lívia e Dora não representam só a resistência cultural multiplicadora da angústia existencial, mas valorizam, sobretudo, os encontros e a criatividade cultural pertencentes ao homem e à literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: ed. José Olympio, 1937; obra analisada: 57ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

_____. *Mar morto*. 1ª ed. Rio de Janeiro: ed. José Olympio, 1936; obra analisada: ed. 67ª. Rio de Janeiro. Record, 1994.

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*; trad. de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BASTIDE, Roger. *Sobre o romancista Jorge Amado*. In: Jorge Amado: povo e terra: 40anos de literatura. São Paulo: Martins, 1972.

BHABHA, Homi K; *O local da cultura*; trad. de Myriam Ávila et alii, Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras*. In: *Dialética da Colonização*. 4ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 4^a. Ed. 6^a. Reimp. 2013.

CANDIDO, Antonio *et. alii*. *A Personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____ *A educação pela noite*. 2.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

_____ *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8^a. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____ *Duas vezes a passagem do dois ao três*. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 34^a ed., 2002.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*; codireção Eduardo de Faria Coutinho; Vol.1; Ed. 7^a, São Paulo: Global, 2004.

CUNHA, Helena Parente. *Mulheres inventadas (leitura psicanalista, descompromissada e interdisciplinar de textos na voz masculina)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DACANAL, José Hildebrando. *Nova narrativa épica no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 1973.

DE FRANCESCHI, Antônio Fernando. *Cadernos de literatura Brasileira*. n.3: Jorge Amado. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Pensamento nômade*. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. Org. dá trad.: Luiz B. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DUARTE, E. A. *Jorge Amado: romance em tempo de utopia*. Rio de Janeiro: Record; Natal: UFRN, 1996.

ELIADE, Mircea. *O tratado de História das Religiões*; trad. Fernando Tomaz e Natália Nunes. 2^a ed. São Paulo: ed. Martins Fontes. 1998.

_____ *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ *O Sagrado e o Profano*; trad. de Rogério Fernandes. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2001.

_____ *Mito e realidade*; trad. de Pola Civelli. São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Romântico, Sedutor e anarquista: como e porque ler Jorge Amado hoje*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ABSTRACT: This article studies the hybrid processes in Jorge Amado's novels *Sea of death* and *Captains of sand*. Relations identities, representations and cultural production were elucidated in a sociological, phenomenological and structural contribution. We analyzed the texts using qualitative methodology for deduction as transcultural narrative, realizing a hybrid literary universe. The intercultural action approached social reality from miscegenation. Wathing mainly the construction of the women's characters from the chosen narratives, Livia and Dora, whereas the woman's condition in the thirties.

KEYWORDS: Hybridism. Identity. Dora. Livia. Jorge Amado.

Capítulo VI

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

**Karina de Almeida Rigo
Marlete Sandra Diedrich**

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

Karina de Almeida Rigo

Universidade de Passo Fundo
Programa de Pós-Graduação em Letras
Passo Fundo - RS

Marlete Sandra Diedrich

Universidade de Passo Fundo
Programa de Pós-Graduação em Letras
Passo Fundo - RS

RESUMO: Na tentativa de estabelecer um exemplo de mapeamento de leitura de elementos verbais e não verbais, este estudo tem por objetivo a análise da estrutura multimodal da versão brasileira de uma edição especial de 125 anos da revista *National Geographic* intitulada “O Poder da Fotografia” por meio dos princípios teórico-metodológicos da semiótica de Charles Sanders Peirce, sob a perspectiva da pesquisadora Lucia Santaella (2002). Este artigo, portanto, através de uma amostra, propôs-se a articular conceitos sobre a relevância da abordagem de múltiplas linguagens e sobre o universo midiático no ensino de língua materna. O professor, como mediador, tem de 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. Aqui, entendeu-se por múltiplas as formas de expressão que estão associadas à linguagem escrita e que, assim como as palavras, são essenciais à construção integral de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de língua materna. Multiletramento. Semiótica.

1. INTRODUÇÃO

Formar uma pessoa letrada é assumir o compromisso de saber conduzir a construção de sentidos em textos cujas fontes de linguagem são múltiplas, além de ser capaz de orientar a produção de textos que incorporam essas linguagens diversas. O ensino de língua materna não pode mais permanecer estanque às amarras do livro didático, o qual não atende completamente às questões da língua em uso. Ensinar a ler e a escrever, no sentido limitado dos termos, não garante a autonomia do aluno em relação à sua demanda social. Para o aluno desenvolver tal autonomia, ele deve ser habituado a perceber a complexidade invisível presente nos enunciados multimodais que ele lê ou produz.

Os textos estão cada vez mais visuais e é por conta dessa combinação de múltiplas linguagens que a concepção de letramento se torna cada vez mais ampla. Estamos, portanto, mobilizados em prol de uma ambição de ensino da leitura em suas diferentes formas e modalidades: o multiletramento.

A pretensão deste estudo, pois, é justificar a relevância do trabalho com o universo midiático completamente dependente de imagens, no qual os alunos estão inseridos. O objetivo é apontar caminhos para a leitura de textos cuja fonte não se restringe ao verbal, por meio de um exemplar (entre uma infinidade deles): a edição especial de 125 anos da revista *National Geographic*, intitulada “O Poder da Fotografia”. A edição parece ser uma pausa para a reflexão do ofício de fotografar e aborda, por meio de um caminho metalinguístico, o tema fotografia através de pontos de vista diversos.

Partindo-se do pressuposto de que o objetivo-fim do ensino de língua é fazer com que o aluno aprenda a pensar e expressar eficientemente seu pensamento, este estudo propõe-se, portanto, a abordar uma parcela pequena desse desafio: a inter-relação entre o verbal e o não verbal do universo midiático, e, principalmente, entre o texto escrito e a fotografia, apontando a importância do universo imagético justamente pelo fato de que a linguagem fotográfica, quando utilizada, é pouco explorada em sala de aula.

A preocupação, portanto, caracteriza-se por estabelecer subsídios para que o educador consiga vislumbrar uma possibilidade de leitura da fotografia integrada à escrita. Para isso, o estudo apropria-se da semiótica de Charles Peirce conduzida pelo trabalho da pesquisadora Lucia Santaella (2002), cujos recortes estabelecem um guia de leitura dos elementos textuais como um todo.

Em um primeiro momento, estão articuladas ideias sobre a relação entre o universo midiático e o ensino de língua, em favor das noções de multiletramento. Em seguida, o estudo apresenta, em linhas gerais, a teoria de Pierce sob a perspectiva da pesquisadora Lucia Santaella. Por fim, na terceira parte, a análise se apresenta, como se especificou anteriormente, como uma alternativa de leitura (entre diversas) de uma amostra, rica em situações não verbais, mapeada pelos recortes semióticos. Uma possibilidade de leitura de uma amostra midiática que pode contribuir com o processo de leitura do professor, o responsável por conduzir as relações das múltiplas linguagens em sala de aula.

2. O OFÍCIO DE DESPERTAR LEITORES DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Um indivíduo linguisticamente competente deve ser preparado para o processo de leitura. Nesse processo, o leitor é participante ativo na construção do sentido do texto, apropriando-se das pistas que a materialidade (o “dito” – e aqui entra o “visível” quando se refere a elementos não verbais) fornece e atribuindo interpretações compatíveis com a intenção do seu autor. Parte-se da ideia de que letramento não diz respeito somente ao processo de decodificação

do texto e, sim, a um constante investimento nas competências linguísticas dos alunos – constante e independente de níveis escolares. Para o movimento reflexivo desta pesquisa, vamos considerar letramento um investimento de ensino que transborda o seu recorrente sinônimo “alfabetização primária”.

O conceito refere-se, sim, como se vê nos estudos de gêneros textuais de multimodalidade de Angela Paiva Dionísio (2011), ao trabalho de compreensão dos diversos elementos do texto além dos elementos visíveis, ou seja, ao trabalho com o contexto social no qual o texto – e o leitor - está inserido. Nesse contexto, Angela Paiva Dionísio reafirma a responsabilidade dos educadores: “Multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações” (DIONÍSIO, 2011, p. 137).

Mudou-se a maneira de ler. Além disso, ao ser considerado algo simples, barato e instantâneo o ato de fotografar perdeu sua condição de dar vazão ao pensamento. Não se pode considerar que, na fotografia, estabeleçam-se relações sintáticas como sujeito, verbo e predicado, entretanto, a imagem fotográfica, assim como todos os elementos não verbais precisam ser lidos. Talvez, essa ideia seja mais clara quando se trata de um enunciado escrito, entretanto, quando se trata de fotografia, tendemos a acreditar na sua suposta transparência e fidelidade ao retratar o mundo. Quando se trata de um desenho, sabemos que se trata de um símbolo que representa algo do mundo, mas, quando se trata de uma fotografia, curiosamente, acreditamos que a imagem e o mundo estão no mesmo nível do real. Quem vê uma fotografia acredita estar vendo o próprio mundo e, se o mundo não é um símbolo do mundo, não precisa ser decifrado. Esse é o motivo pelo qual Flusser profetiza o enfraquecimento da leitura do verbal:

No curso da História, as imagens eram subservientes, podia-se dispensá-las. Atualmente, os textos são subservientes e podem ser dispensados. Os países assim chamados subdesenvolvidos começam a descobrir tal fato. No decorrer da História, o iletrado era um aleijado da cultura dominada por textos. Atualmente, o iletrado participa da cultura dominada por imagens. Lutar contra o analfabetismo vai-se revelando uma luta quixotesca. (...) O analfabetismo fotográfico está levando ao analfabetismo textual. (FLUSSER, 2011, p. 81).

Flusser define fotografia como uma “imagem técnica que transcodifica conceitos em superfícies” e preocupa-se com o deciframento de tais imagens técnicas, ou seja, preocupa-se em desvendar o que os conceitos por trás da fotografia significam justamente para que a sociedade não se torne refém de um mundo imagético.

Stuart Hall, em suas reflexões sobre codificação/decodificação, esclarece sua posição acerca da questão sobre o conflito conceitual entre fotografia e

realidade. O pesquisador se apropria de um exemplo simples e esclarecedor: “o cão, no filme, pode latir, mas não consegue morder!”. (HALL, 2009, p. 370). A fotografia, portanto, não é o mundo, e sim uma perspectiva do mundo. É importante que sempre se estabeleça um esforço de reflexão porque, como Hall observa, “signos icônicos são particularmente vulneráveis a serem “lidos” como naturais, porque os códigos de percepção visual são amplamente distribuídos e porque esse tipo de signo é menos arbitrário do que um signo linguístico”. E exemplifica, mais uma vez de forma simples e de fácil compreensão: “o signo linguístico “vaca” não possui nenhuma das propriedades da coisa representada, ao passo que o signo visual parece possuir algumas dessas propriedades” (HALL, 2009, p. 370).

Jacques Aumont, assim como Flusser e Hall, também aponta a necessidade de um olhar crítico a respeito da invasão fotográfica: “A imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como à vinculação a uma organização simbólica (a uma cultura, a uma sociedade); mas a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas. A imagem é universal, mas sempre particularizada” (AUMONT, 2012, p. 134).

As múltiplas linguagens, mas, principalmente, a fotografia 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. Nöth e Santaella lembram das considerações de Benveniste quando ele afirma que uma gramática da imagem não seria possível, pois as imagens não correspondem a um repertório de signos limitado, tampouco à arbitrariedade de unidades mínimas (SANTAELLA e NÖTH, 2012, p. 50). Portanto, antes de tentarmos abstrair essas questões, faremos uso da semiótica de Peirce e dos recortes analíticos da pesquisadora Lúcia Santaella.

3. SEMIÓTICA PEIRCEANA: UMA BREVE RETOMADA

Neste ponto apresentaremos, de forma geral, a teoria de Pierce sob a perspectiva da pesquisadora Lucia Santaella, principalmente, através das terminologias que servirão de instrumento para a análise que compõe o terceiro momento deste trabalho. Em um resumo limitado, podemos estabelecer que, segundo Santaella, para Peirce, entre inúmeras propriedades substanciais que as coisas têm, existem três propriedades formais que lhes capacitam como signo. O signo é qualquer coisa, de qualquer espécie, que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito esse que é chamado de interpretante do signo. Aqui, as três categorias fenomenológicas – a propriedade triádica está intrínseca a toda classificação de Peirce - se aplicam ao signo.

Na primeira das tricotomias, encontra-se o signo em relação a ele mesmo. “Pela qualidade, tudo pode ser signo, pela existência, tudo é signo, e pela lei, tudo deve ser signo” (SANTAELLA, 2002, p. 12). Então, em relação a si próprio, o signo é classificado em: qualissigno, legissigno e sinssigno. Qualissigno, resumidamente, é uma qualidade que é um signo e, pelas palavras de Peirce: “não pode atuar como signo até que se corporifique” (PEIRCE, 2003, p. 52). Um sinssigno comporta a propriedade de existir, ou seja, tudo o que existe pode funcionar como signo. Segundo Peirce, “é uma coisa ou evento existente e real que é um signo” (PEIRCE, 2003, p.52). Quando algo tem a propriedade de lei, recebe o nome de legissigno. Segundo Peirce, um legissigno “é uma lei que é um signo” (PEIRCE, 2003, p. 52).

O objeto pode ser definido como aquilo que o signo representa. Na segunda tricotomia, portanto, baseada na relação entre signo e seu respectivo objeto, os signos podem ser classificados em ícone, índice e símbolo. São três os tipos de propriedades dos signos com ele mesmo (qualidade, existência ou lei), são também três os tipos de relação que o signo pode estabelecer com o objeto. O terceiro elemento da tricotomia peirceana é o “efeito interpretativo que o signo produz em uma mente real ou meramente potencial” (SANTAELLA, 2002, p.23). Peirce estabelece que interpretante é a capacidade significativa de um signo. Representa as possíveis produções de significado e sentido resultantes do contato do intérprete com o signo. Para mapear tal elemento, Peirce estabeleceu três tipos de interpretante: o interpretante imediato, o interpretante dinâmico e o interpretante final.

A terminologia da Teoria dos Signos não se restringe a qual se apresentou aqui, entretanto, optou-se por não se ir adiante pelo simples fato de a teoria não ser utilizada em sua totalidade na análise deste trabalho. O objetivo, ao transpor um texto midiático de linguagens múltiplas para os recortes semióticos de Peirce por Santaella, é valorizar e apontar a riqueza do aprendizado da observação analítica da harmonia e complementaridade entre o verbal e o não verbal.

4. ANÁLISE

Optou-se pela edição brasileira de 125 da revista pelo motivo de que se encontraram diversos argumentos escritos sobre a importância do signo fotográfico para a revista (para uma melhor visualização, em razão da economia de espaço, a amostra está disponível em sua quase totalidade no *link* relacionado nas referências deste artigo). Ou seja, a revista, ao refletir sobre seu próprio ofício, apresenta subsídios verbais da grandiosidade da representação fotográfica relacionada ao homem e ao seu espaço. A amostra em questão foi organizada de tal forma que a impressão é de que a revista explicou com mil palavras o poder de uma imagem. Como a revista estabelece esse processo, tentaremos observar por meio do mapa estabelecido por

Santaella (2002) em seu livro *Semiótica Aplicada*, obra que fundamentou e descreveu um exemplo de análise de 35 vídeos ambientais didáticos.

Tratando de temas relacionados à geografia política e à geografia física, a revista *National Geographic* se caracteriza pela publicação de matérias jornalísticas amplamente ilustradas por fotografias que retratam a natureza e a humanidade. A perspectiva visual da revista, juntamente com o trabalho em dupla dos repórteres fotográfico e textual, transmite aos seus leitores a impressão de que eles estão, pessoalmente, desvendando segredos e que as fotografias são provas ilustradas de pontos de vista que poucos têm a sensibilidade de se apropriar. Registro real de imagens. Imagens sintéticas. Discurso verbal. Tudo isso organizado por meio da diagramação padronizada das bordas retangulares e amarelas da capa da revista e apresentado meticulosamente com o intuito de comunicar ao interlocutor. O tema fotografia está apresentado em uma teia de significações que vão da capa, marcada pelo célebre retrato de Sharbat Gula, feito pelo fotógrafo Steve McCurry, no Afeganistão, ao anúncio de relógio da contracapa, passando pelas editorias estruturadas a fim de justificar o que o título sugere: o poder da fotografia.

Vimos a que a amostra se refere. Agora é vez de entender de que maneira os referentes estão presentes. Santaella destacou três propriedades que permitem que algo possa funcionar como signo: a qualidade interna, o fato de esse algo existir no mundo e a lei da qual esse algo é portador. Quando se trata de analisar um signo através de suas qualidades plásticas, tem-se o conceito de qualissigno. A função, neste ponto, é abstrair da amostra seus elementos plásticos: aquilo que o espectador não percebe conscientemente por não ser nada concreto e óbvio, mas, para a análise, revela importantes minúcias da produção da amostra. A primeira informação aparente que salta aos olhos de quem contempla a revista sem fazer muito esforço de reflexão é a quantidade de páginas dedicadas às fotografias, incluindo o tamanho dos espaços reservados às fotos em relação a quaisquer que sejam as reportagens. A edição de outubro de 2013 tem 109 páginas, das 145, amplamente ilustradas pelas imagens técnicas dos fotógrafos da *National Geographic*. E esta porcentagem fotográfica de, aproximadamente, 75% da revista não se justifica somente pela edição especial cujo assunto evidencia o poder da fotografia. Ou seja: uma especificidade aparente da revista é repetir, por diversas vezes, em toda edição, quando se trata das grandes reportagens, a opção de a fotografia ocupar duas páginas inteiras - sem bordas ou espaços limitadores, somente acompanhada por uma legenda de poucos caracteres que é pormenorizada no texto.

As bordas amarelas da capa da revista se transformam em logo da marca *National Geographic*. Com o passar do tempo, o retângulo amarelo passou a representar a revista nos vários canais de mídia em que a marca está presente (televisão, internet, museus,). Inclusive, o amarelo empresta sua tonalidade à linha breve que suporta as palavras referentes às seções da revista. Traço que, articulado com a linha preta que o acompanha, auxilia na

harmonia das linhas retas de diagramação. 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. É importante lembrar que a categoria qualissigno pode representar a porta de entrada para que o leitor comece a abstrair os conceitos das múltiplas linguagens de uma estrutura comunicativa. Na aparência da amostra, contempla-se. Inicia-se o investimento reflexivo sobre as modalidades de linguagem com as quais não estamos habituados a pensar sobre, justamente por considerarmos irrelevantes.

Na categoria sinssigno (qualquer coisa, ou evento, que é um signo). Vamos considerar o seguinte: a amostra existe e não é um produto da imaginação, portanto, estamos trabalhando com algo concreto. Por existir, está situada em um universo e, para isso, depende de suas qualidades estéticas. A edição especial de 125 anos está impressa, disponível para tablete, smartphones e computadores, e caracteriza-se no mundo por ser a edição número 163 das edições que, há 16 anos, circulam no Brasil. Todas essas informações responsáveis por localizar nosso exemplo estão disponíveis no índice da revista. De acordo com o índice, podemos considerar, mais uma vez, que o aspecto estético mais importante da revista é a fotografia. No índice, está sendo utilizada uma foto de página inteira, do início do século 20 (e isso está descrito na legenda), como pano de fundo para apresentar a organização da revista. Além disso, a informação sobre a fotografia de capa de Steve McCurry também está descrita nesta página. A existência da fotografia parece justificar a existência da revista.

Quando se fala em legissigno, tem-se uma lei que é um signo. Ao contrário da singularidade de uma existência, a lei pressupõe generalização, enquadramento em classes. Na tentativa de encaixar a revista em uma classe, as leis, neste ponto, determinam que a amostra pode ser considerada um produto jornalístico e de cunho geográfico. Mas como podemos saber, por meio da materialidade, que se trata dessa categoria? Podemos extrair a primeira pista da seção do editor, espaço no qual a diretora de arte da revista relata brevemente o histórico da revista e estabelece que a marca registrada da revista “tem sido contar histórias por meio de fotos”. A geografia, nos primeiros 16 anos da revista, era retratada sob a forma de longos textos técnicos, mas, ainda assim, a característica jornalística estava presente: descobertas científicas eram informadas. Com o tempo, ilustrações fotográficas tomaram o espaço da revista e, hoje, o espaço para o humano, no sentido de humanidade, está sempre presente na revista. Histórias de vida são narradas por alguém que fotografa e por alguém que relata verbalmente.

Em relação aos modos qualitativo, existencial e genérico do signo, aparecem, agora, as relações do signo com o objeto. Resumidamente, tem-se: aspecto icônico, aspecto indicial e aspecto simbólico. Se o signo, em sua relação com ele mesmo, caracteriza-se como qualissigno, na sua relação com o objeto será um ícone. Tal ícone representa o objeto através da sugestão

gerada por suas qualidades de aparência. Vale lembrar que o objeto, aqui, não assume caráter palpável e visível, ele não precisa existir. Por se tratar de uma revista com amplo registro fotográfico baseado no compromisso com o fotojornalismo, as imagens técnicas mais indicam sobre o objeto do que assumem papel de ícone, portanto, aqui se analisa o poder de sugestão das qualidades das imagens referentes aos infográficos da edição. Para isso, vamos tomar um exemplo recorrente em todas as edições da revista. De acordo com o que estamos considerando aspecto icônico nesta análise, a revista investe pouco espaço para esse tipo de representação. Optamos por destacar um aspecto icônico importante da revista, principalmente por ser um elemento fundamental da Geografia. Quando se trata de grandes reportagens, a revista, mesmo ilustrando fotograficamente o texto, localiza o leitor por meio de pequenos mapas, geralmente com cores e fontes padronizadas. O mapa sugere o real local da história narrada pela reportagem e também pode sugerir informações estatísticas.

Se o signo, em sua relação com ele mesmo, é um sinssigno, na sua ligação, de fato, com o objeto será um índice. Entende-se que o que está, nas condições da amostra, retratado existe na realidade e apresenta características visíveis, palpáveis e físicas para isso. Em fotografias comprometidas com o fotojornalismo e suas regras de conduta (o caso da revista utilizada como amostra), aquilo que está sendo retratado existe na realidade, portanto, o aspecto indicial predomina. Devemos retomar, neste ponto, que o aspecto indicial das fotografias da *National Geographic* deve ser respeitado por se tratar de um produto midiático sério e com credibilidade internacional de longa data. A revista, como se viu, trata de narrar histórias do espaço físico e as histórias carregam elementos físicos do espaço por meio da fotografia. A habilidade dos fotógrafos em levar a aproximação com o objeto no limite da possibilidade é um argumento possível para a notoriedade das publicações relativas à revista.

Se o signo, por ele mesmo, classifica-se como legissigno, na sua ligação com o objeto ele será um símbolo. Aqui, encaixam-se os aspectos culturalmente convencionados do signo, a exemplo do discurso verbal, dos números e das estatísticas. Se uma pessoa que não entenda a língua portuguesa (no caso desta edição brasileira), tentasse folhear a revista, dependendo de onde fosse, ela entenderia somente as imagens, pois as imagens não se caracterizam pela arbitrariedade do símbolo. Neste aspecto, somente um brasileiro tem perfeitas condições de entender o todo que foi planejado pelos jornalistas responsáveis pela reportagem, porque as linguagens múltiplas são articuladas para suscitar uma interpretação ideal. Um dos problemas nas escolas de hoje, como se viu no primeiro capítulo deste estudo, é a dominação de imagens pelo texto pelo fato de que o aluno não tem paciência de se apropriar do aspecto simbólico arbitrário da mensagem. O aluno pode ser comparado à pessoa que não entende a língua materna, mas não por impossibilidade, e sim por opção, diante da oferta de tantos aspectos icônicos e indiciais dos textos contemporâneos.

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). Quando um espectador entra em contato com a amostra, ele desenvolve uma interpretação de acordo com o seu nível de leitura, mas também de acordo com o esforço de reflexão que deposita na amostra. Dessa forma, serão apresentados três níveis de possibilidades interpretativas que a amostra pode vir a suscitar. Vale relevar que a perspectiva que segue foi delineada de acordo com as convicções e conceitos estudados nesse trabalho, mas não renuncia a singularidade de quem a está escrevendo. Por isso, o título do trabalho se refere a uma leitura semiótica.

O que não chega a ser uma interpretação madura é um potencial interpretativo. Ou seja, antes de o signo encontrar seu intérprete, tem-se o interpretante imediato que é um possível – e não mais que isso - efeito interpretativo. Tal interpretante é interno ao signo e, na terminologia fenomenológica de Peirce, faz parte da primeiridade. Um exemplo de potencialidade é a suposição da determinação do público-alvo. Este aspecto de primeiridade é importante em um trabalho de pós-leitura em sala de aula, pois o professor deve sempre abordar com seus alunos as possibilidades de para quem a estrutura comunicativa foi realizada. Na página seguinte à do “Fórum”, estão os dados específicos da *National Geographic* Brasil e da *National Geographic Magazine*. Antes de elencar os responsáveis pelo produto jornalístico, a própria revista assume suas intenções: “A *National Geographic Society* foi fundada em Washington, DC, como organização científica a educacional sem fins lucrativos. Desde 1888, a NGS patrocinou mais de 9 mil explorações e pesquisas, aumentando assim nosso conhecimento a respeito da terra, do mar e do céu”. Além disso, em cor laranja, está o slogan da revista: “inspirar as pessoas a cuidar do planeta”.

Mais desenvolvido que o interpretante imediato é o interpretante dinâmico. Aqui, trata-se do efeito, efetivamente, produzido pelo signo em um intérprete: estamos abordando a secundidade. Santaella, baseada em Peirce, dividiu esse efeito efetivo em três (tríade sempre presente) categorias: efeito emocional, efeito energético e efeito lógico. O efeito emocional é recorrente nas edições da revista. Sem que o leitor decodifique os símbolos do discurso verbal, ele é bombardeado pelo efeito mais imediato da secundidade em razão das fotografias que aproximam o objeto real. Aos sentimentos, não existem explicações razoáveis, mas, nesta revista, em alguns momentos do discurso verbal, conseguimos captar a “mágica” das fotografias *National Geographic*. E uma pista vem das palavras de Sebastião Salgado, ao ser questionado sobre como era a relação dele com os povos retratados no projeto Gênesis: “quando você passa um tempo com as pessoas e elas compreendem o seu trabalho, que você deseja mostrar a dignidade, a personalidade delas, a maneira como vivem, elas têm orgulho de participar”. De acordo com os discursos da edição, podemos resumir a particularidade das fotografias da revista em três palavras:

proximidade, respeito e esforço. Todas elas são méritos do fotógrafo e serão desconstruídas no nível da idealização (terceiridade).

Todas as imagens técnicas da revista são ricas em suas composições, mas as que retratam as várias formas de vida são as que mais despertam a emoção, o sentimento de empatia. Claro, o tema da revista é o poder da fotografia, portanto, não faltam opções que demonstram a característica de emocionar, peculiar da *National Geographic*. Conforme as imagens do inacessível pela maioria dos leitores vão formando a composição da revista, sentimento de revolta, de alteridade e de instinto de proteção à natureza acompanha a leitura das imagens.

Como costume na revista, duas páginas comportam uma fotografia, o que faz com o que a atenção do leitor esteja voltada exclusivamente para os elementos retratados. Na edição analisada, um desses exemplos é a fotografia de três jovens congolezes, que posam com suas armas e uniformes de milícia - a expressão de seus rostos estampa o sentimento de quem perdeu a juventude para um sistema injusto, corrupto e impune. Sem entrar em detalhes sobre o contexto, a imagem, por si só, causa espanto, revolta e, em um primeiro momento, não pensamos na figura do fotógrafo, pensamos apenas no objeto, esse é um aspecto da proximidade do fotógrafo em relação ao objeto. Quanto mais próximo o fotógrafo está do seu objeto, mais próximo o interlocutor se aproxima do real, que é apenas um ideal.

Em relação ao efeito energético, temos a reação do efeito emocional, ou seja: o despertar para a ação. A amostra traz exemplos claros quanto ao quesito energético. A foto do menino peruano Eduardo Ramos, cuja família perdeu seus seis carneiros depois de terem sido atropelados, depois de publicada, ainda em 1982, provocou doações por parte dos leitores: “seis novos carneiros, uma bomba d’água para o vilarejo e aulas para os estudantes andinos”, relata a legenda da revista.

A terceiridade consiste em um ideal interpretativo. Se o entendimento de todos os elementos passíveis de interpretação na amostra for tratado com uma profundidade idealizada, tem-se o interpretante final. São diversos os exemplos que poderiam ser abordados neste último ponto. A análise, de forma alguma, deve se esgotar aqui, o processo de leitura do interpretante final (e ideal) é tão complexo quanto se pode imaginar. Em uma situação de sala de aula, a busca pelo interpretante final conduz o processo de pós-leitura de uma estrutura comunicativa, mas ela está sujeita a um processo inesgotável de variações e desenvolvimento.

Em linhas gerais, tivemos a sorte de trabalhar com uma amostra cuja principal característica é o fotográfico e que, especialmente na edição de 125, prestou-se, por meio do discurso verbal, a defender o poder da fotografia. Tal peculiaridade permite uma maior visibilidade do fluxo harmônico entre verbo e imagem, uma vez que os textos, na edição “O Poder da Fotografia”, ilustram o fazer fotográfico. O que um texto híbrido nos apresenta é a possibilidade de ler a harmonia entre as duas formas de linguagem, por isso, uma não pode ser

considerada mais importante em relação à outra.

Em terceiridade, conseguimos observar como os elementos verbais e não verbais (aqui, não somente as fotografias, mas as cores, as linhas de diagramação, o tamanho das imagens e dos textos, etc.) estão organizados para que o tema central seja abordado e faça sentido para o leitor. A revista retomou sua fotografia de capa mais emblemática, a da menina afegã de Steve McCurry, para localizar o tema central. Além disso, entrevistou Sebastião Salgado, um importante fotógrafo brasileiro, no início das suas exposições do projeto Gênesis. Apontou números referentes aos seus fotógrafos. Manteve reportagens inéditas, mas fez com que os jornalistas que escrevem em parceria com os fotógrafos falassem sobre o tema.

As escolhas editoriais cuidadosamente distribuídas ao longo das páginas da revista constroem o sentido ideal para o autor. Um dos aspectos multimodais mais interessantes da edição é a estrutura do texto central, o qual carrega o título da revista. Depois do texto elucidativo de Robert Draper sobre o que acontece com os fotógrafos, seis verbos foram escolhidos para representar as funções da fotografia pelo viés da *National Geographic*. Testemunhar, comprovar, relacionar, revelar, celebrar e proteger justificam o papel da fotografia e abrem seis matérias inéditas. Além disso, cada um dos verbos retoma três fotos marcantes de anos anteriores da revista. Nos seis verbos estão expostas as características da revista: preocupação com o planeta por meio de abordagens geográficas.

O que a organização do texto cujo tema central é a fotografia nos aponta são as preocupações da revista: preocupação com a exploração humana (testemunhar); com a exploração natural (comprovar); com as mudanças e a diversidade étnicas (relacionar); com as questões políticas (revelar); com novas maneiras de fotografar o belo (celebrar); e, por fim, preocupação com outras espécies que não o homem (proteger).

Percebemos que as fotos sempre recebem mais espaço do que o texto escrito, mas as legendas e o texto do companheiro do fotógrafo são os responsáveis por estabelecer o efeito lógico no leitor. No texto estão os detalhes, os dados precisos, as dificuldades e as peculiaridades das histórias.

O último momento da edição ainda aponta a organização em prol de um sentido central. O texto “A Aldeia Digital” de James Estrin, acompanhado de um mosaico de fotografias da rede social Instagram, reflete sobre a expansão e a disponibilidade do ato de fotografar (e compartilhar para o mundo).

Estrin aborda um tema fundamental para discussão em sala de aula e uma questão levantada ainda no primeiro capítulo é retomada: o que nossos alunos estão fazendo diante de tanta facilidade de fotografar? No texto, está uma pista de Estrin: “Talvez estejamos testemunhando o desenvolvimento de uma linguagem visual universal, capaz de alterar o modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo. Claro que, como no caso de qualquer linguagem, há aqueles que a usam para criar poesia, assim como há quem prefira fazer lista de compras”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de leitura não pode ser sinônimo de decodificação de signos linguísticos. Ou seja, o interlocutor de um texto deve ser preparado para, no ato da leitura, ativar vários tipos de conhecimento e reconhecer as estratégias discursivas do produtor. Nesse panorama, o professor é o condutor responsável por apontar caminhos possíveis para a construção de sentidos que sejam condizentes com a proposta do autor. Por conta de um exemplo, fica demonstrada uma perspectiva semiótica de interpretação de uma estrutura comunicativa organizada por meio de linguagens múltiplas e localizada no universo midiático. O objetivo essencial do estudo, portanto, caracterizou-se como instrumento auxiliar de práticas docentes que envolvem a leitura e direcionam-se ao desenvolvimento de leitores competentes.

Fica evidente neste estudo que levar ao aluno exemplos cotidianos que estão além dos livros didáticos é, além de necessário, viável. Importante esclarecer que, durante o trabalho, estávamos cientes de que pouco importa para um aluno saber reconhecer se um signo está entre as condições de sinssigno ou legissigno. Terminologias vazias não são o ponto fundamental do trabalho de observação por meio dos recortes semióticos. O que importa é o desenvolvimento do nível de abstração do professor para que, quando ele for trabalhar as linguagens híbridas em aula, o pensamento já estabeleça com facilidade os elementos que devem ser considerados para a condução da leitura dos alunos.

Muito do que era o objetivo não foi concretizado por completo. A edição é extensa e muito rica em relação ao conteúdo e às formas de linguagem e muitas possibilidades de análise não foram contempladas. Ao fim do estudo, a pergunta sobre a validade do esforço de reflexão e de entendimento de uma teoria a fim de aplicá-la para analisar um exemplo vem à mente. A resposta aparece, novamente, relacionada ao apontamento de Flusser. Afinal, em tempos de dominação por imagens, qualquer pequeno esforço comprometido em reverter a lógica de que o analfabetismo fotográfico está levando ao analfabetismo textual representa uma pequena conquista.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. A imagem. São Paulo. Editora Papirus, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo. Editora Annablume, 2011.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL: exemplar de outubro de 2013. São Paulo: Editora Abril, ano 14, nº 163. Disponível em: <http://prezi.com/dpcuhmwpl-ml/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share>. Acesso em: 5 de junho de 2016.

PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. São Paulo: Perspectiva S.A. 2003.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. (Coord.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. Semiótica Aplicada. São Paulo: Editora Pioneira. 2002.

_____; NÖTH, Winfried. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo. Editora Iluminuras, 2012.

ABSTRACT: In an attempt to set an example of reading mapping verbal and nonverbal elements, this study aimed to analyze the multimodal structure of the Brazilian version of a special edition for the 125 years of National Geographic magazine entitled "The Photography Power" by the theoretical and methodological principles of semiotics of Charles Sanders Peirce, from the perspective of the researcher Lucia Santaella (2002). This article, therefore, through a sample, proposed to articulate concepts about the relevance of multi-language approach and the media universe in the teaching of Portuguese. The first language teacher, as a mediator, must be aware of this multiplicity of languages of contemporary texts to be able to drive the student to build the ability to critically observe the multimodal choices present in the statements that are part of their daily lives. Here, it was understood by multiple forms of expression that are associated with written language and that, like words, are essential for the full construction of meaning.

KEYWORDS: First language teachers formation. Multiple literacy. Semiotics.

Capítulo **VII**

TRÊS COMENTÁRIOS SOBRE CERTA TRADIÇÃO MARGINAL NA LITERATURA BRASILEIRA

Lucas Amaral de Oliveira

TRÊS COMENTÁRIOS SOBRE CERTA TRADIÇÃO MARGINAL NA LITERATURA BRASILEIRA⁶

Lucas Amaral de Oliveira

Universidade de São Paulo

RESUMO: Este texto expõe resultados preliminares de pesquisa de doutorado que vem sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo. Trata-se de lançar algumas bases históricas e analíticas para uma leitura sugestiva sobre certa *tradição marginal* na literatura brasileira – tradição que se propôs, em formas narrativas variadas e de modo pouco sistematizado, representar sujeitos e universos sociais invisibilizados. Primeiramente, busco pautar o debate sobre um possível deslocamento de uma “dialética da malandragem”, tal qual proposta por Antonio Candido, para uma “dialética da marginalidade”, nos termos sugeridos por João Cezar de Castro Rocha. Posteriormente, apresento um conjunto de dinâmicas culturais que comporiam essa estética da marginalidade, identificando experiências literárias e artísticas passadas que teriam influenciado, em alguma medida, o recente movimento da literatura marginal que nasce e se prolifera nas periferias urbanas. Por fim, discuto estratégias que autores e autoras do movimento marginal de São Paulo vêm usando para transpor preconceitos e estigmas em torno de suas expressões literárias. O argumento é de que, embora não se enquadrem nas hierarquias simbólicas e nos locais mais tradicionais de consagração artística, essas estratégias discursivas e políticas exercem papel determinante na formatação de novas e importantes manifestações literárias oriundas de espaços sociais com precária oferta de equipamentos culturais e com déficit de políticas públicas voltados à cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura marginal; periferias urbanas; dinâmicas culturais.

I

Em 1970, o sociólogo e crítico Antonio Candido analisou, em um dos principais ensaios de nossa fortuna crítica literária, a obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida (2011 [1854]), propondo uma leitura inédita da formação social brasileira e assinalando a importância desse romance para a construção de um retrato da dinâmica dos costumes da sociedade carioca do século XIX. As *Memórias* saíram, originalmente, em alguns folhetins no Correio Mercantil do Rio de Janeiro, entre 1852 e 1853, de forma anônima, e foram publicadas, em livro, somente no ano de 1854 – é interessante notar que, no lugar do autor, constava a inscrição “um brasileiro”.

⁶ Parte destas reflexões foi apresentada, em 2015, no XIV Congresso da ABRALIC, em Belém, e em palestra proferida na Universidade de Copenhague, Dinamarca, em 2016, sendo que uma versão ampliada foi publicada em inglês, na *Brasiliiana – Journal for Brazilian Studies*.

O protagonista da história, Leonardo Pataca Filho, seria o primeiro grande malandro a entrar na novelística nacional – figura oriunda de uma tradição quase folclórica, de certa atmosfera popularesca e cômica, mas que, depois, irá se elevar à condição de símbolo, sobretudo em *Macunaíma*, de Mário de Andrade (2008) –, ser astucioso, aventureiro, de muitas faces e recursos. A habilidade do malandro em tirar vantagem de situações adversas o punha em um espaço social plástico, movediço, de coexistência de vários códigos, evitando o irromper de conflitos, ou tornando-os controláveis – a seu benefício.

Tal oscilação entre os polos da ordem e da desordem, comércio de mão dupla entre as esferas opostas do acordo e da ruptura, seria uma dialética que Candido (1993) identificou como a concreção formal de relações no plano literário, isto é, a formalização estética de circunstâncias de caráter socialmente significativas. Isso constituiria não só a representação da malandragem como traço cultural do brasileiro, mas, no limite, sua figuração como comportamento historicamente enraizado no quadro das relações entre as classes sociais na sociedade brasileira oitocentista (Otsuka, 2007).

Há uma passagem reveladora do viés privilegiado por Candido em “Dialética da Malandragem: caracterização das *Memórias de um Sargento de Milícias*” sobre a base moral que rege o romance. Isso evidencia a lógica de equivalência simétrica entre os polos, cujas relações permeáveis dissolvem os extremos, tirando o sentido restrito das noções de lei e ordem e criando uma “terra de ninguém moral”, por assim dizer, onde a transgressão seria só um matiz de uma gama de situações em meio à zona cinzenta que vai da norma ao crime. Diz o crítico:

Um dos maiores esforços das sociedades, através da sua organização e as ideologias que a justificam, é estabelecer a existência objetiva e o valor real de pares antitéticos, entre os quais é preciso escolher, e que significam lícito ou ilícito, verdadeiro ou falso, moral ou imoral, justo ou injusto, esquerda ou direita política e assim por diante. Quanto mais rígida a sociedade, mais definido cada termo e mais apertada a opção. Por isso mesmo desenvolvem-se paralelamente as acomodações de tipo casuístico, que fazem da hipocrisia um pilar da civilização. E uma das grandes funções da literatura satírica, do realismo desmistificador e da análise psicológica é o fato de mostrarem, cada um a seu modo, que os referidos pares são reversíveis, não estanques, e que fora da racionalização ideológica as antinomias convivem num curioso lusco-fusco (Candido, 1993, p.47-48).

Contudo, como lembrou João Cezar de Castro Rocha (2004), depois de experienciar diversas aventuras em meio aos dois polos antagônicos do universo das relações sociais do romance, indo e vindo do concerto ao conflito em um “balanceio caprichoso entre ordem e desordem”, como quis Candido (1993, p.44), o desejo de cooptação acaba por definir o malandro protagonista, que acaba sendo integrado no mundo da ordem e do acordo. Leonardo Filho, através de um casamento favorável e uma promoção inesperada, torna-se, ao fim, um sargento de milícias, agregado ao universo da norma e ordem sociais.

Embora a tensão entre os polos seja a característica do grande romance de Manuel Antonio de Almeida, constituindo, propriamente, o princípio fundamental da dialética da malandragem – em que a figura astuciosa do malandro, por meio de uma sabedoria genérica de sobrevivência, logra suspender conflitos ou contorná-los (Schwarz, 1987); em que as leis universais e o universo das relações pessoais, vale dizer, a rígida hierarquia das normas e a flexibilidade da vida cotidiana, misturam-se (DaMatta, 1987); ou, ainda, em que a própria lógica pendular entre lícito e ilícito é subordinada ao problema da rixa pessoal (Otsuka, 2007) –, a violência e a ruptura são mantida sob controle, mediante reconciliação compensatória, um acerto vantajoso.

Em contrapartida, Rocha (2004) propõe uma abordagem diferente – não antagônica, mas complementar – para analisar a sociedade brasileira atual e, de maneira mais específica, a própria produção cultural contemporânea. A hipótese é a de que a dialética da malandragem, tal qual originalmente formulada por Candido em seu texto, estaria sendo paulatinamente e parcialmente substituída – ou, para dizer o mínimo, diretamente desafiada – por certa dialética da marginalidade, a qual 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 sociais, em vez de sua ocultação ou ponderação.

Desse modo, no lugar de uma forma jovial, otimista, cordial, que mantém a violência sob controle na lida com as injustiças cotidianas e históricas, as produções culturais mais recentes parecem exercer uma dialética negativa a partir da qual o polo do conflito é exposto de maneira mais metódica, a fim de explicitar e enfrentar alguns dilemas da sociedade brasileira das últimas décadas, especialmente nas margens geográficas das metrópoles, a saber: a violência, a exclusão e o racismo. As dialéticas da malandragem e da marginalidade estariam disputando, para dizer de outra forma, uma “batalha simbólica” ou, tomando de empréstimo o termo de Canclini (1999), uma “guerra de relatos” no processo de compreensão da formação social brasileira.

Em 2004, o crítico publicou o texto “Dialética da marginalidade: caracterização da cultura brasileira contemporânea”, na *Folha de São Paulo*. O artigo foi incrementado e publicado, depois, sob o título “A guerra dos relatos no Brasil contemporâneo. Ou: a ‘dialética da marginalidade’”, onde Rocha sugere haver uma nova forma de simbolização da realidade brasileira e, até mesmo, uma nova relação entre as classes sociais, 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.

A evidenciação da violência e da marginalização social seria, nessa medida, o denominador comum das novas produções culturais e, inclusive, uma tendência interpretativa sobre o Brasil contemporâneo. E mais: essa forma renovada de olhar para nossa própria constituição enquanto povo e enquanto nação deve ser saudada como um verdadeiro “acontecimento”, segundo a

expressão de Roberto Schwarz (1999, p.163), algo que vem se proliferando desde os anos 1990, do hip-hop – que tem o *rap* como sua expressão musical, o *breaking* na dança, e o *grafite* nas artes plásticas –, até a literatura marginal, passando pelo teatro engajado das periferias, as comunidades de samba, os saraus poéticos, os cineclubes e produções audiovisuais independentes, o pixo, as intervenções performáticas urbanas etc.

Todavia, que itinerário se pode traçar para uma melhor compreensão da tese de João Cezar de Castro Rocha, qual seja, de que a produção cultural brasileira, baseada na dialética da malandragem, estaria sendo desafiada e, pouco a pouco, substituída por uma suposta dialética da marginalidade? Quais as linhas gerais dessa história? E quais suas implicações éticas? Como reconstruir as vicissitudes dessa cadeia complexa de ambivalência e violência que teve lugar ao longo desse itinerário, em que os avatares da malandragem, da jagunçagem e da marginalidade (agora urbana e periférica), assumiram novas dimensões? As questões são várias e comporiam pesquisa de maior fôlego. Tentarei, agora, conferir alguma fisionomia ao projeto da dialética da marginalidade, através do qual alguns sujeitos, antes deixados de fora do universo da produção literária, construíram as condições de definição de sua imagem, de sua escrita e, com efeito, de sua própria história.

II

Pode-se localizar na história de nossa literatura obras a partir das quais se buscou articular, em uma forma textual mais ou menos sistematizada, vozes e perspectivas de estratos mais baixos e marginalizados da sociedade. Mesmo as *Memórias de um sargento de milícias*, segundo Candido (1993, p.45), teria certo caráter social – afinal, trata-se de um romance representativo que se atrela à figuração de uma dinâmica histórica real –, na medida em que, pela primeira vez, buscou-se retratar um setor vital da sociedade de então, a dos homens livres (nem escravos, nem senhores), que habitavam o espaço intermediário e cinzento do não-trabalho, onde não era possível prescindir da ordem nem viver dentro dela (Candido, 2006; Schwarz, 1987).

Uma passagem decisiva de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1985 [1902]), também explicita o desejo de determinada tradição literária em retratar os historicamente marginalizados pela produção simbólica. Escreve Euclides da Cunha que o sertanejo é um forte:

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. É desgracioso, desengonçado [...], reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. [...] Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que parecem ser o

traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas. [...] Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude. Nada é mais surpreendedor do que vê-lo desaparecer de improviso. Naquela organização combatida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarada pelo olhar desassombrado e forte [...]; da figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias (Cunha, 1985, p.179-180).

Segundo João Camillo Penna (2015), o retratista da Guerra de Canudos (1886-1887) é, na verdade, o escriba de nossa primeira margem, quem primeiro flagrou o destino histórico da marginalidade e, por consequência, da criminalização da pobreza, bem como seu extermínio. Mas os exemplos são abundantes, e não menos trágicos, em nossa literatura. Basta uma rápida análise da obra *Os Pobres na Literatura Brasileira*, editada por Roberto Schwarz, que teve o mérito de reunir ensaios ao redor de uma questão: como se representou a pobreza em nossa tradição literária? O crítico materialista sugere, ao fim de sua apresentação ao livro, que “a situação da literatura diante da pobreza é uma questão estética radical” (Schwarz, 1983, p.8).

Talvez não uma estética radical, tendo em vista que se tratou, quase sempre, de mediadores representando e retratando os mais pobres, os historicamente emudecidos que, durante muito tempo, não lograram ocupar posição privilegiada no processo de produção literária, não detiveram os meios e mecanismos suficientes para determinar as regras do jogo político-cultural e, por isso, foram inaptos em se apropriar de ferramentas de escritura e legitimação de suas próprias vozes. A literatura que fala dos marginalizados apresenta e representa, sim, a pobreza, ora com tom pitoresco, como nas *Memórias*, ou alegórico, como em *Macunaíma*, ora com viés rústico e racialista, como em *Os Sertões*, ou então vitimizador, como em contos de Monteiro Lobato, reunidos na obra *Urupês* (2012 [1918]). Mas, os mediadores estão aí.

Contudo, justiça seja feita às exceções, que, em certa medida, enaltecem a fisionomia de nossa literatura exercitando pelo menos uma estética, se não radical, como quisera Schwarz, pelo menos progressista, com algum compromisso ético e comprometida com a desconstrução de alguns essencialismos. É o caso, por exemplo, do escritor negro Lima Barreto (1956) e sua opção pela *Marginália* e pela independência intelectual, como sugere Beatriz Resende (1983, p.73), a partir da qual o autor – hoje tido como um exímio narrador da vida urbana no momento anterior ao modernismo, mas que sofrera um ostracismo por parte da crítica e dos “mandarins da literatura” de seu tempo – opta por permanecer ligado às camadas populares.

Esse também é o caso de Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista brasileira. Em seu pouco conhecido mas instigante livro, *Úrsula* (2004 [1859]), ela busca desconstruir uma história literária etnocêntrica, masculina e branca.

O trabalho não é só tido como o primeiro texto literário abolicionista, mas também o primeiro romance de autoria negra que fala, a partir de uma perspectiva política interna, sobre as condições de vida da população negra no Brasil, em um período anterior à escravidão. Há também o exemplo do poeta, romancista e dramaturgo Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa (1977 [1843]), autor do primeiro romance nacional, *O filho do pescador*, trabalho vanguardista de 1843, infelizmente ainda pouco estudado no Brasil.

Ou, ainda, de um Lino Guedes, filho de ex-escravos e militante do movimento negro, outro menosprezado pela história literária. Este último, poeta fortemente influenciado pelo romantismo abolicionista de Castro Alves e Luís Gama, vindo a adotar formas populares, como a redondilha e até mesmo o cordel, para compor suas obras, mescla a seu estilo uma preocupação social e engajada com a situação do negro no país, sendo um dos precursores da negritude na poesia brasileira. O poema “Novo Rumo”, extraído de *Negro Preto Cor da Noite* (de 1936), é um exemplo de seu utopismo racial:

Negro preto cor da noite, / nunca te esqueças do açoite / Que cruciou tua raça. / Em nome dela somente / Faze com que nossa gente / um dia gente se faça! // Negro preto, negro preto, / sê tu um homem direito / como um corcel posto a prumo! / É só do teu proceder / Que, por certo, há de nascer / a estrela do novo rumo! (Cf. www.quilombhoje2.com.br/blog/?p=257).

Vidas Secas, de Graciliano Ramos (2013 [1937]), também faz coro a essa tradição em que o outro, marginal, pobre, desprivilegiado, excluído, adquire centralidade narrativa. O romance conta a história do retirante nordestino para o sudeste, registrando a modéstia dos meios de vida do migrante e de sua família – vilipendiados por condições materiais absolutamente miseráveis – na modéstia da vida simbólica, através de uma linguagem truncada, lacunosa, impotente, retalhada, por vezes cíclica. Segundo Bosi (1983, p.149), narrar a necessidade é perfazer a forma do ciclo, pois entre a consciência narradora, que sustenta a história, e o fato narrado, o percurso migratório do sertanejo e suas vicissitudes, “opera um pensamento desencantado que figura o cotidiano do pobre sob um ritmo pendular: da chuva à seca, da folga à carência, do bem-estar à depressão, voltando sempre do último estado ao primeiro”.

Raquel de Queiroz e Jorge Amado também são importantes representantes da geração denominada “Romance de 30” – do romance neorrealista ou, ainda, do romance regionalista moderno –, a partir da qual alguns problemas sócio-políticos, como os fluxos migratórios e a vida cruel dos retirantes, a desigualdade social, os resquícios de escravidão e o coronelismo, densamente apoiado na posse das terras, são elaborados e se sobrepõem ao viés pitoresco e estereotipado de outrora. Na geração seguinte, de 1945, aparecem nomes como Ariano Suassuna, João Guimarães Rosa, Bernardo Élis e outros. Nestes, abrolham figuras ambíguas e fronteiriças, como o jagunço, o

cangaceiro, o capanga, o bandido, o fora-da-lei, alguns protótipos de “malandros” sertanejos (como os famosos Lalino Salãthiel e João Grilo) e uma variedade outra de modalidades de valentões, que organizam o turbulento cenário regional em uma narrativa em que a violência andava de mãos dadas com um código de honra eventual, plástico, circunstancial. No entanto, é interessante apontar que, para Penna (2015, p.53), enquanto o malandro se caracteriza pela destreza de sobreviver por conta da labilidade com que tangencia as malhas do compromisso e da lei, as figuras cinzentas, às vezes anômicas, que habitam as estruturas de poder assentadas no mandonismo e clientelismo, por definição, não sobrevivem, “morrendo inevitavelmente pela mesma arma de fogo que o define”.

Não menos violentos são os personagens suburbanos de João Antonio, Ana Cristina Cesar, Isabel Câmara, Antônio Fraga, Plínio Marcos e outros escritores, dramaturgos e poetas independentes. O cenário, agora, é a cidade, o submundo das metrópoles, que serve de pano de fundo para um hibridismo interessante, por intermédio do qual 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. Aqui, encena-se a matéria prima da experiência, tendência que Bosi (1975) definiu como representativa de certo “brutalismo” e que Antonio Candido (1987) chamou de “realismo feroz”, movimento formal e temático que tende a privilegiar a imediatez da violência e a transmissão direta da experiência social em centros urbanos brasileiros. O novo paradigma abarca a especificidade da língua falada.

Alguns desses autores integraram ou estiveram próximos da chamada Geração do Mimeógrafo, que surgiu entre o final dos anos 1960 e início dos 1970, em que o “marginal” era mais atribuição dos críticos que demonstravam com tal nomeação a produção artesanal de textos frequentemente vendidos pelos poetas fora do sistema editorial. Denominados “poetas marginais”, alguns deles se projetaram no cenário artístico nacional, oriundos de uma classe média mais ou menos estabelecida, mas que, a despeito de suas origens e recursos, propuseram-se a escrever sobre violência, meretrício, problemas urbanos, desigualdades, relações raciais e o submundo das metrópoles – temas subversivos no contexto da então ditadura civil-militar.

O fato é que quase sempre, no interior dessa tradição – construída para as finalidades analíticas deste texto – se tratou de “narradores da exclusão” que manipularam, com destreza e algum compromisso ético, é preciso assinalar, temáticas e estratégias estético-discursivas para a elaboração da figura do pobre, excluído, marginal, mas cuja abordagem recaiu, amiúde, em um tipo de defesa da ausência, em algo que supervaloriza a falta deste ou daquele elemento, a estigmatização do sujeito e a romantização da miséria como condições negativas de possibilidade para o surgimento de uma obra, em vez de privilegiar fatores que, efetivamente, definem uma criação cultural.

Resumindo, são obras que falam *no lugar*, e não *do lugar*, dos marginalizados. Regina Dalcastagnè (2008, p.80) problematiza a questão, dizendo o seguinte:

[...] é sempre um ato político, às vezes legítimo, freqüentemente autoritário – e o primeiro adjetivo não exclui necessariamente o segundo. Ao se impor um discurso, é comum que a legitimação se dê a partir da justificativa do maior esclarecimento, maior competência, e até maior eficiência social por parte daquele que fala. Ao outro, nesse caso, resta calar. Se seu modo de dizer não serve, sua experiência tampouco tem algum valor.

Mas, o que muda na configuração da literatura brasileira quando determinados atores sociais marginais alcançam as condições necessárias para contarem suas próprias histórias? Ou melhor, o que ocorre quando eles dizem que suas experiências têm, sim, valor, e por isso merecem ser contadas, não por mediadores, mas por eles próprios? Quais as linhas gerais da chamada literatura marginal (e/ou periférica), cuja atividade artística vem sendo exercida e elaborada por sujeitos que, em sua maioria, são vítimas dos processos de exclusão e de marginalização aos quais eles se referem em suas obras? E como, a despeito das dificuldades sociais, editoriais, econômicas que se tem ciência, tal produção vem promovendo uma espécie de corpo a corpo com a vida, preocupando-se com a releitura do cotidiano e a interpretação da experiência coletiva, de modo a falar *sobre* e *para* o povo? Mais uma vez, trata-se de uma bateria de questões complexas. Gostaria, apenas, de falar um pouco acerca da forma como o movimento da literatura marginal das periferias foi – e vem sendo – capaz de trazer para o centro de sua produção a própria margem, falando desde a margem e sobre a margem.

III

Carolina Maria de Jesus (1914-1977), a primeira mulher negra e favelada a registrar, em fragmentos autobiográficos, o cotidiano da fome e da escassez em uma das primeiras favelas paulistanas, autora do famoso *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960, seria, para muitos, uma gênese antecipada e uma das precursoras do paradigma da dialética da marginalidade. Ela logrou elaborar em suas narrativas, traduzidas para muitas línguas e que se tornou um best-seller na América do Norte e na Europa, a representação de sua própria realidade. “Eu classifico a cidade de São Paulo, assim: o palácio é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos [...]. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo” (Jesus, 2001, p.28-33). Mais adiante, segue a escritora: “Nós somos os pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerada marginais. Não mais se vê os corvos

voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos” (Jesus, 2001, p.45).

No entanto, segundo Penteado (2016) Carolina permanece ainda desconhecida por boa parte do público brasileiro, mesmo com seus quatro livros publicados em vida – dois diários, um romance e um livro de provérbios – e três póstumos – um de memórias, um de poesias e outro diário. E, é de se notar, que muitos de seus textos permanecem inéditos. Porém, de talento extraordinário, usou a forma narrativa para sobreviver: afinal, “queria salvar a si e a seus filhos da fome, da vida dura na favela do Canindé, na capital paulista, no final dos anos 1950, além de ascender socialmente, mas também ser reconhecida como artista (Penteado, 2016, p.20).

Nas metáforas usadas pela escritora, os espaços sociais e urbanos marginais da cidade estão cheios de lixo e animais; mas foi lá que ela estabeleceu seu próprio lugar de fala, a fim de observar, anotar e contar os fatos ao seu redor. Com isso, Carolina demonstrou que a forma literária também pode ser representativa dos espaços marginais de fala, que devem ser entendidos e representados não como lócus estigmatizados do tecido urbano, mas como um lugar importante para a enunciação e para a produção de conhecimento sobre a cidade. Por isso, a contribuição de Carolina Maria de Jesus para a história literária brasileira ainda não pode ser adequadamente medida, ainda mais quando não nos propomos a deixar as zonas de conforto da crítica. No entanto, é inegável que seus diários têm servido de inspiração e exercido uma importante influência histórica, cultural e estética sobre os autores e autoras que integram a hoje denominada literatura marginal.

Além de Carolina, pode-se localizar, também, o papel de outros autores negros, como Solano Trindade, Cuti, Eduardo de Oliveira, Oswaldo de Camargo e Miriam Alves, na segunda metade do século XX, em São Paulo, em torno de estratégias coletivas de ação cultural e criação estética. Eles ilustram, hoje, a presença negra em periferias e movimentos sociais e culturais, marcando na escrita a violência, o estigma, o racismo, a marginalização social. Quando se olha com atenção a literatura desenvolvida em torno da dialética da marginalidade, sobretudo a produzida a partir dos chamados “saraus” das periferias de São Paulo depois dos anos 2000, é possível reconhecer antecedentes e convenções histórico-culturais que devem ser listados para a compreensão do fenômeno: a inspiração do hip-hop, rubrica musical das periferias paulistanas, desde os anos 1980 (Cf. Pardue, 2013; Silva & Tennina, 2011; Silva, 2011; D’Andrea, 2013), com grupos como Racionais MC’s, RZO, Facção Central e Sabotage; os universos retóricos politizados de certos escritores – herdeiros de figuras como Solano, João Antônio e a já citada Carolina Maria de Jesus (Cf. Patrocínio, 2013; Nascimento, 2009; 2011) –, como Paulo Lins, Marcelino Freire, Conceição Evaristo e Ferréz; e a literatura de cordel, fruto da migração nordestina para a cidade. O mesmo vale para os chamados “relatos do cárcere” ou “literatura prisional” (Cf. Seligmann-Silva, 2006), como a de Luis Alberto Mendes, em *Memórias de um Sobrevivente*

(2001), André Du Rap, em *Sobrevivente* (2002), Jocenir, em *Diário de um Detento* (2001), e Humberto Rodrigues, em *Vidas do Carandiru* (2002), que aceitaram o desafio de propor nova abordagem para encarar e transmitir a experiência de violência e encarceramento.

Um salto paradigmático em relação ao que Tânia Pellegrini (2005) chamou, certa feita, de “verismo etnográfico” foi dado com o romance *Cidade de Deus*, em que personagens e situações foram extraídas de um mundo ao qual o autor, Paulo Lins (2008), pertencia e do qual queria fazer ouvir a voz. Rocha (2004) trabalhou muito bem esse caso em seu já citado ensaio, bem como o impacto que a obra teve em nossa literatura contemporânea. O romance, cujo material foi colhido por ocasião de uma pesquisa que a antropóloga Alba Zaluar realizava sobre o circuito do tráfico no Rio de Janeiro – e que viria a ter, no momento de seu lançamento, o incentivo editorial de Roberto Schwarz –, marcou, de fato, o momento em que o “marginal” assumiu controle da produção de sua própria imagem, projetando-se como voz apta a articular uma nova visada sobre as raízes da desigualdade. O livro, lançado em 1997, um dos grandes romances da década, reconstrói o universo do conjunto habitacional que dá nome à obra. O escritor, sem querer ser negro ou marginal, pelo menos literariamente, “tem de lidar com o drama de ser os dois, socialmente”; assim o fazendo, foi capaz de compor “um romance impactante sobre diferentes aspectos da desigualdade social no Brasil, com fina criatividade literária que poucos escritores (negros e não negros) jamais tiveram” (Silva, 2013, p.592).

Escolhido para participar da cerimônia de encerramento da consagrada Feira Internacional do Livro de Frankfurt, em 2013, quando o Brasil foi o país homenageado, o escritor carioca explicitou, em um poema de sua juventude, a tensão interna (e sem síntese) dessa nova dialética da marginalidade, quebrando o protocolo da solenidade ao dizer:

Fui feto feio feito no ventre-Brasil / estou pronto para matar / já que sempre estive para morrer / Sou eu o bicho iluminado apenas / pela luz das ruas / que rouba para matar o que sou / e mato para roubar o que quero. / Já que nasci feio, sou temido. / Já que nasci pobre, quero ser rico / e assim o meu corpo oculta outros / que ao me verem se despiram da voz. Voz indo até o grito. / Grito e tiro disputando intensidade. / Sou eu o dono da rua. / O rei da rua sepultado vivo no baralho desse jogo. / O rei que não se revela / nem em copas / nem em ouro. / Revela-se em nada quando estou livre / renada quando sou pego / pós nada quando sou solto. / Sou eu assim herói do nada. / De vez em quando revelo o vazio / de ser irmão de tudo e todos contra mim. / Sou eu a bomba que cresceu / na flor do cerne da miséria, / entre becos e vielas / onde sempre uma loucura está para acontecer. / Sou teu inimigo. / Coração de bandido é batido na sola do pé. / Enquanto eu estiver vivo, / todos estão para morrer. / Sou eu que roubo o teu amanhecer / por um cordão / por um tostão / por um não. / Meço-me e arremesso na vida / lançando-me em posição mortal. / Prefiro morrer na flor da mocidade / do que no carço da velhice. / Sem saber de nada me torno anacoluto insistente, / indigente nas metáforas de tua língua vulgar / que não se

comprometeu / pois a minha palavra – inaugurada na boca do homem, / a dama maior do artifício social – / perdeu a voz. / Voz sem ouvidos é mero sopro sem fonemas. / É voz morta enterrada na garganta. / E a palavra vida, muda no mundo legal, me faz teu marginal (Cf. goo.gl/YCWLAF).

Em 2000, foi a vez de Ferréz retratar o cotidiano violento das periferias da zona sul de São Paulo em *Capão Pecado* (2005), talvez a obra inaugural da literatura marginal paulistana. Schwarz (2004, p.19-20), novamente, fez o adendo pertinente sobre a emergência do gênero no contexto de formação de novos leitores e fruidores de bens literários, antes apartados da esfera de consumo: “Comprei o livro do Ferréz, *Capão Pecado*, e deixei sobre a mesa, lá em casa. A empregada viu e falou: ‘Doutor, posso pegar?’. Ela levou, leu, três dias depois me disse: ‘É assim mesmo’. Está acontecendo uma reestruturação de leitores possíveis, porque essa moça agora é uma leitora possível”. Parece que não se trata de artistas visando inserção ou consagração, mas de fenômenos orgânicos, que desempenham funções significativas na literatura, conectados a experiências de sujeitos marginalizados historicamente.

Ferréz, em sua argumentação sobre a publicação do primeiro ato do suplemento literário da Caros Amigos, *Literatura Marginal: a cultura da periferia*, em agosto de 2001, explicou a necessidade de alteração da dinâmica da produção e consumo de bens literários:

Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de “excluídos sociais” e para nos certificar de que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história e não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, o Caros Amigos/Literatura Marginal vem para representar a cultura autêntica de um povo composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. E temos muito a proteger e a mostrar, temos nosso próprio vocabulário que é muito precioso, principalmente num país colonizado até os dias de hoje, onde a maioria não tem representatividade cultural e social (Ferréz, 2001, p.3).

Logo, o processo que publicizou, de forma mais contundente, o movimento da literatura marginal-periférica teve início com o lançamento de três edições da Caros Amigos, *Literatura Marginal: a cultura da periferia*, idealizadas e editadas por Ferréz, nos anos de 2001, 2002 e 2004. A primeira edição vendeu mais de 15.000 exemplares e, assim, viabilizou o lançamento de outros dois números, que, juntos, reuniram 48 escritores e 80 textos que reportavam a condição periférica, tanto do escritor quanto de sua produção. As edições foram um marco na história da literatura contemporânea (Cf. Muniz e Oliveira, 2015; Nascimento, 2009; Zibordi, 2004), porque apontaram a conexão temática com os processos criativos do passado e, ao mesmo tempo, ratificaram a independência do fenômeno literário consolidado nas periferias.

Dugueto Shabazz (2006, p.15), escritor marginal, quando explica seu labor literário, diz o seguinte: “Aqui é a versão escrita dessa gambiarra que nós

chamamos de música, que faz coro a bandidos, incita a tensão racial e põe o submundo em evidência. Dessas páginas, voam tiros e rasgam *scratches*. As questões periféricas agora são centrais, jugulares”. Ou seja, a escrita que o poeta propõe está em consonância com a dimensão sociopolítica consolidada pelo *rap*, tido como sua maior influência. Foi a partir dessa formatação complexa, difusa e heterotópica que o movimento literário passou a ter atuação “jugular” nas periferias, especialmente com o uso e a ressignificação do aparato literário como mecanismo de reflexão e representação da realidade social, utilizando a violência e as desigualdades como cenário e objeto de narrativas. Mais que isso, os autores inverteram a conotação negativa, estereotipada e por vezes preconceituosa do termo marginal, na medida em que ressignificaram a apropriação indébita e transformaram-na em motivo de orgulho.

Existem vários textos, crônicas e poemas que se referem às estratégias utilizadas pelos autores para superar o preconceito em relação às suas expressões e práticas culturais. Um excerto de Sérgio Vaz, por exemplo, sacado de sua obra autobiográfica que, igualmente, conta a história da Cooperifa, é provocador nesse sentido:

A periferia, que sempre foi lugar de gente trabalhadora e supostamente ninho da violência, como querem as autoridades nos fazer acreditar, ganhava, às custas de sua própria dor e da sua própria geografia, uma nova poesia, a poesia das ruas. Uma poesia única, que nasce do mesmo barraco de Carolina de Jesus, que brota da panela vazia, do salário mínimo, do desemprego, das escolas analfabetas, do baculejo na madrugada, da violência que ninguém vê, da corrupção e das casas de alvenaria fincadas nos becos e vielas das favelas das periferias da Zona Sul de São Paulo. Uma poesia dura, seca, sem papas na língua, ora sem crase, ora sem vírgula, mas ainda assim poesia, com cheiro de pólvora, com gosto de sangue, com o pus da doença sem remédio, com o pé descalço, com medo, com coragem, com arregaço, com melaço da cana, com o cachimbo maldito, mas que caminha com endereço certo: o coração alheio. A poesia tinha ganhado as ruas e nunca mais seria a mesma. A Academia? Que comam brioches! (Vaz, 2008, p. 115).

Ora, é possível dizer que a força do negativo, isto é, sua positivação, adquire, com isso, potência subjetivadora: o sujeito que se autodenomina, que se autorrepresenta, inverte o preconceito que anteriormente o rebaixara. Como diz Penna (2015, p.62), o “marginal não é mais alegoria do Brasil, e sim máquina de guerra contra o Brasil que o marginalizara, e diagnóstico do modo brasileiro de marginalizar”. Allan da Rosa (2005, p.28), representante dessa estética da marginalidade, em “Tabuleiro”, ilustra a periferia de modo a reforçar que, a despeito do ambiente opressor, o sujeito periférico emerge reluzente:

Periferia: vasto tabuleiro podre de pedras reluzentes / Peças que desvirtuam, fintam, se rapelam no mesmo time / Muquiadas, cagüetam, se encolhem na berlinda. / Peças que retrucam, inventam métrica, tiram prumo no muro do abismo / Cozinham a poeira das

paredes, se armam com vassouras e metranças e cadernos. / Peças de luto: que desacatam cuturnos, apavoram biroschas e bacanas, cham sintonias. / Peças empetecadas, esfarrapadas, escorraçadas / Vida mais quente que o fogão onde se requenta o meio-fio.

Os modelos mais tradicionais de crítica seguem dando sinais de serem incapazes de notar as inovações trazidas por esse tipo de produção. No geral, os analistas nem deram conta que as obras geradas no seio do movimento marginal exigem o desenvolvimento de novos instrumentos analíticos (Rocha, 2004; Dias & Glenadel, 2004; Patrocínio, 2011; Dalcastagnè, 2002; 2007), não mais a repetição ruidosa de diagnósticos que só querem preservar sua própria compreensão de literatura. Essa produção estética clama por ser lida de modo especial, talvez seguindo a sugestão da crítica e tradutora argentina, Lucía Tennina (2014, p.26): “com a velocidade de um alívio, com a voz entrecortada, com o ritmo lento da fala nordestina, com o vai-e-vem da rima de um canto negro, com um meio sorriso que percebe o prazer nos instantes e detalhes, com o apuro de um perigo iminente”, enfim, com o pranto historicamente entalado que invoca um passado perdido e quase nunca narrado.

Composto de indivíduos que se dizem “à margem do centro”, cujas obras não se enquadram, temática e formalmente, no cânone tradicional, essa literatura que abraça e dá vida ao projeto da dialética da marginalidade, registrado por Rocha, vem dando visibilidade a autores que irrompem no campo literário. Uma vez que passam a mobilizar recursos oriundos, inclusive, de sua experiência em coletivos culturais e saraus poéticos, 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. Com isso, empenham-se por adquirir legitimidade ao posicionarem-se como porta-vozes dos “marginalizados”, aproveitando oportunidades para assumirem a identidade de “poetas da periferia”, protagonistas de intervenções narrativas próprias.

Trata-se de um movimento literário que, muitas vezes, vem acompanhado de rubricas cambiáveis: marginal, periférica, suburbana, divergente, de denúncia social, da violência, engajada, “litera-rua”, literatura *hip-hop*, testemunhal. Mas o que deve ser salientado é que o uso das categorias que classificam as obras segue alguns critérios: muitas vezes, trata-se da produção de escritores oriundos da periferia; outras, de textos que exploram tópicos como violência, pobreza, drogas, prostituição etc.; e quase sempre compõe a produção de sujeitos, tidos como “marginais”, que narram suas vivências a partir das periferias da cidade (Nascimento, 2009).

Segundo Dalcastagnè (2008, p.78), é preciso dizer que, não poucas vezes, o silêncio dos marginalizados emerge, só que coberto por outras vozes, que se sobrepõem a esse silêncio forçado; são vozes que buscam falar em nome deles, como se fez desde sempre em nossa cultura. Mas esse fenômeno vem quebrando a lógica emudecedora e estabelecendo tensões importantes: “entre a ‘autenticidade’ do depoimento e a legitimidade (socialmente

construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística”. A literatura marginal é a que *fala* da periferia; mas, também, a que *vem* da periferia. A rubrica marginal é reivindicada, desde o início, pelos próprios escritores que compõem o *corpus* do movimento. A expressão marginal-periférica, que define essa literatura própria dos circuitos descentrados de produção, é usada para marcar que tal movimentação é composta por escritores provenientes das margens geográficas, sociais e culturais, que vêm se lançando no mercado editorial, desde os anos 1990, com obras que versam as singularidades de suas trajetórias dentro desses espaços urbanos – trata-se, talvez, do desenvolvimento de uma tradição marginal. Contudo, acredito que esses novos escritores falem, também, *para* indivíduos que habitam os mesmos espaços sociais e compartilham trajetórias similares de vida, o que fica evidente quando se observam as temáticas abordadas nas crônicas, romances, contos e, sobretudo, poesias, que buscam sempre estabelecer aproximações e identificações com a realidade social na qual o autor está inserido: violência policial, sexo, pobreza, política, lutas sociais, desigualdade, racismo e consumismo são assuntos caros a esse tipo de produção.

Há, portanto, uma experiência em comum sendo partilhada por esses sujeitos, tanto na produção como na recepção de bens literários. Como elaborou Candido (2006, p.34), devido a um e outro motivo, à medida que se remonta à história da literatura, tem-se cada vez mais a impressão de uma presença do aspecto coletivo nas obras, “que forças sociais condicionantes guiam o artista em grau maior ou menor”. Tal característica, segundo o crítico, em “A vida ao rés-do-chão”, texto de 1980, recolhido no volume *Recortes*, obriga a certa comunhão de temas e estilos, o que cria um ar que avizinha autores em um nível acima da sua própria singularidade e de suas diferenças (Candido, 2004). Como nota Rocha (2004), o fator que mais diferencia essa produção literária recente das que a antecederam é a articulação de um estrato social que implica a sociedade brasileira como um todo, ou seja, sua natureza coletiva. O movimento da literatura marginal vem se configurando como labor literário que se quer plural, pois realiza um efeito de aglutinação de vozes dissonantes de certa comunidade literária, por assim dizer.

Acredito que a estética desse grupo de escritores é uma ruptura com o fazer literário de praxe, pois combate o fato de que a voz do marginalizado esteve sempre intermediada pela voz de outro – que, ocupando posição privilegiada no universo de criação, o apresentava, o retratava e o representava, a ele que, até então, era excluído do processo produtivo de sua autorrepresentação. A principal reivindicação desse conjunto de experiências literárias é a de que aos excluídos cabe falar por si próprios; e, ademais, também lhes cabe a definição quanto aos meios e modos de fazê-lo. Tal é o “acontecimento” e a “aventura artística fora do comum” que Schwarz fez questão de saudar. Só não diria, rigorosamente, “aventura”, pois essa

literatura, feita por minorias, parece estar tensionando, talvez de forma irreversível, o campo literário e forçando a crítica a rever seus parâmetros, que não podem mais operar com os mesmos elementos analíticos de outrora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. *Memórias de um sargento de milícias*. Cotia: Ateliê, 2011.

ANDRADE, M. *Macunaíma*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

BARRETO, L. *Marginalia: artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BOSI, A. "Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo". In: *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. "Sobre *Vidas Secas*". In: SCHWARZ, R. *Os Pobres na Literatura Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANCLINI, N. G. *Imagários urbanos*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

CANDIDO, A. "A nova narrativa". In: *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. "Dialética da malandragem". In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

_____. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. *Recortes*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CUNHA, E. *Os Sertões*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

D'ANDREA, T. P. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia). USP, 2013.

DALCASTAGNÈ, R. A autorrepresentação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de Hoje*, v.42, 2007.

_____. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 20. Brasília, 2002.

_____. "Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea". In: *Ver e imaginar o outro*. Vinhedo: Horizonte, 2008.

DAMATTA, R. *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

DIAS, Â M; GLENADEL, P (Orgs.) *Estéticas da crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FERRÉZ. *Capão Pecado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. (Org.) *Literatura marginal: a cultura da periferia – Ato I. Caros Amigos*, São Paulo, ago/2001.

JESUS, C. M. *Quarto de Despejo*. São Paulo: Ática, 2001.

JOCENIR. *Diário de um detento: o livro*. São Paulo: Labortexto Editorial, 2001.

LINS, P. *Cidade de Deus: romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LOBATO, M. *Urupês*. São Paulo: Globo, 2012.

MENDES, L. A. *Memórias de um sobrevivente*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MUNIZ JR, J; OLIVEIRA, L. Literature from the Periphery of São Paulo at the Buenos Aires International Book Fair. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, v.45, 2015.

NASCIMENTO, E. P. *É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2011.

_____. *Vozes marginais na literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano/Fapesp, 2009.

OTSUKA, E. T. Espírito rixoso: para uma reinterpretação das “Memórias de um sargento de milícias”. *Revista do IEB*, 105-124, 2007.

PARDUE, D. Uma perspectiva marginal. *Contemporânea*, v.3, n.2, 2013.

PATROCÍNIO, P. R. T. Allan Santos da Rosa, um outro olhar sobre a periferia. *Ipotesi (UFJF)*, v. 15, p. 57-69, 2011.

_____. *Escritos à margem, a presença de autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2013.

PELLEGRINI, T. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. *Crítica Marxista*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 132-153, 2005.

PENNA, J. C. “Jagunços, topologia, tipologia (Euclides e Rosa)”. In: PENNA, J, C; FARIA, A; PATROCÍNIO, P. R. T (Orgs.) *Modos da margem: figurações da marginalidade na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

PENTEADO, Gilmar. *A árvore Carolina Maria de Jesus: uma literatura vista de longe*. Estud. Lit. Bras. Contemp., Brasília, n. 49, p. 19-32, dez. 2016.

RAMOS, G. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RAP, André du. *Sobrevivente*. São Paulo: Labortexto Editorial, 2002.

REIS, M. F. *Úrsula. A escrava*. Atualização do texto e posfácio de E. de A. Duarte. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

RESENDE, B. “Lima Barreto: a opção pela *Marginalia*”. In: SCHWARZ, R. *Os Pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROCHA, J. C. C. A guerra dos relatos no Brasil contemporâneo. Ou: a 'dialética da marginalidade'. *Letras* (Santa Maria), v. 28-29, p. 153-184, 2004.

_____. “Dialética da marginalidade: caracterização da cultura brasileira contemporânea”. *Caderno Mais!* Folha de S. Paulo, 29 de fevereiro de 2004.

RODRIGUES, H. *Vidas do Carandiru*. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

ROSA, A. *Vão*. São Paulo: Edições Toró, 2005.

SCHWARZ, R. “Cidade de Deus”. In: *Sequências Brasileiras. Ensaio*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

_____. Crítica de intervenção. *Rodapé*, São Paulo, n. 3, 2004.

_____. “Apresentação”. In: SCHWARZ, R. *Os Pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. “Pressupostos, salvo engano, de *Dialética da malandragem*”. In: *Que horas são?* São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SELIGMANN-SILVA, M. Novos escritos dos cárceres: uma análise de caso - Luiz Alberto Mendes, “Memórias de um Sobrevivente”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 27, pp.35-58, 2006.

SHABAZZ, D. *Notícias jugulares*. São Paulo: Edições Toró, 2006.

SILVA, M. A. M. *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SILVA, R. S. *Cultura e violência: autores, polêmicas e contribuições da Literatura Marginal*. São Paulo: Annablume, 2011.

SILVA, S; TENNINA, L. “Literatura Marginal” de las regiones suburbanas de la Ciudad de San Pablo: el nomadismo de la voz. *Ipotesi*, v.15, n.2, 2011.

SOUSA, A. G. T. *O filho do pescador*. São Paulo: Melhoramentos, 1977

TENNINA, L. (Ed.) *Saraus: Movimento/Literatura/Periferia/São Paulo*. Buenos Aires: Tinta Limón. 2014.

VAZ, S. *Cooperifa: antropofagia periférica*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

ZIBORDI, M. *Jornalismo alternativo e literatura marginal em Caros Amigos*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). UFPR, 2004.

ABSTRACT: The text presents preliminary results from the research I am conducting for the PhD Program in Sociology at the University of São Paulo. The aim is to work on some historical and analytical bases for a suggestive reading on a certain *marginal tradition* in Brazilian literature – that has proposed, in several narrative forms and in a not yet systematized way, to represent invisible social universes and subjects. First, I will seek to expose the debate on the shift from a “dialectic of malandroism”, proposed by Antonio Candido, towards a “dialectic of marginality”, according to João Cezar de Castro Rocha. Then, an analytical framework on the aesthetics of marginality will be presented, while identifying to what extent literary experiences of the past have influenced the so called marginal literature movement. Finally, I will discuss some strategies authors have been using to overcome prejudices towards their cultural and literary expression. The argument is that, although those strategies do not “fit” into the symbolic hierarchies of the dominant literary canon, they play a decisive role in formatting new and important literary manifestations that one can easily see emerging from social spaces with a poor supply of cultural equipment and a deficit of cultural policies.

KEYWORDS: Marginal Literature; Urban Peripheries; Cultural Dynamics.

Capítulo VIII

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

**Jônatas Nascimento de Brito
Cristian Souza de Sales**

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

Jônatas Nascimento de Brito

Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - UNEB - DCHT XVI.

Irecê – BA

Cristian Souza de Sales

Universidade Federal da Bahia - Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura.

Salvador - BA

RESUMO: Este artigo reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem da literatura, no Ensino Médio, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que assegura aos licenciandos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) um contato mais próximo com a educação básica, permitindo uma vivência capaz de imprimir desafios, assim como a oportunidade de potencializar contribuições, troca de saberes entre docentes e graduandos. Tal perspectiva colabora para desenvolver atividades didático-pedagógicas que fortaleçam a articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente e ao processo de aprendizagem dos alunos no âmbito das aulas de literatura. Este texto evidencia práticas tradicionais de ensino reproduzidas pelas escolas e observa que estratégias metodológicas cristalizadas e engessadas enfraquecem o estudo do texto literário em sala de aula. No Ensino Médio, em que muitos têm contato com a literatura pela primeira vez, é interessante pensar em que medida esta aproximação entre PIBID e práticas pedagógicas escolares permite a construção de outros saberes, já que é preciso entender o texto literário não apenas como mero instrumento de apreciação da boa linguagem, mas também como ferramenta de produção de sentidos. As contribuições também podem ser vistas, uma vez que há espaço para o diálogo e desenvolvimento da autonomia dos licenciandos que, por meio da criação, participação em experiências, práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscam a superação de problemas identificados no âmbito do ensino da literatura. Teoricamente, contribuem as obras de Cosson (2000), Lajolo (2001), Martins (2006), Geraldi (2012) e Aguiar (2011).

PALAVRAS-CHAVE: literatura; ensino médio; Pibid; desafios; contribuições

1. INTRODUÇÃO

A abordagem desse texto é feita a partir das experiências adquiridas através do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência* (PIBID), que tem buscado, por meio de sua inserção na escola, atividades didático-pedagógicas que contribuam para a articulação entre teoria e prática. Essa

articulação possibilita a construção de saberes significativos no âmbito da sala de aula, assim como proporciona aos estudantes de licenciatura em Letras ou bolsistas de iniciação à docência um percurso de formação significativo, já que essa vivência é construída a partir da formação teórica e da experiência na escola.

Dessa forma, tencionamos refletir sobre a atuação do PIBID no contexto escolar, buscando perceber os desafios que são impostos ao programa e quais contribuições podem ser oferecidas à escola básica de Ensino Médio, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de literatura. O PIBID tem contribuído para que estas problematizações sejam constantes no ambiente escolar, pois o contato de jovens graduandos com professores que há muito tempo exercem à docência, levanta discussões sobre algumas práticas que são cristalizadas pelo professor em sala de aula, que deverá se auto avaliar a fim de aperfeiçoar-se e entender a formação docente como processo contínuo.

Diante dessa problematização, é preciso observar como algumas leituras que contribuem para a reflexão aqui desejada. Para tanto, Geraldi (2012) permite-nos refletir sobre a utilização do conceito de Literatura no contexto da sala de aula. Já Martins (2006) aponta para alguns desafios do professor no ensino dessa disciplina na escola. Enquanto Cosson (2011) chama atenção para os modos de ler na escola. Finalmente, Aguiar (2011) evidencia a importância que se deve dar à formação do leitor.

O nosso estudo, portanto, propõe as seguintes discussões: primeiro buscamos situar o nosso leitor sobre o PIBID e sua atuação tanto na universidade como nas escolas públicas. Em seguida, pensaremos sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, evidenciando algumas metodologias reproduzidas pelas escolas, que não podem mais ser vistas como únicas estratégias de ensino da Literatura. Logo, no tópico *O PIBID e o Ensino de Literatura: os desafios impostos e as contribuições possíveis*, observamos as impressões adquiridas através dessa experiência, evidenciando desafios que são impostos aos bolsistas de iniciação à docência, assim como as contribuições que este contato promove ao buscar estratégias metodológicas que intervenham no trabalho de sala de aula, o que torna o ensino e aprendizagem mais significativos.

Dessa forma, a reflexão busca evidenciar algumas práticas reproduzidas pelas escolas no ensino de literatura e como esse ensino passa a ser entendido depois que o PIBID assegura outras abordagens metodológicas para o ensino em sala de aula.

2. O LUGAR DO PIBID NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação adequada de professores não só garante um profissional com habilidades necessárias para enfrentar os problemas da educação básica como assegura uma melhoria nos índices nacionais que medem a qualidade da

nossa educação. No entanto, essa formação docente tem sido fragilizada, pois muitas licenciaturas não têm permitido aos formandos em docência uma experiência continuada e antecipada com o contexto da escola de educação básica. Somam-se a isso outros problemas históricos que fazem parte da história da educação do Brasil.

Idealizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) tenciona ao aperfeiçoamento e a valorização da formação docente através de experiências antecipadas no contexto escolar, as quais são proporcionadas aos bolsistas de iniciação à docência.

O programa permite uma vivência que fornece uma integração entre o ensino superior e a educação básica. Essa integração beneficia as escolas que recebem esse programa, pois essa parceria proporciona diálogos e amplia as possibilidades de a escola adotar em suas práticas de ensino, novas abordagens e metodologias a fim de melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a universidade também é beneficiada porque a inserção de seus estudantes de licenciatura no contexto de escolas da educação básica fornece à instituição de ensino superior as bases para que esta também repense sobre o seu papel de formadora de professores, tendo em vista os reflexos produzidos através do contato dos graduandos com a realidade dessas escolas.

Os bolsistas de iniciação à docência são estudantes de licenciatura. Eles são inseridos no contexto das escolas públicas com o objetivo de promover uma articulação entre a teoria vista na cadeira da universidade e a prática exercida no interior das escolas.

Com isso, o programa, através de subprojetos que os professores universitários apresentam à Capes, busca contribuir também no processo de aprendizagem dos estudantes das escolas beneficiadas pelos projetos. Essa possibilidade de inserção na escola garante também que o professor regente, que recebe e supervisiona os bolsistas de ID, avalie e ressignifique a sua prática pedagógica, pois esse contato proporciona momentos de leitura, de formação pedagógica e de preparação de propostas de intervenção.

As atividades desenvolvidas nesse subprojeto, que acontece na disciplina de Língua Portuguesa, têm acompanhado as aulas de Literatura do Ensino Médio e percebe algumas práticas e metodologias de ensino assumidas pela escola que não têm garantido um resultado significativo, pois os alunos são ensinados a conceber a literatura como um instrumento intocável e única fonte do bem falar e escrever. Decorrem dessas evidências, algumas inquietações que construíram as reflexões do próximo tópico, o qual vai problematizar o ensino de literatura no Ensino Médio.

3. O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO PARA REFLETIR

A precariedade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sua explicação em fatos históricos. Desde quando começaram as primeiras discussões sobre a disciplina, a cultura brasileira já se vinha constituindo isolada das práticas de leitura e do contado com a literatura brasileira.

Marisa Lajolo (2001) em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* discute esses fatos e pontua que em meados do século XIX a disciplina Língua Portuguesa não fazia parte do currículo da escola brasileira. Tal evidência, segundo a autora, incomodava alguns educadores da época que protestavam contra a ausência da disciplina no currículo escolar. Para muitos que debatiam a questão, o ensino brasileiro pretendia imitar o francês e isso levou os organizadores do sistema escolar a excluírem a língua nacional das escolas e em seu lugar impuseram a língua francesa.

Ao longo desse tempo, o Ensino Médio no Brasil vem passando por mudanças e avaliações a fim de obter o cumprimento de sua função na vida escolar do jovem, que vai além daquela estabelecida em currículos tradicionais, pautados numa concepção de ensino que valoriza o puro e descontextualizado acúmulo de informações. Suas funcionalidades conforme dispõe a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica* (1996, p. 13-14) são “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”.

A reforma no Ensino Médio teve o objetivo de possibilitar um ensino contextualizado e interdisciplinar, colaborando para que as funcionalidades dessa etapa da educação básica se consolidassem. Os princípios dessa reforma curricular foram difundidos com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000), que teve como missão difundir Brasil afora novas orientações e sugestões metodológicas para o professor.

Com isso, além de apresentar novas abordagens e metodologias, os PCNs estipulam algumas habilidades que os educandos devem desenvolver ao longo de sua trajetória no ensino médio. São destacadas aqui as habilidades que mais se relacionam com a literatura:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (BRASIL, 2000, p. 14).

Como se percebe, as habilidades acima apresentadas objetivam que o estudante seja capaz de perceber as características dos gêneros textuais, indo mais a fundo, espera que o aluno consiga relacionar o texto com o seu contexto. Para tanto, é necessário que o professor de literatura vá além do estudo de aspectos de determinada época literária, pois esse estudo por si não é suficiente para fazer com que a leitura do texto produza sentidos.

Sendo assim, é imprescindível que o professor faça valer os princípios desse novo Ensino Médio, que pressupõem uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar, e inicie com seus estudantes leitores uma leitura do texto literário que assuma esse caráter interdisciplinar e contextualizado. No entanto, apesar dessas orientações de novas abordagens em sala de aula estar disponíveis a todos (ou quase todos) os professores e escolas, é possível perceber que a realidade encontrada em muitas escolas de ensino médio caminha na contramão daquilo que é almejado como ideal.

Ivanda Martins (2006, p. 83), em *Literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* discute sobre a prática de ensino da literatura no ensino médio, em que o professor se depara com desafios que precisam ser superados por ele mesmo e pelos alunos. A autora assegura que “a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão”.

As noções teóricas trazidas por Beach & Marshall (1991, apud. Martins, 2006) conforme pontua Martins, estabelecem duas distinções que devem ser consideradas no trabalho com literatura:

A leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbrincados, na medida em que ao experienciar o texto por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado (MARTINS, 2006, p. 84).

Conforme o trecho acima, as aulas de literatura devem estar pautadas em duas distinções importantes no momento em que se busca estabelecer a interação texto-leitor em sala de aula. A primeira distinção colocada é a leitura da literatura entendida como o contato que o leitor vai estabelecer com o texto, produzindo sentido e significado.

Enquanto isso, o ensino da literatura vai se definir pelo estudo dos aspectos, da organização e da estética que situa determinado texto literário dentro de um estilo de época. Por isso, ambas as distinções (leitura da literatura e ensino da literatura) são importantes, muito embora as escolas costumam entender as aulas dessa disciplina apenas como a descrição de principais autores, obras, datas e as características de determinada escola literária.

Além disso, a leitura do texto literário já vem com um sentido instituído pelo livro didático, pelas fichas de leitura e pelo professor. E quando o aluno não produz uma leitura que se assemelhe à já instituída, ou ele não leu o texto literário ou não soube produzir sentidos.

De acordo com Rildo Cosson (2011) em seu artigo *Literatura: modos de ler na escola*, a formação de professores em Letras não tem permitido um trabalho com o texto escolar fundamentado nas teorias da crítica literária, ou seja, durante sua graduação o professor analisa textos por meio de teorias literárias, porém, dificilmente consegue aplicá-las em suas aulas de literatura.

Ainda segundo Cosson:

[...] a verificação dos programas e das práticas de sala de aula [...] mostram que o ensino de literatura no Ensino Fundamental (e também no Médio) se perde em servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação (COSSON, 2011, p. 1).

Nesse sentido, apesar de incluir o texto literário em suas aulas, o professor ainda se encontra tentado a tomar esse texto como pretexto de estudo de nomenclaturas gramaticais, ou seja, reduz-se a potência do texto, que passa a ser visto apenas como uma outra possibilidade de se estudar, e, ainda, de forma descontextualizada, a gramática normativa.

As aulas da disciplina Língua Portuguesa são definidas em dois momentos distintos e separados. As escolas têm professores que dão aula de língua e de literatura, os cadernos dos estudantes também vêm com essa separação. Essa dicotomia língua/literatura ganha uma discussão no capítulo *Gramática e Literatura: desencontros e esperanças*, escrito por Lígia Chiappini de Moraes Leite, presente na coletânea *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldi (2012).

Essa separação mostra que o ensino ainda se vê pautado na compartimentalização dos conteúdos e das disciplinas, tidas como impossibilitadas de dialogar uma com a outra. Diante dessa falta de diálogo, o estudante não é instigado a perceber no texto literário a interdisciplinaridade e a intertextualidade, por exemplo. Para o aluno o texto é apenas um texto, vazio de qualquer significação. Sua função ali na sala de aula é preencher as fichas de leitura preestabelecidas. Depois disso, pode ser descartado, esquecido e arquivado nas prateleiras da escola.

O ensino escolar não tem garantido a literatura como uma matéria educativa, ou seja, essa disciplina tem sido esvaziada pelo mal uso feito pela escola e o seu papel fundamental de humanizadora e emancipadora tem-se perdido, ou melhor, não tem sido conhecido.

Em *Letramento literário*, Rildo Cosson (2006) coloca essa relação literatura e educação em questão. Para o autor, muitos entendem que “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia escolar, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem

razão de ser no século XXI” (p. 21). Parece que a má escolarização da literatura é que tem causado essa resistência ao ensino de literatura.

Cosson citando Magda Soares:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola [...]. O que pode criticar, o que deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001 apud. COSSON, 2006 p. 19).

Pode-se perceber que, ao fazer parte da grade curricular, os textos literários são escolarizados. O problema em questão não é escolarizar o texto, mas de que forma se faz essa escolarização. O fato é que em muitas escolas a literatura e sua função humanizadora são eixos deslocados, pois os alunos não conseguem perceber numa narrativa literária, por exemplo, a possibilidade de vivenciar determinada experiência, de falar aquilo que só se diz através da linguagem poética, de compreender o mundo ao seu redor.

Tem faltado em nossas salas de aula um trabalho de emancipação pela literatura e tem sobrado espaço para aulas tediosas em que o único conhecimento suficiente na disciplina é aquele que trate do estudo dos aspectos das obras. O professor ensina um conteúdo sem pensar em estratégias diversificadas e contextualizadas e o estudante estuda apenas para ter uma nota e ser aprovado no final da disciplina.

4. O PIBID E O ENSINO DE LITERATURA: OS DESAFIOS IMPOSTOS E AS CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

O presente item discute a atuação do PIBID e o ensino de literatura na escola. Desse modo, as impressões adquiridas no âmbito do programa de formação docente, percebidas por meio do subprojeto apresentado anteriormente, apresentam alguns desafios que enfrentam os bolsistas do programa ao se inserirem na escola e os professores diante da necessidade de sempre repensar e reconstruir sua prática, assim como destacamos também as contribuições que esse contato propicia ao permitir a articulação de saberes, a criação de novas estratégias metodológicas e o amadurecimento dos envolvidos nesse conjunto.

O PIBID na UNEB de Irecê tem contribuído de uma forma significativa para o avanço e melhoria da educação básica, de modo que se faz perceber a importância da relação de troca de saberes entre graduandos e professores. A parceria assumida entre a universidade e as escolas estaduais e municipais

tem demonstrado a importância do programa no intuito de inovar o espaço da sala de aula, pois muitos professores em exercício vêm de um processo de formação que precisa estar em constante reciclagem e atualização.

É evidente que aí também já se percebe um primeiro desafio e uma contribuição. Muitos professores estão presos às concepções e ideologias que construíram enquanto estudantes de licenciatura, sendo que muito do que foi tido como modelo para a sua época já não o é mais nesse novo contexto. Daí é necessário estabelecer diálogos que reconstruam novas concepções e que problematizem o que já está institucionalizado.

Nesse sentido, o PIBID tem mediado esses diálogos e tem possibilitado essas reconstruções. No entanto, apesar da importância das atualizações, muitos professores de escolas atendidas pelo PIBID estão presos a modelos de ensino tradicionais e descontextualizados com a realidade dos estudantes. Porém, é justamente nesse confronto entre contribuições e desafios que se encaixa a proposta do programa.

Vera Teixeira de Aguiar (2011) em *A formação do leitor*, discute a presença da leitura na sociedade brasileira do século XIX e apresenta perfis de leitores com base na relação que cada um desses perfis tem com a leitura. A autora destaca o não leitor, o leitor apressado, o leitor superficial, o leitor compulsivo, o leitor técnico, o leitor escolar, o leitor profissional e o leitor diletante (AGUIAR, 2011, p. 110).

Com base nas definições dadas a cada denominação acima mencionada e nas observações feitas através do PIBID pode-se afirmar que muitos professores de literatura têm se deparado com o não leitor, que nas palavras de Aguiar (p. 110) é “aquele sujeito com uma história de vida distante dos livros desvalorizados pela família na primeira infância, apresenta um comportamento avesso à leitura literária”. Esse perfil de leitor é aquele que vem de um contexto em que há ausência de leitura de livros, pois, na maioria das vezes, a família não detém poder aquisitivo, os pais não tiveram acesso à educação escolar. Daí o resultado mais esperado é de um aluno avesso ao gosto literário, mas que precisa ser incluído na cultura letrada; precisa reconhecer à escrita e a leitura como importantes ferramentas de comunicação e expressão.

Sendo assim, a aula de literatura deve ser preparada visando à superação desse aluno e do contexto de sala de aula como um todo. Esse objetivo já pode ser entendido como real, tendo em vista a troca de saberes estabelecida entre o espaço acadêmico dos bolsistas de iniciação à docência (universidade) e o ambiente onde acontecem as práticas de ensino (escola). Colocado nesse contexto, o subprojeto do PIBID, que atua em escola da cidade de Irecê, tem desenvolvido propostas de intervenção em sala de aula, buscando mecanismos que diversifiquem as metodologias adotadas em sala de aula.

Os bolsistas desenvolvem sequências didáticas dialogando a proposta em questão com a temática do subprojeto, que é a interdisciplinaridade entre

práticas pedagógicas e estudos linguísticos. A partir dessa etapa, a proposta é aplicada em sala de aula, sendo que os bolsistas assumem papel de protagonistas, desenvolvendo as atividades juntamente com o professor supervisor.

Certamente, essa etapa das atividades também impõem seus desafios. Durante a preparação das sequências são percebidas algumas dificuldades dos envolvidos em propor um trabalho que se diferencie do ensino tradicional. Em um trabalho de literatura, por exemplo, é preciso ter cautela para não se deixar levar pela repetição do modelo atual de ensino. É preciso ter consciência daquilo que se quer desenvolver, entendendo o risco que se corre de cair na mesmice e acabar reduzindo a literatura, como coloca Todorov (2009) em *A literatura reduzida ao absurdo*, do livro *A literatura em perigo*. Para o autor, algumas práticas metodológicas assumidas pelas escolas, tais como o exercício que busca estabelecer um conhecimento acerca das definições de gêneros e características textuais, não têm levado o estudante a refletir sobre a presença do texto literário em sua vida. Todorov chama a atenção para o fato de que essa prática não possibilita um estudo que produza reflexão e construção de sentidos através do texto na literatura.

Em contrapartida a esse desafio, o que se tem em contribuição é que o diálogo prévio que acontece entre a professora e os graduandos trazem estratégias para que as atividades fujam do tradicionalismo, pois cada envolvido na construção das propostas apresentam suas leituras e suas experiências. Isso contribui para que a proposta de intervenção seja vista por um ângulo maior e mais cuidadoso.

A escola adota um currículo de ensino e busca o seu cumprimento. Nesse anseio por atingir a determinadas metas, a escola acaba concebendo o ensino de literatura (e das demais disciplinas) apenas de maneira quantitativamente. O professor é cobrado pela secretaria a apresentar notas, o estudante é pressionado pelo professor a responder a exercícios que ele, o aluno, não percebe relevância e significado. E assim vai a roda gigante que gira a escola. Um exige do outro um resultado que nem sempre é vinculado à aprendizagem, o mero preenchimento de uma caderneta com um valor numérico que pouco se sabe como foi construído.

Enquanto assim acontecer, enquanto o aluno for cobrado a ler algum romance sob a obrigação ou pressão, como acontece com aqueles que vão prestar vestibular, a leitura não conseguirá cumprir o seu papel cultural, social, ideológico e intelectual. Haverá uma barreira entre o estudante e o prazer de ler o texto, enquanto sua leitura for entendida apenas como suporte de preenchimento de espaços estabelecidos (as fichas e os roteiros).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas abordagens fica claro pensar o ensino de literatura no

ensino médio antes e depois do subprojeto PIBID na escola. Não querendo isso dizer que os resultados até então obtidos através do PIBID sejam satisfatórios. Pelo contrário, ainda há caminhos para percorrer e discussões para levantar. No entanto, é visível que a inserção do programa no espaço escolar tem mostrado que as possibilidades podem ser consolidadas.

O ensino de literatura impõe desafios como os que foram destacados anteriormente. A proposta do PIBID além de tentar superar esses desafios, deve também apresentar contribuições. Esse exercício tem acontecido, pois, ao passo que o programa se depara com a falta de interesse dos estudantes pela literatura, a escassez metodológica que cerca os professores, a estrutura de ensino que se preocupa mais com notas do que com a aprendizagem, tem se articulado para oferecer uma perspectiva de ensino diferente daquela que já acontece. Através de suas propostas de intervenção, da troca de saberes entre supervisores e bolsistas de iniciação à docência, do diálogo entre a universidade e a escola, da construção coletiva e dialogada.

O PIBID tem trabalhado para que o ensino de literatura esteja pautado no exercício da palavra, ou seja, na interação da literatura e linguagem, em que o estudante interage com o texto literário, produzindo sentidos e inferindo informações. Nesse sentido, a literatura deixa de ser vista como uma peça que precisa ser encaixada, formatada e posta num quebra-cabeça.

Sua função passa a ser a de uma folha escrita pela metade, em que a parte preenchida representa o sentido que o texto literário já traz e a metade branca do papel representa a interação que o estudante leitor vai estabelecendo com o texto e assim vai (re)lendo, (re)escrevendo e (re)produzindo sentidos e significados, e, nesse exercício, o estudante leitor vai também vivendo a experiência literária e preenchendo a metade em branco do papel.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *A formação do leitor*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

BAGNO, Marcos. *Por que tratar da variação linguística?* In: *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo, 2007. p. 27-57.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. – São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Literatura: modos de ler na escola*. In: Semana de Letras da PUCRS, 11. 2011, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

Disponível

em<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/index.htm>>.

Acesso em: 19 jul. 2015.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático e Língua Portuguesa na escola: parceria antiga e mal resolvida*. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. – São Paulo: Editora Ática, 2001. pp. 55-66.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, L. C. M. *Gramática e literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, J. W (org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. – São Paulo: Anglo, 2012. pp. 17-24.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura reduzida ao absurdo*. In: TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. – Rio de Janeiro: Difel, 2009. pp. 25-33.

ABSTRACT: This article makes a reflection on the process of teaching and learning literature in High School, through the Institutional Grant Program for Initiation on Schooling (PIBID), which assures to the collegians of Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a closer contact with basic education, generating an experience able to create challenges, as well as the opportunity to potencialize contributions and the exchange of knowledges among teachers and graduates. Such perspective collaborates to the development of didactic-pedagogical activities that strengthen the articulation between the theories and practices necessary to the formation of the teacher, and the learning process of students at literature classes. This text evidences traditional teaching practices reproduced in schools and observes that frozen, crystalized methods and strategies weaken the study of literary texts at the classrooms. In High School, where many people have contact with literature for the first time, it is interesting to think how this approach between PIBID and the pedagogical teaching practices provides the construction of other knowledges, once it is necessary to understand the literary text not only as a mere instrument for the appreciation of good language, but also as meaning-production tool. The contributions can also

be seen, once there is space for dialogue and the development of the autonomy of the granted students who, through creation, participation and experiences, as well as by innovative and interdisciplinary teaching practices, look forward to overcoming of the problems identified in the teaching of literature. Theoretically, were used the works of Cosson (2000), Lajolo (2001), Martins (2006), Geraldi (2012) and Aguiar (2011).

KEYWORDS: literature; High School; Pibid; challenges; contributions.

Capítulo **IX**

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

Caroline Bernardes Borges

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

Caroline Bernardes Borges

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O foco do presente trabalho é a explicitação da importância do desenvolvimento do uso das estratégias de leitura – a partir dos postulados de Solé (1998), Goodman (1976), Pereira (2002), entre outros –, mais especificamente da estratégia de predição leitora, nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, o gênero textual crônica foi escolhido para servir de suporte para a criação de atividades pedagógicas que podem contribuir para estimular o desenvolvimento da estratégia em questão. As atividades foram elaboradas com foco no plano textual da língua, abrangendo a coesão (Halliday & Hasan, 1976) e a coerência do texto (Charolles, 1978), com o objetivo de desenvolver a estratégia de predição a partir da observação desses aspectos na leitura dos textos selecionados. Essas atividades foram analisadas sob a perspectiva das estratégias de leitura e dos fundamentos teóricos da crônica, a fim de estimular a criação de outras atividades, como as apresentadas, direcionadas a alunos da educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura. Predição. Leitura. Compreensão.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a estratégia de predição na leitura de crônicas e apresentará uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental. Pretende-se demonstrar, assim, qual a relação existente entre o desenvolvimento dessa estratégia de leitura – definida por Kenneth S. Goodman (1976) e Smith (2003) como o processo em que o leitor constrói hipóteses em relação ao conteúdo do texto, fazendo “adivinhações” quanto às informações e aos conteúdos ainda não lidos – e o aprimoramento da compreensão leitora, constatando, também, como é possível a transposição didática de estudos psicolinguísticos sobre predição leitora para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, o trabalho aborda a teoria da predição em sua primeira parte; logo após, os preceitos teóricos do gênero crônica, seguidos de uma análise do plano textual nos textos selecionados; e, por fim, as atividades elaboradas a partir das crônicas *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta, e *Espírito Natalino*, de Moacyr Scliar, bem como suas respectivas análises. Tais atividades foram elaboradas e analisadas tendo em vista o plano textual da língua, levando em consideração, assim, a coesão (Halliday & Hasan, 1976) e

a coerência (Charolles, 1978) do texto.

2. A PREDIÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA

Sabe-se que a leitura não envolve a mera decodificação de letras e sons para traduzir o que está sendo lido. Trata-se, pois, de um processo cognitivo a partir do qual o leitor compreende o que, inicialmente, decodificou. Esse processo é uma construção de significados a partir daquilo que está escrito, das características físicas do texto lido – superestrutura, aspectos linguísticos e estilísticos – e também das vivências do leitor. A compreensão leitora, então, “é examinada não só como a apropriação do conteúdo lido, mas como o processamento realizado pelo leitor para realizar essa apropriação” (PEREIRA, 2012, p.82).

Para que a compreensão seja atingida com eficácia é necessário que o uso das estratégias de leitura seja desenvolvido, já que são procedimentos que ajudam o leitor a regular sua atividade de leitura e, a partir deles, tornar-se capaz de selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para atingir os objetivos de leitura que possui. O leitor faz uso das estratégias de leitura inconscientemente, na maioria das vezes, mas é importante que ele entenda como as utiliza e quais são os caminhos que percorre para chegar à compreensão (SOLE, 1998).

Relacionando a estratégia de predição especificamente, salienta-se que fazemos previsões durante a leitura de qualquer tipo de texto. Assim, podemos dizer que a leitura “pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLE, 1998, p. 27). Smith (2003) postula, ainda, que todos fazemos previsões a todo o momento, pois não seria possível vivermos se não tivéssemos ideia do que faríamos alguns instantes após o momento da antecipação.

Segundo Goodman (1976), a predição é “um jogo psicolinguístico de adivinhação”, ou seja, o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e das pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, faz adivinhações sobre os conteúdos que ainda não foram lidos à medida que vai realizando a leitura. O processo cognitivo de leitura sofre modificações em virtude de algumas variáveis – aspectos linguísticos e dicas oferecidas pelo texto lido –, tais como os objetivos de leitura, o tipo de texto (no caso deste trabalho, a crônica), as capacidades cognitivas do leitor, os conhecimentos que o aluno já tem acerca do conteúdo abordado e as condições de produção do texto. Essas variáveis têm papel fundamental no processo de leitura e no êxito da compreensão e da interpretação dos textos. Conforme as postulações de Goodman,

a leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o

menor número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações que estarão certas desde o início (1976, p. 3).

Quando se fala em adivinhação, tem-se a falsa ideia de que essa palavra está relacionada à compreensão apressada, superficial ou inconsistente, que pode fazer o leitor chegar a conclusões inadequadas, com meras suposições sem suporte algum, “inventadas”. Porém, todas as predições são feitas a partir das características e dicas do texto, bem como a partir das condições cognitivas do leitor.

Para complementar esses pressupostos, Pereira (2002, p. 51) define a *predictibilidade* como

um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto.

No que se refere às pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, podemos destacar as mais importantes em relação aos planos de linguagem, como as que são constituídas a partir do plano grafo-fônico (que corresponde às relações fonemas-letra, aliteração, rima), do plano morfossintático (que corresponde à estrutura vocabular, às combinações mórnicas, à estrutura frasal, à retomada coesiva gramatical), do plano semântico (que corresponde aos elementos coesivos lexicais, significado, sentido das palavras), do plano pragmático (que corresponde à relação texto-situação de uso) e do plano textual (que corresponde à organização, moldura, distribuição, coerência, coesão), esse último o escolhido para ser foco das análises deste trabalho, como já foi salientado anteriormente. Do ponto de vista de Pereira (2011), a utilidade dessas pistas está intrinsecamente relacionada às condições do leitor e à natureza do texto.

A autora diz que a estratégia de predição é de grande relevância e amplitude, já que é constituída por outras estratégias mais específicas, como o automonitoramento (o leitor deve estar atento aos seus conhecimentos prévios, às pistas linguísticas e às próprias predições de leitura), a autoavaliação (o leitor observa essas antecipações e constata se estão de acordo com as pistas e os conhecimentos prévios) e autocorreção (modifica essas antecipações à medida que julgue-as impróprias ou improváveis).

2.1 O GÊNERO CRÔNICA

Primeiramente, a crônica surgiu no jornal, caracterizada como sendo um gênero “menor”. Sá (1992) ressalta que a crônica incorporou as características desse veículo, tais como a efemeridade e a transitoriedade, por exemplo, já que se desatualizava a cada dia. A crônica criava uma ponte entre o cronista e o leitor, aproximando as normas da língua escrita ao coloquialismo, propiciando um dialogismo interessante ao abordar temas do cotidiano. Esses temas eram pequenos acontecimentos que, muitas vezes, eram deixados à margem e passavam despercebidos por serem julgados como irrelevantes ou indignos de serem retratados em qualquer veículo informativo ou literário.

A partir de tais constatações, surge a necessidade de mudar as crônicas das páginas dos jornais para os livros, garantindo, assim, a leitura dos textos por leitores mais seletivos e reflexivos em relação aos leitores do jornal, que leem os textos rapidamente e sem muita atenção. De repente, o leitor pode ser o mesmo, mas a “atitude diante do texto é que muda” (SÁ, 1992, p. 85), pois a leitura crítica do texto é intensificada, assim como o diálogo entre o cronista e o leitor.

Oscilando entre o discurso jornalístico e o literário, a crônica não tem mais compromisso com a objetividade ou a informatividade, ficando apenas com a função de divertir e de, às vezes, ser motivo de reflexões, conquistando o leitor com sua simplicidade e brevidade. Sobre isso, Cândido (1992) coloca, ainda, que é interessante que os professores utilizem esses textos em sala de aula, pois a simplicidade desses realmente faz com que os alunos tenham maior interesse pela leitura.

2.2 O plano textual da língua nos textos selecionados

É fato que, em nosso dia a dia, ao nos comunicarmos tanto de forma escrita como de forma falada, não nos atentamos aos diferentes níveis da língua e aos elementos pertencentes a cada um deles. Porém, um profissional da linguagem deve estar ciente da importância da consciência desses níveis para ensinar o funcionamento da língua e desenvolver o uso das estratégias de leitura pelos alunos com eficiência.

O plano textual da língua – foco da elaboração e análise das atividades – 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. Esses aspectos serão desenvolvidos e detalhados, já que é esse o plano linguístico que mais contribui para as constatações deste trabalho.

Conforme as ideias de Pereira (2013), a superestrutura de um texto envolve características de um determinado escrito que o classifica como pertencente a um determinado gênero textual, ou seja, traços característicos

que o difere de outros textos ou o agrupa com aqueles com os mesmos traços. Assim, a superestrutura de um texto é definida a partir do seu modo de organização, ou seja, de sua moldura, de seus elementos constitutivos (unidades linguísticas), de suas sequências dominantes (narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas) e de seus traços linguístico-estruturais, exclusivos dos diversos planos linguísticos. Isso tudo contribui para a situação comunicativa, evidentemente, já que envolve autor, leitor, tempo, espaço, suporte, etc. Entende-se, dessa forma, que a superestrutura envolve o visual do texto, como ele se organiza no que se refere à disposição desses elementos.

De acordo com Halliday & Hasan (1976), a coesão consiste na disposição linear de elementos linguísticos no texto que, relacionados entre si, contribuem para a compreensão desse texto. A coesão também é considerada um processo sintático por outros autores, já que tem características organizacionais. Esses autores classificam a coesão em dois tipos no que se refere aos elementos envolvidos e à maneira como eles se relacionam dentro do texto: coesão lexical, que se dá através do léxico, ou seja, do vocabulário, e coesão gramatical, que envolve o uso de elementos gramaticais.

O primeiro tipo de coesão – **lexical** – ocorre por meio de duas categorias: a **reiteração** e a **colocação** (ou **contiguidade**). A **reiteração** se refere à repetição de um mesmo item lexical ou com o mesmo referente a partir do uso de sinônimos (substituição lexical) e superordenados. A repetição consiste na reiteração de um vocábulo ao longo do texto, ocorrendo através de palavras-chave que, ao serem novamente colocadas, contribuem para a manutenção do tema do texto. Já a substituição lexical se refere à sinonímia, ou seja, à substituição de um item lexical por outro que contenha o mesmo sentido, para que, assim, se evite a repetição excessiva de um mesmo vocábulo. Por fim, os superordenados estão relacionados aos hiperônimos (vocábulos mais gerais) e hipônimos (vocábulos mais específicos) em relação de inclusão, estando os hipônimos incluídos nos hiperônimos. Já a **colocação** (ou **contiguidade**) envolve o campo semântico, ou seja, a relação entre itens lexicais associados entre si através do uso da língua, compartilhando o mesmo ambiente semântico. É importante ter consciência de que o significado do item lexical sempre dependerá do seu uso em determinado contexto, ou seja, a associação ocorre através do contexto construído no texto.

A **coesão gramatical**, por sua vez, está relacionada às retomadas linguísticas que são feitas a partir de itens gramaticais. Esse tipo de coesão se dá a partir da **referência**, da **elipse** ou da **conjunção** (conectores), que serão detalhados e melhor explicados nos tópicos que seguem:

A coesão através da **referência** se dá através de itens que, para serem interpretados e compreendidos, fazem com que o leitor tenha que recorrer a outros elementos do texto. Quando o referente precede o item, temos a anáfora; quando o referente sucede o item, chama-se catáfora. Se esses

elementos remetem a outros elementos do próprio texto, chamam-se endofóricos; caso remetam a itens extratextuais, são denominados exofóricos.

A **elipse** ocorre quando há a supressão de um vocábulo ou expressão que pode ser subentendido pelo contexto do texto. A elipse pode ser de três tipos: verbal, quando ocorre a supressão de um verbo e/ou de um sintagma verbal; nominal, quando é realizada através da ausência de um nome que exerce a função de núcleo; e oracional, quando ocorrem discursos indiretos, principalmente em situações de perguntas e respostas.

Por fim, a **conjunção** corresponde ao uso de elementos lexicais formais que estabelecem relações de significado entre as sequências linguísticas – palavra, sintagma, frase ou parágrafo. Assim, dividem-se em quatro categorias: aditivas, aquelas que dão a ideia de acréscimo, de que há ainda outros fatos a serem abordados; adversativas, que envolvem os elementos lexicais que são utilizados para afirmar que o que será apresentado é contrário ao que foi dito; causais, aquelas que indicam causa, explicação, conclusão, finalidade, condição, consequência, etc., sempre estabelecendo relações de causa/consequência; e, por fim, as temporais, que consistem na apresentação de ações no tempo dos fatos ou no tempo da comunicação.

Dessa forma, entende-se que a construção do sentido do texto está estritamente relacionada à coesão textual. Assim, o trabalho com o texto com vistas a desenvolver a consciência dos alunos em relação aos aspectos coesivos do texto deve ser o primeiro passo para o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas desses alunos.

Já a coerência textual se refere à relação entre o conteúdo do texto e suas relações internas e com o mundo. Para que se entenda de uma forma mais clara a funcionalidade e o conceito de coerência, serão apresentadas as metarregras que a regem (CHAROLLES, 1978):

- Metarregra de repetição ou manutenção do tema: parte do princípio de que o autor do texto pensou em um assunto que desejou abordar e que esse será o assunto desenvolvido em todo o texto, embora outros sejam relacionados a esse assunto principal. Assim, é somente a partir do uso da repetição e da recorrência que a manutenção do tema de um texto pode ser mantida.

- Metarregra da progressão temática: para que o texto não repita as mesmas ideias em toda a sua extensão, a ponto de se tornar circular, há a necessidade de que o tema, além de ser mantido, progrida, avançando e se desenvolvendo a partir das novas ideias que vão sendo acrescentadas para renovar o assunto principal. Para tanto, itens lexicais de ligação e retomada são utilizados para estabelecer o sentido do texto, contribuindo para a progressão do tema.

- Metarregra da não contradição interna: para que um texto seja coerente, não pode haver contradição linguística ou temática em sua estrutura. Assim, não é possível afirmar algo e escrever algo totalmente contrário em seguida, pois isso causaria uma contradição interna no texto. A contradição

pode estar também o nível formal da linguagem, como quando, por exemplo, na conjugação verbal expressa no texto, há a contradição entre os tempos verbais.

• **Metarregra da relação com o mundo:** as afirmações constituintes de um texto devem estar de acordo com a realidade. Assim, em textos não ficcionais, há que se ter a relação de verdade e, em textos ficcionais, a relação de verossimilhança.

Assim, a partir de todas as ideias colocadas, entende-se que o profissional de Língua Portuguesa realmente deve ter consciência e dominar os planos constitutivos da língua para que possa ensiná-la com maior clareza e eficiência. Da mesma forma, os alunos terão maior facilidade para ler, compreender e escrever.

2.3 ATIVIDADES

Tendo em vista todos os levantamentos citados até aqui, foram elaboradas duas atividades pedagógicas que visam ao desenvolvimento da estratégia de predição no 7º ano do Ensino Fundamental. A atividade 1 envolve a coesão lexical (a partir da leitura da crônica *Espírito Natalino*, de Moacyr Scliar) e a atividade 2 se vale dos aspectos da coerência textual para desenvolver a estratégia em questão (a partir da leitura da crônica *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta).

ATIVIDADE 1 – Ensino da predição através da coesão lexical

Leia a seguinte crônica de Moacyr Scliar:

Espírito Natalino

“Homem disfarçado de _____ tenta matar publicitária em SP.”
(Caderno Cotidiano – FSP – 18/12/01)

Primeira coisa que ele fez, ao chegar em casa, foi tirar a roupa de _____: estava muito quente, suava em bicas. Também queixou-se de dor na coluna. Isso é por causa do _____ que você carrega, observou a mulher. De fato, pesava bastante o tal _____. A razão ficou óbvia quando ele esvaziou o conteúdo sobre a mesa: _____, _____, _____, vários _____. Já não dá para sair de casa sem um arsenal, resmungou. O seu mau humor era tão óbvio que ela tentou amenizá-lo, puxando conversa. Como foi o seu dia, perguntou.

— Um desastre, foi a azeda resposta. — Mais uma vez errei a _____. Já é a segunda vez nesta semana.

— Isto é o cansaço — disse ela.

— Você precisa de um repouso. Amanhã você vai ficar em casa, não vai?

— De que jeito? Tenho trabalho.

— Amanhã? No dia de Natal?

— O que é que você quer? É a minha última chance de usar a

_____ . Tenho de aproveitar.

Suspirou:
 — Vida de _____ de aluguel é assim mesmo, mulher. Natal, Ano Novo, essas coisas para nós não existem. Primeiro a obrigação. Depois a celebração.
 Ela ficou pensando um instante. — Neste caso — disse —, vamos antecipar a nossa festinha de Natal. Vou lhe dar o seu _____.
 Abriu um armário e de lá tirou um caprichado _____. Surpreso, o homem o abriu com mãos trêmulas. E aí o seu rosto se iluminou:
 — Um _____! Exatamente o que eu queria! Como é que você adivinhou?
 — Ora — disse ela, modesta, afinal de contas eu conheço você há um bocado de tempo.
 Ele examinava o colete, maravilhado. E aí notou que ele era todo enfeitado com minúsculos desenhos.
 — O que é isto? — Perguntou intrigado.
 Ela explicou: eram pequenas _____ de Natal e desenhos de _____, trabalho de uma habilidosa bordadeira nordestina:
 — Para você lembrar de mim quando estiver trabalhando.
 Ele começou a chorar baixinho. Em silêncio, ela o abraçou. Compreendia perfeitamente o que se passava com ele. Ninguém é imune ao _____.

Moacyr Scliar

1) Ao término da leitura da crônica, você pode notar que há algumas lacunas ao longo do texto. De acordo com o conteúdo que foi lido e sua relação com o contexto, preencha as lacunas com as palavras ou expressões que você julga terem sido utilizadas pelo autor.

Após os alunos realizarem essa primeira atividade, revelar quais são as palavras ou expressões que preenchem corretamente as lacunas, a fim de que eles constatem se suas previsões se confirmaram ou não. Para tanto, mostrar como a crônica ficaria preenchida.

Após a conclusão da primeira atividade referente a esse tópico, solicitar que eles realizem a segunda:

2) Observe as seguintes palavras e expressões que foram retiradas do texto, conforme notamos no exercício anterior:

*Papai Noel – pontaria – fantasia de Papai Noel – saco – revólveres – presente – granadas
 – embrulho – pistoleiro – árvores – submetralhadoras – espírito natalino – pentes para
 munição – colete à prova de balas*

Entendendo que o sentido de um texto é estabelecido, entre outros aspectos, pela relação entre os termos e palavras que o compõem, identifique e escreva no quadro 1 quais das palavras ou expressões acima têm relação com “Natal” e no quadro 2 quais se relacionam com “arsenal”.

QUADRO 1	QUADRO 2

3) Após distribuir as palavras e expressões dentro dos dois quadros, explique qual foi o pensamento que você desenvolveu para realizar tal divisão e também o preenchimento das lacunas no exercício 1 (como chegou às palavras e expressões que faltavam na crônica).

ATIVIDADE 2 – Ensino da predição através da coerência

Leia a crônica a seguir com atenção:

A velha contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega — tudo malandro velho — começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— Escuta aqui, vovózinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

(...)

Stanislaw Ponte Preta

1) Após a leitura, você pôde notar que a crônica está sem um desfecho lógico, pois o final foi retirado do texto. Sendo assim, a partir do que você já leu e das informações presentes no texto, elabore o final da crônica de acordo com o que você acha que o autor realmente escreveu.

2) Após a elaboração do final da crônica, diga como você pensou para construir esse final e de quais características e informações se valeu para que conseguisse imaginar tal final.

Depois de concluírem a atividade proposta, apresentar o final verdadeiro, escrito por Stanislaw Ponte Preta:

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— *Olha, vovózinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.*

— *Mas no saco só tem areia!* — *insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:*

— *Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?*

— *O senhor promete que não "espáia"?* — *quis saber a velhinha.*

— *Juro* — *respondeu o fiscal.*

— *É lambreta.*

2.4 ANÁLISES TEÓRICO-PRÁTICAS DAS ATIVIDADES ELABORADAS

Crônicas que contenham finais surpreendentes, como os constatados nas crônicas utilizadas nas atividades, podem ser muito bem exploradas em atividades de desenvolvimento da estratégia de predição, pois o rompimento de expectativa faz com que os alunos percebam que o que eles previram a partir das informações e das pistas linguísticas dos textos não se concretizou. Assim, o aluno precisará rever as hipóteses que formulou, constatar que elas não procedem ao ler as novas informações e, então, predizer novas possibilidades. Em alguns casos, ele apenas descobrirá o final quando ler o texto integral da crônica, já que apenas assim o verdadeiro desfecho virá à tona.

Na atividade 1, referente à leitura da crônica *Espírito Natalino*, os alunos deveriam realizar três exercícios. No primeiro, eles deveriam preencher as lacunas dispostas no texto com as palavras ou expressões que eles julgassem terem sido utilizadas pelo autor ao escrever a crônica. Dessa forma, os alunos teriam que se valer das pistas linguísticas deixadas pelo texto e também de seus conhecimentos prévios para realizar essas previsões. A partir da palavra “Natal”, o aluno poderia prever algumas das expressões suprimidas, como “presente”, “embrulho”, “espírito natalino” e “Papai Noel”, por exemplo.

No segundo exercício, os alunos teriam que dispor as palavras apresentadas no quadro maior – que foram retiradas do texto – nos dois quadros menores. Conforme consta no enunciado da atividade, os alunos teriam que selecionar os termos que tinham relação com o vocábulo “Natal” e escrevê-los dentro do quadro 1, enquanto no quadro 2 deveriam escrever aqueles termos e expressões que se relacionavam com a palavra “arsenal”. Depois, eles deveriam realizar o terceiro exercício 3, no qual teriam que explicar porque optaram por tal divisão e qual o caminho lógico que seguiram para chegar à resposta, a fim de que ficassem conscientes das estratégias que haviam utilizado.

Essa atividade possibilita que os alunos compreendam que as palavras e expressões de um texto estão relacionadas entre si pelo sentido que expressam em determinados enunciados. Dessa forma, essas palavras podem

formar campos de significação conforme forem associadas umas às outras (associação por contiguidade), o que chamamos de campo semântico. Deve-se ter em vista, entretanto, que essas associações não são fixas, pois dependem do sentido construído por elas em um determinado texto e também da compreensão do leitor. Portanto, em cada texto, particularmente, é necessário que o leitor reconstrua esses campos de significação.

A partir dessas considerações, entende-se que essa atividade possibilitaria o desenvolvimento da estratégia de predição através das antecipações que o aluno precisaria fazer ao se deparar com determinados termos do texto, em que iria predizer seus significados e relacioná-los com os demais termos e com o texto em geral. Além disso, o aluno pode ampliar seu vocabulário e entender os diferentes sentidos de um mesmo termo, por exemplo, o que o auxiliaria em futuras atividades de leitura e no entendimento geral do funcionamento da língua.

Na atividade 2, que é baseada na crônica *A velha contrabandista*, os alunos precisariam elaborar um final para a crônica a partir do início e do desenvolvimento que já haviam lido. Esse final, obviamente, seria construído a partir das informações já contidas no texto, bem como das dicas linguísticas deixadas pelo autor. Após a construção do final hipotético, o final verdadeiro seria mostrado aos alunos, a fim de que eles tomassem conhecimento de como realmente ocorreu o desfecho da crônica e de que constatassem se o que haviam elaborado seguia a mesma lógica do final verdadeiro. Nessa atividade, como também na anterior, os alunos deveriam explicar como e no que pensaram para elaborar o final da crônica.

Nessa atividade, os alunos também desenvolveriam o uso da predição, já que precisariam antecipar o final da crônica a partir das informações e características linguísticas as quais tinham acesso. Assim, a partir da leitura do desfecho verdadeiro ao final da atividade, eles poderiam constatar se suas previsões se confirmaram ou não, notando como realmente podem construir hipóteses coerentes caso apostassem no final verdadeiro.

Para a execução da atividade, os alunos realizariam suas previsões a partir de aspectos da coerência textual, obedecendo aos critérios da manutenção e da progressão temática, bem como da não contradição interna. Isso porque, a partir do que já havia lido, o aluno precisaria manter o tema já apresentado desde o início e, a partir dessa manutenção, fazer com o tema também avançasse, para que o texto não se tornasse circular e repetitivo. Caso o tema não avançasse, o final não teria sentido, pois seria uma mera repetição daquilo que já havia sido colocado nos parágrafos anteriores. É certo que o final proposto pelo aluno também não pode conter uma contradição em relação ao que já foi colocado, pois a contradição interna não garante a coerência do texto e, por consequência, não haverá compreensão.

A partir dessa análise das atividades, constata-se que exercícios que desenvolvam o uso da predição podem auxiliar no processo de compreensão durante a leitura. Assim, espera-se contribuir com o processo de compreensão

em leitura, já que os índices que comprovam que os alunos não entendem grande parte do que leem (quando leem) são alarmantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conteúdo exposto neste trabalho, constata-se a importância do desenvolvimento do uso das estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da utilização da estratégia de predição. Com base nas teorias explicitadas ao longo do trabalho, entende-se a importância do conhecimento desses preceitos por parte dos professores, já que a partir do conhecimento acerca da teoria que envolve as estratégias de leitura – a estratégia de predição, mais especificamente – e também das características do gênero textual em questão, a crônica, os professores terão maior facilidade e competência para desenvolver atividades que priorizem o uso adequado e consciente das estratégias de leitura por parte dos alunos.

A partir das análises, também se pode constatar como o desenvolvimento do uso da estratégia de predição se dá através de cada uma das atividades, ajudando e estimulando a criação de novas atividades e o seu teste nas salas de aula. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o planejamento de novas atividades de leitura e para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos que, na maioria das vezes, não sabem como se dá o processo da leitura e, por isso, não conseguem desenvolvê-la da maneira que deveriam.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio et al. **A Crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, 551 p.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. **Langue Française**. Tradução de Paulo Otoni. Nº. 38. Paris: Larousse, 1978.

GOODMAN, Kenneth S. **Reading, a psycholinguistic guessing game**. In: Singer, H. & Rudell, R., Theoretical models and processo of Reading (Eds.). Newark (De): International Reading Association, 1976, p. 497-508. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno.

HALLIDAY, M. ^a K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Arrisque-se... faça seu jogo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 2, p. 47-63, jun. 2002. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/fale/article/view/14173/9410>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição, compreensão e situação de compreensão. **Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 7, n. 1, p.91-103, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição e compreensão na leitura de textos literários com sequências narrativas dominantes. **Desenredo**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 209-225, jan./jun. 2013.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Primo Altamirando e elas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1964, p. 76-78.

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992. 94 p. (Série Princípios).

SCLIAR, Moacyr. Espírito Natalino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2001.
SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 423 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.

ABSTRACT: This work focuses on the explanation of the importance of developing the use of reading strategies - from the postulates of Solé (1998), Goodman (1976), Pereira (2002), among others - more specifically the reading prediction strategy, in Portuguese classes. Thus, the chronicle genre was chosen as the support to create pedagogical activities that can help stimulate the development of the strategy in question. These activities were developed with a focus on the textual plan of language, including the cohesion (Halliday & Hasan, 1976) and the coherence of the text (Charolles, 1978), with the aim of developing the prediction strategy from the observation of these aspects in the reading of the selected texts. These activities were analyzed from the perspective of reading strategies and chronicle theoretical foundations, in order to encourage the creation of other activities, as these presented, turned to students in school education.

KEYWORDS: Reading strategies. Prediction. Reading. Comprehension.

Capítulo X

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

**Maria das Graças da Costa
Márcia Tavares**

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

Maria das Graças da Costa

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande - Paraíba

Márcia Tavares

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande - Paraíba

RESUMO: O principal objetivo deste estudo é construir uma visão inicial das influências que o método discutido por Edgar Allan Poe em *A Filosofia da Composição* (1846) teria sobre a escrita e estruturação da narrativa do autor britânico Neil Gaiman. Por meio da leitura e análise da obra *Coraline* (2003), pretende-se aproximar o texto de um escritor em atual evidência às técnicas apresentadas por Poe, no intuito de compreender como o conceito de escrita consciente, trabalhada em *A Filosofia da composição*, é incorporado na narrativa. Focaremos então nas consequências dessa postura, pensando nas escolhas feitas pelo escritor ao tratar sobre a extensão do texto, no efeito a causar no leitor e no tom da história. Por fim, buscaremos identificar caminhos para o entendimento da construção do suspense na obra de ambos como ponte entre estilos temporalmente distantes, mas reforçando o fato de que técnicas eficientes são atemporais. Servirão de aportes teóricos os textos de Todorov (1975), na intenção de discutir aspectos sobre o fantástico na literatura; os conceitos de Iser (1996), quanto ao efeito estético; os escritos de Eagleton (1997) como consideração de base sobre teoria da Literatura assim como artigos relacionados ao tema aqui proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Neil Gaiman. Filosofia da Composição. Edgar Allan Poe.

1. LEITORES DE CORALINE

Identificar o leitor de uma obra específica é um trabalho de difícil realização, pois é sabido que uma única obra pode alcançar um público vasto e a leitura é concretizada pela atualização do texto por esses diversos agentes. Fora isso, é fato que uma das intenções iniciais da maioria das narrativas é alcançar o maior número possível de expectadores.

Ao tratar de um texto que se insere na classificação de *best-seller*, ou seja, que alcançou de fato um dígito considerável de vendas e consequentemente grande quantidade de leitores, devemos ter em mente que essa obra segue determinados parâmetros, que certamente poderão ser identificados em outras produções de cunho semelhante. Esse tipo de texto, considerado por Aranha e Batista (2009) como “uma obra literária extremamente popular cujo valor seria colegitimado pelo próprio mercado,

ganhando evidência e aval através da inclusão na lista dos “mais vendidos” (ARANHA e BATISTA, 2009, p. 6), está presente de modo marcante nas produções atuais e, por esse motivo, deve ser estudado como expressão literária e analisado de forma aberta, pois os resultados de tais estudos podem vir a esclarecer os porquês desse fenômeno.

Tendo em vista fatores históricos e sociais, o acesso à literatura atualmente está mais amplo, e isso significa que mais pessoas podem entrar em contato com as obras literárias de forma gratuita ou a baixo custo. Essa literatura, que nos séculos anteriores possuía um público restrito, pode ser alcançada bem mais facilmente nos dias atuais.

Contudo, a ampliação da divulgação de obras literárias e sua maior disponibilidade para todas as classes possui dois lados: primeiramente, existe a possibilidade de apreciar obras consideradas de alto nível de modo rápido, fácil e gratuito; por outro lado, as produções literárias também foram afetadas, na medida em que a escrita, confecção e divulgação de obras também foram facilitadas – isso tornou possível o aumento das produções, assim como a alteração e flexibilidade acerca do próprio conceito do que é ou não literário.

Essa reconfiguração da produção literária em relação ao consumo da sociedade atual construiu um tipo específico de leitor – alguém que busca primeiramente o prazer, a fruição e satisfação de seus anseios; sujeitos que desejam identificar-se com o texto assim como a confirmação de suas próprias posturas nas obras que leem; fora isso, há também o desejo de fuga, uma busca incessante por ilusões que aliviem as necessidades iminentes. Obviamente essa classificação não se aplica aos leitores como um todo, mas a um grande número que movimenta o mercado de produção e legitima as obras que se encaixem nessas exigências.

Dentro desse contexto, não devemos pensar que todas as obras literárias visam apenas o consumo e que não existem mais produções verdadeiramente dignas dessa classificação.

É fato que os autores e o mercado editorial devem ter em vista essas necessidades e também a configuração do público atual. Assim sendo, não é raro encontrar textos que possuam densidade e que sejam capazes de gerar várias significações, que se insiram em um fundamento estético e que, mesmo assim, aproximem-se desse leitor atual. Aranha e Batista (2009), em artigo sobre literatura de massa e mercado, situam esse momento por meio da seguinte consideração:

Assim, a comunidade de leitores-consumidores passa a desempenhar um importante papel de legitimação. Os índices de venda (“campeões de venda”, “os mais vendidos”) tomam a forma de indicadores de qualidade e excelência para o grande público. Portanto, o fato de ser mais vendido agrega valor ao bem ofertado. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2001) comprovam que a influência do mercado sobre o valor de uma obra literária não é propriamente uma novidade, entretanto com a ampliação do mercado para massas

consumidoras, temos uma transferência desta influência do mecenato para o respaldo popular. (ARANHA; BATISTA, 2009, p.3).

É nesse limiar, entre o atendimento aos requisitos de uma minoria que classifica o que é ou não literário e a sociedade de consumo que valida o produto que atende a seus interesses, que se encontra a obra em questão. *Coraline* (2003) apresenta-se como uma literatura empolgante, que pode ser consumida rapidamente por aqueles que assim desejarem, pois apresenta uma aventura cheia de mistério, suspense e humor; mas, além disso, pode metamorfosear-se em 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. Portanto, *Coraline* (2003) inova ao mesmo tempo em que corrobora com a tradição.

2. NEIL GAIMAN: AUTOR E OBRA

Autor britânico nascido na Inglaterra em 1960, Gaiman mudou-se para os Estados Unidos no início dos anos 90, onde vive até hoje. Sua carreira começou no jornalismo, mas foi ao adentrar no universo dos quadrinhos que acabou se consagrando. Autor de *best-seller*, tem sido um dos principais escritores em quadrinhos, e também escreve livros para leitores de todas as idades. Ele está incluído no *Dicionário da biografia literária* como um dos dez melhores escritores vivos pós-modernos, e é um criador prolífico de obras de prosa, poesia, cinema, jornalismo, histórias em quadrinhos, letras de música, e drama – de acordo com a página do próprio do autor.

Escrito por Gaiman em um período de 10 anos, e ilustrado por Dave McKean, *Coraline* (2003) é uma narrativa relativamente curta, apenas 155 páginas distribuídas em 13 capítulos, que contam a história da personagem e título da obra – uma garota esperta e aventureira que adora explorar novos lugares. Os pais, muito ocupados com seus trabalhos, deixam a filha de lado, que acaba buscando aventuras para se distrair. Nessas explorações, a menina descobre uma entrada secreta para um outro mundo e, ao adentrá-lo, depara-se com uma casa semelhante à sua, onde vivem pessoas parecidas com as que conhece, inclusive uma nova mãe, num outro universo em que tudo é mais atraente, feito especialmente para agradá-la. No entanto, o preço para usufruir dessa “nova vida” é de arrepiar: a menina precisa deixar que lhe costurem botões no lugar dos olhos. Ao retornar ao seu mundo, Coraline não encontra os seus verdadeiros pais. Descobre então que a outra mãe os sequestrou e a menina é quem precisa salvá-los. Neste outro mundo Coraline encontra os fantasmas de três crianças, e se torna sua única esperança de libertação. Após encontrar as almas das crianças, com a ajuda de um gato preto, Coraline salva os pais e fica livre da outra mãe. Em seu próprio mundo, reencontra os pais a

salvo e sonha com as crianças mortas que lhe alertam sobre o perigo que ainda ronda a casa. Coraline prepara uma armadilha e joga a mão da outra mãe, que havia escapado do outro mundo, em um poço.

Seguindo a linha de um velho conto inglês, intitulado “A nova mãe” de Lucy Clifford, *Coraline* (2003) busca na tradição e nas vivências de seu autor pontos para a configuração do enredo. Elementos surgidos por inspiração do gótico e leves traços de horror deixam os leitores duvidosos quanto a delimitação de leitura infantil ou infanto-juvenil, aproximando-se de uma leitura destinada ao público mais adulto. Contudo, as aventuras vivenciadas pela menina convencem que vencer o medo e enfrentar os desafios, com uma boa dose de teimosia, são aspectos bem próximos do universo da criança.

Escolhemos a referida narrativa para adentrar nos processos de criação de Neil Gaiman no intuito de identificar as influências que o mestre do horror e criador de narrativas policiais e de suspense, Edgar Allan Poe, teria sobre a obra aqui apresentado. Pensamos não apenas na constituição da narrativa, mas também no uso do suspense como pano de fundo e do medo como elemento de efeito sobre o leitor. Pretendemos assim, por meio da leitura da obra e comparação com os aspectos defendidos por Poe, verificar de que modo essa influência se concretiza no texto.

Romance de fantasia com toques sombrios e encantadores, *Coraline* (2003) chegou às prateleiras brasileiras em 2003, pela editora *Rocco Jovens leitores*. Recheado de elementos que remetem às histórias de terror. *Coraline* (2003) surpreende em seu enredo por aparentemente assumir uma narrativa em camadas. O leitor jovem, ávido por aventura, consome a história envolvido pela ação e mistério, elementos constantes na obra. Contudo, o leitor mais experiente pode adentrar em um livro que retoma questões intrínsecas à alma humana, chocando-se com a forma como a ambiguidade própria das narrativas fantásticas se apresenta e a maneira como os medos, tão comuns aos seres humanos, continuam a nos inquietar.

A mistura de uma temática cativante, o uso do suspense como recurso narrativo, as discussões modernas e acessíveis e a própria configuração do gênero conferem à obra um conjunto de atrativos difícil de ser ignorado. De tal modo, torna-se fácil cativar-se por uma menina tão curiosa e corajosa. O prazer na leitura é, do mesmo modo, um dos grandes pontos de referência da produção de Neil Gaiman. Sobre essa importância do prazer na constituição do leitor literário, torna-se interessante retomar o que diz Jauss (1979) acerca do prazer estético:

[...] a determinação do prazer estético de si no outro pressupõe, por conseguinte, a unidade primária do prazer cognoscente e da compreensão prazerosa, restituindo o significado, originalmente próprio ao uso alemão, de participação e apropriação. (JAUSS *apud* LIMA, 2002, p. 98).

Outro fator decisivo para a escolha da obra como objeto de pesquisa e

discussão é a preponderância do “maravilhoso”, tratada por Coelho (1991, p. 50) como “um dos elementos mais importantes da literatura destinada às crianças” pois, para a psicanálise, os “significados simbólicos” presentes em textos com estes aspectos relacionam-se aos dilemas enfrentados pelos homens durante o processo de amadurecimento emocional. Tem-se a relação entre fantasia e real, que em *Coraline* (2003) configuram-se como uma forma de trazer à tona transtornos específicos do ser humano em processo de amadurecimento, vivências referentes à relação entre pais e filhos, temática atual e coerente ao considerarmos a infância moderna. O “maravilhoso” nessa narrativa, diferente de sua presença nos contos de fadas, de onde remonta, apresenta-se em momentos específicos, em que irrompe o mundo real e penetra no cotidiano.

Diante desse enredo misterioso, o autor recorre ao suspense para desenvolver a história. A própria personagem se constrói constituindo-se aos poucos, na medida em que atua nessa narrativa para jovens leitores. A menina surge nas primeiras linhas da narrativa, apenas como um elemento fundador, pois a partir de sua descoberta da porta o autor a coloca em segundo plano, para apenas posteriormente retomá-la.

Aos poucos, Coraline recebe algumas qualificações, que são dispostas aleatoriamente, mas que já constam como elemento para a delimitação de sua personalidade. Ao ser avisada sobre os perigos de um poço existente próximo à sua residência, toma a seguinte decisão: “Por causa disso, Coraline fez questão de explorá-lo, para saber onde se encontrava e, dessa forma, poder evitá-lo apropriadamente” (GAIMAN, 2003, p. 13).

Rosenfeld (2005), ao tratar sobre a personagem nas narrativas ficcionais, destaca o papel dos espaços de indeterminação. Para o autor, “este fato das zonas indeterminadas do texto possibilita até certo ponto a “vida” da obra literária, a variedade das concretizações”. Contudo, essa multiplicidade é de responsabilidade da “variedade de leitores, através dos tempos”, assim, “as concretizações podem variar, mas a obra como tal não muda”, (ROSENFELD, 2005, p. 33). Ainda de acordo com o autor, a obra não teria condições de assumir toda essa multiplicidade da vida e dos seres reais, mas os sujeitos leitores atuam diretamente nas brechas presentes no texto, ampliando-as.

Outro ponto característico da narrativa é a presença do discurso direto. Essa voz dada à personagem também atua como elemento caracterizador, tendo em vista a aproximação possível entre a fala da personagem criança e seus possíveis leitores. Coraline se porta de modo seguro, fala o que pensa e não mede palavras quando precisa expor suas opiniões, além disso, seu próprio discurso a define quanto ao que é e ao que almeja ser. Sales (2008), ao apresentar outra obra em que esse discurso também prevalece, destaca que “essa comunicação direta permite o conhecimento dos sentimentos humanos e, portanto, comuns entre as duas instancias” (SALES, 2008, p. 100). Assim sendo, leitor e personagem se entrelaçam por meio do discurso impresso e da confissão de inquietações semelhantes. Nikolajeva e Scott (2011, p. 111)

também comentam que “o diálogo entre a protagonista e os personagens secundários revela outra dimensão dele, adicionando mais camadas de informações ao estoque do leitor”.

Posteriormente, ao ser alertada mais uma vez sobre perigos iminentes, a menina se coloca: “Em *perigo*? Resmungou Coraline. Isto soava-lhe emocionante. Não soava como algo ruim. De modo algum” (GAIMAN, 2003, p. 27). Em alguns momentos, tem-se uma postura extremamente lúdica e criativa. Ao afastar-se da mãe e ser encontrada, indagada sobre onde estava, a menina responde: “Fui sequestrada por alienígenas - (...). Vieram do espaço sideral com armas de raios, mas consegui enganá-los pondo uma peruca e rindo com um sotaque estrangeiro, e escapei”. (GAIMAN, 2003, p. 30). Essa postura irônica da menina, em relação à orientação dos adultos sobre cuidados a serem tomados, de modo inicial já sugere um traço de sua personalidade, que pode ser reforçado ou não no decorrer da narrativa, mas que deve ser observado como elemento verbal para a sua configuração.

Outras características vão sendo reveladas pela fala e postura da personagem; aspectos como curiosidade, ansiedade, teimosia, coragem e ousadia são uma constante nos atos de Coraline. Contudo, poucas são as informações sobre sua aparência ou características físicas sobre a personagem em questão, ficando a cargo do leitor imaginar a personagem por meio das pistas apresentadas no texto.

O suspense percorre, portanto, toda a narrativa, pois as informações, principalmente acerca da evolução das posturas de Coraline, sua constituição como sujeito e a busca por identidade, não são apresentadas de modo claro. Durante as aventuras vivenciadas pela menina, principalmente nas tarefas que tem que resolver, seu crescimento é implícito. As pistas dadas constituem-se na ferramenta que o leitor terá para compreender esse andamento secundário da história, ou seja, o não dito presente no texto.

Ao sair da casa da “*outra mãe*”, Coraline não encontra seus pais e deixa transparecer sua solidão “totalmente só, no meio da noite, Coraline começou a chorar. Não havia nenhum outro som no apartamento vazio.” (GAIMAN, 2003, p. 53). A partir do momento que Coraline percebe que seus pais estão em poder da *outra mãe*, prepara-se para enfrentá-la. Deste momento em diante, inicia-se uma mudança de postura bastante evidente. Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais iria lutar para recuperar seus pais, a menina afirma: “Estou voltando por eles, porque são meus pais. Se eles percebessem que eu tinha sumido, tenho certeza de que fariam o mesmo por mim.” (GAIMAN, 2003, p. 60) A construção da identidade e amadurecimento emocional são aspectos revelados nas falas e posturas da personagem, fica clara a transformação vivenciada pela menina e suas aventuras constituem-se como momentos de descobrimento do mundo e de si mesma, de sua coragem e força para enfrentar seus maiores medos.

Em várias situações, Coraline demonstra buscar forças em si mesma, auto incentivando-se a se manter forte e não desistir. Após um momento

desgastante de enfrentamento com a *outra mãe*, a menina acaba por agir da seguinte maneira: “abraçou-se e convenceu-se de que era corajosa, quase acreditando no que estava dizendo.” (GAIMAN, 2003, p. 111), mais a frente “Sou uma exploradora – disse Coraline alto, mas suas palavras soaram abafadas e mortas na atmosfera nebulosa” (GAIMAN, p. 113). A forma sutil com que Gaiman apresenta a insegurança da menina quando coloca que ela “quase acreditava” na própria coragem e em seguida quando suas palavras são abafadas pelo próprio ambiente são evidentes sugestões para que o leitor atento compreenda a insegurança da menina, mas que sua coragem está exatamente na atitude de enfrentar seus medos, não exatamente de não os ter, tornando-a assim ainda mais humana. Essa atitude é concretizada quando a personagem finalmente compreende que, de fato, não havia motivos para apavorar-se:

Não estou apavorada, pensou e, ao pensar nisso, sabia que era verdade. Não havia nada que a amedrontasse ali. Aquelas coisas – (...) – eram ilusões feitas pela *outra mãe* em uma paródia horrível das pessoas de verdade e das coisas de verdade no outro extremo do corredor. Ela não podia realmente criar nada, Coraline concluiu. Podia apenas torcer, copiar e distorcer coisas que já existiam. (GAIMAN, 2003, p. 114).

Nesse ponto tem-se o auge da evolução da menina, superando seus medos e encarando os desafios enfrentados de modo consciente. A partir desse momento a postura da garota transforma-se, pois, ao entender as limitações da antagonista da narrativa, a *outra mãe*, a menina encontra forças para enfrentá-la, conhecendo suas fraquezas e recorrendo à esperteza e a sagacidade para vencê-la em um jogo que ela mesma propôs. Na identificação desse crescimento, o autor, por meio da acumulação, dispõe ao leitor pressuposto elementos para a construção dessa personagem.

Em mais um momento, ao ser tentada com as maravilhas que a *outra mãe* ofereceria, Coraline retruca: “Eu não quero tudo o que eu quiser. Ninguém quer. Não realmente. Que graça teria ter tudo o que deseja? Em um piscar de olhos e sem o menor sentido. E daí?” (GAIMAN, 2003, p. 116) Contudo, mesmo diante dessa nova postura, mais consciente e madura, ainda se desespera ao achar que havia fracassado com aqueles com os quais se importava “fechou os olhos e desejou que a terra a engolisse” (GAIMAN, 2003, p. 119), após esse momento de desespero, acaba por receber a ajuda de seu amigo, o gato, e caminha em direção à vitória sobre a *outra mãe*.

Por fim, o aspecto fantástico predomina na narrativa, apresentada de modo a sustentar a fina barreira entre real e imaginário, sem, contudo, esclarecer de modo definitivo essa aventura tão interessante. A narrativa encerra-se de modo a reforçar a vitória alcançada por meio da esperteza e sagacidade. Coraline cresce no decorrer da história, e isso reflete em sua relação com os pais. Diante das aventuras é importante dizer que leituras fechadas não cabem nesse texto, e, definitivamente, seus sentidos

acompanham os anseios e maturidade de cada leitor.

É a partir da necessidade de considerar a relação entre leitura, prazer de ler e identificação com o texto que aqui se afirma que a leitura de *Coraline* é, por vários aspectos, uma construção de relações íntimas com esse leitor; pontos como a presença do personagem infantil como herói da narrativa – o que a torna contemporânea, os questionamentos presentes na obra, o constante uso do fantástico e do maravilhoso, o lúdico que predomina e, por fim, a relação entre o cotidiano infantil e o imaginário, que garantem o elo do leitor real para com as histórias de ficção, reforçam o poder da identificação com esse gênero.

Desse modo, no decorrer da narrativa percebe-se a evolução de Coraline e sua compreensão sobre a própria identidade e seu lugar no mundo, visualiza-se claramente a alteração em suas prioridades e preocupações. Inicialmente, Coraline age de modo egoísta e procura apenas satisfazer seus desejos, não atende a orientações daqueles que se mostram mais experientes e faz questão de se arriscar para vivenciar suas aventuras, cega aos perigos que possam surgir. Não obstante, nos momentos finais da narrativa Coraline age de modo racional, enfrentando seus desafios com uma postura bem mais madura. A menina inclusive passa a colocar aqueles que ama como prioridade e retorna a outra casa, apesar do medo, para salvar sua família. Ao fim da narrativa os desejos particulares da menina dão lugar à coragem de lutar por aqueles que ama, e o medo de decepcioná-los atua como estímulo para enfrentar seu maior desafio – a *outra mãe*.

Reafirmando a relevância da personagem como elemento incitador da ação na narrativa, é interessante destacar como os verbos (ações) relacionados à Coraline, mesmo no primeiro capítulo, que funciona como uma apresentação da narrativa, definem sua postura em relação aos pais e aos demais sujeitos com os quais a menina convive. Tem-se assim, diante do uso predominante da voz ativa, a constituição de uma personagem que atua de modo direto, e em uma atitude crescente, exemplificado por verbos como: *descobriu, repetiu, respondeu, começou, fez, passou, explorou, indagou, considerou, revoltou-se, suspirou, levantou-se, fechou, sonhou*.

Todorov (1980) desenvolve em seu livro *Introdução à literatura fantástica* uma conceituação clara sobre as especificidades do gênero e sua bipartição entre o estranho e o maravilhoso. Para ele, o fantástico surge da alternância entre essas duas posturas, ou seja, da presença ora de um ora de outro no texto narrativo. Quando um desses fatores se sobrepõe, a obra ganha características próprias, podendo, contudo, alternar entre um e outro em momentos diversos.

Em tese a respeito da produção de Gaiman e de sua atuação como um contador de histórias moderno, Cerqueira (2010) coloca a produção do autor, principalmente suas *short stories*, como produto marcado pelo realismo mágico, e de fato é. A maioria de suas narrativas distorce questões reais da alma humana e as dissimula por meio da inserção de elementos mágicos. No

entanto, é evidente também a relação entre o fantástico delimitado por Todorov, a partir do momento que é possível identificar esse limiar entre o estranho e o maravilhoso, principalmente em *Coraline* (2003).

3. CONTEMPORANEIDADE DO ESTILO DE EDGAR ALLAN POE

Edgar Allan Poe foi um dos grandes nomes da literatura dos Estados Unidos no período em que viveu, produziu seus escritos e, pela validade de sua obra, permanece até os dias atuais.

Contudo, é importante ressaltar que, apesar da grande quantidade de obras produzidas, o referido autor teve sua aclamação após encerrar seus trabalhos, provavelmente por seus posicionamentos críticos e por não esconder opiniões ácidas acerca da literatura da época e das produções de seus contemporâneos.

Um dos posicionamentos mais contundentes de Poe era a perspectiva de que o processo de criação poderia ser minuciosamente detalhado e que assim seria possível recriar os passos na produção de qualquer obra literária, mais especificamente de poemas e contos, gêneros mais constantes em sua produção. Desse modo, o rigor e a técnica no processo criativo o fizeram comparar a escrita de um poema ou conto a um trabalho exato e objetivo que levava em conta aspectos externos, e também a própria estruturação da obra. Para ele, no processo da escrita, o acaso deveria ser exterminado e apenas as decisões atuariam no momento da concepção de um texto.

Nesse contexto, em 1846, é publicado o artigo intitulado *Filosofia da Composição*. Nele são apresentados, de modo bastante direto, pontos a serem considerados antes da escrita de um texto literário. Não se trata apenas de uma suposição, pois o autor recorre como exemplo a um texto de sua autoria, já bastante conhecido naquele período - "O corvo", para comprová-la. A partir desse poema, observamos o desenvolvimento de sua desconstrução, em que temos a apresentação de cada instante da criação e também a análise de cada um dos passos do autor ao produzi-lo. Poe vai além e determina que

muitos escritores, especialmente os poetas, preferem ter por entendido que compõem por meio de urna espécie de sutil frenesi, de intuição estática; e positivamente estremeceariam ante a idéia de deixar o público dar uma olhadela, por trás dos bastidores. (POE, 1999, p. 1).

Essa efetiva crítica ao posicionamento dos demais autores certamente não agradou, contudo, seus argumentos estão diretamente relacionados a seu projeto de escrita, e é fato que o mesmo considerava possível aplicar sua teoria aos textos dos demais escritores daquele período.

Há também a apresentação de outras questões relevantes a serem avaliadas antes da efetiva construção do texto, dentre elas temos o destaque

para o epílogo, ou seja, o texto deveria ser iniciado apenas depois de o escritor ter em mente todo o desfecho da narrativa. Sendo assim, recomendava-se que o escritor mantivesse o epílogo constantemente em vista no intuito de sustentar a unidade do texto, assim como um tom único durante toda a obra.

Essa unidade de efeito que o referido autor defende seria o elo que sustenta toda a ideia do texto, ou seja, um elemento maior que emana durante a construção do produto literário e estaria presente como ponto coesão da narrativa.

Além disso, reserva-se também um espaço para criticar o pensamento da escrita com um dom ou um elemento advindo da intuição. Poe acreditava na “técnica como método de escrita consciente e articulado” sendo possível reconstruir, desconstruir e apresentar os passos nesse processo de escrita. Por fim, Poe acrescenta comentários acerca da necessidade de originalidade nos textos, pois, em seu ponto de vista, a maioria dos escritores da época desconsiderava atitudes mais inovadoras, tornando os textos repetitivos e óbvios. Para ele,

a originalidade (a não ser em espíritos de força muito comum) de modo algum é uma questão, como muitos supõem, de impulso ou de intuição. Para ser encontrada, ela, em geral tem de ser procurada trabalhosamente, e embora seja um mérito positivo da mais alta classe, seu alcance requer menos invenção que negação. (POE, 1999, p. 5).

Essa necessidade de ser original e, mesmo que a partir de elementos comuns, construir um novo uso, denota o quanto Poe estava à frente de seu tempo. Ideias modernistas faziam parte de sua filosofia e defendê-las acabou por diminuir sua glória naquele momento. É fato que seus posicionamentos eram bastante avançados para a época e, por esse motivo, seus escritos permanecem até os dias atuais, fazendo com que seu *modos operandi* fosse copiado por tantos autores ao longo dos anos, sendo até hoje lembrado e discutido.

Um dos aspectos principais destacados por Poe é a extensão da obra. Para ele, essa extensão está diretamente ligada a manutenção do efeito pretendido no texto, pois, após a escolha do efeito ou impressão pretendida, deve-se questionar se o tamanho da mesma corrobora para o alcance e manutenção desse efeito.

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído. (POE, 1846, p. 2).

Em seguida, Poe descreve mais especificamente o que seria essa unidade de efeito ou totalidade assumida pelo texto: “em quase todas as

classes de composição, a unidade de efeito ou impressão é um ponto da maior importância”. Sendo assim, Gotlib acrescenta que “a composição literária causa, pois, um efeito, um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma”. E como “todas as excitações intensas”, elas “são necessariamente transitórias”. Logo, é preciso *dosar* a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. (POE *apud* GOTLIB, 2006).

Fora isso, temos as considerações acerca do *tom* a ser assumido na obra, que deve ser escolhido diante dos que estejam disponíveis e que possam agir de modo coerente com a província delimitada, que, na poesia seria a beleza como elevação da alma, e nas narrativas a elevação da inteligência e do coração.

No mais, o efeito artístico a ser alcançado pela obra como um todo também deve ser considerado, um “eixo” sobre o qual a estrutura da obra deva girar. Assim, surge a delimitação do clímax, por onde a obra deve começar a ser escrita, pois é possível orientar o texto para o referido final já construído. Ou seja, cada elemento deve apontar para o efeito desejado e caminhar em direção em fim já definido. Desse modo objetivo, a narrativa passaria por um processo de modelagem e aperfeiçoamento, em que cada elemento conduz o leitor no intuito de alcançar determinado efeito. Nádya Battela Gotlib resume as considerações da teoria de Poe como a incidência de uma relação: entre a *extensão* do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o *efeito* que a leitura lhe causa. (GOTLIB, 2006, p. 32).

4. POE E GAIMAN – IDENTIFICANDO INFLUÊNCIAS

Edgar Allan Poe foi, indiscutivelmente, um grande nome de seu tempo. Autor de narrativas que permanecem até hoje e de ideias que influenciaram gerações de escritores, o autor americano deixou sua marca a partir do momento que não apenas produziu seus escritos, mas atuou de modo crítico analisando suas produções e a postura de seus contemporâneos diante da obra literária. Percebe-se nisso um autor à frente de seu tempo, pois pensava nos resultados que o texto teria sobre o leitor antes mesmo do surgimento da Estética da Recepção que, como é apresentada por Eagleton “examina o papel do leitor na literatura”, pois, “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”. (EAGLETON, 1997, p. 113).

A consideração para com o público e busca pela satisfação não apenas do leitor, mas o entendimento e atendimento ao mercado de produção é um traço que também observamos em Gaiman, considerando que ambos escrevem de modo a prever os efeitos de seus textos sobre os leitores e como os mesmos reagirão a cada elemento da narrativa. Aqui, retomamos a afirmação de Iser (1996, p. 10),

se os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento, que precisa ser assimilado, em consequência, os

processos de tal elaboração estão no centro do interesse do efeito estético. (ISER, 1996, p. 10).

Percebemos então que, trazendo tais conceitos para os escritos de Gaiman, destaca-se a intenção de causar o medo ao mesmo tempo em que encanta a envolve o leitor em uma rede de mistério – a presença do suspense e do jogo na narrativa convergem diretamente para este objetivo. Destacamos assim o atendimento dos elementos determinados por Poe na estrutura da narrativa e como esse olhar objetivo sobre o texto atua na manutenção do efeito pretendido.

No cerne da construção narrativa, considerando cada um dos elementos estruturantes do enredo, está a relação de consonância com a teoria do efeito defendida por Edgar Allan Poe. Para o autor, o efeito que o texto literário concentra está no princípio de uma relação: entre a extensão do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o efeito que a leitura lhe causa. (GOTLIB, 2006). A base dessa teoria é o suspense como técnica narrativa que consiste em “suspender” a ação, adiando o desfecho e, assim, instigando a tensão, ou o medo (contos de terror) ou a curiosidade do leitor. (GOTLIB, 2006). As marcas da narração de aventura de heróis juvenis é uma característica comumente encontrada nos textos de literatura juvenil clássicos. Assim, o personagem protagonista é levado a vivenciar as dificuldades, para em sua própria superação encontrar-se como indivíduo. Ao lado dessa característica encontramos a concretização da teoria do efeito de Poe, uma vez que, o herói juvenil se encontra em uma situação de suspense e enfrentamento de medos para superar-se. Neil Gaiman tornou-se conhecido no Brasil e no mundo através da graphic novel *Sandman*, a história de um herói que vive no mundo dos sonhos abriu as portas para outras narrativas e o autor inglês publicou algum tempo depois a história de um adolescente bruxo e órfão.

A narrativa *Coraline* (2002) se constrói a partir de um narrador que revela muitos indícios ao longo da trama, exigindo do leitor certa atenção e focalização na ordem dos acontecimentos. De início, na introdução do primeiro capítulo temos a descrição: “CORALINE DESCOBRIU A PORTA pouco depois de terem se mudado para a casa”. (GAIMAN, 2003, p. 11). Nesse sentido, é perceptível que a tal porta será o elo de ligação entre a casa e o que está para acontecer, que, no entanto, não é revelado. Na narrativa juvenil em que não há o tratamento dos fatos pela técnica do suspense o leitor exerce uma liberdade individual para interpretar a história com os meios que lhe interessar. No texto da narrativa de suspense, quando o leitor ignora certas pistas corre o risco de não apreender a amplitude que existe nas informações pontuadas no texto. A narrativa apresenta várias informações que são dispostas no texto com uma certa limitação em relação à interpretação do leitor aos fatos, exigindo que este avance na leitura para poder concluir as possibilidades de sentido que se estabelecem.

Entende-se que o suspense consiste no adiamento das respostas, não explicar ou evitar explicações provoca o leitor a organizar as associações e

interpretações possíveis. Na discussão sobre os elementos que caracterizam o suspense na trama, 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.

Outro elemento que garante o suspense é o espaço. No caso da maioria das ações da narrativa de Gaiman, este se concentra na casa e no jardim, de maneira secundária. O outro mundo se configura como uma cópia da casa do mundo real e muitas vezes não há distinção entre as ambientações desses espaços. Vejamos a descrição inicial da casa: “Tratava-se de uma casa muito antiga – com um sótão sob o telhado, um porão sob o chão e um jardim coberto de vegetação e de árvores grandes e velhas” (GAIMAN, 2003, p. 11). A sala estava escura. A única luz vinha do corredor e Coraline, que estava em pé no vão da porta, projetava uma sombra enorme e distorcida sobre o tapete da sala – parecia uma mulher magra e gigantesca (GAIMAN, 2003, p. 18). A apreensão da leitura de narrativa dessa espécie só pode ser realizada com o retorno constante ao texto, para recuperação dos liames do enredo tecidos pelas descrições deixadas pelo narrador para provocar as sensações de mistério e de medo no destinatário. Vejamos uma descrição de um ambiente do outro mundo.

Coraline já havia executado as duas primeiras tarefas e conseguido as almas de duas crianças. Em busca da terceira alma a menina percorre os espaços da casa: Um quadrado de chão terrivelmente duro, lento e pesado, preso por dobradiças: era um alçapão. Abriu-se e, pela abertura, Coraline viu apenas a escuridão. Estendeu a mão para baixo e achou um interruptor frio. (...) Pelo buraco, subia um cheiro de argila úmida e de algo mais, um odor acre e picante como vinagre azedo. (GAIMAN, 2003, p. 106) (Grifos nossos)

A ambientação é construída pela descrição pormenorizada dos elementos constitutivos do espaço. As sensações de tato, olfato, gustação e visão se misturam na insistente opção de adjetivos feita no discurso do narrador. A descrição resulta grotesca e fantasmagórica confirmando que o ambiente que a menina vai enfrentar é hostil e ela pode não voltar de lá. As sensações possíveis para a personagem são estendidas ao narrativo envolvido pelo processo da descrição encantatório da enunciação, é o detalhamento que rodeia a ação, o acúmulo de imagens repugnantes que podem influenciar o espírito do leitor e direcionar as suas emoções. É o resultado da concentração intensa em detalhes mínimos ao longo do conto que constroem o que ocorre com a tão defendida teoria do efeito de Poe que envolve e atinge o leitor. A última instância que destacamos são os dados de construção da descrição dos personagens.

Coraline entrou na cozinha, de onde partira a voz. Uma mulher estava em pé, de costas para a porta. Lembrava um pouco a mãe de Coraline. Apenas... Apenas sua pele era branca como o papel.

Apenas ela era mais alta e mais magra. Apenas seus dedos eram demasiados longos e não paravam nunca de mexer, e suas unhas vermelho-escuras eram curvadas e afiadas. (...) E, então, voltou-se para ela. Seus olhos eram grandes botões negros. (GAIMAN, 2003, p. 33)

Sobre a outra mãe o narrador concentra todas as informações e em várias metáforas aproxima-a de uma aranha. “Era pálida e inchada como uma larva, as pernas e os braços finos como varas. Quase não havia traços em seu rosto, que inchava e inflava com massa de pão fermentada”. (GAIMAN, 2003, p. 107) O jogo entre texto e leitor nas narrativas de suspense se estabelece pela construção e articulação dos elementos estruturais do enredo que pressupõe a intervenção do receptor para completar as lacunas. Para o leitor o que interessa na trama são as resoluções dos mistérios que estão pautados ao longo da estória. No livro *Coraline* (2003) a participação do leitor se concretiza no texto através da tensão entre personagens e espaço que criam a atmosfera de suspense. O enredo, por sua vez, é composto de ações e episódios que retardam a resolução final colaborando para a manutenção do interesse do leitor.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES, NOVOS MISTÉRIOS

As tensões que perpassam as aventuras da pequena protagonista Coraline evoluem à medida que percorrem os caminhos dos seus medos e da busca pela realização de seus desejos. No entanto, é quando se volta para si mesmo, de maneira natural, que os conflitos vão se diluindo. Para além da história, é ficcionalizado um processo de autoconhecimento, no qual a menina se reconhece e reconhece o mundo em que está inserida. Embora não modifique os padrões, Coraline encontram uma forma de se relacionar sem as grandes tensões causadas pelas suas frustrações. De acordo com Magalhães

a integração no contexto social depende da construção da identidade; esta não é uma dádiva pré-moldada, mas uma conquista penosa através de um processo psicossocial. Um aspecto é indissociável do outro, a interação na sociedade não pode ocorrer independentemente do conhecimento e assunção de si mesmo. (MAGALHÃES, 1984, p. 146).

E é na voz da criança fala um sujeito consciente das diferenças entre seu mundo e dos adultos, mas um sujeito cujo desejo é realizado em virtude de suas carências serem superadas. A narrativa encerra sem caráter moralista, utilizando uma linguagem clara e acessível, que permite a aproximação e identificação da criança com os sonhos, desejos e a coragem de Coraline.

Por fim, concluímos que Coraline é um bom exemplo de que o trabalho do escritor não pode sustentar-se no acaso, mas em uma escolha consciente de elementos para a configuração de um objetivo claro e coeso. Ao

considerarmos que a narrativa seria inicialmente um conto, compreendemos a delimitação do tom de mistério e ambientação como elementos congruentes. Tendo em vista os capítulos curtos e o fecho bem colocado, somado a abertura para a continuação dos capítulos seguintes, observa-se a dosagem do efeito estético realizada por meio do suspense. Outro fator relevante é a presença do epílogo ou a falsa conclusão existente na obra. A perfeita relação entre medo e envolvimento e o grande sucesso da referida obra, como afirma Hayley Campbell, em *A arte de Neil Gaiman* (2014, p. 229), reforça a ideia de que “todos têm medo das mesmas coisas”.

A narrativa de Neil Gaiman inova a partir do momento que ousa transpor para uma produção destinada ao público infanto-juvenil elementos comumente presentes em construções destinadas ao público adulto. A obra de Gaiman é marcada por traços advindos de suas influências literárias, que partem de produções marcadas pelo maravilhoso, retomando características das histórias de mistério, terror e fantasia, apresentando discussões complexas, o que reforça e amplia seu público, quebrando barreiras e justificando seu diverso leitor.

Sabe-se que os vazios são elementos de grande significação, configurados por meio de traços de indeterminação ou brechas, torna-se então possível compreender como o leitor implícito é construído e de que modo esse elemento pode auxiliar na construção de sentidos.

É relevante mencionar que a narrativa é construída por meio da junção de elementos vários, advindos de histórias antigas e modos de narrar já consolidados. Com evidente relação com os contos de fadas e narrativas de mistério, a presente narrativa inova e retoma aspectos tradicionais. As influências de seu autor são também traços a serem considerados na análise do texto, tendo em vista a intertextualidade com narrativas outras, capazes de contribuir em sua leitura e na ampliação de significados. Não à toa, *Coraline* é considerada uma nova *Alice* (1865) e suas aventuras retomam viagens presentes em grandes clássicos da literatura infanto-juvenil como *Crônicas de Nárnia*, (1953), leitura confessa da infância de Gaiman e também influência possível da obra.

REFERÊNCIAS

ARANHA, G.; BATISTA, F. **Literatura de massa e mercado**. Revista Contra campo - revista do Programa de pós-graduação em comunicação - Universidade Federal Fluminense. Niterói, nº 20 - semestral;2009...

CAMPBELL, H. **A arte de Neil Gaiman**. Tradução: Alexandre Callari. 1. Ed. São Paulo: Mythos Editora, 2014.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. P. 53.

COSTA, M. G. **Os espaços de indeterminação e as implícitudes do leitor em Coraline, de Neil Gaiman**. Campina Grande: UFCG, 2016. 110 f.

Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GAIMAN, N. **Coraline**. (Tradução Regina de Barros Carvalho). Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ISER, W. **O ato da leitura**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R.; (et al.) **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Coordenação e tradução Luiz da Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KHÉDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2ª ed São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

MAGALHÃES, L. C.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, M. R. D. e PALO, M. J. **Literatura infantil voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986.

POE, E. A. **Poemas e Ensaios**. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999. 3. ed. revista.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. Premia editora de livros, 1981. Digitalizado pela Digital Source, disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource>. Acesso em 17 de junho de 2015.

SOUZA, M. Z. de. **Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez, 2001.

ABSTRACT: The main objective of this study is to construct an initial view of the influences that the method discussed by Edgar Allan Poe into Philosophy of Composition (1846) would have about writing and structuring of the British author Neil Gaiman's narrative. Through reading and analysis of the work Coraline, (2003) intends to approach the text of a writer in present evidence to the techniques presented by Poe, in objective of understand how the concept of conscious writing, worked into A Philosophy of composition, is incorporated In the narrative. We'll focus on the consequences of this stance, thinking about the choices made by the writer in dealing with about extent of the text, the effect it causes on the reader and the tone of the story. Finally, we'll seek to identify ways to understand the construction of suspense in the work of both like bridge between temporarily distant styles, but reinforcing the fact which efficient techniques are Beyond time. Todorov's text (1975) will serve as theoretical contributions, in purpose to discuss aspects about the fantastic in literature; Iser's concepts(1996), regarding the aesthetic effect; The writings of Eagleton (1997) like a basic consideration about theory Literature as well as articles related to the theme proposed here.

KEYWORDS: Coraline. Neil Gaiman. Philosophy of Composition. Edgar Allan Poe.

Capítulo XI

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

Gilmei Francisco Fleck

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

Gilmei Francisco Fleck

Pós-doutor em Literatura Comparada pela UVigo/Espanha

Programa de Pós-graduação em Letras e do Mestrado Profissional em
Letras/Profletras - da Unioeste-Cascavel

O ser humano sempre buscou, de forma relevante, desenvolver a sua capacidade comunicativa, valendo-se, para tanto, das formas de linguagem que lhe eram conhecidas, empregando-as num processo contínuo de aperfeiçoamento, a fim de alcançar a compreensão do mundo que o cerca pelo entendimento dos fatos do passado que o geraram. Isso lhe é possível uma vez que, ao longo deste processo evolutivo da comunicação humana, também se chegou ao conhecimento necessário para registrar o que se fala, se pensa, se inventa e se descobre, pelo emprego de meios que garantam o acesso a essas informações no futuro. Esses registros permitem um constante fluir de informações ao longo do tempo efetuado por meio do processo de leitura. Como resultado desse processo cumulativo de experiências, proporcionado pelo intrincado e complexo fenômeno de compreensão efetuado pelo leitor, surge para o indivíduo um senso de passado e futuro, não somente de presente. Essa tríplice visão permite-nos a interpretação da realidade em suas múltiplas dimensões.

Tal interpretação dá-se por meio de um processo crítico de leitura do mundo. Vista atualmente como um processo psicolinguístico bastante complexo, dividido em vários níveis e baseado num extraordinário processamento de dados visuais e não visuais, de forma ascendente e descendente, a leitura ocupa um papel de grande importância em todas as instâncias da vida moderna. É ela que, juntamente com a capacidade inerente ao homem de transformar o meio socioeconômico, político e cultural no qual está inserido, possibilita-lhe uma adaptação à realidade. Baseada no conhecimento e compreensão do passado, que leva à análise, ao entendimento e à confrontação do presente, essa adaptação, como resultado de um processo crítico de leitura de mundo, por sua vez, induz o indivíduo a posicionar-se e, conseqüentemente, a buscar mudanças. Tais mudanças implicarão em transformações em seu futuro, o que gera um constante processo de busca de identidade própria e coletiva.

Como resultado das experiências do homem no tempo e no espaço, história e literatura têm buscado registrar, dos mais diversos meios e modos, pelo uso da linguagem (que é carregada de significados que amalgamam ideologias), os avanços humanos ao longo dos séculos. Assim, ambas têm

compartilhado e intercambiado procedimentos discursivos que nos possibilitam o acesso à compreensão dos fatos passados. Entre a narrativa factual da história e a ficcional artística da literatura, o uso dos signos linguísticos para a constituição de discursos impede uma separação radical entre o que se considera hoje como “os dois grandes gêneros narrativos”. Segundo Fernández Prieto (2003), o fato de que a história se configure em estruturas narrativas implica que os eventos que realmente ocorreram no passado foram selecionados pelo historiador e inscritos numa trama que os ordena, hierarquiza e lhes confere um sentido (ideológico, político, moral). Assim, “*la narración no copia la realidad, sino que la vuelve inteligible. De este modo la narración histórica y la narración ficcional obedecen a los mismos mecanismos estructurales y sólo se diferencian pragmáticamente*”. (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003, 148).

Coniventes com estas ideias da teórica espanhola, cremos que a leitura crítica, tanto de uma como de outra, pode ser considerada uma das formas mais eficientes para tomada de consciência, de realização pessoal e, especialmente nos países latino-americanos, um poderoso meio de ascensão social e uma via possível para a descolonização intelectual ainda bastante necessária. Na busca de uma consciência histórica crítica destaca-se a leitura do romance histórico, em particular do novo romance histórico latino-americano (AÍNSA, 1991, MENTON, 1993), da metaficção historiográfica (HUTCHEON, 1991) e do romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2007; 2011).

O gênero romance histórico faz sua primeira aparição na América Latina no ano de 1826, com um romance anônimo chamado *Xicoténcatl*. Tal obra enfrenta-se diretamente com o cânone europeu do gênero – instaurado pelo escocês Walter Scott, em 1814, com a obra *Waverley* – ao propor uma releitura da história da conquista do México de forma crítica e subversiva em relação aos registros historiográficos. Tal articulação da hibridez entre os discursos histórico e ficcional era impensável no modelo scottiano de romance histórico que apenas fazia do evento histórico inserido na tessitura do romance um pano de fundo – que nunca era alterado pela ficção em relação a sua já fixação pelo discurso historiográfico – para ambientar as aventuras amorosas dos casais românticos. Esse primeiro enfrentamento do cânone europeu pela escrita híbrida de história e ficção foi o impulso para, quase um século mais tarde, Alejo Carpentier desafiar novamente o cânone europeu dentro dessa modalidade e escrever *El reino de este mundo* (1949), romance que, segundo apontam os críticos mais importantes da área do romance histórico, inaugura a modalidade do novo romance histórico latino-americano. A modalidade romanesca híbrida crítica latino-americana faz-se, com o passar do tempo, cada vez mais desconstrucionista do discurso e das imagens de heróis consagrados nos anais da história, fato que torna essa leitura do passado pela ficção uma das vias mais contundentes de enfrentamento com o discurso hegemônico europeu que registrou o passado de “descoberta”, conquista e

colonização da América Latina.

Já a metaficção historiográfica, segundo a nomenclatura proposta por Linda Hutcheon, em 1988, ao valer-se dos procedimentos metanarrativos, usa-os para questionar ou diluir os limites entre a ficção e a história. Deste modo, a metanarração historiográfica assume o valor histórico e os conceitos relativos e mutáveis de história e ficção, já que ambas são, em nossa cultura, meios, ou sistemas, de dar sentido ao real, diferenciáveis apenas em seus sentidos pragmáticos. Como aponta Marco Aurélio Larios (1997), a moderna metaficção não é mais uma volta nostálgica a um passado idealizado pelo romantismo nem sequer uma negação do passado ou sua recuperação em nome, unicamente, de um novo futuro. Esta volta ao passado pela metaficção historiográfica é, na verdade uma espécie de “presentificação” problemática e um intenso diálogo com este passado registrado pela história oficial, que nos foi sempre apresentado sob o signo da “verdade”. Assim, como aponta Linda Hutcheon (1991), não podemos conhecer realmente os eventos do passado, pois o que chega até nós são os fatos registrados por alguém através do uso da linguagem, ou seja, um discurso.

O novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica são escritas híbridas altamente complexas que se valem de estratégias escriturais desconstrucionistas como a paródia, a carnavalização, a polifonia, a dialogia, a heteroglossia, a intertextualidade, a ironia, a autorreferencialidade entre outras que tornam a sua leitura um desafio para leitores altamente especializados. Contudo, a partir da década de 1980, vemos surgir no cenário literário uma série de obras híbridas de história e ficção na qual se percebe um intuito de mediação entre as estratégias mais tradicionais do gênero – como a linearidade temporal, que segue o curso da história, a busca da verossimilhança, o emprego de uma linguagem amena e fluída – com traços essenciais das modalidades desconstrucionistas – como o emprego da paródia, das intertextualidades, da ironia – para a releitura crítica do passado. Tais obras, adequadas a um leitor menos especializado, constituem o conjunto de escritas híbridas de história e ficção mais atual a que denominamos de romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2007; 2011).

O romance histórico, mesmo aquele de característica metaficcional, não é história e não deve, portanto, ser julgado como tal; sua criação obedece antes aos padrões literários e não aos rigores científicos da história, a qual desenvolve um discurso realista, regido por uma série de procedimentos rigorosos, fiéis e exatos, podendo ser comprovados através do concreto, ao contrário da literatura, cujo discurso, é fictício, poético, imaginário. Neste contexto de entrecruzamentos, é interessante mencionar a proposição de Peter Burke (1991, p. 287-293) que advoga, pelos princípios da nova história, por uma conciliação entre os dois métodos – o narrativo e o estrutural – em razão da dificuldade de se estabelecer uma distinção clara entre acontecimentos e estruturas. Vemos que a arte romanesca, ao expor os mecanismos de ficcionalização, acaba produzindo uma história já contada por outros discursos.

Este aspecto lhe confere um caráter hipertextual, que se revela como renarrativização dos eventos do passado, que passa, no presente, a ser uma metanarração, segundo as proposições de Linda Hutcheon (1991), ao revelar ao narratário-leitor os meandros de sua produção.

Utilizamos a definição de hipertextualidade apresentada por Gérard Genette (1982), que a apresenta como uma das cinco categorias de relações transtextuais existentes. A hipertextualidade, presente em obras híbridas como é o caso do romance histórico, estabelece elos e evocações entre as muitas obras que se correlacionam a certa temática. Ela é vista por Genette (1982) como um aspecto inerente à própria literariedade. A hipertextualidade contribui, deste modo, para que os romances históricos contemporâneos se constituam como hipertextos, pelas inúmeras relações intertextuais que estabelecem com as escritas que os precederam. Além destes elementos, percebe-se a presença da polifonia, da ironia, da carnavalização, da heteroglossia, do dialogismo e da paródia, como constituintes do discurso metaficcional. Todos estes são conceitos cunhados por Bakhtin e difundidos de maneira relevante nos obras de Julia Kristeva (1969) e Gérard Genette (1982). Seymour Menton (1993, p. 44), ao estabelecer algumas das principais características do novo romance histórico hispano-americano refere-se aos estudos de Julia Kristeva (1969), comentando que para a teórica francesa “todo texto se arma como um mosaico de citações; todo texto é a absorção e transformação de outro texto”.

Certos estamos de que estas modalidades de romance histórico podem, de forma especial, contribuir para a recuperação do passado para produzir conscientização no presente e auxiliar no refletir o futuro. A questão é: como se efetuará uma (re)leitura crítica quando está já é a releitura crítica do passado? Esta questão nos tem acompanhado desde o primeiro contato que tivemos com as modalidades de literatura histórica. Esta (re)leitura do passado nos parece, entre todas, a mais importante para que se cumpra aquilo que mencionamos desde o princípio: o homem, quando conhece seu passado, entende melhor seu presente e, através deste, consegue pensar mais claramente no seu futuro.

Partindo do pressuposto de que se está falando do passado, e que ambos – historiador e romancista – olham para o mesmo fato, pode se dizer que há um entrecruzamento de olhares, embora cada qual o faça de sua própria base. O historiador age com rigor científico, partindo do fato, documentos, registros, porém estes nos são apresentados por meio de sua interpretação daquilo que já existia, ou seja, ele constrói sua narrativa histórica sob a forma de “versão”, embora esta possa ser cientificamente comprovada, ela é uma “representação do real” (é a versão histórica do passado), são discursos que revelam interpretações daquilo que já passou.

O romancista parte de um conjunto de informações que devem ser coerentes, podendo mesmo ser as do historiador, mas que não necessitam de exaustiva pesquisa documental, embora muitas vezes ela também exista. Estas informações lhe darão suporte para contextualizar sua narrativa. Esta narrativa, longe do cientificismo da outra, segue por suas próprias veredas, as

da estética, poesia, imaginação, liberdade de criação (é a versão literária ficcional do mesmo passado).

Tanto a história como a literatura são, nesta perspectiva, ficção que, segundo Leenhardt e Pesavento (1998, p. 2), pressupõe uma ordenação do real, assim como a busca da coerência pela correlação de elementos e do estabelecimento de relações entre os dados. Esta é a leitura pré-existente, ou melhor, dela surge o romance histórico que, por sua vez, precisa ser lido novamente.

Na leitura de um romance histórico o papel do leitor torna-se ainda mais significativo e carregado de importância no desempenho vital da função recriadora e no resgate da coerência ficcional, no processo de coautoria. O caminho da busca do sentido se abre à medida que este leitor lograr atribuir ao texto híbrido, paródico, polifônico e pluridiscursivo uma interpretação de real valor para a sua própria história de vida.

A leitura do romance histórico consiste numa sobreposição de diferentes visões de um mesmo passado. Passado este que foi já reconstruído pelo historiador – e que chega até nós por meio de seu discurso assertivo científico –, pelo romancista – cujo discurso é, normalmente, desmistificador – e que, no ato da leitura, deverá ser da mesma forma reconstruído, interpretado e compreendido pelo próprio leitor. Seu *background* é de suma importância, pois esta sua re(leitura) requer uma participação extraordinária dos conhecimentos acumulados ao longo da vida.

O que se deve considerar neste caso é que todas as leituras serão hipóteses sobre o passado. História e literatura se distinguem, deste modo, pelo tipo de leitura que tentam provocar. A primeira, com um discurso mais autoritário, respaldada na possível verificação científica, busca afirmar sua versão da passividade, ou seja, apresentando o passado como o que realmente foi. Já a segunda, com sua narrativa ficcional dominada mais pela empatia, pela busca de identificação, tenta trazer o passado sob a perspectiva “daquilo que poderia ter sido”. A pós-modernidade segue, assim, relendo Aristóteles e suas primeiras propostas de distinções entre história e poesia.

Cabe, neste caso, ao leitor posicionar-se, assumir a sua função e, de posse do conhecimento histórico oficial, da visão desmistificadora fornecida pelo romancista, juntamente com sua própria história de mundo, chegar a uma conclusão. Como podemos ver, todos estes elementos se sobrepõem e estarão presentes no processo de leitura que deles se fará, buscando reconstituir a coerência fictícia que deu sentido ao texto na hora de sua escritura, mas que se completa somente no momento em que esta narrativa passa a ter sentido também para o leitor.

A hipertextualidade, definida por Gérard Genette (1982), manifesta-se, assim, como um dos procedimentos essenciais à elaboração destas obras. A leitura, nestes casos, passa a ser releitura. Estes entrecruzamentos, por sua vez, necessitam ser compreendidos para que, afinal o texto possa ser reconstruído pelo leitor. Quando o leitor consegue reconhecer, compreender

e cooperar com este jogo de leituras cruzadas, mas interconectadas por fortes laços de intertextualidade entre o discurso histórico precedente e o ficcional que o desmistifica, o texto passa, assim, a ter sentido, conforme registra Sandra Nitrini (2000, p. 164-165), pois

[...] a intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade do texto. Cada referência textual é o lugar que oferece uma alternativa: seguir a leitura encarando-a como um fragmento qualquer que faz parte da sintagmática do texto ou, então, voltar ao texto de origem, operando uma espécie de anamnésia, isto é, uma invocação voluntária do passado, em que a referência intertextual aparece como elemento paradigmático “deslocado” e provindo de uma sintagmática esquecida. Estes dois processos operando simultaneamente semeiam o texto com bifurcações que ampliam o seu espaço semântico.

Esse processo de construção do sentido, nestes casos, ajusta-se ao que registrou Vicente Balaguer (2002, p. 14), ao interpretar as teorias de Ricoeur (1968), que defende que o sujeito que compreende não está fora da realidade que compreende; portanto, em sua concepção da compreensão dos textos – e posteriormente, da realidade – há um sentido no texto que precede à leitura. Não se pode deixar de mencionar que para o filósofo francês a leitura não é só um ato de reconhecimento de sentido, mas, sim, também um ato de criação de sentidos.

Dessa forma, o romance histórico atual mostra-se, segundo Marco Aurélio Larios (1997, p. 130), como “uma descrença do passado histórico”. Essa característica acaba revelando os principais matizes dados à história pela nova forma de romance histórico, que abandona o perfil heroificado dos grandes e consagrados personagens históricos, os julgamentos implacáveis feitos sobre os anti-heróis, as desavenças dos grandes descobridores, a intocabilidade dos reis, e a usual condenação dos conquistadores. Todos esses sujeitos-personagens de extração histórica, ao serem inseridos no universo da tessitura romanesca, ganham um tratamento desconstrucionista pelo uso da paródia, da carnavalização, do humor, da ironia e muitas outras estratégias escriturais que invertem, revertem, subvertem e desmitificam as imagens primeiras, consagradas no discurso historiográficos que, na maioria das vezes, os erigiu, pela escrita, como modelos de virtude, coragem, fé, determinismo, etc, para as gerações vindouras.

Historiadores e romancistas apostam num pacto de leitura que é necessário que se estabeleça entre seus narradores e o leitor que eles imaginam. Vale recordar neste ponto as posições de García Gual (2002, p. 134), que registra que o romancista histórico se apóia num pacto de confiança com o leitor. Este pacto possibilita ao romancista conduzir o leitor a âmbitos privados da personagem histórica. Assim, a interpretação da psicologia da personagem que se faz num romance histórico, pode ir muito além dos limites de veracidade e austeridade daquela feita, por exemplo, por um biógrafo. Se por mera questão didática, classificarmos a autobiografia, ou mesmo a

biografia, como texto não-ficcional, mas historiográfico, podemos nos valer do exemplo de pacto de leitura que se efetua entre o autor/narrador da autobiografia e seus leitores. Quanto a este aspecto, Alberti (1991, p. 75) expressa: “o pacto autobiográfico se dá, então, quando a identidade entre autor, narrador e personagem é assumida e tornada explícita pelo autor, ao contrário do ‘pacto romanesco’, declaração de negação daquela identidade e atestado do caráter de ficção”. Calligaris (1998, p. 44), por sua vez, registra que, na intenção da escrita autobiográfica, e conseqüentemente também em seu pacto de leitura, a sinceridade das palavras do narrador pode expressar uma verdade superior capaz de sobrepor-se às “banalidades” dos fatos. O autor comenta que “vivemos em uma cultura onde a marca da subjetividade de quem fala ou escreve constitui um argumento e uma autoridade tão fortes quanto, se não mais fortes que, o apelo à tradição, ou a prova dos ‘fatos’”. (CALLIGARIS, 1998, p. 44). Estas escritas do “eu” não se restringem ao campo da história e tem sido amplamente exploradas nos romances históricos que optam por perspectivas autodiegéticas para a exposição da diegese.

Segundo as prerrogativas da ficção apontadas, entre outros, por Lukács (1977- s/d) e García Gual (2002), a reconstrução das personagens históricas pelo discurso artístico é mais intensificada que a vida objetiva, pois o romancista pode enriquecer, colorir e acentuar as cenas com toques emotivos e psicológicos com mais frequência, liberdade e intensidade do que é permitido ao historiador fazê-lo, já que este deve manter-se dentro dos limites que seu método científico lhe possibilita. Desse modo, a personagem literariamente construída está imbuída de uma enorme complexidade, abarcadora de imagens múltiplas e detentora de discursos que, não raras vezes, são emblemáticos, opostos ou contraditórios aos historiográficos. Na ficção, como num jogo de máscaras, a dubiedade na focalização do interior e do exterior, do público e do privado, do passado e do presente, aliada à ambigüidade característica dos textos poéticos, acaba por desmistificar a personagem que fora imortalizada pelo discurso histórico. Porém, sob esta nova perspectiva, ela acaba por lograr os mais representativos traços de humanidade, ou, como prefere Larios (1997, p. 134), o discurso histórico metaficcional outorga aos grandes heróis sacralizados uma existência imaginativa, o diálogo e a humanidade que lhes foi negada pelo antigo discurso edificador da história.

Cabe lembrar aqui, também, o que menciona García Gual (2002, p. 17-22) sobre a questão da perspectiva do relato – especialmente no romance histórico, ela adquire uma significação singular. O romancista tem a liberdade de dar a voz a qualquer um de seus personagens, revelando sua subjetividade, aprofundando-se no seu caráter e explorando a sua intimidade, passando de dados históricos a um exercício de imaginação. Ao optar por instalar a ótica no protagonista, efetuando um registro em primeira pessoa, busca estabelecer um pacto de confiança com o leitor, pois, conforme registra o crítico espanhol “[...] *sólo el protagonista mismo puede aportar con su propia voz la confianza*

necesaria para lograr que el oyente se sienta implicado en la fantástica historia.” (GARCÍA GUAL, 2002, p. 30). A leitura dessa versão romanesca do passado não tem como intento negar a histórica “oficial”, mas revelar que aquela também pode ser uma “versão”, assim como outras poderiam existir se pela escrita tivessem sido perpetradas.

O leitor é, assim, ao longo da leitura de um romance histórico, o coautor da obra, participante ativo do processo de construção do sentido dos discursos, aliado valioso dos narradores, interlocutor privilegiado das múltiplas vozes que se manifestam por meio do poder e sedução dos signos linguísticos utilizados na reelaboração do passado, efetuada com intenções diferentes pelo historiador e pelo romancista, porém ambas colidindo num ponto comum: o leitor.

Compreender o processo de desmistificação, feito pelo romancista, analisar o ponto de vista histórico e científico, participar de ambos, posicionando-se, aceitando ou rejeitando suposições e criando suas próprias versões, olhando para o passado como quem dele é de fato fruto, buscando aí as origens da sua existência atual e sem evadir-se da realidade, poder vislumbrar um futuro diferente, é chegar ao âmago da leitura de um novo romance histórico latino-americano, de uma metaficção historiográfica ou de um romance histórico contemporâneo de mediação. Um ato de coragem que, se efetuado pelos próprios latino-americanos pode dar-lhes, de fato, a certeza de uma história própria, uma existência coletiva e uma consciência do que é ser parte deste complexo passado que uniu mundos opostos. Para que esta leitura possa realmente ocorrer é necessário, primeiro, que se acredite nestas possibilidades e, então, que cada indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem, seja em qual for seu nível ou cargo, crie as condições necessárias para a formação e desenvolvimento do hábito da leitura, fator imprescindível para a efetivação do processo, começando por si mesmo e expandindo os resultados àqueles ao seu redor.

A inserção dessa modalidade romanesca no circuito de leituras literárias na escola, especialmente no Ensino Médio, é uma das formas críticas mais relevantes na formação de leitores em nossa sociedade. A complexidade das escritas das diferentes modalidades de romance histórico deve ser considerada nessa seleção, pois, muitas vezes, o estudante secundarista ainda não está preparado para a compreensão de textos tão complexos como são os novos romances históricos ou as metaficções historiográficas. Contudo, nossas experiências têm mostrado que a leitura de romances históricos contemporâneos de mediação tem dado excelentes resultados entre os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, inclusive.

Vejamos, a seguir, um registro feito pela professora Rosmere Adriana Vivian Otonelli (2015) no qual ela relata a sua experiência em propor leituras de romances históricos a estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, numa escola pública do estado do Paraná:

[...] o romance *Ana Néri*, a brasileira que venceu a guerra (2002) atende aos requisitos da modalidade romance histórico de mediação, nomenclatura atribuída por Fleck (2007-2008-2011), pois busca sustentar a ficção com dados históricos, organiza a diegese de forma linear, seguindo um fluxo narrativo cronológico, enfoca personagens secundários e se utiliza de uma linguagem acessível, possui criticidade, entre outros aspectos. Em especial sobre os romances históricos de mediação (FLECK, 2008, 2011) *Ana Néri*, a brasileira que venceu a guerra, de Louzeiro (2002), e *Adeus, amigo brasileiro*, de Toral (1999), podemos afirmar que a receptividade foi maior, pois mais educandos as leram em relação aos demais romances. (OTTONELLI, 2015, p. 89).

É alentador perceber que o espaço escolar, apesar de todas as dificuldades que enfrenta, consegue ainda oportunizar aos jovens aprendizes algumas experiências educativas capazes de formar um senso crítico por meio do aperfeiçoamento da leitura. Assim estaremos mudando a história da leitura em nosso continente, pela leitura de nossa própria história – individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

AÍNSA, Fernando. **La nueva novela histórica latinoamericana**. In: Plural. 240. p. 82-85. México, 1991.

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991.

BALAGUER, V. **La interpretación de la narración**. La teoría de Paul Ricoeur. Barañáin: EUNSA, 2002.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes; São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, P. **Formas de hacer historia**. Madrid: Alianza, 1991.

CALLIGARIS, C. **Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos**. In: Estudos históricos: Rio de Janeiro, 1998.

CHARTER, R. **O mundo modernista**. In: FERREIRA, M. & AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FERNÁNDEZ PRIETO, C. **Historia y novela**: poética de la novela histórica. 2ª. Ed. Barañáin (Navarra): EUNSA, 2003.

FLECK, G. F. **A conquista do “entre-lugar”**: a trajetória do romance histórico na América. In: Gragoatá n. 23, Segundo semestre. Niterói: EdUFF, 2007. p. 149-167.

FLECK, G. F. **Gêneros híbridos da contemporaneidade**: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento. In: RAPPUCCI, C.A; CARLOS, A. M. (Orgs.) *Cultura e Representação – ensaios*. Assis/SP: Triunfal, 2011.

GARCÍA GUAL, C. **Apología de la novela histórica y otros ensayos**. Barcelona: Península, 2002.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-Modernismo**. Trad. Ricardo Cruz; Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LARIOS, M. A. **Espejo de dos rostros**. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, K. (Ed.). *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt/Madrid: Vervuert, 1997.

LENHARDT, J. & PESAVENTO, S. J. (Orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

LUKÁCS, G. **La novela histórica**. Trad. Jasmin Reuter. 3 ed., México: Era, 1977.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. Trad. A Margarido. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

MENTON, S. **La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992**. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

NITRINI, S. **Literatura Comparada, teoria e crítica**. São Paulo: Edusp, 2000.

OTTONELLI, R. A. V. **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar**: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). 2015. (150 páginas). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RICOEUR, P. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

SOBRE O ORGANIZADOR

GILMEI FRANCISCO FLECK

Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução, com bolsa da Capes, pela Universidade de Vigo/UVigo-Espanha. Mestre e Doutor em Letras pela UNESP, *campus* de Assis/SP. Especialista em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e, também, em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, pela Unoesc/Chapecó-Xanxerê/SC. Licenciado em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas, assim como, em Português-Espanhol e respectivas Literaturas, pela URI-Frederico Westphalen-RS. Atualmente é Professor de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica da UNIOESTE, *campus* de Cascavel na graduação. Atua também no Programa de Pós-graduação acadêmico em Letras dessa instituição na área de Literatura Comparada e Tradução e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional-Profletras, na área de Literatura Infanto-juvenil. Suas atuações dão ênfase aos estudos latino-americanos de Literatura Comparada, de Cultura Hispânica e à Tradução como vias de relação entre as diferentes culturas que conformam o universo híbrido e mestiço da América Latina. Nesse contexto, é especialista em estudo do romance história, escrita híbrida que considera, junto a sua leitura, umas das principais vias de descolonização para o cidadão latino-americano. É Também coordenador do Programa de extensão PELCA - Programa de Ensino de Literatura e Cultura – na instituição onde é docente. Como pesquisador das diferentes modalidades de romances históricos orienta dissertações e teses nessa área, pois considera essa produção literária como forma privilegiada de reler o passado e conceder aos excluídos dos registros oficiais o direito à voz e à exposição de múltiplas perspectivas dos eventos registrados pelo discurso historiográfico, ações que a liberdade artística confere aos romancistas. Na área da tradução busca dedicar-se aos estudos e a prática tradutória de obras relevantes da história da literatura latino-americana, em língua espanhola, ignoradas ou desconhecidas de grande parte da população brasileira. Nesse sentido, coordena um projeto de prática experimental de tradução literária – o Literatório – espaço no qual obras literárias são estudadas em suas múltiplas dimensões e, após esse processo de conhecimento do objeto por parte do aprendiz, elas são traduzidas ao português ou espanhol, inglês e alemão, segundo seja o caso e a relevância, sob orientação e trabalho coletivo.

SOBRE OS AUTORES

Adriane Ester Hoffmann Graduada em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) e Pedagogia pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora permanente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: adriane@uri.edu.br

Caroline Bernardes Borges Possui graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas) pela Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Foi bolsista de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na área de Letras-Língua Portuguesa de julho/2013 até dezembro/2015. Atualmente, é mestranda em Linguística e bolsista integral de mestrado (CAPES/PROEX) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, sob orientação da Professora Dra. Vera Wannmacher Pereira. Faz parte do grupo de pesquisa Estudos Cognitivos e Culturais das Linguagens (CNPq) da PUCRS.

Catiúcia Carniel Gomes Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo, ênfase em estudos linguísticos. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela mesma instituição. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Notre Dame Passo Fundo. Professora de Língua Portuguesa na mesma instituição.

Claudia Toldo Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo; mestre em Teorias do Texto e do Discurso pela UFRGS; doutor em Linguística Aplicada pela PUCRS; pós-doutor em Linguística – estudos do texto e do discurso pela UFRGS. Professora de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e Professora do PPGL – Mestrado e Doutorado em Letras na mesma Universidade. Realiza pesquisas em Linguística Aplicada, Linguística do Texto e em Teorias da Enunciação, principalmente, estuda as reflexões teóricas de Émile Benveniste. É Assessora Pedagógica da Rede de Educação Notre Dame. Pesquisadora CNPq.

Cristian Souza de Sales Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Literatura e Cultura (PPGLICULT), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa em Estudo de Linguagens- (PPGEL), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVI - Irecê/Bahia - Brasil. Desenvolve pesquisas sobre formação de professores e literatura negra feminina. É integrante do coletivo literário Ogums Toques.

Denise Dias Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e graduação em Letras modernas português/francês pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Direito Administrativo e Constitucional pela Academia de Polícia Civil de Goiás. Mestre em Letras-Literatura e crítica literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutoranda em Literatura da Universidade de Brasília. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Elizabeth Gonzaga de Lima Possui Pós-Doutorado em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas. É Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens e do curso de Letras.

Francisco Gabriel Rêgo Mestre em Crítica Cultural pelo Pós-Crítica (UNEB). É pesquisador bolsista pela FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisa o cinema documentário Brasileiro. É Bacharel em Artes com área de concentração em Cinema e Vídeo pela Universidade Federal da Bahia (2011). Participa dos grupo de pesquisa Pos-teoria (Pós-Crítica/ UNEB) e do Grupo de Pesquisa Análise do cinema documentário Nanook (FACOM/UFBA). Além da realização cinematográfica, também é produtor, com experiência na elaboração e execução de projetos culturais nas áreas de literatura, audiovisual e música.

Gilmei Francisco Fleck Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução, com bolsa da Capes, pela Universidade de Vigo/UVigo-Espanha. Mestre e Doutor em Letras pela UNESP, *campus* de Assis/SP. Especialista em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e, também, em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, pela Unoesc/Chapecó-Xanxerê/SC. Licenciado em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas, assim como, em Português-Espanhol e respectivas Literaturas, pela URI-Frederico Westphalen-RS. Atualmente é Professor de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica da UNIOESTE, *campus* de Cascavel na graduação. Atua também no Programa de Pós-graduação acadêmico em Letras dessa instituição na área de Literatura Comparada e Tradução e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional-Profletras, na área de Literatura Infanto-juvenil. Suas atuações dão ênfase aos estudos latino-americanos de Literatura Comparada, de Cultura Hispânica e à Tradução como vias de relação entre as diferentes culturas que conformam o universo híbrido e mestiço da América Latina. Nesse contexto, é especialista em estudo do romance história, escrita híbrida que considera, junto a sua leitura, umas das principais vias de descolonização para o cidadão latino-

americano. É Também coordenador do Programa de extensão PELCA - Programa de Ensino de Literatura e Cultura – na instituição onde é docente. Como pesquisador das diferentes modalidades de romances históricos orienta dissertações e teses nessa área, pois considera essa produção literária como forma privilegiada de reler o passado e conceder aos excluídos dos registros oficiais o direito à voz e à exposição de múltiplas perspectivas dos eventos registrados pelo discurso historiográfico, ações que a liberdade artística confere aos romancistas. Na área da tradução busca dedicar-se aos estudos e a prática tradutória de obras relevantes da história da literatura latino-americana, em língua espanhola, ignoradas ou desconhecidas de grande parte da população brasileira. Nesse sentido, coordena um projeto de prática experimental de tradução literária – o Literatório – espaço no qual obras literárias são estudadas em suas múltiplas dimensões e, após esse processo de conhecimento do objeto por parte do aprendiz, elas são traduzidas ao português ou espanhol, inglês e alemão, segundo seja o caso e a relevância, sob orientação e trabalho coletivo.

Jônatas Nascimento de Brito Graduando em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área da Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, com ênfase nos estudos da corrente funcionalista da linguagem. Tem investigado, sob o método da análise linguística, de que modo os princípios da linguística funcional e os pressupostos da linguística de texto podem contribuir no processo de ressignificação do trabalho com textos em sala de aula. Entre 2014 e 2016, atuou como Bolsista de Iniciação à Docência no subprojeto interdisciplinar do PIBID/UNEB, desenvolvendo práticas de ensino incentivadoras dos saberes linguísticos e pedagógicos no âmbito da educação básica.

Juan Müller Fernandez Cursa Mestrado em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia, possui Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia e Graduação em Letras Vernáculas (UNEB). Demonstra interesse em pesquisar os temas: Literatura e outras Artes, Literatura e Psicanálise, Caetano Veloso, Giorgio De Chirico.

Karina de Almeida Rigo Bolsista Capes no Programa de Mestrado em Letras na Universidade de Passo Fundo. Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade de Passo Fundo (2011) e especialização em Língua Portuguesa: novos horizontes teóricos e práticos pela Universidade de Passo Fundo (2013). Envolve-se com a área da Educação há, aproximadamente, dez anos. Entre apoios e assessorias, surgiu a decisão de atuar como educadora. Hoje, também é graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e atua na Coordenação de Assistência

Estudantil do IFRS – Campus Erechim. A projeção acadêmica diz respeito ao estudo das interações em sala de aula e às contribuições da pesquisa para possibilidades de melhora da qualidade do ensino básico.

Lucas Amaral de Oliveira Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo e bolsista FAPESP (2014/01074-0). Desde 2014, desenvolve investigação sobre a "literatura marginal" de São Paulo, a fim de compreender como certos espaços de participação artística comunitária possibilitam o surgimento de escritores em bairros periféricos de São Paulo. Em seu mestrado em Sociologia pela USP (2013), explorou a construção da memória e do testemunho na obra do escritor e intelectual italiano Levi Primo.

Márcia Tavares Silva Graduação Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba (2002). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande. Faz parte do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da mesma universidade. Tem experiência na área de Literatura atuando principalmente nas seguintes áreas: Literatura Infantil e juvenil, ilustração do livro infantil, Literatura no ensino infantil e fundamental.

Maria das Graças da Costa Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Especialização em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e em Libras pela UCDB, Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa e de Libras no Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Letramento, Literatura e Linguagem, com destaque para as áreas de: Literatura infantojuvenil e Libras.

Maria Teresinha Martins do Nascimento Possui graduação em Licenciatura Em Português e Letras Modernas pela Universidade de Rio Verde(1976), mestrado em Letras e Lingüística pela Universidade Federal de Goiás(1985) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(1992). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa, romance, dialogismo, literatura brasileira, teoria.

Marlete Sandra Diedrich Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1994), com Mestrado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e com Doutorado em Estudos da Linguagem - Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Foi coordenadora institucional do Pibid UPF de 2013 a

2016. Atualmente é professora da Universidade de Passo Fundo, atuando especialmente nos cursos de Licenciatura da Instituição e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em teorias do texto e do discurso. São temas recorrentes em seus trabalhos: texto falado, discurso e enunciação, linguagem da criança, ensino de língua materna. É sócio efetivo da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN.

Mauren Pavão Przybylski Doutora em Literaturas Portuguesa e Luso-Africanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Letras - Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Licenciada em Letras - Português, Francês e Respectivas Literaturas (FURG). Interessa-se por pesquisas que versem sobre as seguintes temáticas: tradição oral, cultura popular, representação, literaturas de língua portuguesa, estudos pós-coloniais e no estudo de narrativas orais urbano-digitais no que se relaciona aos novos media e às materialidades da literatura. É Membro Efetiva e atual Coordenadora (biênio 2016-2018) do Grupo de Trabalho Literatura Oral e Popular da Anpoll. Quando secretária, durante o biênio 2014-2016, criou - e segue responsável pela atualização - o blog do mesmo grupo (<https://gtliteraturaoralepopularanpoll.wordpress.com/>). É pesquisadora do Núcleo das Tradições Oraís e Patrimônio Imaterial - NUTOPIA, liderado pelo Prof. Dr. Ari Lima e Investigadora Colaboradora, em nível de Pós-Doutoramento, do Grupo Mediação Digital e Materialidades da Literatura, integrado ao Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Pós-doutoranda PNPd/Capes na Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, Campus II, colabora em disciplinas do Mestrado em Crítica Cultural.

Priscila Cardoso de Oliveira Silva Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, UNEB, Campus II. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2012). Atuou como pesquisadora, bolsista (CAPES) - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014-2016). Foi bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC (2010-2011), com produção científica em Literatura Popular e Cinema, pesquisa vinculada ao Projeto Acervo de Memória e Tradições Oraís da Bahia: outras linguagens, coordenado pela Professora Dra. Edil Silva Costa. Atua principalmente na área de Letras, com ênfase em Literatura, com estudos voltados para os seguintes temas: Cultura Popular, Poética oral e Narrativas Populares. É integrante do grupo de pesquisa: Pós-Teoria, coordenado pelos professores Dr. Washington Luís Lima Drummond e Dr. José Carlos Felix.

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Teoria da

Literatura (PUCRS). Pós-doutorado pela Universidad de Extremadura, UEX, Espanha. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: tmkrosing@gmail.com

