



# Notas Sobre Literatura Leitura e Linguagens 2

Angela Maria Gomes  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

Angela Maria Gomes  
(Organizadora)

# Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Karine de Lima

**Revisão:** Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

N899 Notas sobre literatura, leitura e linguagens 2 [recurso eletrônico] /  
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa (PR): Atena  
Editora, 2019. – (Notas Sobre Literatura, Leitura e Linguagens;  
v.2)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7247-070-4  
DOI 10.22533/at.ed.704192501

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino.  
3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.

CDD 372.4

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens vem oportunizar reflexões sobre as temáticas que envolvem os estudos linguísticos e literários, nas abordagens que se relacionam de forma interdisciplinar nessas três áreas, na forma de ensino e dos seus desdobramentos.

Abordando desde criações literárias, contos, gêneros jornalísticos, propagandas políticas, até fabulas populares, os artigos levantam questões múltiplas que se entrelaçam no âmbito da pesquisa: Desde o ensino de leitura, de literatura em interface com outras linguagens e culturas que fazem parte do contexto nacional, como a indígena, a amazonense, a dos afros descendentes até vaqueiros mineiros considerados narradores quase extintos que compartilham experiências e memórias do ofício, as quais são transcritas. Temas como sustentabilidade, abordagens sobre o gênero feminino e as formas de presença do homem no contexto da linguagem também estão presentes.

Os artigos que compõem este volume centram seus estudos não apenas no texto verbal e escrito, mas nas múltiplas linguagens e mídias que configuram a produção de sentidos na contemporaneidade. A evolução da construção de novas composições literárias com uso de imagens, vídeos, sons e cores foi aqui também tema de pesquisas, assim como o uso das novas tecnologias como prática pedagógica, incluindo Facebook – mídia/rede virtual visual – e o WhatsApp - aplicativo para a troca de mensagens -. Falando em novas práticas, o estudo do modelo de sala invertida - Flipped Classroom - que propõe a inversão completa do modelo de ensino, igualmente foi aqui apresentado e estudado como proposta de prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas.

A literatura é um oceano de obras-primas. Diante desse manancial de possibilidades, a apreciação e análises comparativas de grandes nomes apresentados aqui, incluindo William Shakespeare, Guimarães Rosa, Machado de Assis, João Ubaldo Ribeiro, Carlos Drummond de Andrade, Rubens Fonseca, Dias Gomes, entre outros, traz uma grande contribuição para se observar cada componente que as constitui. Desse modo, fica mais acessível a compreensão, interpretação e assimilação dos sentimentos e valores de uma obra, fazendo um entrelaçamento da leitura, literatura e estudos da linguagem.

Assim, esta coletânea objetiva contribuir para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Letras - Linguística e Literatura - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional e científico.

*Angela Maria Gomes*

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DESEMPENHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM TESTE ESCRITO	
Ariane Moreira Tavares Eduardo Batista da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>17</b>
(DES) ENCONTROS, O MUNDO UNE E SEPARA: O ENTRE-LUGAR EM GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO	
Josiane Lopes da Silva Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>26</b>
DIÁLOGO ENTRE CÂNONE E PRODUÇÃO DE FICÇÃO CONTEMPORÂNEA: DO TRADICIONAL AO ATUAL	
Kátia Cristina Pelegrino Sellin Ricardo Magalhães Bulhões	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
DIÁLOGO SOCIAL E FORÇAS ESTRATIFICADORAS DA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA ATRAVÉS DAS RÉPLICAS ATIVAS NAS PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL) NO INSTAGRAM	
Manuel Álvaro Soares dos Santos Erika Maria Santos de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>52</b>
ENEIDA MARIA DE SOUZA: A CRÍTICA QUE É A MIM TÃO CULT	
Camila Torres Edgar César Nolasco dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Iris Cynthia de Souza Ferreira Antonio Henrique Coutelo de Moraes Madson Góis Diniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
ENTRE O NADA E O TUDO- A MORTE HUMANA	
Denise Moreira Santana Nathália Coelho da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925017</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
EDUCAÇÃO PARA A LUTA: UMA LEITURA DO CONTO “FAUSTINO”, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA	
Diana Gonzaga Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925018</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>90</b>
ESPAÇO E OPRESSÃO EM SELVA TRÁGICA DE HERNÂNI DONATO	
Jesuino Arvelino Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7041925019</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>101</b>
<i>ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ESTRUTURANDO UMA DISCIPLINA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS</i>	
Pedro Paulo Nunes da Silva	
Silvia Renata Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>115</b>
EXISTENCIALISMO E SURREALISMO EM DESERTO DOS TÁRTAROS DE DINO BUZZATI: ANÁLISE DA RELEITURA CINEMATOGRÁFICA DE VALERIO ZURLINI	
Sandra dos Santos Vitoriano Barros	
Helciclever Barros da Silva Vitoriano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>127</b>
O FACEBOOK E O ENSINO DE LÍNGUA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	
Josefa Maria dos Santos	
Benedito Gomes Bezerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>145</b>
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	
Ronaldo Miguel da Hora	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250113</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>159</b>
LEITURAS ROSIANAS: COMICIDADE, CULTURA E LITERATURA	
João Paulo Santos Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250114</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>167</b>
LITERATURA E AS MÍDIAS VISUAIS: UMA RELAÇÃO	
Lídia Carla Holanda Alcantara	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>177</b>
LITERATURA E TANATOLOGIA EM QUESTÃO: QUANDO A MORTE FALA DA VIDA	
Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250116</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>190</b>
MACABÉA FRENTE AO ESPELHO: DISSONÂNCIAS PROLÍFERAS E RESSONÂNCIAS DO GAUCHE DRUMMONDIANO	
Saul Cabral Gomes Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250117</b>	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>200</b>
MEMÓRIA CULTURAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO INDÍGENA BRASILEIRO POR MEIO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL	
<a href="#">Aline Santos Pereira Rodrigues</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>211</b>
NARRADOR E FOCALIZAÇÃO NO ROMANCE <i>ÍRISZ: AS ORQUÍDEAS</i> , DE NOEMI JAFFE	
<a href="#">Josilene Moreira Silveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250119</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>221</b>
NARRADORES DE JAVÉ: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA COMO INTERPRETANTE DA SOCIEDADE	
<a href="#">Aline Wieczikovski Rocha</a>	
<a href="#">Catiúcia Carniel Gomes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250120</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>231</b>
NARRATIVAS DE PROFESSORAS: PRESENÇAS E SENTIDOS DE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE	
<a href="#">Luziane Patricio Siqueira Rodrigues</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250121</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>242</b>
“NAVEGANDO À TERRAS DISTANTES”: TEATRO CONTEMPORÂNEO PARA CRIANÇAS	
<a href="#">Diego de Medeiros Pereira</a>	
<a href="#">Simoni Conceição Rodrigues Claudino</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250122</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>255</b>
O DESAFIO DAS LITERATURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: AÇÕES DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA	
<a href="#">Ana Claudia Duarte Mendes</a>	
<a href="#">Dejair Dionísio</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.70419250123</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>270</b>

## DESEMPENHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM TESTE ESCRITO

### **Ariane Moreira Tavares**

Universidade Estadual de Goiás (POSLLI/Câmpus Cora Coralina)

Goiás-GO

Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI, UEG/Câmpus Cora Coralina). E-mail: arianetavares16@gmail.com.

### **Eduardo Batista da Silva**

Universidade Estadual de Goiás (POSLLI/Câmpus Cora Coralina)

Goiás-GO

Professor de língua inglesa no curso de Letras (UEG/Câmpus Morrinhos) e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI, UEG/Câmpus Cora Coralina). E-mail: eduardo.silva@ueg.br.

**RESUMO:** Nosso objetivo com essa investigação é descrever, analisar e problematizar o repertório lexical de professores de língua inglesa em um teste de reconhecimento e produção. Como aporte teórico, recorreremos a estudos pautados na Linguística de Córpus e na Lexicologia. A metodologia adotada foi um estudo de caso de cunho quanti-qualitativo de caráter descritivo. Os participantes da pesquisa foram 12 professores de língua inglesa atuantes no interior do Estado de Goiás, em escolas públicas e particulares. Foi aplicado

um teste escrito com 7 questões e 39 itens de resposta, baseado no vocabulário fundamental do inglês. Os resultados obtidos mostram que apenas 33,3% (N=4) dos professores analisados acertaram mais da metade do teste. Os participantes não reconhecem o vocabulário presente nas questões e não conseguem produzir enunciados simples, motivados pelas palavras mais frequentes da língua inglesa. O tempo de experiência em sala de aula, não foi fator diferencial no desempenho observado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua inglesa. Lexicologia. Linguística de Córpus.

### **1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Haja vista as dificuldades e desafios ligados ao domínio da língua inglesa pelo professor, em especial à competência e habilidade escrita, merece discussão o domínio de vocabulário. Como recorte de pesquisa, optamos por explorar o léxico fundamental da língua inglesa – as 2.000 palavras mais recorrentes (NATION, 2001) – como nosso objeto de investigação. Este trabalho diferencia-se dos demais já realizados na área de avaliação de professores de língua inglesa por duas razões principais: baseia-se em um teste destinado especificamente a brasileiros e recorre ao vocabulário fundamental



da língua inglesa como ponto de partida.

Nosso principal propósito é descrever analisar e problematizar o repertório lexical de professores de língua inglesa da amostra estudada em um teste de reconhecimento e produção. Os objetivos específicos são: 1) verificar o desempenho dos docentes no teste de vocabulário fundamental; 2) analisar a habilidade de reconhecimento de vocabulário; 3) analisar a habilidade de produção de vocabulário e 4) conscientizar aprendizes e docentes sobre a importância da aquisição/domínio do vocabulário.

Frente ao exposto, é pertinente ressaltar o pensamento de Silva (2015), visto que, a estadia na universidade de estudantes, futuros professores, deve ser profícua para que haja aquisição dos conhecimentos propostos. É oportuno que esses indivíduos aumentem seu repertório lexical ao longo da formação acadêmica no que se refere às habilidades de compreensão e produção porquanto o professor em formação servirá de exemplo a seus estudantes.

Diante disso, ao tratar do domínio lexical do professor de língua inglesa, a investigação procura trazer contribuições aos estudos vinculados à Lexicologia e à Linguística de Córpus não apenas para os professores da licenciatura em Letras, mas, também, para os professores já atuantes e para professores em formação inicial.

## 2 | DISCUSSÃO TEÓRICA

O aporte teórico de nossa investigação recorre a estudos com ênfase no vocabulário (Lexicologia) e em corpora eletrônicos (Linguística de Córpus). Expomos, na sequência, uma breve apresentação dessas linhas de pesquisa.

### 2.1 Lexicologia

A Lexicologia, como área de conhecimento direcionada especificamente ao uso da língua, pode fornecer subsídios significativos ao ensino de língua inglesa. Como disciplina, ocupa-se do estudo do vocabulário das línguas sob aspectos morfológicos, fonéticos, fonológicos, sintáticos, etc., abrangendo a observação e análise do repertório lexical de um idioma. Por isso, cabe aqui, tecer considerações acerca de pontos fundantes da Lexicologia, bem como, do processo de ensino/aprendizagem de vocabulário.

É por meio da palavra que determinadas entidades podem ser identificadas. A designação e a nomeação dessas realidades estabelecem um significativo universo em meio à linguagem, dentro da qual Biderman (2006) chama de “processo de categorização” o ato de nomear. Nesse contexto, o léxico exerce um papel imprescindível na propagação e transmissão do significado, objeto da comunicação.

No processo de ensino, é necessário considerar o número de palavras existentes em uma língua, a quantidade de expressões conhecidas por falantes nativos e o

acervo necessário para usar o idioma. Leffa (2000) aponta que o vocabulário tem o papel primordial para a identificação de uma língua, sendo que, para ler um texto em língua estrangeira, por exemplo, certamente escolheríamos o auxílio de um dicionário ao invés da gramática tradicional.

As palavras mais recorrentes do inglês devem ser conhecidas e estudadas por professores e alunos. “É possível afirmar que a exposição contínua às palavras mais comuns da língua reflete-se diretamente na habilidade de escrita. O léxico e as estruturas sintáticas podem ser exploradas cada vez mais.” (SILVA, 2015, p. 9).

O vocabulário é tido como parte do léxico individual, enquanto o global relaciona-se ao conjunto de palavras presentes em determinado momento sócio-histórico. Assim, o meio social tem grande influência e papel imprescindível no processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira. O léxico está aberto, em constante expansão, movimento e transformação, pode ser ampliado, pois sempre é possível aprender novas palavras.

Quanto à frequência lexical, ressaltamos a existência de palavras de baixa e de alta ocorrência. As de baixa ocorrência são raríssimas, uma em um milhão por exemplo. Entretanto, são as que constituem a maior parte do vocabulário de um idioma. Biderman (1996) enfatiza que a frequência, além de ser uma das propriedades constitutivas da unidade lexical, atua na recuperação de palavras na memória, facilita a aprendizagem espontânea.

Em vista das ideias apresentadas, torna-se relevante para professores e alunos conhecer um grande número de palavras para que tenham maior facilidade na interação e compreensão de uma língua estrangeira.

Nation (2018) alerta que a prática tende a ser eficiente quando está baseada na pesquisa. Nesse sentido, o autor afirma que as pesquisas mostram que o aumento de insumo lexical que o aprendiz tem pode gerar resultados extraordinários no ensino de língua – desde que o insumo seja substancial. Isso indica que deve haver uma exposição e uma preocupação com o que é ensinado na sala de aula de língua inglesa.

## 2.2 Linguística de Córpus

Recorrendo a Biber e Reppen (2015) para conceituar a Linguística de Córpus, entendemos que trata-se de uma abordagem de pesquisa que facilita as investigações empíricas relacionadas à variação e ao uso, resultando em achados de pesquisas que possuem uma generalização e validade, não possíveis sem essa abordagem.

O córpus, por sua vez, é uma coletânea de textos disponíveis em formato eletrônico. Moore (2014) elenca algumas possibilidades de contribuição/vantagens para a prática docente do profissional de línguas com o uso da Linguística de Córpus: aprendizagem da frequência das palavras; colocações; frases e fragmentos lexicais; gramática; exemplos autênticos; observação, reflexão e conhecimento do léxico em uso; abordagens descritivas; palavras novas; corpora especializado/específico e

revolução digital.

Berber Sardinha (2000) argumenta que um Córpus, como fonte disponível de pesquisa e informação, é relevante por registrar uma linguagem que está em uso por escritores e falantes em situações reais. Entre outras possibilidades, essa área fornece uma exploração extraordinária da língua, com frequência, eventualidade de traços linguísticos de ordem sintática, semântica e lexical.

Considerando que não é comum encontrar materiais para o ensino de língua estrangeira baseados em corpora nas escolas, alguns autores (SILVA, 2011, 2015; BERBER SARDINHA; DELFINO; RAMPASO, 2017) defendem a ideia de que a Linguística de Córpus pode ser profícua se usada para fins didáticos graças à grande variedade de padrões de linguagem, enriquecendo investigações de natureza lexical e estrutural, ajudando na elaboração de testes com palavras específicas, por exemplo. Com apoio de um córpus, o professor pode criar suas próprias estratégias, de acordo com as ferramentas que tiver ao alcance e ao seu contexto de trabalho.

Nessa perspectiva, Sinclair (2004) e McCarthy e Carter (2006) acrescentam que além da Linguística de Córpus ser proveitosa em ambiente de ensino/aprendizagem, pode enfatizar o estudo de aquisição lexical em línguas secundárias e estrangeiras. Além do mais, o desenvolvimento de pesquisas recentes, inclusive, sobre estudo do léxico geraram novas aplicações na Lexicografia e ensino de línguas, proporcionando uma melhor compreensão da natureza do vocabulário.

Nessa pesquisa, a Linguística de Córpus é tida como uma abordagem indispensável por disponibilizar o vocabulário fundamental, selecionado criteriosamente para que o teste fosse elaborado.

Boulton e Cobb (2017) destacam que a língua vem sendo percebida como dinâmica, complexa, probabilística, interativa e com padrões, conforme as atuais teorias linguísticas baseadas no uso. Tal percepção é decorrente das contribuições obtidas pela Linguística Córpus.

### **3 | METODOLOGIA**

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados (GIL, 2017). A metodologia adotada foi um estudo de caso de cunho quanti-qualitativo de caráter descritivo.

No que se refere ao material, foi utilizado um teste, composto com 7 questões e 39 itens de resposta – elaborado por Silva (2016). O teste possuía o propósito de avaliar o conhecimento e a produção de vocabulário com base nas duas mil palavras mais comuns do Inglês e no vocabulário acadêmico. A duração estimada para a resolução do teste foi de 60 minutos.

O vocabulário presente no teste foi previamente selecionado, de acordo com o léxico mais recorrente do inglês, obtido de um corpus do inglês geral e disponível gratuitamente na internet. Ao abordarem o êxito e as limitações dos testes de vocabulário, Kremmel e Schmitt (2016) destacam a variedade de formatos, o objeto avaliado e seus impactos em termos de resultado e diagnóstico. Portanto, vale ressaltar que o teste aqui explorado procura mensurar apenas a habilidade escrita dos participantes e seus resultados não podem ser generalizados para outros contextos.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2018 e contou com a participação de 12 professores de língua inglesa, atuantes no interior do Estado de Goiás, em escolas públicas e particulares. De maneira a preservar a identidade dos participantes, cada professor recebeu uma letra, de A à L. Com relação à experiência no ensino de língua inglesa, os participantes apresentam períodos distintos no ensino dessa disciplina, a saber: entre 0 e 5 anos (professores A e B); entre 6 e 10 (professores G e J); entre 11 e 15 (professores D, K e L) e mais de 15 anos (C, E, F, H e I).

Nenhum dos professores convidados se recusou a participar. Eles foram informados e monitorados para que não houvesse nenhuma espécie de consulta, nem utilização livros, cadernos, dicionários, quaisquer anotações ou uso de aparelhos eletrônicos. O tempo gasto na realização do teste variou de 15 a 40 minutos. Para que os participantes se sentissem à vontade, o exame foi aplicado individualmente em momentos e locais distintos.

Com relação ao teste, destacamos sua estruturação:

**01 Write the word that is being defined.**

a	<i>(adj.) not broad or wide.</i>
b	<i>(n.) full of desire; very anxious to.</i>
c	<i>(v.) touch or feel with the hands; deal with or control; (n.) name of anything which is made to be held by the hands.</i>
d	<i>(n.) last meal of the day.</i>
e	<i>(v) press down and move something over a surface, e.g. in order to clean or polish.</i>

**Figura 1** – Questão 1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

A primeira questão era composta por 5 itens de resposta. Em cada uma das alternativas, os professores teriam que escrever a palavra em inglês que estava sendo definida, de acordo com as dicas e a classificação gramatical indicada entre parênteses. Por exemplo, na letra a, foi pedido para que se colocasse conforme a seguinte informação: *(adj.) not broad or wide*, ou seja, um adjetivo que descreve algo não amplo ou largo. A resposta esperada era *narrow*.

A questão 2 oferecia a possibilidade de uma explicação baseada em um sinônimo ou em uma paráfrase, desde que escrita em língua inglesa.

### 02 Explain (in English) the following words.

<b>a</b>	(n.) beam	
<b>b</b>	(v.) urge	
<b>c</b>	(n.) goat	
<b>d</b>	(v.) belong	
<b>e</b>	(adj.) rough	

Figura 2 – Questão 2

Fonte: Dados da presente pesquisa.

A segunda questão, também era constituída por 5 itens de resposta. Foi pedido para que os participantes explicassem em inglês as palavras de cada alternativa, considerando a respectiva especificação gramatical. Para isso, eles teriam que escrever uma pequena sentença. Na alternativa c, por exemplo, seria possível uma resposta simples e objetiva, *an animal* ou algo mais elaborado *a four-legged beast with horns*.

Para avaliar o reconhecimento do vocabulário acadêmico (COXHEAD, 2000) foi elaborada uma questão fechada, como pode ser observado na Figura 3:

### 03 Find the pairs with similar meaning

<b>a</b>	outcome		center	structure
<b>b</b>	assess		target	provide
<b>c</b>	feature		bless	achieve
<b>d</b>	reach		evaluate	owe
<b>e</b>	core		result	characteristic
<b>f</b>	income		worth	important
<b>g</b>	task		activity	gather
<b>h</b>	prime		try	increase
<b>i</b>	framework		quarrel	curl
<b>j</b>	seek		value	money




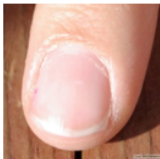
Figura 3 – Questão 3

Fonte: Dados da presente pesquisa.

A questão 3, foi elaborada com 10 itens de resposta. Aqui, a atividade consistia em encontrar a palavra no quadro do lado direito que apresentasse o significado mais próximo da palavra presente do lado esquerdo. Por exemplo, na letra **a**, em *outcome*, que significa resultado, os participantes teriam que encontrar uma palavra semelhante. Para cada palavra, poderia ser atribuído apenas um sinônimo.

A Figura 4 ilustra a questão 4, que também exigia o reconhecimento de vocabulário, mas, a partir da visualização de uma imagem.

**04 Circle the word that corresponds to the picture.**

a	b	c	d
			
(n.) scale envy heat battle duty	(v.) annoy crown damage pour build	(v.) dive heal burst spread wander	(n.) hill profit nail tent cattle

**Figura 4 – Questão 4**

Fonte: Dados da presente pesquisa.

A quarta atividade, com 4 itens de resposta, consistia em circular a palavra que correspondia à imagem, acompanhada de sua classificação gramatical. Na alternativa **a**, por exemplo, há a figura de uma balança, cujo equivalente lexical seria *scale*.

A partir da questão 5, faz-se necessário um pouco mais de produção, uma vez que o participante era instado a fornecer uma linha de exemplo, empregando a palavra motivadora, como mostra a Figura 5.

**05 Write example sentences using the suggested words:**

<b>a</b>	(improve) (v.)
<b>b</b>	(recognize) (v.)
<b>c</b>	(wealthy) (adj.)
<b>d</b>	(row) (n.)
<b>e</b>	(flesh) (n.)

**Figura 5 – Questão 5**

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Essa questão com 5 itens de resposta, difere da questão 2 porque não demanda uma explicação, mas, sim, uma frase com a palavra contextualizada, ainda que minimamente. No caso da letra **b**, por exemplo, um período composto do tipo *They didn't recognize me because I was wearing glasses* ou um período simples *The actor was recognized on the street* já contempla a expectativa da questão. Portanto, a elaboração de uma frase demonstraria conhecimento da palavra e, em um segundo

momento, seu emprego.

### 6 Complete the sentences.

---

- a I can't \_\_\_\_\_ (v.) to buy a car. I'm not wealthy.
- b Wood \_\_\_\_\_ (v.) in water. It doesn't sink.
- c I \_\_\_\_\_ (v.) him to do it = I told him he was not brave enough to.
- d \_\_\_\_\_ (v.) butter on bread = cover bread with.
- e An inch is a \_\_\_\_\_ (n.) of length.

#### Figura 6 – Questão 6

Fonte: Dados da presente pesquisa.

A questão 6 foi elaborada com 5 itens de resposta. A atividade proposta era para que os professores de inglês completassem as sentenças com uma palavra que fizesse sentido na frase, mas, além de seguir a classificação gramatical destacada entre parênteses, ela devia estar de acordo com a quantidade de letras indicadas em cada alternativa. Por exemplo, na frase *I can't \_\_\_\_\_ (v.) to buy a car, I'm not wealthy*, indica que o participante deve preencher com um verbo que tenha 6 letras e que faça sentido na frase. Nesse caso, o verbo seria *afford*.

### 7 Right or wrong?

---

- |   |           |   |   |          |           |
|---|-----------|---|---|----------|-----------|
| a | a trap    | ↔ | instrument for catching animals, e.g. mice. | ( ) true | ( ) false |
| b | to praise | ↔ | to let down into a liquid for a short time. | ( ) true | ( ) false |
| c | average   | ↔ | bless.                                      | ( ) true | ( ) false |
| d | poverty   | ↔ | state of having little money.               | ( ) true | ( ) false |
| e | worth     | ↔ | having the value of.                        | ( ) true | ( ) false |

#### Figura 7 – Questão 7

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Na última questão, também com 5 itens de resposta, o exercício baseava-se no entendimento de um enunciado curto. Exigia atenção, para que os participantes, ao compreenderem o que estava ali, marcassem a opção adequada. Por exemplo, na primeira sentença está o substantivo *trap* e, na sequência, *instrument for catching animals, e.g. mice*, ou seja, *uma ratoeira - instrumento para capturar animais, ratos*. Por isso, bastaria marcar a opção *true*.

As provas foram analisadas individualmente, e em seguida, os resultados foram processados em uma planilha eletrônica.

## 4 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os testes foram corrigidos e os resultados tabulados. Foram desconsideradas as questões deixadas em branco pelos participantes. Entre os motivos percebidos que justificam a ausência de resposta estavam a insegurança, falta de tempo/atenção, e, na maioria dos casos, inabilidade de fornecer uma resposta.

A correção dos testes foi considerada da seguinte maneira: 1 ponto para questões corretas; 0,5 para perguntas que apresentavam desvios gramaticais, estruturais e/ou de compreensão, mas, que não estavam totalmente erradas; 0 para aquelas que não estavam corretas. Na Tabela 1, as alternativas das perguntas, disponibilizadas de **a** à **e** encontram-se na primeira coluna na vertical. Na parte superior, na horizontal, as letras fazem referência aos participantes da pesquisa. Na Tabela 1, expomos os dados referentes à questão 1:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
b	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
c	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

**Tabela 1** – Tabulação da questão 1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Como podemos observar, apenas os participantes J e L demonstraram conhecimento na referida questão. Os demais não conseguiram acertar nenhuma alternativa, o que sugere dificuldade na compreensão da atividade. Sabendo-se que, nesta questão poderiam acumular 5 pontos, dos 12 participantes: 10 zeraram; 2 conseguiram responder corretamente, sendo que, um, obteve 3 e o outro 4 pontos. Cabe aqui tornar válido o pensamento de Nation (2001) e Rodrigues (2006): sem o conhecimento de um número significativo de palavras, dificilmente, um aprendiz de língua estrangeira, entre outras consequências, compreenderá simples enunciados e sentenças.

Para a questão 2, pode ser percebido um rendimento levemente superior, conforme Tabela 2:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	1	-	0	0,5	-	-	0	1	-	1	0,5	1
B	1	0	0,5	-	-	-	-	0,5	0,5	1	-	1
C	1	-	0	1	-	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1
D	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	-	1	1	1
E	1	0,5	1	0,5	-	0,5	-	1	0	1	1	1



**Tabela 2** – Tabulação da questão 2

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Contrariando nossas expectativas, é perceptível aqui um desempenho melhor em comparação com o desempenho verificado na questão 1. Dos 12 professores, 2 acertaram todos os itens; 1 pontuou 4 pontos; 2 pontuaram 3,5; outros 2 alcançaram 2 pontos; 2 pontuaram 1,5; 2 fizeram 1 ponto e um errou todos os itens. A maioria deixou questões em branco e/ou apresentou problemas nas sentenças elaboradas. A amostra analisada reproduz a situação descrita por Silva (2015): não demonstram domínio na produção escrita da língua, não têm inserido o vocabulário fundamental em suas atividades habituais.

Na sequência, os resultados obtidos para a questão 3 são apresentadas na Tabela 3:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	0	0	1	1	1	1	1	1	-	1	0	1
B	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1
C	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	0	0	1	0	0	0	0	-	-	1	0	1
E	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
F	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
G	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
H	0	0	0	0	0	1	0	1	-	1	1	1
I	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
J	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

**Tabela 3** – Tabulação da questão 3

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Considerando que, os participantes poderiam obter 10 pontos no total, os resultados quantitativos foram: 1 dos participantes obteve 9 pontos; 3 obtiveram 8 pontos; 2 alcançaram 7 pontos; 1 obteve 5 pontos; 1 alcançou 4 pontos; 3 acumularam 3 pontos e apenas 1 deles, 2 pontos. Posto de outra forma, apenas 7 professores acertaram mais de 5 itens, ou seja, mais da metade da prova. Os demais mostraram um desempenho que variou entre 2 e 4 pontos.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
B	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1
C	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
D	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1

**Tabela 4** – Tabulação da questão 4

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Sabendo que a soma total dos pontos era 4, os resultados foram os seguintes: dois professores acertaram todos os itens; Quatro fizeram 3 pontos; Três alcançaram 2 pontos; Dois fizeram 1 ponto e apenas 1 errou todos os itens. Isso mostra que metade dos participantes, acertou entre a pontuação máxima e 3 pontos e a outra metade entre 2 e 0.

Ponderando que o conhecimento exigido nessas 2 últimas questões (3 e 4) era ter domínio/repertório lexical amplo, uma vez que, se conhecessem essas palavras e seus significados, conseqüentemente, saberiam qual seu sinônimo. Em termos gerais, o desenvolvimento observado, mostrou que esses professores apresentam um vocabulário insuficiente. Não reconhecem o léxico presente nos exercícios.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1
B	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	1	1
C	1	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1
D	0,5	1	0	-	0,5	-	0,5	1	0,5	0	1	1
E	1	1	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1

**Tabela 5** – Tabulação da questão 5

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Considerando que a pontuação máxima era 5, o resultado foi: 2 deles acertaram todos os itens; 1 pontuou 4,5 questões; 1 pontuou 3,5; 1 alcançou 3; 1 acumulou 2,5; 4 fizeram 2 pontos e 1 fez 1,5. Em suma, metade dos professores conseguiu entre a pontuação máxima e 2,5, a outra parte, entre 2 e 1,5. Isso mostra que a maioria, exceto 2 professores, não conhecia o significado de cada palavra, prova disso, foi a construção das próprias sentenças, que, além de apresentar problemas em sua estrutura e concordância gramatical, não estavam conforme a definição correta do vocabulário direcionado.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	0	0	0	-	0	0	0	0	0	1	0	1
B	0	0,5	0	-	0	1	0	-	-	1	1	1
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
D	0	0	0	0	-	-	0	0	0	1	1	1
E	-	0	0	-	-	-	0	-	-	1	1	0

**Tabela 6** – Tabulação da questão 6

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tendo em vista que pontuação máxima era 5 pontos, a maioria errou todos os itens; Outros 2 obtiveram 4 pontos; 1 acumulou 3 pontos; 1 obteve 1 ponto e outro, 0,5.

Depois da primeira questão, esta foi a segunda em que os professores apresentaram mais dificuldade.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
A	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
B	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
C	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1
D	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
E	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1

**Tabela 7** – Tabulação da questão 7

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Na última questão, a pontuação máxima foi 5. Os resultados foram: 2 participantes obtiveram 5 pontos; 5 alcançaram 4 pontos; 3 obtiveram 3 pontos; 1 acumulou 2 pontos e outro, apenas 1 ponto. Assim, a maioria (7 participantes) fez a pontuação máxima ou 4 pontos, os outros (5 participantes) entre 3 e 1 ponto.

Relembramos o pensamento de Correia, Fortes e Zilles (2009) porque ensinar um idioma não é o mesmo que ter domínio sobre essa língua. A proficiência, requer além do desenvolvimento de estruturas gramaticais, saber de que modo aplicá-los em contextos diferenciados, usar a língua não só na sala de aula, mas também no dia a dia, espontaneamente.

A seguir, apresentamos uma pequena amostra das respostas:

02 Explain (in English) the following words.	
a (n.) beam	ray of light ✓
b (v.) urge	the feeling of doing something ✓
c (n.) goat	an animal similar to a sheep but with horns ✓
d (v.) belong	To designate possession over an object ✓
e (adj.) rough	something with irregularity in its formation ✓

06 Complete the sentences.	
a I can't <u>A F F O R D</u> (v.) to buy a car. I'm not wealthy. ✓	
b Wood <u>F L O A T S</u> (v.) in water. It doesn't sink. ✓	
c I <u>U R G E D</u> (v.) him to do it = I told him he was not brave enough to. ✓	
d <u>S P R E A D</u> (v.) butter on bread = cover bread with. ✓	
e An inch is a <u>M E A S U R E</u> (n.) of length. ✓	

**Figura 8** – Respostas do participante J para as questões 2 e 6

A minoria, representada pelo participante acima, obteve um bom desempenho. É notório, que, na questão 2, esse professor elaborou sentenças bem estruturadas, mostrou conhecimento do vocabulário exposto. Na questão 6, este sujeito também apresenta uma boa desenvoltura e, na letra c, apesar de ter usado *urged*, (estimulei) ao invés de *dared* (ousei), que seria a resposta esperada, teve uma boa interpretação da sentença.

Segundo Biderman (2006), é exatamente com o domínio do léxico que há a difusão do significado, logo, tendo-se em vista que esse participante demonstra domínio do vocabulário elencado no teste, conseqüentemente, ele tem noção do significado de cada palavra, pois, caso contrário, não teria conseguido elaborar frases tão boas e acertar na questão 6, as palavras solicitadas. Pode-se inferir que o participante J, como os poucos que se destacaram no teste, parecem dominar as palavras mais comuns da língua.

Vejamos agora, outro caso, recorrente na maioria dos testes:

01 Write the word that is being defined.	
a	<i>big</i> (adj.) not broad or wide.
b	<i>very much</i> (n.) full of desire; very anxious to.
c	<i>control</i> (v.) touch or feel with the hands; deal with or control; (n.) name of anything which is made to be held by the hands.
d	<i>milk</i> (n.) last meal of the day.
e	<i>close</i> (v) press down and move something over a surface, e.g. in order to clean or polish.





04 Circle the word that corresponds to the picture.			
a	b	c	d
			
(n.) scale envy heat <u>battle</u> duty	(v.) annoy crown <u>damage</u> pour build	(v.) dive heal burst <u>spread</u> wander	(n.) <u>hill</u> profit nail tent cattle

Figura 9 – Respostas do participante E para as questões 1 e 4

Nesse caso, o professor não consegue compreender bem as sentenças da primeira questão, e, conseqüentemente, as respostas escritas não fazem sentido. No

exercício 4, evidencia-se o desconhecimento. Como foi posto por Biderman (2006), além de dificultar a compreensão e produção na língua, são esses profissionais que estão formando alunos e preparando-os para lidar com esse idioma em diversas situações.

Caso esse participante, como a maioria, possuísse conhecimento/estudo das palavras frequentes no léxico, certamente, teria o vocabulário fundamental armazenado na memória, o que, de fato, facilitaria no momento de responder o teste. Esses docentes ainda podem ampliar seu vocabulário, porque, em concordância com Biderman (1996), Guerra e Andrade (2012) e Leffa (2000), ele permanece aberto, em processo de construção.

Disponibilizamos na sequência, uma tabulação detalhada, acerca da pontuação que cada professor obteve, em números absolutos de acertos e a porcentagem, conforme demonstrado na Tabela 8:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Acertos	16,5	13,5	19	11	8	13	12	18,5	16,5	32,5	24,5	36
Porcentagem	42	34	48,7	28	20,5	33	30	47,4	42,3	83	62,8	92,3

**Tabela 8** – Desempenho dos participantes

Fonte: Dados da presente pesquisa.

De modo geral, em termos quantitativos, apenas 33,3% (N=4) dos professores nos testes analisados acertaram mais da metade do teste. O participante E, por exemplo, acertou apenas 8 itens do teste, o que indica um desconhecimento do vocabulário fundamental da língua inglesa. No outro extremo, o participante L acertou quase todas as questões. Muitos participantes não reconhecem o vocabulário presente nas questões e outros não conseguem produzir enunciados simples motivados pelo vocabulário fundamental.

Na amostra analisada, o tempo de experiência em sala de aula, não foi fator diferencial no desempenho desses professores. Em outras palavras, o contato com a língua inglesa ao longo dos anos não foi fator determinante para que o repertório lexical do professor aumentasse. Outrossim, a prática docente não se mostrou como um diferencial na produção linguística daqueles mais experientes.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que os participantes não têm um vocabulário amplo nem demonstram possuir domínio do vocabulário fundamental. A nosso ver, apenas o participante L apresentou um desempenho satisfatório no teste. Percebemos que os professores formados ministram uma disciplina na qual não têm proficiência.

Tendo em mente a importância do vocabulário fundamental em língua inglesa, faz-se necessário que os professores em atuação procurem aumentar seu repertório lexical, de modo a incrementar as habilidades de comunicação.

Ao tratar do reconhecimento e produção de vocabulário, entendemos que o léxico mereça mais destaque nas discussões atinentes não apenas à formação inicial dos professores, mas, também, à formação continuada. Esperamos que a presente pesquisa provoque discussões acompanhadas de mudanças na formação de professores de língua inglesa e na prática docente. Kramsh (2014) afirma que nunca houve uma época na qual o ensino e a aprendizagem tenha sido mais interativo e imaginativo que hoje. A autora acrescenta que a sala de aula passou a ser mais participante, que existem as tecnologias e que a internet possibilitou o acesso a materiais autênticos. Nunca houve mais tensão entre o que é ensinado na sala de aula e o que os alunos precisarão no mundo real ao saírem da sala de aula. A realidade do contexto descrito na presente pesquisa leva a crer que ainda há um longo caminho a ser percorrido em termos de formação lexical.

## REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BERBER SARDINHA, T.; DELFINO, M. C. N. ; RAMPASO, M. Preparação de material didático para ensino de línguas com base em corpora. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-14, jan./jul. 2017.

BIBER, D. ; REPPEN, R. Introduction. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **The Cambridge handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2015. p. 1-8.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, p. 27-46, 1996.

\_\_\_\_\_. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. **Ciência e cultura**, Brasília, v. 58, n. 2, p. 35-37, abr./jun. 2006.

BOULTON; A. ; COBB, T. Corpus use in language learning: a meta-analysis. **Language learning**, London, v. 67, n. 2, p. 348-393, jun. 2017.

CORREIA, E. P.; FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S.; Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 221- 233.

COXHEAD, A. A new academic word list. **TESOL quarterly**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 213-238, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S.; O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. **The modern language journal**, [S.l.], v. 98. n. 1, p. 296–311, 2014.

KREMMELE, B.; SCHMITT, N. Interpreting vocabulary test scores: what do various item formats tell us about learners' ability to employ words? **Language assessment quarterly**, Philadelphia, v. 13, n. 4, p. 377-392, 2016.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. This that and the other: multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction. In: MCCARTHY, M. **Explorations in Corpus Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 7-26.

NATION, P. The goals of vocabulary learning. In: \_\_\_\_\_. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 6-22.

\_\_\_\_\_. Keeping it practical and keeping it simple. **Language teaching**, Cambridge, v. 51. n. 1, p. 138-146, 2018.

SILVA, E. B. VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa. **Domínios de lingu@gem**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 144-159, 2011.

\_\_\_\_\_. Análise quantitativa da produção escrita de futuros professores de língua inglesa em um exame de proficiência. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 2015. Goiânia. **Anais...** Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/resumos.htm>>. Acesso em: 07 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de uma avaliação de vocabulário em língua inglesa: algumas reflexões. In: COLÓQUIO NACIONAL DE LETRAS, 4; COLÓQUIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE LETRAS/UFG, 17., 2016, Goiânia. **Comunicação oral...** Goiânia – Universidade Federal de Goiás.

SINCLAIR, J. Corpus and text: basic principles. In: WYNNE, M. (Ed.). **Developing linguistic corpora: a guide to good practice**. 2004. Disponível em: <<http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>>. Acesso em: 7 set. 2018.

## (DES) ENCONTROS, O MUNDO UNE E SEPARA: O ENTRE-LUGAR EM GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO

**Josiane Lopes da Silva Ferreira**

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
(UNEMAT)  
Tangará da Serra - Mato Grosso

**RESUMO:** Através deste pesquisa pretendemos realizar uma comparação entre o conto *A terceira margem do rio*, do escritor brasileiro João Guimarães Rosa e *Nas águas do Tempo* do escritor moçambicano Mia Couto, com o intuito de analisar como as *zonas fronteiriças* resultam em *entre-lugar* e como o conceito de entre lugar modifica e transforma o indivíduo e sua cultura. Para realizar essa análise utilizaremos esse conceito proposto pelo escritor indu-britânico Hommi K. Bhabha em seu livro *O Local da Cultura*, 1998.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura comparada. Narrativa. Zonas fronteiriças. Entre-lugar.

**ABSTRACT:** Through this research we intended to make a comparison between the tale *The third bank of the river*, by the Brazilian writer João Guimarães Rosa and *In the waters of Time* by the Mozambican writer Mia Couto, with the aim of analyzing how the frontier zones result in between-place and how the concept of place modifies and transforms the individual and his culture. To realize this analysis we will

use this concept proposed by the indu-British writer Hommi K. Bhabha in his book *The Place of Culture*, 1998.

**KEYWORDS:** Comparative literature. Narrative. Border areas. Between-place.

### 1 | INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário Michaelis o verbete fronteira significa:

Substantivo feminino (fronte+eira) 1 zona de um país que confina com outra do país vizinho. 2 limite ou linha divisória entre dois países, dois estados etc. 3 raia; linde. 4 marco, baliza. 5 confins extremos... (MICHAELIS, 1998, p.994).

Analisando o conceito de fronteira etimologicamente percebe-se que se trata de uma divisão geográfica entre territórios, linha imaginária que divide ou delimita países, mas e quando tratamos de cultura essa fronteira se torna imperceptível. É com o intuito de realizar um passeio entre culturas, entre as zonas fronteiriças que pretendemos transitar e responder a interrogação de como elas resultam em entre-lugar e como esse conceito de contribui com a mudança e transformação do indivíduo e sua cultura.



Esta análise ocorrerá na comparação entre os contos *A Terceira Margem do Rio* presente no livro de contos *Primeiras histórias* de João Guimarães Rosa, publicado no ano 2008, pela editora Nova Fronteira e *Nas Águas do Tempo*, presente em *Histórias Abensonhadas* do autor moçambicano Mia Couto, publicado pela Companhia das Letras em 2012.

Desde o início da humanidade, povos transitam de um lado para outro à procura de melhores condições de vida numa constante inquietação. A primeira *diáspora* (HALL, 2008) que temos nítida em nossa memória encontra-se escrita no livro do Êxodo, segundo livro da Bíblia Sagrada, no qual relata a saída do povo hebreu do Egito em busca da *Terra Prometida*.

Muitos séculos se passaram e eis que surge o período das grandes navegações, esse por vontade própria, povos europeus partem para conquistar *o novo mundo* e levar sua cultura aos povos primitivos no intuito de salvá-los de sua ignorância (SANTIAGO, 2000).

Seja na antiguidade quanto na atualidade, os povos em seu êxodo pessoal não se dão conta de estarem transpondo barreiras geográficas, contudo se deparam com outro tipo de barreira, o da *hegemonia cultural* (BHABHA, 1998), onde o mais forte devora o mais fraco como acontece na cadeia alimentar.

Essa procura por melhores condições de vida, seja por razões impostas, ou não, indivíduos partem para várias partes do mundo em busca da *Terra Prometida* e essa migração traz uma inquietação, pois os costumes e tradições que faziam parte de seu mundo já não os pertencem mais e têm de se viver em um *entre-lugar* (BHABHA, 1998), local onde a cultura do outro é absorvida se funde com lembranças dos antepassados e no final o que era puro se mistura e desse *hibridismo* eis que surge uma nova forma de perceber o mundo.

## 2 | O ENTRE-LUGAR

O conceito de entre-lugar foi abordado primeiramente pelo autor palestino Edward W. Said (1935-2003) em seu livro *Fora do Lugar* (2004), no qual apresenta de forma elucidada como os indivíduos se tornam conflitantes, pois não se sentem pertencentes a lugar algum, seja por questões geográficas ou simplesmente por crise existencial. Na introdução de seu livro *Cultura e Imperialismo*, Said (2011), traz indícios desse conceito. O autor afirma “Desde minhas mais remotas lembranças, sentia que pertencia aos dois mundos, sem ser totalmente de um ou de outro.” (SAID, 2011, p. 29). Ele deixa explícita sua inquietação de não pertencer a nenhum dos mundos e esse sentimento o segue no decorrer da vida.

Esse questionamento também é feito pelo autor indiano-britânico Hommi K. Bhabha (1949- ) em *O Local da Cultura* (1998), na qual o autor questiona e esclarece como se formam as zonas fronteiriças, o entre-lugar e o hibridismo. O autor recebe forte

influência de importantes autores como Edward W. Said, Michel Foucault, Jacques Derrida, Frantz Fanon, Walter Benjamin, Stuart Hall, dentre outros que escreveram sobre várias áreas do conhecimento. Em seu livro *O Local da Cultura* (1998), o autor traz a reflexão de como esse conflito transforma o indivíduo quando invadido por outra cultura e afirma:

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição 'recebida'. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (BHABHA, 1998, p.21).

Neste sentido, o autor explicita que a tradição é uma forma de identificação e uma vez que acontece a hibridização cultural o indivíduo se vê nesta fronteira do não pertencimento que o torna conflituoso, pois os hábitos e a cultura são modificados.

Analisaremos a partir dos contos escolhidos como o conceito de entre-lugar é formado a partir da instabilidade gerada pelo sentimento de não pertencimento, para isso nos basearemos nas teorias de Bhabha (1998). O autor salienta que:

Esses *entre-lugares* fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

Para Bhabha (1998), o indivíduo nos entre-lugares buscará, a partir da subjetivação, construir estratégias que resultarão na construção de novos signos que contribuirão como forma de uma nova identificação de um determinado grupo social.

Faremos um breve resumo das obras apenas a título situacional. No conto *Terceira margem do rio*, (2008) o narrador apresenta a estória de seu pai que manda construir uma canoa sem que se saiba sua serventia. Assim que ela fica pronta, o pai decide embarcar levando poucos pertences e mantimentos, se despede para não mais voltar.

Ninguém consegue compreender o porquê daquela atitude de abandonar a família e ir morar no leito do rio. Após anos de espera, o filho tenta se comunicar e propor ao pai que troquem de lugar. O pai esboça um gesto de que concorda com a troca. Um pavor toma conta do filho, que arrependido de tal proposta resolve fugir.

Passado algum tempo, o remorso toma conta de seu coração e em seu devaneio termina seus dias atormentado e pedindo que quando morresse fosse também colocado em uma canoa e lançado na correnteza do rio para não mais voltar.

Estória semelhante acontece em *Nas águas do tempo* (2012), o narrador conta a

estória de seu avô, que o leva para passear de canoa em um rio à procura dos seres dos lenços brancos. Antes de entrarem no rio, o avô sempre diz que remem a favor da água, do contrário os espíritos ficam contrariados e isso pode atrair desgraça. O garoto ao entrar no leito do rio, sente como se perdesse a fronteira entre a água e a terra. O velho tenta a todo custo que o neto veja os lenços e aponta na direção da margem.

O menino, a princípio, não enxerga e assim que a miragem desaparece, eles retornam para casa para voltarem no dia seguinte. Em uma de muitas idas ao lago, o garoto intenciona descer em terra firme se desequilibra e quase, avô e neto, sofrem um acidente fatal. Eles lutam desesperadamente para sobreviver e num gesto aflito o avô pega seu pano vermelho acena para os lenços que estão na margem e subitamente as águas se acalmam e o remoinho se desfaz. O avô decide contar ao neto suas razões de ir até o lago e o garoto o ouve atentamente.

Retornam ao mesmo lugar, o avô pede ao neto que não o siga e se lança para a margem onde reaparece após longos minutos através de um nevoeiro do outro lado da margem e o lenço vermelho lentamente se torna branco como os demais lenços. Pela primeira vez o garoto consegue compreender o que o avô lhe explicava. E foi a última vez que avô e neto estariam juntos para verem os panos.

João Guimarães Rosa (1908- 1967), brasileiro, nasceu em Cordisburgo, pequena cidade no interior de Minas Gerais, cidade esta que se tornou pequena demais para um cidadão do mundo. Sempre precoce iniciou a faculdade de Medicina com 16 anos, contudo sua carreira profissional como médico não durou mais que dois anos, por se achar sem dom decidiu abandonar a profissão. Foi durante o período que esteve em contato com a população carente e marginalizada do interior que lhe rendeu inspiração e contribui para compor suas belas estórias sobre o interior do Brasil.

A produção literária de João Guimarães Rosa aflora com maior intensidade quando o autor parte para morar na Europa, por motivo de seu trabalho como diplomata. De certa forma, este distanciamento da pátria suscita um sentimento de não pertencimento, por se encontrar numa terra estranha onde, idioma, costumes e a cultura são outros.

Seus textos trazem as lembranças da cultura e dos costumes do povo brasileiro e o autor as traduz em suas obras com suas palavras que conotam o cheiro da terra, a cor da paisagem, o som do vento e tudo que vivenciou durante suas andanças como médico pelo sertão brasileiro. É através de sua “diáspora” pessoal que nasce a vontade de contar ao mundo tudo o que viu, ouviu e viveu e de como essas lembranças suscitaram o entre-lugar em suas estórias.

Antônio Emílio Leite Couto (1955) apelido de Mia Couto, nasceu em Beira, Moçambique. Assim como Guimarães Rosa também estudou medicina, mas não concluiu o curso. É biólogo, jornalista, professor e autor de mais de trinta livros, entre poesia e prosa. Recebeu uma série de prêmios literários e também é membro correspondente da Academia Brasileira de Letras.

Mia Couto escreve numa estreita relação com Guimarães Rosa. É notória a semelhança entre os contos *A terceira margem do rio* e *Nas águas do tempo*. Neles observa-se um diálogo entre ideias, personagens e até entre o local onde as histórias acontecem, no rio. Apesar de terem sido escritos em épocas e *locus* (ABDALA, 2012) diferentes os autores fazem ressurgir as lembranças do meio em que viveram e a influência da cultura de seu povo transmitida por gerações. Mia Couto descreve lendas da cultura popular: “O namwetxo era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço.” (COUTO, 2003, p. 11). Guimarães Rosa também o faz: “Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pelos, com o aspecto de bicho,...” (ROSA, 2008, p.83), fazendo uma alusão às lendas do folclore brasileiro.

As narrativas dos dois contos são repletas de lembranças “Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros...” (ROSA, 2008 p. 79). “Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu avô...” (COUTO, 2003 p. 14), e comprova que os costumes devem ser preservados para não caírem no esquecimento. No transcorrer dos dois contos, nota-se a presença de um rio, margens, cultura e tradição, “o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira.” (ROSA, 2008 p.80), “Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo...” (COUTO, 2003 p. 9), duas margens de terra simbolizando o indivíduo vivendo sua plena condição, dentro de sua cultura e pertencimento.

A terceira margem simboliza o indivíduo que, sem se dar conta, transpõe barreiras geográficas e invisíveis fronteiras culturais. Essa transposição gera o não pertencimento, e por não se sentir parte desse novo mundo, eis que resulta o entre-lugar. O indivíduo, ao transpor essa barreira leva consigo a sua cultura que se mistura com a cultura do outro, e na junção dessas, como na confluência de rios, resulta em culturas híbridas. O que aconteceu no período da colonização no qual o colonizador impôs sua cultura sem considerar a cultura do colonizado, porém o colonizador também se impregnou da cultura do colonizado e a hibridação de culturas aconteceu.

Segundo Bhabha (1998), o não pertencimento suscita dessa hibridação, da cultura do colonizador, como cultura hegemônica sobre o colonizado e está na temática presente nos contos de Rosa e Couto esse sentimento de sujeitos culturais híbridos e do entre-lugar. “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais”. (ROSA, 2008, p. 80).

A marginalização do indivíduo e conseqüentemente seu não pertencimento é suscitado pelo poder imposto pela cultura hegemônica.

Couto, por outro lado, cita “Tudo o que ali se exibia, se afinal, se inventava de existir. Pois naquele lugar se perdia a fronteira entre a terra e a água.” (Couto, p. 10). Os espaços e a fronteira, palavras empregadas pelos autores deixam claro esse não pertencimento e marginalização.

Nos contos, a água do rio que corre em direção ao mar simboliza o tempo que passa e não temos o controle, passa por entre os dedos sem poder segurá-lo. O barco sugere a história que segue cursos indefinidos sem saber onde vai dar. A correnteza são os intempéries os sobressaltos que arrebatam o indivíduo e, muitas vezes sente vontade de desistir. A família traz a simbologia da tradição e costumes que não se deixam apagar e resistem para que não aconteça a *aculturação* (ABDALA, 2002) imposta pela cultura hegemônica e, dessa forma, se perpetue a cultura e os costumes.

Percebe-se *Nas Águas do tempo*, um narrador que anseia em continuar transmitindo às futuras gerações os costumes e tradições de seu povo, para que não se alienem e não os percam com o passar do tempo. “E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os panos brancos da outra margem”. (COUTO, 2012, p.14)

Descreve sua relação com a sua cultura, a importância do engajamento para se transpor as correntes impostas pelo colonizador. Somente com a valorização e o respeito das culturas é que se perpetua a cultura de um povo. Neste sentido, Couto salienta “Meu avô nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno cocho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. “(COUTO, 2012, p.09).

A figura da mãe aparece sempre aflita nas duas histórias, sempre questionando onde vão. “Mas, vocês vão aonde?” (COUTO, 2012, p. 09), “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” (ROSA, 2008, p.80), mas sem saber onde a aventura vai dar. Essas mães simbolizam a pátria que perde seus filhos, seja por se posicionarem contra um regime político ditatorial, como acontece nos países africanos, seja por aqueles que saem à procura de melhores condições de vida, sem saber se terão êxito, se conseguirão encontrar o que procuram.

Os contos são narrados em primeira pessoa, o enredo que se desenvolve em um rio e a terceira margem nos sugere várias interpretações. Simboliza a vida que passa, as margens são os caminhos delimitados pela cultura eurocêntrica que preza seus valores e costumes e muitas vezes o impõe não respeitando a cultura do outro. A terceira margem representada pelo leito é o elo que liga uma margem à outra e tem importância fundamental, pois é através dessa terceira margem que as culturas se misturam e dessa junção surgem outras, criando novos conceitos como o *criolismo a mestiçagem e a hibridação*, conforme nos apresenta ABDALA, (1989).

Os dois contos trazem histórias impregnadas pelo misticismo, fruto da imaginação do narrador. O místico se faz presente no imaginário de todos os povos, e quando os anos passam e tanto o pai, no conto rosiano, quanto o avô no conto de Couto parecem se comunicar com seres de outro mundo ou de outro plano espiritual. “A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por um instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano”. (COUTO, 2012, p. 10.)

Em *A terceira margem do rio*, o tempo passa e o filho permanece à margem

esperando uma solução para seu problema sem saber o que levou o pai a abandonar a família e ir viver dentro de um barco, mas ele não desiste e persiste “Eu fiquei aqui, de resto” (ROSA, 2008, p. 83).

A partida do pai caracteriza o êxodo, saída da terra natal para se viver em um lugar desconhecido onde a cultura e costumes são outros, e os que ficam têm a responsabilidade de continuar e perpetuar a sua cultura “Nosso pai carecia de mim, eu sei...” (Rosa, 2008, p. 84).

*Nas águas do tempo*, o avô ao levar continuamente o neto para dentro do rio em direção à lagoa supostamente encantada intenciona que o neto visualize os seres encantados que habitam o outro lado “\_ Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo?”. O avô, em sua simplicidade, pretende perpetuar a memória de seu povo para que este não se perca com o passar tempo. Como sabemos os povos ágrafos tinham na oralidade a forma de transmitir sua heranças culturais aos mais jovens na tentativa de que fossem difundidas de geração a geração.

Após longos anos da ausência do pai, numa atitude de desespero, o filho propõe tomar o seu lugar dentro do barco “ O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo seu lugar, do senhor, na canoa!” (ROSA, 2008, p. 85), e prontamente o pai aceita. “Ele me escudou. Ficou de pé. Manejou o remo n’água, proava para cá, concordando.” (ROSA, 2008, p. 85), o filho se torna conflitante e recua, pois não se sente capaz de levar esse legado e desiste da ideia e foge de seu destino “Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado” (ROSA, 2008, p. 85). Ao contrário, *Nas águas do tempo*, o neto aceita prontamente e decide tomar o lugar do avô após sua passagem para a outra margem. “E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer” (COUTO, 2012, p. 14). Na luta pela perpetuação dessa cultura, pai e avô, sugerem que seus descendentes entrem nesse barco e não deixem que o tempo e a interferência destrua o que foi passado de geração a geração.

Quanto a intertextualidade presente nos contos Abdala (1989) afirma que:

Ninguém cria do nada. Há a matéria da tradição literária que o escritor absorve e metamorfoseia nos processos endoculturativos, desde a apreensão “mais espontânea” dos pequenos “causos”, populares, ditos populares, canções etc.,... (ABDALA , 1989, p. 23).

O autor lembra que nada surge do acaso, as ideias surgem da interação entre as pessoas que, através desse contato, absorvem essas ideias e criam outras sem se dar conta da “sua situação de ser social e de porta-voz de um patrimônio cultural coletivo” (ABDALA, 1989, p. 23)

Guimarães foi e continuará a ser o perpetuador da cultura brasileira, transpondo barreiras geográficas levando para o mundo tudo o que aprendeu com seu povo, pois sem contar às futuras gerações o que se viveu não é possível se perpetuar a cultura de um povo.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do conceito do entre-lugar, proposto por Hommi Bhabha (1998) percebemos como as fronteiras tornam os indivíduos mais conflitantes e na angústia, por não se sentirem pertencentes a nenhum dos lugares por onde transitam, acabam sucumbindo e assimilando a cultura do outro e formando as fronteiras híbridas (BHABHA, 1998).

A comparação dos contos de Guimarães Rosa e Mia Couto nos leva a viajar neste imaginário de fronteiras entre água e terra e perceber a formação de margens. O indivíduo se apresenta no leito do rio que é o elo entre passado e presente configurado no “entre-lugar, contingente que inova e interrompe a atuação do presente. O passado-presente tornam-se parte da necessidade de viver, e não da nostalgia.” (BHABHA, 1998, p. 27). Dessa forma, o indivíduo ressignifica passado e presente no desejo utópico de perpetuar sua cultura e lembranças e dessa forma eis que surge a esperança por dias melhores.

### REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Literatura História e Política: Literatura de Língua Portuguesa no século XX**. São Paulo: Ática, 1989.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução Centro Bíblico Católico. 65ª Edição. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda, 1989.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. / Mia Couto. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. **Memórias inventadas: estudo comparado entre Relato de certo oriente, de Milton Hatoum e Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra, de Mia Couto**. 2007. 330 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**/ São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo** / Edward W. Said ; tradução Denise Bottmann. — São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Companhia das Letras, São

Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fora do lugar: memórias.** Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTIAGO, Silviano. **Uma Literatura nos Trópicos. Ensaio sobre a dependência cultural.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



## DIÁLOGO ENTRE CÂNONE E PRODUÇÃO DE FICÇÃO CONTEMPORÂNEA: DO TRADICIONAL AO ATUAL

### **Kátia Cristina Pelegrino Sellin**

Aluna concluinte de pós-graduação, nível mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPG/UFMS), campus de Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, Brasil.

### **Ricardo Magalhães Bulhões**

Professor Doutor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPG/UFMS), campus de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

**RESUMO:** A presente pesquisa tem por objetivo refletir acerca da dialogia que o romance *Fim* (2013), obra da autora carioca Fernanda Torres, estabelece com o clássico *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis. Trata-se uma análise comparativa do diálogo entre cânone e produção contemporânea. A proposta deste trabalho de pesquisa surgiu, inicialmente, de uma questão fundamental: quem são os novos ficcionistas no cenário literário brasileiro do século XXI e com que temáticas e estilos dialogam? Diante disso, cabe investigar como se realiza a dialogia entre os textos eleitos como objeto de análise. Na tentativa de esclarecer inúmeras dúvidas que cercam os estudiosos que se prontificam de pesquisar as influências, procuraremos esclarecer algumas delas, como: é possível que a arte da criação venha do nada? Como

podemos afirmar que tudo tem uma fonte? Quais seriam as fontes? Existe criatividade em obras literárias ou tudo vem da fonte? Estas questões poderão ser esclarecidas através de análise de uma obra literária sobre a outra e de um autor sobre o outro, por meio do comparativismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diálogo; cânone; produção contemporânea.

**ABSTRACT:** This research aims to reflect on the dialogue that the novel *The End* (2013), the book of the author from Rio de Janeiro, Fernanda Torres, establishes with Machado de Assis' classic *Posthumous Memoirs of Bras Cubas* (1881). This is a comparative analysis of the dialogue between canon and contemporary production. The proposal of this research came, initially, a fundamental question: who are the new fictionists in the Brazilian literary scenario of the XXI century and with which themes and styles do they dialogue? In view of this, it is necessary to investigate how the dialogue between the texts chosen as object of analysis is carried out. In an attempt to clarify innumerable questions that surround scholars who are willing to research influences, we will try to clarify some of them, such as: Is it possible that the art of creation comes from nothing? How can we say that everything has a source? What are the sources? Is there creativity in literary works or does everything come from the source? These

questions can be clarified by analyzing one literary work on the other, and one author on the other by means of comparativism.

**KEYWORDS:** Dialogue; canon; contemporary production.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao nos adentrarmos no âmbito da análise de obras contemporâneas de nossa literatura, vislumbramos a necessidade de enfatizar o diálogo que estas obras fazem com textos da tradição literária, devido principalmente ao fato de apresentarem relações que nos levam a comparações, por meio das quais fazemos relações entre os cânones e as obras contemporâneas. Dá-se o nome de influência intertextual a esta proximidade entre a tradição e o contemporâneo.

Nosso objetivo foi refletir acerca do diálogo que o romance *Fim* (2013), livro da autora carioca Fernanda Torres, estabelece com obras canônicas. Para tanto, problematizamos uma discussão sobre a questão do tradicional e do atual, tomando como ponto de partida o estudo de uma obra de ficção contemporânea, definindo o que é contemporâneo.

Verificaremos a estrutura narrativa, a qual está ligada à tradição e contemporaneidade, apontando as possíveis influências, concluindo que tradição e textos contemporâneos dialogam. Esta proposta de pesquisa surgiu, inicialmente, de uma questão fundamental: quem são os novos ficcionistas no cenário literário brasileiro do século XXI e com que temáticas e estilos dialogam? Diante disso, cabe investigar como se realiza o diálogo entre os textos.

## 2 | OBRAS CANÔNICAS E TRADIÇÃO

Os textos da tradição literária nos permitem interrogar como cada escritor dialoga com seus precursores, através de seu acervo de leituras anteriores, pois todo aquele que cria de algum modo se apropria daquilo que leu. Jorge Luís Borges afirma que, quando surge um grande escritor, é organizada toda uma tradição ao seu redor. Sendo assim, apresentamos o questionamento e a resposta de Ítalo Calvino (1993), “por que ler os clássicos?”.

Deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo (CALVINO, 1993, p. 11).

Calvino (1993) diz que as leituras feitas na infância devem ser revisitadas para que tenham uma nova impressão destas leituras. Os verbos *ler* e *reler*, de acordo com

o autor, não têm muita importância, pois de fato poderíamos dizer que toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. E, na verdade, dificilmente fazemos leituras. Fazemos na verdade sempre releituras.

Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura e um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p. 11).

Quando surge um grande escritor, é organizada ao redor do mesmo uma tradição que resulta das leituras feitas por este autor e geralmente estas leituras são de obras canônicas. Fernanda Torres, por exemplo, diz que seus livros de cabeceira são da autoria Gustave de Flaubert e, na produção do romance *Fim*, fica perceptível a leitura anterior das obras de Machado de Assis.

O cânone não nasce pronto, ele é formado graças aos leitores e assegurado através da fortuna crítica da obra literária. O que não está nele foi marginalizado, pois para uma obra ser canônica ela passa por uma seleção. Ele é um projeto ideológico, histórico e de cultura. Ele não é apenas estético e também não é negativo, é positivo, mas precisa ser sempre revisto pelas universidades.

A tradição, quando passa por conceitos de retórica clássica, remete à *mimesis*, visão aristotélica que não teoriza conceitos. Faz uma apropriação imaginativa do que vem a ser o processo mimético e o conceito de verossimilhança. Esta verossimilhança não é apenas a verdade, mas uma estrutura textual que deve dar conta da *mimesis*. Em suma, é a representação do possível, a essência da tragédia e da epopeia, a proximidade com a realidade de forma fotográfica. Porém, antes de ler Aristóteles temos que ler Platão, principalmente em *A República*. Há diálogo entre os dois, porém, de acordo com BRANDÃO (1976, p. 66), há um “abismo que separa a concepção aristotélica da arte, face à concepção platônica”.

Ao analisarmos um romance contemporâneo como *Fim*, de Fernanda Torres, percebemos que ele segue alguns dos moldes canônicos, contudo devemos nos adentrar no contexto da obra, pois é a partir dele que abstraímos a cultura, a história e a ideologia que cercam a autora e o romance. Michel Foucault, na *Arqueologia do saber*, diz que todas as coisas têm uma formação básica. Tudo se constrói, por isso, quando buscamos o contexto da obra, direcionamos primeiro a nossa visão para aquilo que está mais latente, para aquilo que serviu de alicerce, para a fonte precursora.

É impossível pensar no termo “tradição” afastando da tríade: tradição – tradução – traição. Dentro da noção de tradição, encontram-se palavras relacionais como tradução e traição, as quais aludem à retomada e à busca de uma fonte precursora para as obras subsequentes. Para o romance *Fim*, pressupomos que a principal fonte precursora seja *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e, para analisar o diálogo entre

textos, temos que primeiro conhecer o texto base.

Tradição, dentro do estudo etimológico da palavra, é mais dinâmica do que parece à primeira vista. *Traditio*, em latim, é a ação de entregar, de transmitir algo a alguém, de confiar algo valioso a outra pessoa. Uma pessoa tradicional é aquela que recebeu (e precisa transmitir depois) um conhecimento, uma herança ou uma responsabilidade do passado.

A tradição vai se reconstruindo e produzindo significados. Dentro da literatura, é um reflexo da sociedade e do ser humano, relacionando-se com a cultura, fazendo o sujeito existir no mundo, pois o texto literário tem sempre uma função. Ele pode deslocar coisas do cotidiano e a representação é o próprio deslocamento, é a própria produção. A ficção mostra a sociedade através da voz das personagens e a literatura acontece quando os escritores percebem que não podem desistir das palavras. Logo, a atividade literária é determinada pelas palavras, mesmo quando internalizado o fato de que ter voz não significa que será ouvido. “Pode o subalterno falar?” A garantia de que a voz será ouvida não existe.

### 3 | PROSA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA – DO GERAL AO PARTICULAR

Procuramos usar mais o termo contemporâneo que os termos neo-realismo ou pós-modernismo, porém é ainda melhor usar o prefixo “neo” (novo) do que “pós” (posterior), todavia a preferência fica para o uso do termo contemporâneo.

Para contextualizar a prosa brasileira contemporânea do geral para o particular, temos que nos apropriar de alguns questionamentos como: “o que é contemporâneo?” e “o que significa literatura contemporânea?”. No livro *O que é o contemporâneo e outros ensaios*, AGAMBEN (2009, p. 58), faz o seguinte questionamento: “De quem e do que somos contemporâneos? E, antes de tudo, o que significa ser contemporâneo?”.

O contemporâneo está relacionado ao tempo presente. Ainda que se trate de uma obra de memórias, reminiscências, como *Fim*, que é um romance que mostra as lembranças de cada personagem protagonista, a contemporaneidade está ligada ao tempo presente.

Em outro livro, *O homem sem conteúdo*, Giorgio Agamben (2012) tenta atingir um público interessado nas questões filosóficas contemporâneas. Procura pensar no lugar do homem na sociedade, no pensamento político, descreve a agonia da cultura ocidental a partir de uma coincidência de visões.

A experiência da arte que, nessas palavras, vem à linguagem não é de modo algum, para Nietzsche, uma estética. Ao contrário, trata-se exatamente de purificar o conceito de ‘beleza’ da sensibilidade do espectador, para considerar a arte do ponto de vista do seu criador. Essa purificação é realizada através de uma inversão da perspectiva tradicional sobre a obra de arte: a dimensão da esteticidade – a apreensão sensível do objeto belo pelo espectador – cede o lugar à experiência criativa do artista, que vê na própria obra apenas uma promessa de felicidade.

A arte contemporânea é considerada a partir da visão de seu criador, ou seja, é o autor implícito na sua criação. Algumas vezes o sujeito que escreve pode esquecer-se de si, outras vezes o sujeito, na literatura contemporânea, se torna um ser sempre errante. Por exemplo, a linguagem do escritor paranaense Wilson Bueno, considerada errante.

No romance *Fim*, partimos do pressuposto de que exista a Síndrome Hipertimésica, isto é, a lembrança de tudo, a supermemória, contada a partir do ponto de vista de cada personagem protagonista, mas uma lembrança que foi deixada sem nenhum testamento. Lembra-se de tudo, porém para que? Pois às vezes temos que esquecer as coisas. A justificativa é a de que seja necessário lembrar para que não volte a acontecer.

Roland Barthes (1987) quando fala do prazer do texto diz que esse prazer é o próprio ser humano, o desejo de aprender que o livro é um objeto de desejo que desperta o prazer. Os grandes textos literários são os que trabalham sobre o ser humano. As obras de cunho filosófico, que bebem na fonte do Existencialismo, atingem grande relevo na literatura. As relações entre a linguagem e a psicologia são muitas vezes estreitas. Assim acontece também em relação à palavra e o tempo verbal. Estas relações muitas vezes se tornam indissociáveis. No romance *Fim*, por exemplo, a linguagem objetiva e seca da autora pode estar relacionada com a melancolia de escrever um livro sobre óbitos. Seu estilo conciso também pode revelar o estilo de personagens masculinas, pois os homens são considerados mais racionais e objetivos do que as mulheres. Embora a autora seja mulher, ela retrata a visão de cinco homens e, talvez por isso, sua escrita não seja tão subjetiva e detalhista.

Quanto ao questionamento sobre o que significa literatura contemporânea, recorreremos a Karl Erik Schollhammer (2009), crítico literário que procura entender como o termo contemporâneo define e recorta a ficção em uma perspectiva temporal, dizendo que se procurarmos um conteúdo do termo que ultrapasse a sua compreensão, poderíamos apontar para características particulares da atualidade.

A literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente (...). O escritor contemporâneo parece estar motivado por uma grande urgência em se relacionar com a realidade histórica, estando consciente, entretanto, da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual, em seu presente (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 10).

O contemporâneo para a literatura revela certo anacronismo e, mesmo quando trabalha a realidade histórica, relaciona-se com o tempo presente, a atualidade em que se conta um fato que já passou. A expressão “orientar-se no escuro” remete ao fato de se ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o

qual não é possível coincidir.

#### 4 | DIÁLOGO – A ANGÚSTIA DA INFLUÊNCIA

No plano da estrutura, *Fim* é o primeiro romance de Fernanda Torres. Foi publicado em 2013 pela Companhia das Letras, apresenta em sua estrutura, segundo Antônio Cícero, uma alternância de técnicas narrativas, com destaque para magistrais instâncias de fluxo de consciência, capturando a dramática oscilação de tristezas e ilusões, grossuras e sutilezas, pequenos afazeres e grandes esperanças, cujo entrecruzamento compõe as tragédias e as comédias humanas de nossos dias.

Os capítulos começam uma narrativa em primeira pessoa em que o protagonista, com a morte lhe batendo à porta, relembra fatos de sua vida. O narrador muda em seguida para a neutralidade de uma terceira pessoa e vai alternando o foco narrativo entre vários personagens secundários da trama. O epílogo remete a uma cena descrita no primeiro capítulo, fechando o círculo com um episódio que parecia menor a ponto de ser esquecido, e que só no fim vai revelar sua real importância. São fragmentos da história principal, contados através de diferentes vozes e ângulos, apresentados como peças de um quebra-cabeça.

No Brasil, tenta-se criar “nada do nada” e, assim, surgem obras que não se sustentam. Harold Bloom (1973) afirma que tudo tem uma fonte, nada é totalmente puro e, para se apropriar de algo, faz-se necessária certa capacidade. A ideia central de Bloom (1973) era denominar a influência do precursor sobre seu “discípulo”, declarando que o precursor deixa para seu leitor a melhor parte, e o leitor dela se apropria. Essa apropriação denomina-se influência, e o próprio crítico diz que influenciar alguém é lhe entregar a própria alma.

O romance contemporâneo *Fim*, da escritora carioca Fernanda Torres, apresenta possíveis fontes de influências que propiciaram à escritora a criação da obra literária. Tais influências podem ter acontecido até de modo informal, através de simples leituras anteriores da escritora que, aliado à arte de escrever, tornou possível a produção do romance *Fim*, o qual já colheu os primeiros elogios de escritores famosos como Luís Fernando Veríssimo e João Ubaldo Ribeiro.

O romance de Fernanda Torres focaliza a história de um grupo de cinco amigos cariocas que rememoram as passagens marcantes de suas vidas, desde festas a casamentos frustrados, separações e reencontros que a vida proporciona. Observamos, a partir do fluxo de consciência desses narradores criados realisticamente pela autora, o modo como a obra contemporânea reescreve, através de um texto poético, lírico, as passagens memorialísticas de cinco personagens que estão no extremo da vida. O romance *Fim* nos faz refletir sobre o seu caráter existencialista, bem como possíveis fontes de influências canônicas que propiciaram à escritora a criação de sua obra literária.

Partindo do romance de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, notamos o modo como o texto de Fernanda Torres estabelece uma relação paródica, um canto paralelo com um clássico, uma obra canônica. Vale destacar, ainda, que a paródia já existia na Grécia, em Roma e na Idade Média. No entanto, segundo SANT'ANNA (2007, p. 8), o termo institucionalizou-se a partir do século XVII e a paródia promove uma “alquimia de materiais estilísticos e formais que tornam o texto literário um código que só os iniciados podem decodificar”. Dentro desse processo metalinguístico de se valorizarem não apenas textos alheios (intertextualidade), como também os próprios textos (intratextualidade, o texto dialoga consigo), o autor contemporâneo torna-se “discípulo” do autor lido e, possivelmente, se esse indivíduo desenvolver-se como autor, as leituras anteriores que fez influenciarão na produção da sua obra.

Talentos mais fracos são presas de idealizações: a imaginação capaz se apropria de tudo para si. Mas nada vem do nada e a apropriação envolve, portanto, imensas angústias de débito, pois que criador forte jamais desejaria a consciência de não ter criado a si mesmo? (BLOOM 1973, p. 33).

Harold Bloom (1973), nessa citação, remete aos conceitos de que nada se cria do nada, ou seja, dentro de um texto podem existir outros textos implícitos, pois não existe texto puro em sua essência. Todo autor, para escrever seu texto, busca primeiro conhecimentos em outros textos, até que tenha um conhecimento enciclopédico para a sua obra. Maria Tereza Fraga Rocco (1995) diz que o indivíduo que lê sente a necessidade de escrever, e o indivíduo que escreve sente a necessidade de ler, pesquisar, buscar inspiração em quem já escreveu sobre o assunto. Em nosso trabalho, essa “inspiração”, a qual chamamos influência, remete àquilo que a leitura causa no imaginário do autor para a produção de seu texto, a se denominar intertextualidade.

Em suma, nada pode ser considerado totalmente puro, e as inspirações vêm, na maioria das vezes, das leituras anteriores e daquilo que o autor sente ao escrever. Mais adiante, o próprio Harold Bloom (1973) afirma que tudo tem uma fonte, nada é totalmente puro e, para se apropriar de algo, faz-se necessária certa capacidade.

(...) A imaginação capaz se apropria de tudo para si. Mas nada vem do nada e a apropriação envolve imensas angústias de débito (...). A influência é simplesmente a transferência de personalidade, uma maneira de entregar a outro o que se tem de mais precioso: seu exercício, que produz uma sensação e talvez mesmo a realidade de uma perda. Todo discípulo se apodera de alguma coisa de seu mestre (BLOOM 1973, p. 34).

Através dessa citação, pode-se perceber que a ideia central de Bloom (1973), em seu livro, era denominar a influência do precursor sobre seu “discípulo”, declarando que o precursor deixa para seu leitor a melhor parte, e o leitor dela se apropria. Essa apropriação denomina-se influência, e o próprio Bloom (1973) diz que influenciar

alguém é lhe entregar a própria alma.

Fernanda Torres demonstra que se inspirou em Machado de Assis, pois o autor, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, criou um narrador-defunto e Torres criou cinco. Além disso, ela cita um trecho de um livro machadiano: “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis”, exemplo de intertextualidade explícita (p.174). Ribeiro morreu sem filhos e sem mulher (p. 88), nos moldes de Brás Cubas: “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”.

Por outro lado, há um contraste entre *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Fim*: onze amigos no velório de Brás Cubas. E Álvaro dizendo “não tenho mais amigos vivos, o Ribeiro era o último” (p. 14) e “já foram tantos: os anos e os amigos” (p. 15).

Ribeiro, como Dom Casmurro, não teve certeza da traição de Suzana com Sílvio: “Suzana era a única resposta para a questão que o corroía havia trinta e três anos. Ocorrerá, ou não, a traição?” (p. 81). Todavia, no romance *Fim*, a traição fica evidente.

Outro ponto em comum entre Fernanda Torres e Machado de Assis, é o fato de ambos serem do Rio de Janeiro e apresentarem usos e costumes da sociedade carioca, cada um a seu tempo. Ela cita inclusive o Cosme Velho (p. 43), local frequentemente citado nos textos narrativos do insuperável mestre Machado de Assis. Ademais, ambos podem ser considerados autodidatas.

Autores como Monteiro Lobato e Vinícius de Moraes são mencionados na narrativa. Inclusive há momentos de extremo lirismo com citação de trechos da canção “Samba em Prelúdio”, de Vinícius, por exemplo, no amor entre as personagens Ciro e Ruth. Chega a citar o mito das almas gêmeas e a concepção de amor presente na obra “O Banquete”, de Platão (p.112). Cita: “Só se ama aquilo que não se tem” (p. 112). Também há a devoção amorosa de Neto por Célia. Ele passa a viver um luto perpétuo após a morte da esposa. O amor “Eros” entre Ciro e Ruth, o testemunho do encontro, a sensualidade, da grande revolução sexual que sacudiu a década de 60: “O amor nada tem de etéreo, é carne, é físico, e brutal” (p.114 - 115).

Citações populares como “infância da minha velhice” (p. 74) e “o ser humano não é movido por bons sentimentos” (p. 76), que nos levam a reflexões, são constantes na obra. Raquel, “aprendeu, desde cedo, que o mundo é injusto”; “toda grande alegria antecede uma tragédia maior” (p. 122). Referência a Nietzsche: “Ruth (...) era culta e inteligente (...) lia Nietzsche” (p.111).

Ler a própria vida de uma nova maneira é o que nos propõe o romance *Fim*. Vidas entrecruzadas contadas por cada personagem protagonista, cada vivência passa pela visão e cada qual faz a uma reelaboração dos mesmos acontecimentos. A morte é nosso último trauma e lembrar-se de um trauma, escrever sobre um trauma, pode nos fazer esquecer este trauma. Assim como se pode escrever uma coisa para depois reelaborar outra estrutura de construção.

No livro *Teoria do romance*, de Donald Shuller, há o seguinte questionamento “o romance está morrendo?”, faz-se uma correlação entre teoria e texto literário. Esta correlação permite a comunicação, o diálogo. O romance *Fim*, longe de significar a



morte do romance, fala da morte apenas, indo além ao mostrar que há vida por detrás de cada óbito.

A influência da Sociologia e da Filosofia aparece de forma marcante na obra de Fernanda Torres, principalmente de maneira implícita. Notamos que o livro trabalha dois aspectos importantes: o aspecto sociológico, no levantamento de causas sociais, como racismo, má conservação de calçadas e estradas, denúncia do problema do meio ambiente, etc. E em relação ao aspecto filosófico, destaca o problema insolúvel da morte na existência humana, com provável influência da filosofia do Existencialismo. Em suma, filosoficamente a autora parece querer comprovar sempre que a vida é nada, por causa da morte. Sociologicamente, a autora apresenta a sua real mensagem ao escrever este livro, de que a vida é tudo, portanto temos que dar valor à vida, defendendo as causas sociais para melhorar a qualidade de vida para todos os seres humanos, principalmente os brasileiros. Esta é a possível mensagem do romance *Fim*.

Será que foi ao acaso, sem nenhum objetivo determinado, que a autora elaborou sua obra ficcional, o romance *Fim*, com tantos óbitos? Óbito não só dos cinco protagonistas principais, quanto também de alguns personagens secundários. Também fica perceptível a originalidade autoral ao tratar de um tema social como a velhice, presente citação do protagonista Ribeiro:

Não notei a velhice chegar. É traiçoeira, a danada. Aos trinta não se aparenta mais quinze, aos quarenta, desaparecem os sinais dos vinte, aos cinquenta, os dos trinta, leva uma década para realizar as perdas. Eu não percebi, me sentia o mesmo, vigoroso, maduro, em cima do lance. Foi ali, na separação da Suzana, que sofri o baque (TORRES, 2013, p. 95).

Acurada análise do estilo individual da escritora, observando e comparando suas marcas autorais, permite a compreensão de que, embora existam influências, Fernanda Torres, assim como diversos autores da ficção contemporânea, consegue desenvolver sua criatividade ficcional com originalidade. A partir da análise da materialidade, ou seja, da estrutura, todo texto pode dizer alguma coisa e, por vezes, a mesma coisa, de diferentes maneiras. Os objetos de pesquisa podem ser os mesmos, mas devemos que encontrar algo novo em cada um deles.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Fim* foi um bom começo para Fernanda Torres, foi a estreia dela na literatura de ficção. O livro fala de óbitos e tratar da morte não é algo comum ou fácil de fazer. Exige abstração e desprendimento diante da vida. É necessário que se beba das fontes da reflexão filosófica.

Manuel Bandeira diz que “quando a indesejada das gentes chegar / (...) encontrará lavrado o campo, a casa limpa, / a mesa posta, / com cada coisa em seu

lugar”, sutil maneira, própria de Bandeira, ao referir-se à morte como a indesejada das gentes. Surge um silêncio pesado e constrangedor nas palavras do poeta por aludirem à morte, tema este que não se presta a brincadeiras, não pode ser banal. No romance *Fim*, os personagens narram suas histórias partindo da derradeira hora, o fim da vida. Casaram, traíram, foram traídos, separaram-se e, depois de terem aprontado tudo, chegaram ao fim.

Cânones e obras de ficção contemporânea dialogam constantemente, o romance *Fim* não poderia ser diferente. O paradoxo existe porque o livro foi escrito por uma autora conhecida como atriz que interpreta personagens de comédia, produzindo um livro que traz mais melancolia do que humor, por tratar do fim da vida, com certa dose de ironia e linguagem objetiva.

O romance *Fim* bebe das fontes clássicas da literatura, seguindo moldes canônicos, sempre com novo tom, um tom pós-moderno, neo-realista, contemporâneo, presente em cada linha, com a verossimilhança dentro da ficção, a partir da vida de cada personagem.

A obra fala de morte. Um paradoxo tratar de óbito para uma escritora que exerce a função de atriz comediante. No entanto, o livro aborda a morte e também a vida, a partir dos cinco protagonistas que contam suas vidas do início ao fim, sempre com um fino humor e algum sarcasmo. O romance não fala apenas de morte, ele faz uma reflexão sobre o viver humano, sob a perspectiva existencialista. Portanto, *Fim* é uma obra contemporânea que, embora tendo recebido influências da tradição literária, lança a autora Fernanda Torres no campo da criatividade ficcional.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O homem sem conteúdo**. Trad. Cláudio Oliveira. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BLOOM, H. **A Angústia da Influência**. Tradução de Arthur Nastrovski. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1973.

BRANDÃO, R. O. **A tradição sempre nova**. São Paulo: Ática, 1976.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1998.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Trad. Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

PROLEITURA. **Entrevista com Maria Thereza Fraga Rocco.** Ano 2, N° 6, Agosto, 1995.

SANT'ANNA, A. R. **Paródia, Paráfrase e Cia.** São Paulo: **Ática**, 2000.

SCHOLLHAMMER, K. E. **Ficção Brasileira Contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.

TORRES, F. **Fim.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

## DIÁLOGO SOCIAL E FORÇAS ESTRATIFICADORAS DA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA ATRAVÉS DAS RÉPLICAS ATIVAS NAS PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL) NO INSTAGRAM

**Manuel Álvaro Soares dos Santos**

UFAL/FAFICA

Caruaru-Pernambuco

**Erika Maria Santos de Araújo**

UFAL/ESFA

Maceió-Alagoas

**RESUMO:** As produções discursivas ao longo dos tempos constituíram-se de diferentes formas, sob diferentes suportes e linguagens. Hoje, no século XXI enformamos enunciados contemporâneos amalgamados de diversas semioses, visto que o advento tecnológico na década de 80 fez lançar aos nossos discursos novos recursos semióticos para fazer significar. Nesse sentido, os gêneros discursivos deixaram de ser puramente verbais, pois as condições econômicas, culturais, históricas e sociais os dialogizaram, modificando suas formas de construção composicional. Hoje, imagens, vídeos, sons, cores etc, compõe nossas produções. Desse modo, o signo ideológico passou a figurar sob uma nova estética. Volóchinov (2017, p. 92-93, grifos nosso) e o Círculo, de modo geral, embora tenham tomado as produções verbais como corpus de estudo e reflexão sobre a linguagem não se esgotou nelas, logo o autor aponta que “um instrumento de produção também pode ser transformado

em signo ideológico [...] qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou do consumo pode se tornar um signo” e estes quando entram na comunicação discursiva de um determinado campo da atividade humana já estão tonalizados dialogicamente por meio das forças que a estratificam, imponde-lhes tons semânticos e axiológicos. Diante disto, nosso estudo tem por objetivo analisar os discursos produzidos em réplicas ativas de duas publicações do Movimento Brasil Livre (MBL), visto os efeitos de sua repercussão nacional. Tomaremos, pois, estes enunciados enformados sob um gênero digital, tendo como suporte a rede social Instagram, e a partir deles faremos uma análise discursiva dos comentários despertados após a publicação, bem como de suas imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Heterodiscurso; Réplicas do diálogo; Forças estratificadoras; Dialogismo; MBL.

**ABSTRACT:** The discursive productions throughout the ages were constituted of different forms, under different supports and languages. Today, in the twenty-first century, we form contemporary statements amalgamated with several semioses, since the advent of technology in the 1980s has brought to our discourses new semiotic resources to make meaning. In this sense, the discursive genres are no longer purely verbal, because the

economic, cultural, historical and social conditions have dialogized them, modifying their forms of compositional construction. Today, images, videos, sounds, colors etc, make up our productions. In this way, the ideological sign began to appear under a new aesthetic. Volóchinov (2017, p. 92-93, emphasis added) and the Circle, in general, although they have taken the verbal productions as corpus of study and reflection on the language has not been exhausted in them, the author then points out that “an instrument of production can also be transformed into an ideological sign ... any object of nature, technology or consumption can become a sign “and these when they enter into the discursive communication of a certain field of human activity are already tonified dialogically by means of forces that stratify it, impose semantic and axiological tones on them. In view of this, our study aims to analyze the discourses produced in active replicas of two publications of the Brazilian Free Movement (MBL), given the effects of its national repercussion. We will then take these statements formed under a digital genre, having as support the Instagram social network, and from them we will make a discursive analysis of the comments aroused after the publication, as well as their images.

**KEYWORDS:** Heterodiscourse; Replicas of the dialogue; Stratified forces; Dialogism; MBL.

## 1 | INTRODUÇÃO

O diálogo social é parte fundamental da interação discursiva entre os sujeitos que adquirem uma posição de alternância no discurso, onde suas participações são organizadas por meio de réplicas ativas. O grande boom deste conceito no Círculo é que as relações entre os sujeitos não são relações pessoais do face a face, do diálogo usual cotidiano, mas um diálogo entre relações sociais, entre épocas, profissões, entre grupos sociais, ou seja, entre forças ideológicas que compõe os estratos sociais da língua por meio de forças centrípetas e centrífugas.

As discussões aqui apresentadas nasceram das polêmicas, em nível nacional, envolvendo dois movimentos artísticos no Brasil em setembro de 2017. A primeira polêmica consiste na proibição da mostra artística organizada e financiada pelo Banco Santander através da lei Rouanet, Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. Já a segunda polêmica envolve uma peça teatral, na qual há a exposição de um homem nu, onde crianças tanto participam, quanto interagem com ele durante a apresentação. Estes dois eventos discursivos geraram, por parte dos militantes do Movimento Brasil Livre, doravante MBL, réplicas ativas, pedindo o cancelamento do primeiro e condenando a execução do segundo, pois ambos os eventos, na visão deles, estariam afrontando os bons costumes cristãos, bem como incitando à prática de zoofilia e pedofilia.

Diante de tais efervescências discursivas, resolvemos tomar, à título de análise, duas publicações no Instagram do MBL acerca de tais polêmicas e com isso

investigarmos quais forças estratificadoras da língua estariam presentes nas réplicas ativas enformadas através dos comentários nas publicações.

As discussões que se iniciam nas seções seguintes partem das implicações tecnológicas sob as formas genéricas, pondo com isso a Cultura de Mídias, bem como o uso do computador na seara dos conflitos e transições da vida das linguagens e das relações sociais na pós-modernidade. Em seguida passaremos para o debate do diálogo social estabelecido por meio da língua(gem), onde os signos longe de ser individuais, neutros e transparentes se apresentam, sobretudo, como ideológicos repletos de ecos dialógicos acentuados conforme a identidade do campo de atividade. Trataremos ainda das forças que estratificam a língua, a saber, as centralizadoras/centrípetas e as descentralizadoras/centrífugas, bem como faremos uma análise social das imagens das duas publicações por meio da Semiótica Social e suas categorias analíticas da Gramática do Design Visual.

Procuramos ao longo das análises não ser exaustivos, visto que estaríamos correndo o risco de negar a plurivocalidade presente nesses enunciados. Percebemos em nossas análises a forte presença de discursos dogmáticos com palavras de autoridade, onde a transmissão deles ocorre de modo linear.

## **2 | GÊNEROS DISCURSIVOS MULTISSEMIÓTICOS NA CONSTITUIÇÃO PLURICOMPOSICIONAL DOS ESTRATOS SOCIAIS DA LÍNGUA**

As formas genéricas da contemporaneidade estão configuradas por um híbrido de semioses. Não há absolutismo de uma frente de outra, pois todas, cada uma a seu modo, carregam produções discursivas potencialmente ideológicas. Desse modo, o privilégio do signo verbal cedeu espaço para outras formas semióticas que sempre existiram, mas que não eram percebidas como dignas de representar-se diante da interação discursiva. Nesse sentido, Pierre Lévy (2004) postula que estamos vivendo o ápice da comunicação semiótica, gerando com isso uma nova ordem da escrita e promovendo ainda reverberações nas estruturas sociais. Santaella (2003, p. 209) argumenta que “já está se tornando lugar comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas de entretenimento e laser [...], mas potencialmente todas as esferas da sociedade”.

Nesse sentido, o cenário do absolutismo verbal teve sua primeira crise na Revolução Industrial com a entrada da cultura de massas quando outros dispositivos geradores de signos se intensificaram. Na década de 80 quando a Cultura de Mídias se instalou através dos computadores, as formas genéricas sofreram mais uma reviravolta, visto que a presença da imagem se tornou cada vez mais presente nos domínios discursivos da humanidade. O computador, nesta nova era cultural, foi sem dúvidas o grande responsável pela intensificação da hibridização entre as linguagens. Para Santaella (2003) o computador passou a figurar em nossa sociedade

como a mídia das mídias, uma vez que este torna possível a integração de vários domínios semióticos em uma mesma forma genérica, ou seja, estaríamos vivendo um novo experimentalismo das linguagens. A autora (2003, p. 53) defende que “a cultura de mídias inaugurava uma dinâmica que [...] começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos [...] enfim, as mídias tendem a se engendrar como redes que se interligam”, ou seja, os sujeitos passaram enformar gêneros discursivos com imagens, cores, sons, vídeos, tipografias etc.

A dinâmica da cultura midiática se revela assim como uma dinâmica de aceleração do tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempos e espaços da cultura. Por isso mesmo, a cultura midiática é muitas vezes tomada como figura exemplar da cultura pós-moderna [...] a cultura midiática propicia a circulação mais fluida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades (SANTAELLA, 2003, p. 59).

Conforme Maingueneau (2008, p. 139) afirma “equivale a definir a prática discursiva como uma unidade de análise pertinente, que pode integrar domínios semióticos variados: enunciados, quadros, obras musicais”, gerando a partir destas novas formas de enunciados que, agora contemporâneos, não são configurados apenas por signos verbais. O autor (2008, p. 143) argumenta que as produções verbais são maioria, mas que nos campos de atividade da vida humana elas não são absolutas, pois “a possibilidade de integrar textos não linguísticos a uma prática discursiva, que até aqui era definida apenas com base em seus enunciados, supõe que se possa proceder à leitura mais abrangente possível”.

Assim como a prensa manual no século XIV e a fotografia no século XIX exerceram um impacto revolucionário no desenvolvimento das sociedades e culturas modernas, hoje estamos no meio de uma revolução nas mídias e uma virada nas formas de produção, distribuição e comunicação mediadas por um computador que deverá trazer consequências muito mais profundas do que as anteriores [...] o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio (SANTAELLA, 2003, p. 64).

Diante disto, torna-se evidente que as análises genéricas para ser coerentes precisam atribuir igual peso as imagens, as cores e a outras formas signícas, não podendo se esgotar mais nas produções meramente verbais como se somente elas fossem potenciais signícas da comunicação discursiva. Nesse sentido, Maingueneau (2015, p. 159) nos diz que “a análise do discurso emergiu e se difundiu a partir dos anos 1960 em um mundo ainda estruturado pela dualidade oral/escrito [...] as novas tecnologias da comunicação fizeram aparecer novas práticas”. O próprio Círculo de Bakhtin embora não tenha tomado como corpus de reflexões os gêneros multissemióticos, não negou que o signo ideológico pudesse ser composto por outras semioses, Volóchinov (2017, p. 91) ao falar da constituição do “mundo dos signos” postulou que “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa

e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”, nesse sentido já se encontra encarnado em uma das primeiras obras do Círculo a possibilidade de poder construir signos por meio de outros produtos ideológicos. Ainda nesta obra o autor argumenta sobre a constituição signíca da foice e do martelo que geram, igualmente, sentidos ideológicos produzidos no campo do Comunismo. No dizer de Volóchinov (2017, p. 109) “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana”, assim se na antiguidade escrevíamos sob as paredes das cavernas, sob o couro, sob rochas e outros suportes, hoje, estamos escrevendo sob um novo suporte e sob uma nova lógica discursiva que introduz aos nossos discursos novas linguagens.

O dialogismo entendido assim como conceito-chave que se estabelece na/pela linguagem, modifica os gêneros discursivos, visto que as forças econômicas, históricas, culturais e sociais impulsionam as formas da comunicação discursiva a mudanças em sua textualidade, pois o diálogo social que envolve a linguagem instaura nos gêneros embriões cronotópicos que os fazem cambiar.

Se antes, na cultura impressa, tínhamos o monopólio do verbal sob a folha branca, hoje, estamos colorindo-as de signos multissemióticos, valendo-nos de novos suportes. Conforme Santaella (2003, p. 71, grifos nosso) fala vivemos “uma espécie de esperanto das máquinas. Graças à digitalização e compreensão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador”.

### **3 | HETERODISCURSO, DIÁLOGO SOCIAL E FORÇAS ESTRATIFICADORAS DA LÍNGUA**

A língua quando entra na vida já está banhada por forças que conduzem nossos tons semânticos e axiológicos, assim teremos pré-disposição a voltar-se com mais atenção a determinados enunciados e menos para outros. Isto faz parte da interação discursiva que se estabelece entre nós, o outro e o mundo, pois quando falamos de interação não estamos somente falando do face a face entre dois ou mais sujeitos, estamos, sobretudo, falando de relações sociais que imbricam, igualmente, poderes onde os sujeitos agem uns sobre os outros. A ação praticada por meio da linguagem acontece diante de uma estrutura cronotópica que permite o passado criar o futuro, antecipar as réplicas ativas do seu interlocutor e de ler o tempo no espaço (BAKHTIN, 2011). Desse modo, os sujeitos ao dialogarem uns com os outros tomam as formas linguísticas não como neutras, pois “nelas se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento da sua forma [...] cada elemento da estrutura artística como ponto de vista da refração de forças sociais vivas”, sendo assim, somos orientados por um auditório social que provoca em cada sujeito uma vontade discursiva



materializada por réplicas ativas a aquele enunciado X, ou seja, só montamos um projeto discursivo quando algo nos incita a montá-lo e a partir disso geramos réplicas em resposta ao que nos inquietou (BAKHTIN, 2011, p. 195).

Embora não tenhamos consciência, enquanto falante, da complexidade que permeia a atividade discursiva não falamos por meio de palavras tiradas da língua (dos eixos), nem tampouco pela soma de unidades da língua que vão se acumulando, mas sim por meio de enunciados alheios que fundamentam e autorizam os nossos futuros enunciados (MEDVIÉDEV, 2016). Conforme Bakhtin (2011, pp. 195-196) no elo da comunicação discursiva não fazemos senão falar enunciados que já foram ditos por outros, visto que nós não somos o Adão Mítico o primeiro a quebrar o silêncio do universo com nossas produções discursivas. No entanto, é preciso ressaltar que não tomamos os enunciados alheios de modo passivo e neutro, pois “a interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa”, onde as formas de apropriação desses discursos variam conforme o tom da palavra carregada por eles, assim não é espanto para ninguém dizer que os discursos produzidos no seio do cristianismo são discursos dogmáticos, onde os sujeitos os tomam sem contestação, nem refração dos seus pontos de vista (BAKHTIN, p. 54, grifos nosso). Sob isso Volóchinov (2017) diz que há discursos alheios que são mais rígidos que outros, impondo-se aos sujeitos de maneira autoritária.

O grau de percepção autoritária da palavra, o grau de sua confiança ideológica e dogmatismo. À medida que o dogmatismo aumenta e a percepção compreensiva e avaliativa deixa de admitir matizes entre a verdade e a mentira, entre o bem e o mal, as formas de transmissão do discurso alheio se despersonalizam (VOLÓCHINOV, 2017, pp. 256-257, grifos nosso).

O autor classifica essa transmissão dos discursos de outrem/alheio como linear, ou seja, “percebe-se apenas o que do discurso, enquanto o seu como fica fora dos limites da percepção”, um exemplo claro, aqui no Brasil, dessa transmissão linear são os ataques sofridos pelos terreiros de Umbanda e de Candomblé, onde os discursos motivadores desses ataques tem como fundo ideológico o cristianismo, usando forças estratificadoras de centralização da língua para montar seus projetos discursivos que buscam silenciar a diversidade religiosa em nome de um único ponto de vista axiológico da vida humana (VOLÓCHINOV, 2017, p. 256). Não são poucos os exemplos que poderíamos citar, o radicalismo islâmico também está dentro dessa vertente de dogmatismo-linear dos discursos, bem como o movimento separatista racial nos Estados Unidos, o Ku Klux Klan.

Se por um lado temos discursos com tons autoritários, por outro temos discursos que percebem os enunciados alheios através de um olhar não dogmático, pelo qual as forças autoritárias são enfraquecidas. Volóchinov (2017) chama esses discursos de pictóricos, pois a palavra alheia quando tomado para o discurso autoral traz os seus reflexos, mas, sobretudo, impõe a eles as refrações subjetivas do autor podendo aqui

distinguir matizes não possíveis pelo dogmatismo-linear.

A língua elabora um meio de introdução mais sutil e flexível da resposta e do comentário autoral ao discurso alheio. O contexto autoral tende à decomposição da integridade e do fechamento do discurso alheio, à sua dissolução e ao apagamento das suas fronteiras [...] ele tende a apagar os contornos nítidos e os exteriores da palavra alheia. Nesse caso, o próprio discurso é muito mais individualizado e a percepção dos diferentes aspectos do enunciado alheio pode ser extremamente aguçada [...] o dogmatismo autoritário e racional da palavra, aqui, é absolutamente enfraquecido (VOLÓCHINOV, 2017, p. 258).

Esses discursos com transmissão pictórica tendem à descentralização de forças estratificadoras da língua, pois, uma vez que se configuram como heterogêneos tendem a se abrir para diversidade da vida humana. Um exemplo concreto dessa heterogeneidade é o Papa Francisco, ele como representante maior do catolicismo cristão não deixa de reconhecer a multiplicidade de vozes existentes na vida humana, e por isso ele tem sido criticado fortemente até mesmo pelos seus subordinados, mas também elogiado por outros. O grande fio ideológico da presença dessa heterogeneidade discursiva nas produções do Papa está no seu posicionamento acerca dos conflitos religiosos no mundo, onde ele busca sempre o diálogo entre as diferentes religiões, argumenta e defende a liberdade religiosa no mundo e diante disso o nicho mais centralizador da igreja tem feito críticas a seus posicionamentos. Nesse contexto, de discursos lineares e pictóricos cabe “considerar sempre a hierarquia social da palavra alheia que está sendo transmitida. Quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica” maior será sua transmissão linear dos discursos (VOLÓCHINOV, 2017, pp. 261-262).

Por essas e outras é que a análise dos discursos deve sempre inserir o diálogo social como seu eixo norteador, visto que as formas não dão conta da mística envolvendo as produções discursivas, pois a análise apenas do conteúdo sem a consideração dos discursos anteriores que o sustentam será, igualmente, incapaz de compreender as raízes mais profundas do funcionamento dos discursos.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 62).

Desse modo, Bakhtin (2011, p. 269) defende que “só uma compreensão profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica”, pois “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação”, ou seja, levar em conta o heterodiscurso social, onde as relações sociais pela/na linguagem estejam no centro das empreitadas metodológicas de análise (BAKHTIN, 2016, p. 57).

## 4 | RÉPLICAS ATIVAS DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL)

A construção do projeto discursivo do MBL nasce a partir de dois eventos discursivos envolvendo discursos heterogêneos quanto aos estratos que o constroem. As repercussões em nível nacional de tais, foram sem dúvidas impulsionadas pelo grande movimento levantado pelo MBL nas redes sociais, pedindo o cancelamento da exposição Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. Nesta exposição há uma série de subexposições que compõe o todo, assim para que a vontade discursiva do MBL seja formada eles tomam o primeiro evento discursivo como 1. um quadro que recria Jesus crucificado, e como segundo evento discursivo 2. uma dramatização em que há a exposição de um homem nu. Desse modo, o MBL ao tomar estes eventos discursivos constrói para si uma compreensão responsiva ativa, gerando réplicas ativas enformadas através de duas publicações no Instagram, antecipando com isso as possíveis réplicas ativas que seus seguidores iram produzir, tendo em vista o campo de atividade que eles estão inseridos, sendo tidos como conservadores liberais.

As repercussões envolvendo estes dois eventos discursivos geraram uma série de comentários contrários à exposição. Em uma das réplicas despertadas no Site Diário Catarinense em 11 de setembro de 2017 às 14h52m Paula Cassol, coordenadora estadual do MBL/RS, diz que “não compactuamos com esse tipo de postura, discordamos que tenha dinheiro público envolvido em divulgação de pedofilia. Não acredito que (a mostra) seja um tipo de arte”. Vemos nesse enunciado o acento ideológico dado ao evento por parte do MBL, onde a coordenadora o classifica como “divulgação da pedofilia”, fazendo referência ao segundo evento discursivo. Aqui percebe-se que não há diálogo estabelecido entre as forças estratificadoras, mas a transmissão de um discurso linear baseado em forças centrípetas.

O Instagram, como nosso corpus de análise, está igualmente recheado de réplicas ativas coloridas, quase em totalidade, pelos mesmos tons semânticos-axiológicos que formaram o projeto discursivo do MBL. O curioso nas publicações é que como o Instagram possui um recurso que marca os sujeitos a quem se responde, fica claro a alternâncias deles que por possuírem sempre uma compreensão responsiva ativa acentuam a publicação do MBL sob uma voz social do campo de atividade em que estão inseridos, estabelecendo diálogo recíproco entre a publicação e os sujeitos que já estão dentro desse debate discursivo movido por comentários/réplicas.

Vejamos numa primeira sequência de quatro réplicas como os sujeitos constroem sua compreensão responsiva ativa e vão acentuado os enunciados conforme seus tons ideológicos. Primeira réplica: “Falta de vergonha. Militares urgente para salvar este país que jaz no maligno”. Segunda réplica: “Quem vai responder por estes atis tristes que corrompe nossa institui chamada família?”. Terceira réplica: “Por mim era morte pros pais e pro ‘artista’ aí”. Quarta réplica: “#bolsonaro2018”.

Nesta sequência de réplicas ativas percebemos como as forças centrípetas

se fazem presentes nos enunciados, visto que todas condenam o evento discursivo pedindo até a morte dos envolvidos, devido a eles fugirem do centro organizador das ideologias dessa esfera de atividade conservadora. Ou seja, os acentos nessas quatro réplicas que respondem de igual modo a publicação, não deixam de trocar harmônicos dialógicos entre si, assim na primeira réplica ativa feita por um seguidor do grupo vemos o saudosismo aos militares, bem como a presença do discurso vindo do campo religioso cristão percebido pela transmissão do discurso alheio “jaz o maligno” que faz referência ao Novo Testamento bíblico. Já na segunda réplica percebemos o mesmo fio dialógico enformado pela invocação do signo “instituição família”, signo este presente nos discursos vindos tanto do campo religioso cristão, quanto do saudosismo aos militares que defendem a ordem acima de tudo. A terceira réplica caminha para o mesmo campo de atividade que acentua os dois enunciados anteriores, pondo a punição e a morte como fator determinante à extinção de tais práticas, que segundo o próprio MBL corrompe a família e incitam a prática de zoofilia e pedofilia. A última réplica, na sequência dessas quatro que trocam harmônicos dialógicos, se configura como a síntese das três anteriores, visto que o sujeito invocado para a interação discursiva ao mesmo tempo que representa os discursos vindos desse campo conservador, se posiciona em conformidade com esses acentos ideológicos.

Diante disso Bakhtin (2011, p. 174) argumenta que “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida” e o momento que estamos vivendo no Brasil de constantes conflitos ideológicos nos faz entender o porquê da presença massiva de tons axiológicos conservadores. Há uma onda de retrocesso ideológico vindo de diversas esferas da atividade humana, talvez, o campo religioso cristão seja o mais incisivo nessa luta ideológica conservadora, usando de discursos dogmáticos para silenciar a diversidade da vida social humana.

Outras duas réplicas, agora vindas do discurso político, nos mostram como os discursos sempre mantêm ecos e ressonâncias com os enunciados precedentes que constituem os nossos enunciados dentro do ela da comunicação discursiva. A primeira réplica dessa segunda série apresenta um posicionamento a favor da exposição, mas logo em seguida e retrucada por inúmeras outras réplicas que atribuem a esta uma identidade ideológica. Primeira réplica: “Provem onde tinha pedofilia. E não é por conter “zoofilia” que a obra estava fazendo apologia a isso, a arte tem diversos intuitos, pode ser que a intenção foi apenas botar esse tema em pauta. A reação do @mblivre foi histórica, provavelmente há outros interesses por trás disso”. Nesta réplica há uma contestação ao que o MBL põe em seu enunciado que é a incitação da pedofilia e a zoofilia, o autor da réplica faz uma crítica ao posicionamento do grupo, contudo em seguida esta réplica é bombardeada por outras réplicas que agora iram trocar harmônicos dialógicos com ela. Réplica ativa que retruca a anterior: “é guerra contra a depravação esquerdista”. Reparemos que a réplica que monta seu projeto discursiva sob o fio da negação à réplica anterior atribui automaticamente uma identidade ideológica ao enunciado, atribuindo-lhe como pensamento vindo da esquerda, no

entanto após identificar o discurso como vindo da esquerda, o autor da réplica ativa o classifica como campo “depravado”, indo buscar sua justificativa nos posicionamentos esquerdistas acerca de tais eventos, visto que a esquerda aqui no Brasil é tida como um partido de forças heterogêneas.

## 5 | O DISCURSO CONSTITUÍDO PELA IMAGEM: UMA ANÁLISE INTERSEMIÓTICA DA PUBLICAÇÃO

As análises da seção anterior discutiram a presença das forças estratificadoras da língua imbricadas nas réplicas ativas enformadas por enunciados verbais, os comentários. As discussões aqui têm propósitos analíticos outros, uma vez que iremos tomar a imagem da publicação para compreendermos quais os sentidos pretendidos pelo MBL no projeto discursivo composto por uma teia multissemiótica. Abaixo segue a primeira publicação.



**Imagem 1.** Primeiro evento discursivo construído pelo MBL.  
Fonte: <https://www.instagram.com/p/BY6OyuRIRF2/?taken-by=mblivre>.

A postagem toma logo de início a cor amarela para marcar o confronto entre dois eventos discursivos ligados pelo signo com o mesmo tom semântico-axiológico, “infantil”, e segue o enunciado com outras cores. Este é um recurso de saliência presente na gramática do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), usado pelos produtores quando querem chamar a atenção a um dado elemento do texto, ou seja, podemos compreender que o uso da cor por parte do MBL não foi somente um elemento estético no Instagram, mas uma orientação discursiva à interpretação que os seguidores devem

fazer, uma vez que o enunciado do topo mantém um laço semântico com o enunciado da base. A ligação semântica-axiológica entre os enunciados acontece quando os produtores ligam os signos “pedofilia” e “hospitais infantis”, ambos construídos para um mesmo sujeito do discurso que está parcialmente implícito na postagem, mas que os tem como fundante de sua vontade discursiva. Desse modo, o enunciado do MBL parte de uma vontade discursiva X e dela monta seu projeto discursivo já com exauribilidade e com acabamento composicional do gênero, possibilitando aos sujeitos que os seguem uma alternância dialógica.

Ainda sobre as cores do enunciado, cabe levantar o estatuto pragmático delas. Podemos então classificá-las com uma sobreasseveração, ou seja um enunciado que poderá vir a viralizar no cenário nacional, cumprindo o objetivo que o projeto do discurso se propõe que é a interdição do evento, pois o efeito de sentido que os autores buscam nos seus seguidores é gerar comoção ao fechamento do hospital infantil, onde isso poderia ser evitado com o dinheiro, suposto por eles público, do evento que estaria incitando a pedofilia. Conforme Maingueneau (2014, p. 84) argumenta “o autor é uma espécie de correia de transmissão, que ao mesmo tempo cita aforizações de autores consagrados e produz sobreasseverações que são, por sua vez, aforizações potenciais”, em outras palavras, o que o MBL almeja com a saliência visual é que esse enunciado marcado em tom amarelo viralize em forma de notícia, uma vez que “ser plenamente autor é inserir aforizações consagradas em seu texto, mas é também produzir, à moda de sobreasseveração, enunciados candidatos à aforização”, incluindo nessa seara as aforizações inventadas (idem, p. 85).

Conforme Maingueneau (2015) a textualidade navegante é característica pela presença de imagens como candidatas a aforização. Nesse sentido, poderíamos compreender que a construção do enunciado, usando as cores, recursos de saliência, é um instrumento que torna o projeto discursivo numa potencial aforização.

Diante disso, o MBL usa o Instagram como esse meio onde sua postagem viria a viralizar, uma vez que a rede social é maciça por parte dos brasileiros, proporcionando a viralização negativa da notícia sobre a Mostra Queermuseu. A composição estrutural da rede social permite a integração de links de outras redes sociais para que seja facilitado o compartilhamento da informação-notícia, assim o MBL põe essas ferramentas na postagem como recurso de engajamento, por parte de seus seguidores, ao cancelamento e ao desprestígio da Mostra.

[...] o aforizador não enuncia para um alocutário determinado por um gênero de discurso, mas para um auditório que não se situa no mesmo plano, que não é capaz de intervir na enunciação. Ainda que a aforização se apresente como uma pergunta, esta não pede resposta [...] esse tipo de enunciação sem alocutário específico não deixa de evocar o dispositivo da retórica clássica, em que o orador se dirige a um destinatário para além do seu público imediato (MAINGUENEAU, 2014, pp. 36-37).

O segundo evento discursivo do MBL segue com a mesma orientação de

desprestígio e de interdição ao evento. Nessa próxima imagem, o foco da análise será o padrão composicional dos elementos visuais.

# “ARTE”



**Imagem 2.** Segundo evento discursivo construído pelo MBL.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/BZoVyJxFTBb/?taken-by=mblivre>.

Este segundo evento discursivo põe em cena através do uso das aspas o questionamento da dramatização, indagando se ela seria arte. Em seguida constrói seu projeto discursivo com uma imagem frontal. Os significados interativos que são construídos pela imagem consistem no seu ângulo frontal com plano aberto, possibilitando um contato maior entre os elementos da metafunção interacional, ou seja, os leitores e os sujeitos representados na composição visual. A imagem com esta configuração nos convida a um contato formado pela estrutura conceitual em oferta que nos é dada, pondo o ângulo do olhar dos participantes em dois momentos: 1. As crianças com o olhar marcado por um ângulo baixo o que dá poder dentro dessa interação ao leitor, 2. E ao homem nu o ângulo usado para sua representação é um em nível médio, onde o poder está concentrado tanto em quem lê a imagem, quanto ao homem nu representado nela (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; COPE; KALANTZIS, 2009).

É sobre este último elemento da composição que iremos nos deter. Nesse sentido, os significados interativos construídos pelo ângulo do olhar, as crianças com ângulo em nível baixo e o homem nu com angulação em nível médio, possui uma orientação intencional, tendo como objetivo orientar o leitor a construir determinados sentidos. A imagem se presta com uma configuração de oferta, ou seja, não é exigido nenhuma ação direta ao leitor ou reação a algo previamente sabido pelo leitor. Ao

contrário, a imagem de oferta nos coloca diante de uma situação já direcionada para uma interpretação nos cabendo enxergar o posto como algo neutro e transparente. Entretanto, o signo não pode ser neutro, visto ser ideológico por natureza.

O MBL no intuito de dar uma compreensão pronta ao leitor, impõe o discurso de autoridade para que não se possa contradizer o que está posto. A compreensão responsiva ativa fica quase fora desse teia multissemiótica, onde o uso das aspas constrói a polêmica com a dramatização do homem nu, questionando se seria arte. Ora para Maingueneau (2014) o uso das aspas já é da saída uma indicação explícita de aforização. Desse modo, o MBL, assim como no evento discursivo anterior, busca viralizar a notícia publicada em seu Instagram, desprestigiando o evento no campo artístico, sua esfera de atividade. O MBL advoga que este evento discursivo estaria incitando a pedofilia. A viralização aconteceria em vista da negativa com o uso das aspas, interrogando o caráter artístico do evento.

O uso da foto frontal com olhar das crianças em nível baixo, põe o poder nas mãos do leitor para gerar o efeito de que ele é o detentor do poder mediante as crianças que estão vulneráveis ao homem nu que se apresenta como uma ameaça a ingenuidade infantil e por isso estaria incitando a pedofilia. Este último, na composição da imagem, é configurado por um ângulo ao nível do olhar, o que põe o poder tanto em quem lê, quanto nos elementos da composição visual, a saber, o homem nu. Diante desta configuração visual, os significados interativos orientam o leitor a uma interpretação, conforme Jewitt e Oyama (2001) o que importa nas composições visuais não é a diversidade semiótica de recursos, mas o que as pessoas dizem e fazem com elas, ainda para os autores os significados interativos não são pré-existentes a composição visual, eles precisam antes de tudo ser ativados para gerar uma composição técnica capaz de construir discursos da vida. Isso nos permite compreender que o MBL estaria, tecnicamente, respaldado nas orientações de um design visual.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência no século XXI de análises discursivas que contemplem um olhar crítico sobre a composição das imagens e de fundamental importância, visto que os produtores que usam do arranjo multimodal para construir discursos estão cada vez mais proficientes nessa nova estética escrita. Logo, se na sociedade as composições multissemióticas estão a torto e a direita torna-se urgente que saibamos ler criticamente essas textualidades para podermos agir frente a esses discursos. Nesse contexto, o empreendido realizado por nós buscou compreender os discursos através desse amalgama semiótico ainda tão ignorado. A imagem da publicação revelou um caráter mais pragmático de discurso, enquanto o discurso verbal foi esteve mais capcioso quanto aos estratos que a compõe.

As análises aqui feitas não tiveram pretensões de ser exaustivas, buscamos, pois,



mostrar como os campos de atividades a que nossos enunciados respondem acentuam nossas produções discursivas. Sendo assim, fizemos um recorte metodológico e conceitual que esteve dentro dos nossos objetivos investigativos, tomando as réplicas ativas do MBL como um elo da comunicação discursiva que ao mesmo tempo que antecipa e prevê as futuras réplicas, está em diálogo com o seu campo de atividade o qual não poderia deixar de trocar esses fios ideológicos. O heterodiscurso social, bem como as forças estratificadoras da língua fizeram parte das análises dialógicas, logo buscamos evidenciar a natureza, puramente, ideológica e dialógica da comunicação discursiva na interação social humana.

Em favor disso, outras noções e perspectivas foram deixadas de lado, não por desconsiderá-las, mas por não estar dentro dos nossos objetivos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução e Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Gramática de la multimodalidad**. Traducción de Cristóbal Pasadas Ureña. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n. 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 93-152.
- JEWITT, C; OYAMA, R. **Visual meaning: a social semiotic approach**. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs). *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001, p. 134-155.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- LÉVY, Pierre. **Ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?**. Tradução Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_, Dominique. **Frases sem texto**. Tradução Sírio Possenti [et al,] 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- \_\_\_\_\_, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus Editora, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

## ENEIDA MARIA DE SOUZA: A CRÍTICA QUE É A MIM TÃO CULT

**Camila Torres**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Mestrado em Estudos de Linguagens  
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

**Edgar Cézár Nolasco dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Mestrado em Estudos de Linguagens  
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

**RESUMO:** Neste trabalho queremos nos deter na figura crítica de Eneida Maria de Souza, bem como no papel que ela desenvolve no Brasil e na América Latina. Eneida hoje é professora visitante sênior da Capes, o que comprova que a intelectual leva a pesquisa enquanto exercício crítico a sério. E neste sentido, a crítica biográfica, como uma vertente dos estudos literário-culturais se consolida enquanto uma teoria sem disciplina. É disto que trata a maior parte das obras de Eneida e é por tal abertura ao campo disciplinar que o projeto da autora consolida a crítica brasileira contemporânea. Para tanto, iremos dialogar com os pensadores mais próximos a ela e que contribuem com o debate profícuo na academia. Além da crítica biográfica, nossa leitura se dá por um viés pós-colonial e numa mirada fronteiriça. Para tanto, tomo como aporte teórico os postulados de Mignolo; Derrida; Ortega, Edgar Nolasco e a própria Eneida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Eneida Maria de Souza; Crítica biográfica; Pós-Colonialismo.

**ABSTRACT:** In this paper we want to focus on the critical figure of Eneida Maria de Souza, as well as on the role she develops in Brazil and Latin America. Eneida, today, is a senior visiting professor at Capes, which proves that the intellectual leads research as a critical exercise in earnest. And in this sense, biographical criticism, as a strand of literary-cultural studies, is consolidated as a theory “sin disciplina”. This is what most of Eneida’s works deal with and it is for such an openness to the disciplinary field that the author’s project consolidates contemporary Brazilian criticism. To do so, we will dialogue with the thinkers closest to it and contribute to the debate in the academy. In addition to the biographical critique, our reading is due to a postcolonial bias and a frontier look. For that, I take as a theoretical contribution the postulates of Mignolo; Derrida; Ortega, Edgar Nolasco and Eneida herself.

**KEYWORDS:** Eneida Maria de Souza; Biographical critique; Post-Colonialism.

### NOTA AO LEITOR:

Este texto faz parte de um recorte estudado em minha dissertação de mestrado, em que estudei a vida e a obra de Eneida Maria

de Souza, e agora se transfere como artigo, a fim de que o pensamento em Eneida, bem como em suas obras, não se perca, jamais.

## 1 | INTRODUÇÃO

[...] escrever sobre os acontecimentos literários imediatos, dirigindo-se, constantemente, a um vasto público, não significa um esforço menor, pressa irresponsável, engano ou frivolidade, mas sim, exigência redobrada de rigor, obrigação de raciocinar com lucidez, analisar com profundidade e encontrar uma linguagem em que as ideias mais difíceis resultem acessíveis aos leitores mais simples.

LLOSA *apud* RAMA. *A cidade das letras*, p. 10.

As inúmeras oportunidades oferecidas para o avanço das questões não se restringem aos encontros acadêmicos, à sistematização de pesquisas realizada por grupos interdisciplinares, às sessões de defesa de tese ou aos grandes congressos internacionais, mas às publicações veiculadas por revistas especializadas, livros e pela atuação do intelectual nos lugares aos quais é convidado a se manifestar, incluindo-se aí os meios de comunicação de massa.

SOUZA. *Crítica cult*, p. 63.

Caminhei com a minha pesquisa de mestrado escarafunchando a vida de Eneida, que me é tão cara e que se tornou condição fundamental para que o meu *bios* pudesse existir, bem como para que a minha vida profissional tivesse sentido. Como gosto de dizer, estabeleci com Eneida uma amizade literária. E já tendo exposto em minha dissertação a amizade que nos constitui, além de partes dessa vida que (invento)/relato, precisei escrever neste texto aquilo que provocou o debate interno em mim.

Os livros de Eneida foram sintomáticos. Como quem compõe uma tela, Eneida conseguiu pincelar em suas obras não só imagens em seu todo; o que a torna ímpar é sua peculiaridade e atenção no olhar das teorias, pois imprime em seus leitores a sensação de desconforto e otimismo ao mesmo tempo. Fazer crítica literária no Brasil, talvez na América Latina, exige expertise. Primeiramente para que o crítico não caia numa banalização, num discurso provinciano e bairrista, em seguida, para não cair num discurso psicologizante e de vitimados. A crítica latina exige, também, do intelectual enfrentar as paredes da universidade, tal como Eneida pontua na epígrafe eleita por mim.

O que acontece é que nos últimos tempos a crítica literária saiu dos jornais e revistas e ficou mais reduzida aos periódicos acadêmicos e sendo tratada por especialistas. Nesse meio tempo a literatura deu um salto, encorpou, tomou fôlego e passou a considerar elementos extraliterários. Contudo, uma parte dos críticos, em suas especializações, ficou restrita às análises de tempo, narrativa, gêneros, em resumo, aos aspectos literários, estruturais e formais.

Se nas palavras de Eneida, o intelectual, o professor universitário, precisa sair do ambiente de conforto da sala de aula e expor ao público as suas impressões,

tendo como base aquilo que ele lê e enxerga no meio teórico crítico, trazer esse pensamento à tona me ajudou a perceber que não se pode articular os conceitos como verdades supremas. Digo isto, porque a preocupação em manter um diálogo saudável ainda é uma constante. Além disso, apesar do amor que mantenho por Eneida e da amizade que nos acomete, não quero que esta parte da minha escrita seja vista como endeusamento. O que me propus a realizar é colocar em debate aquilo que se discute na academia como maneira fundamental para se pensar no exercício da crítica.

Foi pensando nessas questões que elegi também a epígrafe de Mario Vargas Llosa extraída do livro *A cidade das letras* (1985), a Angel Rama. O livro póstumo tem o prefácio escrito por Llosa, no qual o mesmo ao pontuar as qualidades de Rama, destaca o fato de Rama ser aberto ao público e sinaliza que tal feito é importante para a crítica, no sentido de que expõe a teoria ao público com uma linguagem acessível.

Nas palavras de Llosa, o que para muitos críticos seria absurdo, é crucial, pois ao passo que o crítico coloca em discussão aquilo que acredita e leu, também permite que outras pessoas se abram às discussões propostas, em sua grande maioria nas universidades e que muitas vezes lá ficam. O fato é que quando se abre um discurso ao público, o cuidado, tal como pontua Llosa, deve ser redobrado. Não dá para baratear as teorias, nem mesmo ignorá-las.

Dessa forma, a crítica adquire valor importante, pois ao passo que transmite caráter avaliativo, também possibilita que outros sujeitos dialoguem não só com as obras, livros, ou a arte em suas diversas formas. Ao se propor abrir a crítica, permite que os sujeitos questionadores e questionados entrem neste universo e possam discutir com a própria crítica, não pensando qual a melhor teoria, mas pontos de vista diferentes. Tal como pontua Eneida, é esse o debate que a universidade, como meio veiculador das opiniões, precisa fomentar. Contudo, isso não significa ficar preso às universidades. Assim, justifico a escolha da segunda epígrafe.

O propósito é mostrar que o pensamento crítico permite que novas ideias veiculem e que a universidade é um dos canais disponíveis para discutir, é um ponto de partida para que outros possam contribuir com o pensamento crítico, ainda tão engessado como o que temos em nosso país. E pensando em nível de América Latina, é preciso considerar que críticas estrangeiras aqui chegam e ficam. Logo, necessitam de uma revisitação crítica. Por isso, desde o início de minha pesquisa de mestrado penso nas teorias de fronteira, como melhor maneira de articular o pensamento pós-ocidental. Assim, neste texto, ao me deter na figura crítica de Eneida Maria de Souza e no modo ela desenvolve este papel no Brasil e na América Latina acredito que consigo debater o assunto com mais clareza e elucidação crítica.

A crítica intelectual mineira não recebe este título à toa. Eneida hoje é professora visitante sênior da Capes, o que comprova que a intelectual leva a pesquisa, enquanto exercício crítico, a sério. É incontável o número de publicações, falas, aulas, palestras ministradas e que dão fôlego ao pensamento brasileiro contemporâneo. A predileção pelo *bios* e as teorias marginais, a junção de literatura, cultura, arte, etc., ajudaram-me

a pensar em como se dá a relação crítico biográfica na academia.

Não quero aqui abrir um arquivo específico para tratar a obra de Eneida; agora remexo numa outra parte, a parte que me levou a iniciar o estudo da vida e obra de Eneida, logo me resta é repensá-lo. Neste momento, tenho a consciência de que o arquivo pode ser entendido, usando as palavras de Eneida, “na linha semântica da existência” (SOUZA. s.a., p. 01). A obra é considerada então como extensão da vida de Eneida e da minha vida.

Da vida de Eneida é porque o *bios* da autora se encontra impregnado a cada página escrita por ela. A cada dia em que pesquiso, adquirei mais intimidade com tal vida. A vida de Eneida não é um livro aberto, mas ao passo que leio e releio suas obras, o pensamento, a vivência, ficam latentes a cada página. E se faz extensão da minha vida, pois são essas obras que têm movido meu trabalho de pesquisadora, professora, e me convidado a pensar e escrever estas páginas que passam pela minha modelagem/ficcionalização de um corpo biográfico processado pela minha autoria.

## 2 | A CRISE LATINA

Defendo a importância de um crítico que saiba transitar por fronteiras culturais e não seja necessariamente especialista em uma cultura nacional, nem procure resgatar esta categoria, nem se situa apenas a partir de um olhar abstrato, teórico, filosófico, sem se relacionar com as obras artísticas, produtos culturais e práticas sociais. Estou ainda interessado no crítico de cultura e de arte não como o especialista em uma linguagem, mas quem cruza fronteiras de linguagens. Não mero escritor de resenhas que descreve, informa o que viu, leu, escutou; mas naquele que dialoga, que tem gosto, opinião, que intervém, que faz apostas.

LOPES. Notas sobre a crítica e paisagens transculturais, p. 21.

A passagem de Denilson Lopes me ajuda a pensar e repensar em muitas questões às quais o crítico está condicionado. O crítico necessita transitar nas fronteiras, saber que os limites epistemológicos são na verdade limites coloniais impostos aos marginalizados, até então, ditos sem voz. O crítico não tem medo de ir além. Tal com postula Lopes, o crítico não é especialista em uma única linguagem. Ele pode ser formado em literatura, mas dialogar com todas as áreas do conhecimento, o crítico é (se não, deveria ser) transdisciplinar, sabe lidar com o que escapa da ordem do acadêmico. Por extensão do crítico, a crítica abarca as mais variadas manifestações do pensamento. Aliás, vejo a crítica como uma extensão do pensamento articulado do crítico. Nesse sentido, a passagem de Lopes me direciona a refletir sobre aquilo que chamamos de crítica. E, em especial, naquilo que chamamos de crítica latina, crítica brasileira.

Tenho sinalizado que acho necessário me deter na palavra *crítica*. Não quero me deter na história da crítica, o que me parece inevitável, mas no peso que a palavra

carrega e abrir caminho para trazer as obras de Eneida que são essencialmente um exercício de crítica. O fato é que a palavra *crítica* por si só já tem impregnada em si o juízo de valor. Nas palavras de Leyla Perrone-Moisés, no livro *Altas Literaturas*:

Pela própria etimologia da palavra, crítica implica julgamento (*krinein* = julgar). Desde a sua prática autoritária no século XVII, sob a forma de decretos da Academia, passando pelas escolhas já pessoais dos críticos do século XVIII, até o fim do século XIX, quando ela atingiu a plenitude de seus meios e de seu poder como instituição autônoma, a crítica literária reivindicou e exerceu a função de julgar. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 09.)

A etimologia da palavra crítica, como aponta Leyla, também contribui para e com essa visada negativa da crítica e do crítico. Ao longo dos séculos essa ideia se incrustou no pensamento de massa como algo ruim, haja vista que obras, independente de sua natureza, precisavam passar pelo aval de pessoas consideradas críticas.

Na literatura, a palavra automaticamente foi direcionada para a avaliação de obras literárias. Segundo Eduardo Coutinho, obras chegavam a pessoas que liam e podiam consagrar ou arruinar uma publicação, sem que levasse em conta a vivência do autor, o momento em que a publicação havia sido escrita, o lócus de onde se originava. (COUTINHO. 1988, p. 137) Além disso, num primeiro momento não havia outros críticos que dialogassem com a crítica. É por esse histórico ruim que a palavra crítica gerou e ainda gera mal-estar. É nesse momento que a certeza do bom e do ruim dos críticos passa a ser alterada, segundo Perrone-Moisés

Ao longo do século XX, essa certeza foi sendo abalada. No mal estar de um julgamento cada vez mais desprovido de critérios estáveis, a crítica, modesta, contentou-se em explicar os textos ou, científica, pôs-se a analisar. Até a que desconstruíssem, indagando se “o simples projeto de *krinein* ao pertenceria ao mimetologismo metafísico”. (PERRONE-MOISÉS. 1998, p. 09.)

A crítica que era veiculada em jornais e revistas e que tinha representatividade começa a ser produzida em Universidades, apenas por especialistas. De acordo com Eneida, é nesse momento que a crítica literária passa por sua crise. O embate da discussão gerava outra discussão: continuar a ser veiculada nos meios de massa ou sair dele a fim de ganhar um caráter mais científico. Nesse momento, a crítica de rodapé deslocou-se de jornais e revistas e passou a ser executada nas Universidades com o objetivo de tornar a literatura e a crítica literária mais científica. E assim se restringiu. Bem como a discussão que nesse momento passava pelas noções de *original* e *novo*.

Partindo de pressupostos de literariedade e permanência, percebe-se a crítica estava alentada numa perspectiva canônica ocidental, ou seja, a crítica passou de avaliadora para validadora de padrões estéticos, não mensuráveis, implicados na detenção de poder. O etnocentrismo estava instaurado. Olhos voltados para o norte causaram dependência financeira, cultural, material e moral. A tentativa de atualização foi tão discutível como problemática.

No Brasil, as questões críticas tiveram mais destaque no ano de 1977, quando houve o “IV Encontro Nacional de Professores de Literatura”, no Rio de Janeiro. Nesse encontro, os professores estavam centrados na discussão dos problemas da crítica frente às teorias e os métodos de análise literária. Numa perspectiva mais geral, os professores estavam divididos por universidades, cada uma a sua maneira:

[...] nessa programação, os trabalhos realizados pela USP, divididos entre a abordagem sociológica da literatura, a sistematização de um pensamento crítico brasileiro e a recuperação de fontes primárias, através do estabelecimento de edições críticas; na PUC do Rio de Janeiro, teses pautadas pelo enfoque estruturalista de natureza antropológica, psicanalítica e sociológica, e de reflexões filosóficas ligadas à desconstrução, de Jacques Derrida, e à crise do saber, de Michel Foucault; na UFRJ, trabalhos teóricos marcados por indagações filosóficas e pela visão ontológica do literário; na UFRGS e na PUC/RGS, pesquisas sobre a revisão da crítica brasileira e da literatura gaúcha, com tendências metodológicas centradas na relação entre literatura e história, sem contudo se prenderem a métodos específicos de abordagem crítica. (SOUZA. 2002, p. 15.)

As divisões geraram discussões; aqueles mais conservadores pontuavam que a literatura estava sendo morta, bem como que a crítica estava sendo banalizada. Do ponto de vista da produção e da recepção desses conceitos operatórios, deve-se levar em conta a posição da cultura latino-americana frente à modernidade instaurada nos países hegemônicos, espacialmente considerada como periférica e, temporalmente, como tardia.

Foi só na década 1990 que a crítica literária muda o enfoque. Nesse momento passa-se a discutir as questões de maneira mais lúcida, o exercício da memória passa a ser utilizado como resgate para o amadurecimento de ideias e há uma ampliação no olhar da crítica em relação aos textos. A abertura ao campo interdisciplinar permite tal articulação.

### **3 | UM EXERCÍCIO CRÍTICO: A (PÓS-)CRÍTICA COMO SENSIBILIDADE BIOGEOGRÁFICA**

O desejo de tornar o campo teórico da literatura um discurso sem fronteiras, me fez optar pela abertura interdisciplinar e pela transformação desse discurso numa forma de intervenção cultural, com vistas a contribuir para a compreensão dos acontecimentos que ocupam a nossa vida contemporânea. Na tentativa de melhor compreender o discurso crítico praticado nos trópicos, tenho me dedicado à sua sistematização, tarefa que exige o acompanhamento contínuo das teorias em curso, não só no campo da crítica literária e cultural, como de outras disciplinas.

SOUZA. *Tempo de pós-crítica*, p. 129.

Citado nas páginas anteriores, *pós-crítica* nos leva a refletir num momento outro. Já dadas aqui algumas ponderações sobre este momento outro, sou convidada a (re)



pensar no termo pós-crítica a fim de contribuir com o discurso contemporâneo, bem como tentar entender os acontecimentos da vida contemporânea, a partir do olhar da crítica literária e cultural. A epígrafe acima é uma das que me permitiu articular este pensar pós-criticamente, pois a abertura do campo literário-cultural dá espaço para que possamos pensar biogeograficamente.

Quando penso em pós-crítico, faço referência direta ao livro memorial *Tempo de pós-crítica* (2007), da autora, e que me permitiu pensar criticamente neste texto. O termo *pós-crítica*, uma constante aqui, me ajuda a entender melhor o estilo de crítica desenvolvida por Eneida na contemporaneidade, bem como de outros pensadores latinos. Logo, será a partir deste termo que discorrerei parte deste texto.

O termo pós-crítica tem como função estabelecer a relação de pensar além de, refletir as teorias para além dos modelos em que as mesmas vêm engessadas. Nesta tentativa de repensar o olhar crítico ou o campo de crítico de outras teorias, não vi outra saída que não a de expor as discussões tecidas por Eneida em algumas de suas obras.

A intenção, ao discorrer a partir dessas obras de Eneida, foi também trazer ao escopo da minha discussão outros pensadores latinos com os quais ela dialoga e colocar numa visada comparatista essas conversas reflexivas e pensá-las como uma prática necessária ao meio teórico-crítico tanto da literatura como fora dela. Nesse sentido, o termo pós-crítica ganha não um significado, mas um cunho prático, no sentido de se sustentar pelo exercício da reflexão crítica.

Estabelecer um pensamento pós-crítico significa dialogar e abrir a crítica ao debate, seja ele literário ou não, corroborando o pensamento de Eneida sobre a compreensão dos acontecimentos. Principalmente no que diz respeito ao diálogo crítico desenvolvido nos trópicos, bem como as amizades que circundam tal pensamento.

Para se refletir sobre tal termo, Eneida conversa explicitamente com autores contemporâneos latinos que dão mote para que a mesma disserte sobre alguns temas. Chamar o autor para a discussão, além de abrir a crítica ao debate, permite que o leitor amplie seu olhar.

A palavra pós-crítica surge com a publicação do livro *Tempo de pós-crítica* no ano 1994. Por ocasião da escrita, a autora comenta que o mesmo foi escrito em dezembro 1991, ano que Eneida apresenta seu memorial de concurso para Professor Titular de Teoria da Literatura da UFMG. Nas palavras da crítica, tal livro se constitui uma reflexão que não se limita a experiência teórica e acadêmica da autora e que ultrapassa o território da ordem pessoal e as particularidades da instituição. (SOUZA. 2007 p. 11)

O livro foi republicado em 2007, com ensaios mais recentes e o texto “Algumas palavras desnecessárias”, de Silviano Santiago. Tanto na primeira, como na segunda publicação, o projeto crítico foi o mesmo, o que mudou no processo da reescrita e garimpo do texto foram algumas considerações. Nas palavras dela “A revisão dos originais se pautou pela exclusão de informações dotadas de caráter factual e de interesse restrito, com o objetivo de selecionar o que de mais significativo representou

o registro da memória.” (SOUZA. 2007, p. 07.) É a esse tipo de revisão, ou melhor, revisitação crítica que chamo de pós-crítica, porque entendo que ao revisitar seus escritos a autora dá novo fôlego ao que fora pensado.

Alguns textos depois foram remexidos, repensados e republicados em outros livros e tais republicações já configuram um exercício crítico maduro e profícuo de Eneida frente a problemáticas tão divergentes sobre a importância, papel e lugar da literatura. De acordo com a autora:

A revisão desse trajeto continua a ser realizada com a ajuda de novas propostas de interpretação do texto literário, que se modificam dia após dia. Diante da revitalização da crítica comparada e cultural nas academias brasileiras e estrangeiras, torna-se cada vez mais urgente o exercício de sistematização do pensamento crítico nacional. (SOUZA. 2007 p. 11)

Pelo exercício da memória, Eneida quis e contribuiu com o exercício da crítica, a partir de uma visada analítica, mas também do mesmo posicionamento desconfiado que deu início a sua carreira acadêmica; as páginas impressas da obra possibilitaram àqueles que leram a reflexão crítica do pensamento e engessamento acadêmicos.

Para Eneida não fazia sentido amenizar os problemas, era necessário enfrentá-los, sem meias palavras, mas com bom senso e partindo do papel político de professora que ocuparia o cargo de emérita na UFMG. Daí justificar a revitalização da crítica, no sentido de contribuição àquilo que causa desconforto aos teóricos, mas que na busca de resolver tais inquietações simplesmente se faz(ia) uma divisão entre teóricos tradicionais e não tradicionais, canônicos e não canônicos e por aí afora, como se as leituras jamais evoluíssem. É neste sentido que se dá a singularidade de Eneida, pois a crítica não vira as costas para a dificuldade, enquanto fomentadora de opinião. No papel de professora, Eneida aponta que:

Rotular de modismo teoria ou métodos analíticos é um comportamento avesso da crítica ao experimentalismo e à dificuldade. Passar pela experiência do estruturalismo não se restringe à metodologia empregada, nem se apoia na utilização de um aparato teórico sofisticado e de pouco rendimento interpretativo. (SOUZA. 2007, p. 11-12.)

O que Eneida quer dizer é que a utilização de conceitos não pode servir de salvação para ninguém, muito menos que não se deve utilizar conceitos, pois ao generalizar tal pensamento como fizeram muitos estudiosos, não há ganho intelectual. A ruptura conceitual permite a abertura e sistematização de teorias. É a aproximação de teorias, para o distanciamento do sujeito.

Neste sentido, entendo que *tempo de pós-crítica* é recolocar-se enquanto sujeito de um local e tempo devidos a fim de ponderar sobre os pontos positivos e negativos de determinada abordagem textual, teórica e conceitual. Significa realizar um processo de transculturação. No sentido de não fazer de teorias, culturas, uma simples mudança

de lócus, já que cada um exerce sua singularidade.

A questão pós-crítica não só aborda as discussões de um lócus de enunciação particular, no caso a América Latina sob olhar fronteiriço, mas um discurso marginal. O que difere em parte do discurso daquele que não tem voz. Considero todas as manifestações que busquem repensar o modo colonial a que se foi imposto como pós-crítica.

Logo pós-crítica, direta ou indiretamente, se assemelha ao termo pós-colonial, que venho percorrendo desde o início desta pesquisa. Coincidência ou não, a partícula *pós* para ambos os termos nos permite rearticular discursivamente o pensamento hegemônico.

Isso porque, ao passo que o termo pós-ocidental articula pensamentos da ordem geográfico-espacial, bem como de marginalização no lócus latino americano, a pós-crítica relaciona pensamentos de ordem intertextual, interdisciplinar ou transdisciplinar, além de questões de ordem biográfica, autobiográfica e principalmente aquelas de ordem crítico-biográficas. Portanto, assemelha-se a discussão pós-ocidental por também abarcar os pensamentos locais, pós-coloniais/ocidentais, por abarcar os discursos de fronteira.

No que diz respeito ao que se assemelha ser *pós*, lembro-me das palavras de Walter Mignolo ao falar de bilinguajamento. Ao escrever sobre crítica, não poderia me esquecer do tópico em que Mignolo aborda “Linguajamento, educação e pensamento crítico”, no livro *Histórias locais/ Projetos globais*. A ideia de Mignolo parte dos pressupostos de Paulo Freire sobre a noção de “pensamento dialógico”. Freire destaca que o pensamento dialógico é importante porque nos permite pensar *com* ao invés de pensar *sobre* ou *por* algo/alguém. Nas palavras de Mignolo,

Seu pensamento dialógico é mais do que um conceito analítico: também significa ação e libertação. Libertação de quê? pode-se perguntar. Da opressão social e econômica, mas também e sobretudo da colonização intelectual: não a emancipação universal “deles”, como no projeto iluminista, mas seu complemento, “libertação” da colonialidade, o lado mais sombrio da modernidade. (MIGNOLO.2003 , p. 360.)

Para Mignolo o bilinguajamento proposto por ele trata-se de uma extensão do pensamento dialógico de Paulo Freire, porque tais pensamentos permitem reformular as culturas, enquanto práticas a serem realizadas, e é nesse sentido que aproximo o conceito de pós-crítica ao de pós-ocidental, mais especificamente de bilinguajamento. Antes de pensarmos em bilinguajamento propriamente dito, a conversa do autor argentino leva o leitor ao conceito de *pensamento outro* (*une pensée autre*, de Abdelkebir Khatibi) para estabelecer o diálogo profícuo que o tema merece, em que *pensamento outro* situa a inserção da racionalidade ocidental e seu exterior. Ao considerar tais premissas integradas, pensa-se em uma dupla crítica. nas palavras de Mignolo:

Se o pensamento dialógico de Freire envolve a literalidade e caminha para a

conscientização como forma de libertação, a dupla crítica de Khatibi busca a descolonização intelectual e acadêmica. É um terceiro lugar, uma terceira palavra, que é também um desligamento de razão ocidental e uma crítica de sua adaptação à *sociologie* do Maghreb. (MIGNOLO. 2003, p. 361).

A dupla crítica pensada aqui só se dá se colocada numa situação de bilinguajamento. O conceito de Khatibi não é suficiente para pensar a América Latina, quiçá o Brasil. Talvez, nem o conceito de Mignolo seja suficiente para se pensar no Brasil (mesmo que eu o continue usando), mas a voz de Eneida que aqui ecoa, neste terceiro lugar como pontua Mignolo, ou como um não lugar, do qual fala Silviano Santiago, possibilita o convite ao pensar, pois ao dialogar o pensamento com o leitor, Eneida nega as teorias hegemônicas e caminha por entre as teorias de fronteira, pelas teorias sem disciplina e isso

*representa* a inevitável inscrição das heranças coloniais que deslocam a desconstrução da metafísica ocidental, de seus limites para um esforço descolonizador: a desconstrução torna-se descolonização no espaço fraturado do bilinguismo e do bilinguajamento. (MIGNOLO. 2003, p. 361. – grifo nosso)

É desse lugar fraturado que a minha fala vem ao encontro da fala de Mignolo e que o pensamento descolonial me ajuda a pensar no termo pós-crítica, dialogando com o termo biogeográfico. Entendo que o termo pós-crítica advém da literatura, já que nasce da crítica literária, mas não pode ser como que exclusivamente literário, já que não altera somente o pensamento literário-cultural.

Encaro o termo pós-crítica como um misto de repensares sociais a que estamos acometidos na contemporaneidade, ou melhor, não só na contemporaneidade, o termo pode ser considerado atemporal, pois o ato de repensar permite que o meu eu seja reinventado ao passo que teorias outras, pensamentos outros, adentrem o meu lócus de experimentação crítica e me permita rever aquilo dado como pensamento único. Logo a maleabilidade que o termo por si só tem me ajuda a rever as discussões críticas a serem repensadas tanto no escopo literário como fora dele.

Por tudo isso, ao me referir a biogeografia, não faço alusão a mais um termo; penso-o, tal como pós-crítica, como um exercício e como uma extensão do termo pós-crítico, pois ao me referir a biogeografia abarco o *bios* e o lugar dos sujeitos, ou melhor o lugar de pensamentos erigidos de cada sujeito. No sentido de que o resgate e recuperação das memórias na contemporaneidade em sua rearticulação pós-crítica contribui com o processo de desenvolvimento dos sujeitos. Reavivando assim articulações esquecidas pelo pensamento moderno hegemônico.

Pensar em biogeografia implica em pensar nas vidas que estão detrás da crítica e principalmente nos locais de onde elas surgem. O *bio* surge da crítica biográfica e o termo *geografia* vem por influência da crítica pós-ocidental. Os lugares de onde falamos e o pensamento que erigimos. É a relação já previamente estabelecida entre o pós-crítica e o pós-ocidental. A fusão destes pós que me permite, falando da América

Latina, pensar sobre as articulações teóricas desenvolvidas aqui, especificamente no que concerne a Eneida e os livros que aqui quero destacar.

Os ensaios escritos pela autora não carregam muitas citações, ao logo das leituras, o leitor passa a perceber com quem a intelectual dialoga, são carregados de discussões que fazem parte de uma leitura apurada sobre aquilo produzido aqui, fora daqui. Costumo pensar que Eneida ruma aquilo que lê. Lembro-me aqui da metáfora do bucho ruminante de Machado de Assis, em que a literatura e por extensão seu críticos estão sempre retomando os conceitos. Detém-se nos termos em diversos ensaios, seja para elucidar, para continuar o pensamento, para *linkar*, ou mesmo para deixar questionamentos implícitos ao leitor. Dessa forma, biogeografia é uma extensão da técnica escrita desenvolvida por Eneida enquanto crítica.

Penso também que biogeografia sob o viés da pós-crítica me permite reorganizar os saberes adversos que se encontram em determinada região a fim de contribuir com o pensamento pós-ocidental e com vistas a avançar tal pensamento. Tanto no que diz respeito à literatura, como à cultura. Biogeografia também pode ser considerada como impressão que temos dos locais dos quais circundam o pensamento anti-hegemônico. Pode ser considerado o resgate que se faz da memória cultural na contemporaneidade, a fim de nos ajudar a repensar conceitos mal empregados, mal desenvolvidos, ou simplesmente esquecidos na modernidade, ou pela crítica.

O que quero pontuar é que neste livro Eneida consegue sinalizar a preocupação com o avanço das teorias e a importância do que é ser pós e do que é ser eu. Acho importante quando o intelectual tem a consciência do papel que desenvolve no lugar de onde fala, foi por isso que escolhi a epígrafe que abre este terceiro capítulo. Deixei para comentar dela somente aqui, porque queria falar dela em conjunto com o livro. Na verdade, acho bonita a fala de Eneida, pois este é seu discurso como professora emérita. E tendo consciência deste papel, Eneida busca pontuar os momentos da sua vida acadêmica que levaram ela chegar a tal lugar.

A revitalização intelectual a que Eneida está condicionada se torna dupla ao passo que meu bios tem a vida da autora como condição. E na dupla consciência, o processo de bilinguajamento possibilita que as memórias, que aqui se encontram, atuem.

## REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. Che cos'è la poesia? (1988), trad. Tatiana Rios e Marcos Siscar, **Inimigo Rumor**, 10 (maio 2001), p. 113-116

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Eneida Maria de. Ficções impuras. In: **Z cultural**: revista do programa avançado de cultura

contemporânea. Ano X 02. 2º semestre. Disponível em: < <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/ficcoes-impuras/> > Acesso em 26 de Out. 2015.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (*Humanitas*)

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas**: ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. (*Humanitas*)

SOUZA, Eneida Maria de. **O século de Borges**. 2. ed. rev. conforme novo acordo ortográfico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Eneida Maria de. **Tempo de pós-crítica**: ensaios. São Paulo: Linear B; Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007. (Coleção Obras e Dobras). 168 p.

SOUZA, Eneida Maria de (Org.). **Autran Dourado**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Literários da UFMG; Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, 1996. 114 p. (Encontro com escritores mineiros; 2).

SOUZA, Eneida Maria de. **Pedro Nava**: risco da memória. Juiz de Fora (MG): FUNALFA, Edições, 2004. 136p:il.

SOUZA, Eneida Maria de. Prefácio do livro *Todas as cidades, a cidade*. In: GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SOUZA, Eneida Maria de. Retratos de Clarice. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Clarice Lispector pintora**: uma biopictografia. Apresentação de Edgar César Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. São Paulo: Intermeios, 2013. 314 p.

SOUZA, Eneida Maria de. **Traço crítico**: ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1993. 171 p.

## ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

### **Iris Cynthia de Souza Ferreira**

Universidade Católica de Pernambuco,  
Departamento de Letras  
Recife - Pernambuco

### **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

Universidade Católica de Pernambuco,  
Departamento de Letras  
Recife - Pernambuco

### **Madson Góis Diniz**

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de  
Educação  
Recife - Pernambuco

**RESUMO:** No Brasil, o surdo tem como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modalidade visual-espacial e, como segunda língua, o Português, de modalidade áudio-oral. Nesse sentido, é possível afirmar que a aprendizagem da Língua Inglesa se torna mais fácil devido ao conhecimento prévio de outra língua com modalidade paralela (áudio-oral), pois acaba sofrendo influência em questões estruturais e gramaticais, segundo Moraes e Cavalcanti (2015). Este relato tem como objetivo analisar e compreender o funcionamento do ensino da língua inglesa para surdos a partir das experiências de observações feitas em uma escola estadual na cidade do Recife para a disciplina de Estágio Curricular no Ensino de Inglês. Para tal, buscaremos nos fundamentar

em Moraes e Cavalcanti (2015), Souza (2014; 2015), dentre outros. A metodologia empregada foi a qualitativa, para uma melhor descrição dos eventos de sala de aula. As observações foram feitas entre fevereiro e abril de 2017, de modo a dar aos professores em formação a experiência necessária para os estágios posteriores no decorrer do curso e para a futura prática docente, além de estimular uma reflexão sobre dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos. A análise e discussão dos dados obedeceu às orientações de Trivínos (2010), o que nos apontou como resultado uma defasagem entre o processo de aprendizagem de surdos e de ouvintes, que estudam sob os mesmos métodos de ensino, apesar de possuírem necessidades diferentes e buscarem objetivos diferentes quanto ao conhecimento da língua inglesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino-aprendizagem, língua inglesa, surdos.

**ABSTRACT:** In Brazil, the deaf have as their first language the Brazilian Sign Language (Libras), of visual-spatial modality and, as a second language, Portuguese, of audio-oral modality. According to Moraes and Cavalcanti (2015), it is possible to affirm that English language learning is easier due to the previous knowledge of another language with a parallel modality (audio-oral), as it ends up suffering influence

in structural and grammatical questions. This report aims to analyze and understand the functioning of English language teaching for the deaf from the experiences of observations made at a state school in the city of Recife for the discipline of Curricular Internship in the Teaching of English. For this, we will seek to base ourselves in Moraes and Cavalcanti (2015), Souza (2014, 2015), among others. The methodology used was the qualitative one, for a better description of the classroom events. The observations were made between February and April 2017, in order to give the trainees the necessary experience for the later stages during the course and for the future teaching practice, besides stimulating a reflection on difficulties that affect the teaching of a foreign language for the deaf. The analysis and discussion of the data obeyed the guidelines of Trivinõs (2010), which resulted in a lag between the learning process of the deaf and hearing, who study under the same teaching methods, despite having different needs and seeking knowledge of the English language.

**KEYWORDS:** teaching-learning, English language, deaf.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um sistema linguístico utilizado para comunicação pelos integrantes das comunidades surdas do Brasil, de acordo com a Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05. De modalidade visual-espacial, ou seja, é realizada através de sinais feitos acima da cabeça, na cabeça, nos membros superiores, no tronco e no espaço neutro (à frente do tronco), a Libras é a primeira língua (L1) do surdo no Brasil, sendo assim, a Língua Portuguesa é sua segunda língua (L2), sendo trabalhada na modalidade escrita.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir da quinta série, sendo assim, é necessário que o aprendiz surdo tenha em seu currículo três línguas. É, portanto, objetivo dessa pesquisa, analisar e compreender o funcionamento do ensino da língua inglesa a partir da experiência de observações de aulas feitas em uma escola estadual localizada na cidade do Recife (PE). Como resultado de uma pesquisa realizada para a disciplina de Estágio Curricular no Ensino de Língua Inglesa, buscamos, também, dar aos professores em formação a oportunidade de estimular uma reflexão sobre as dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos.

A elaboração deste relato foi realizada a partir da observação de aulas de língua inglesa em turmas de segundo ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual localizada no município do Recife, em Pernambuco. Esta é, pois, uma escola de referência em educação inclusiva, que tem como objetivo inserir na escola regular “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (MEC, 2016); sendo assim, sob o ponto de vista desta pesquisa,



é possível afirmar que alunos surdos e ouvintes compartilham o mesmo ambiente escolar, aprendendo (ou não) da mesma maneira e sob as mesmas metodologias.

## 2 | ENSINO DE INGLÊS E O SURDO

O ensino da língua inglesa como língua estrangeira passou por diversos tipos de abordagens que se adequam ao contexto de cada época. De forma geral, “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (SILVA, 2004 apud JALIL; PROCAILO, 2009).

Aqui, portanto, pretendemos discorrer sobre algumas dessas abordagens consideradas de maior frequência dentro do contexto observado em sala de aula.

### 2.1 Abordagem audiolinguística/audiolingual

Esta abordagem, originária dos modelos behavioristas, consiste na repetição oral de uma estrutura da língua, trabalhando-a fora de contexto e deixando de lado, portanto, sua função comunicativa (MORAES, 2015). Aqui a repetição é considerada a melhor forma de estímulo, uma vez que “acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos” (JALIL; PROCAILO, p. 775, 2009). Sendo essa repetição, portanto, seguida de substituições de pequenas estruturas dentro de uma estrutura maior, como elucida Coutelo de Moraes (MORAES, 2015):

Professor: There's a book on the table.

Alunos: There's a book on the table.

Professor: On the bed.

Alunos: There's a book on the bed.

### 2.2 Abordagem comunicativa

Professores e linguistas, nas décadas de 70 e 80 do século XX, observaram que os alunos, apesar de serem capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas, não as utilizavam em situações reais de comunicação. Chegou-se, portanto, à conclusão de que a competência comunicativa requer mais do que o conhecimento linguístico do indivíduo, mas um conjunto de competências, desenvolvidas por Hymes (1970 apud JALIL; PROCAILO, 2009), tais quais:

**Competência cultural:** consiste no conhecimento sobre o contexto sociocultural em que se fala a língua estudada, considerando os países em que esta língua é falada, suas tradições, costumes e hábitos locais, entre outros.

**Competência sociolinguística:** é saber adequar seu discurso de acordo com a

situação em que ele será utilizado.

**Competência discursiva:** é a competência de elaborar seu discurso.

(...) capacidade de construir textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como a seleção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros, também questões relacionadas ao discurso. Aqui, o texto deixa de ser um pretexto para ensinar a gramática e passa a ser o pilar de sustentação da aula (...) (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 779).

**Competência estratégica:** é a capacidade do falante de saber utilizar estratégias para que não existam lacunas em seu discurso e no entendimento do discurso do outro, para que a comunicação possa ser realizada.

Inspirada nas teorias de Chomsky e Krashen, nessa abordagem são ensinadas as funções da linguagem, ao invés de puramente vocabulário e gramática. Sendo assim, é importante que as atividades realizadas desenvolvam desejo de comunicação entre os alunos, que estas apresentem motivos para a comunicação, que haja uma preocupação maior com o conteúdo, e que variadas estruturas sejam oferecidas e trabalhadas (MORAES, 2015). Deste modo, é possível afirmar que a finalidade dessa abordagem é estimular a comunicação dos alunos, independente do cometimento de erros, que serão corrigidos à medida que forem ocorrendo, de acordo com sua necessidade.

### 2.3 Pós método

Após a aplicação de várias abordagens de ensino da língua inglesa como língua estrangeira e após várias discussões sobre qual seria a abordagem ideal, chegou-se à conclusão de que nenhuma sala de aula é igual a outra, uma vez que cada uma possui alunos diferentes, com objetivos e expectativas diferentes em relação ao aprendizado da língua inglesa, além disso, também são diferentes os professores, com histórias diferentes em relação ao uso de abordagens de ensino. Sendo assim, o tipo de abordagem em cada sala de aula deve ser diferente.

Segundo Kumaradivelu (2001 apud JALIL; PROCAILO, 2009), o pós-método é um sistema tridimensional baseado nas pedagogias da:

- a. Particularidade: referente a um grupo de professores específicos que ensina a um grupo de alunos específicos com objetivos particulares, dentro de um determinado contexto. O professor, portanto, a partir da observação, vai adequar sua metodologia e suas teorias dentro da realidade de ensino.
- b. Prática: aqui o professor cria suas teorias a partir da aplicação das mesmas na prática, em sala de aula, não podendo aplicar teorias geradas por terceiros.
- c. Possibilidade: baseada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, essa

pedagogia sugere que o professor seja o produtor do material utilizado em sala de aula a partir da observação, atividade de suma importância para que seja desenvolvida a conscientização do aluno e do contexto em que está inserido.

De acordo com Lightbow e Spada (2011 apud MORAES; CAVALCANTI, 2015), o aprendizado da primeira língua é diferente daquele de uma segunda, uma vez que a comparação entre as duas faz parte do processo de aprendizagem. Com relação aos ouvintes, é comum que ocorram erros devido a essa comparação, uma vez que a L1 e a L2 normalmente são da mesma modalidade, oral-auditiva.

Entretanto, no caso do surdo, como se tratam de línguas com modalidades diferentes, já que Libras é visual-espacial e a L2 oral-auditiva, é natural que esses erros também apareçam, principalmente no início da aprendizagem. Deste modo, quando o surdo começa a adquirir a L3, por esta ser de mesma modalidade da L2, o mesmo fenômeno ocorre e, conseqüentemente, os mesmos erros referentes à comparação das línguas (SOUZA, 2008).

As quatro habilidades básicas para a fluência em língua inglesa são *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Considerando isto, é possível perceber que os objetivos e expectativas de alunos surdos e ouvintes quanto ao aprendizado de língua inglesa são diferentes. Ao aprender uma L3, espera-se que o surdo tenha um aprendizado do ponto de vista instrumental da língua, uma vez que este não poderá desenvolver o *listening* e o *speaking*.

Entretanto, o professor precisará trabalhar as quatro habilidades com os ouvintes que compartilham a mesma turma dos surdos, ou seja, apesar de objetivos diferenciados de cerca de metade da turma em sala, o professor tem que acolher uma abordagem que consiga atingir todos os alunos.

### 3 | METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho foi a qualitativa, segundo as orientações de Trivínõs (2010), uma vez que permite uma melhor descrição dos eventos em sala de aula. Como instrumento de coleta, utilizamos as observações que foram realizadas entre fevereiro e abril de 2017, de modo a dar aos professores em formação a experiência necessária para os estágios posteriores no decorrer do curso e para a futura prática docente, além de estimular uma reflexão sobre dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos.

A análise e discussão dos dados, exposta no item a seguir, apontou como resultado uma defasagem entre o processo de aprendizagem de surdos e de ouvintes, que estudam sob os mesmos métodos de ensino, apesar de possuírem necessidades diferentes e buscarem objetivos diferentes quanto ao conhecimento da língua inglesa. Um olhar atento à realidade revela que há uma carência quando se trata de capacitação

profissional para o ensino de uma língua estrangeira para o surdo.

#### 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O professor de língua inglesa que acompanha as turmas observadas possui uma vasta experiência nessa área e traz para suas aulas o máximo de vocabulário e cultura para imergir seus alunos no contexto de suas aulas. Além disso, ele utiliza diversos utensílios para que suas aulas fiquem mais interativas e para que, com isso, haja uma proximidade maior na relação professor-aluno.

Por compreender as diferenças no processo ensino-aprendizagem, suas aulas normalmente têm momentos diferenciados para os surdos, em que ele utiliza o conhecimento de Libras que possui para interagir com seus alunos através de brincadeiras como soletrando, ou traduções de Libras para língua inglesa ou vice-versa, prática que dialoga com o que defendem Moraes (2015), Moraes e Cavalcanti (2012) e Sousa (2008; 2015).

Portanto, é possível afirmar que este professor caminha entre a *abordagem comunicativa* e o *pós-método*, visto que utiliza recursos para que seus alunos ouvintes façam uso do vocabulário que possuem em momentos de comunicação entre si ou com o professor, além de adaptar sua abordagem de acordo com a realidade de seus alunos surdos, estando de acordo com o que apregoam os pesquisadores trabalhados em nossa fundamentação teórica (JALIL; PROCAILO, 2009; MORAES, 2015; MORAES; CAVALCANTI, 2012; SOUSA, 2008).

É importante ressaltar que, mesmo fazendo parte do corpo docente de uma escola de referência em ensino inclusivo, o conhecimento que o professor possui em Libras é resultado de seu interesse pessoal em aprender a língua, pois o Estado não ofereceu capacitação para que esse e outros professores da escola pudessem ter um conhecimento em Libras.

Nas aulas de inglês, pudemos reparar que alguns alunos surdos têm curiosidade em saber mais sobre o assunto trabalho em sala de aula e que a presença de um professor que seja empenhado em lhes passar uma parcela do conhecimento da língua é um forte motivador desse interesse. Apesar disso, a dificuldade existente no aprendizado da L2 é a mesma, ou até maior, quanto ao da L3, portanto, sabendo que estas duas línguas são de mesma modalidade (oral-auditiva), para alguns alunos é demasiado desmotivador.

Em uma das aulas observadas, um dos alunos se comunicou com o professor afirmando que não gostava da língua inglesa, pois, segundo ele, a língua inglesa é complicada e ele não consegue compreendê-la. Observando seu conhecimento da língua portuguesa, pudemos perceber que há, também, uma falha no aprendizado de sua L2. Ao relatar, por escrito, como se sente nas aulas de inglês o mesmo escreveu:

Difícil acho. Libras primeira lingua. portugues  
segunda ingles terceira. não entendo muito.  
aula difícil. gosto não.  
As vezes interprete vai nao.

Segundo Weigle (2002 apud SOUSA, 2008), há uma grande dificuldade na escrita da L2 ou numa língua estrangeira, e isso pode ocorrer devido a determinados fatores como:

- a. Pouca fluência na segunda língua;
- b. Fatores sociais e culturais que influenciam o uso da L2, muitas vezes desconhecidos pelos alunos surdos;
- c. Fatores afetivos, como ansiedade e apreensão presentes na escrita da L2
- d. Pouco planejamento ao escrever em uma L2.

Sousa (2008) ainda afirma que, no caso dos surdos, escrever na língua portuguesa pode ser uma tarefa mais difícil devido à toda história de contenção da língua de sinais, da exaltação ao ouvinte e da declaração da surdez como inaptidão. Outro ponto mencionado pela autora é a falta de uma modalidade escrita na língua materna do surdo, aumentando a resistência à escrita. Nesse caso, o aluno não tem uma outra língua como base para realizar a organização de suas ideias, além de lhe faltar familiaridade com aspectos da L2, como a pontuação, ortografia (que poucos professores se preocupam em trabalhar com os aprendizes), utilização de parágrafos, entre outros.

Observando mais uma vez o relato do aluno, uma outra problemática pode ser discutida, uma vez que ele menciona que há momentos em que o intérprete falta às aulas. De acordo com o Decreto 5.626/05, a presença do intérprete em sala de aula é direito do aluno.

No início das observações em sala, uma das turmas ainda não possuíam intérprete, sendo assim, os surdos não eram totalmente inseridos no contexto da aula, pois a mediação que havia entre eles e o contexto era realizada pelo próprio professor, que apesar de ter conhecimento básico em Libras, não o possuía suficientemente. Mesmo após a chega da intérprete nessa sala de aula, pode-se perceber que as dificuldades de aprendizagem devido aos fatores gramaticais tanto da L3 quanto da L2 (que tende a influenciar aquela), são maiores do que a curiosidade de aprender.

Além disso, assim como acontece com o professor de L3, não há um investimento do Estado no desenvolvimento do conhecimento do intérprete em língua estrangeira para que este possa trabalhar de forma mais adequada e confortável nessas aulas específicas. É importante observar que nessa escola há intérpretes com tal

conhecimento em língua estrangeira que facilitam demasiadamente o processo ensino-aprendizagem. Este processo, pois, é realizado pelo professor, pelo intérprete e pelo aluno, dessa forma, são três contribuintes para que a aprendizagem seja realizada.

## 5 | CONCLUSÃO

Estudantes ouvintes e surdos, numa escola de inclusão, dividem a mesma sala de aula apesar de possuírem diferentes objetivos quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. O professor desta língua, por sua vez, busca adaptar sua metodologia de ensino para que todos os alunos sejam beneficiados com, pelo menos, uma parcela do conhecimento dessa língua.

Considerando isso, é possível afirmar que a aprendizagem ocorre de forma desnivelada, uma vez que a sala de aula é integrada majoritariamente por alunos cuja primeira língua é a mesma do professor, ou seja, apenas o ato da comunicação já ocorre de maneira mais próxima e fácil entre alunos ouvintes e o professor. Por outro lado, há um distanciamento entre os alunos surdos e este mesmo professor que possui um conhecimento em Libras que não é suficiente para que haja uma proximidade maior entre ambos facilitando o processo ensino-aprendizagem. Isso contribui para a propiciação de um desinteresse do aprendiz surdo.

Além disso, há uma dificuldade do intérprete em mediar as aulas da L3 que auxilia no desenvolvimento desse desinteresse. É importante destacar que o intérprete não deixa de fazer seu trabalho como mediador, acontece que, nas turmas observadas, foi percebida uma dificuldade nesse processo de mediação, entretanto, para solucionar este problema, o intérprete se reportava ao professor após o término de sua explicação para que pudesse completar seu trabalho.

Para solucionar este problema, seria necessário que ambos, professor e intérprete, tivessem capacitações e especializações específicas nesse aspecto, para que o professor de inglês pudesse se aproximar de seu aluno surdo e mostrá-lo, pessoalmente, a melhor forma de aprendizado da L3. Da mesma maneira, o intérprete deveria ter capacitações em língua estrangeira para que pudesse ajudar o professor nesse processo de mediação e, em conjunto, ambos pudessem diminuir o desnivelamento de aprendizagem.

A dificuldade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos parece ser refletida no ensino de língua estrangeira. Por não terem um amplo conhecimento da L2, os alunos surdos tendem a não desenvolver interesse no aprendizado da L3, de mesma modalidade da L2. Assim, os intérpretes deveriam receber treinamentos para saberem como trabalhar em sala de aula, visto que, assim como o professor de L3, esses têm que lidar com alunos que possuem objetivos diferentes no mesmo espaço de aprendizagem.

Deste modo, faz-se necessário um olhar mais atento do Estado para as instituições

de referência em inclusão, para que seus profissionais tenham um ambiente de trabalho e recursos adequados para a realização de seu exercício. E, acima de tudo, para que os alunos tenham um ambiente confortável para aprender, além de profissionais com o devido preparo trabalhando com eles, pois todos na escola trabalham para a mesma finalidade de conceder a seus alunos as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva** – Apresentação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 15 abr. 2017

BRASIL. **LEI Nº 10.436**, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2017

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras**: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós método. Paraná: PUCPR, 2009.

MORAES, A. H. C. **Escrita de seis surdos em língua inglesa**: Novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Saarbrücken : Novas Edições Acadêmicas, 2015.

\_\_\_\_\_; CAVALCANTI, W. M. A. Humanising Language Teaching: Reviewing Concepts for the Teaching of English to the Deaf. **Humanising Language Teaching Magazine**, UK, v. 14, n. 4, ago. 2012

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Fortaleza: UECE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Florianópolis: UFSC, 2015.

## ENTRE O NADA E O TUDO- A MORTE HUMANA

**Denise Moreira Santana**

Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Universidade de Brasília - DF

**Nathália Coelho da Silva**

Departamento de Teoria Literária e Literaturas  
Universidade de Brasília - DF

**RESUMO:** O presente trabalho tem como o objetivo criar um paralelo entre o conto *Velório* de Luiz Vilela, e as narrativas ficcionais *A morte de Artemio Cruz*, de Carlos Fuentes, e *Uma Duas*, de Eliane Brum, todos os livros trabalhados dentro da perspectiva teórica da Epistemologia do romance. A ideia é refletir sobre o aspecto que parece interligar os três textos: a (in)dignidade da morte humana. A banalização da dor e do sofrimento, o corpo como objeto de descarte e a contraditória inutilidade da vida como pontos de intersecção. A filosofia nietzschiana ajuda-nos na compreensão da condição humana de “olhar para a morte” em Vilela, e a Epistemologia do romance perpassa os caminhos de Fuentes e Brum em desejos justapostos, os três dão sinais de possibilidade de análise comparativa partindo do ambiente estético-filosófico de compreensão da morte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Luiz Vilela; Eliane Brum; Carlos Fuentes; Morte.

**ABSTRACT:** The present work has the objective  
Notas Sobre Literatura, Leitura e Linguagens 2

of creating a parallel between the *Velório* story by Luiz Vilela and the fictional narratives *The Death of Artemio Cruz* by Carlos Fuentes and *Uma Dois* by Eliane Brum, all the books worked within the theoretical perspective of Epistemology of romance. The idea is to reflect on the aspect that seems to interconnect the three texts: the (in) dignity of human death. The banalization of pain and suffering, the body as the object of discard and the contradictory uselessness of life as points of intersection. Nietzsche's philosophy helps us to understand the human condition of “looking at death” in Vilela, and the Epistemology of the novel runs through the paths of Fuentes and Brum in juxtaposed desires, the three give signs of the possibility of comparative analysis starting from the aesthetic environment -philosophical understanding of death.

**KEYWORDS:** Luiz Vilela; Eliane Brum; Carlos Fuentes; Death.

### 1 | INTRODUÇÃO

A escolha do conto de Luiz Vilela ocorreu pela carga emotiva oferecida. Embora traga como eixo a *morte* – temática da condição humana de difícil digestão – o faz com leveza e humor. Neste sentido, encontramos nesta narrativa supostamente despretensiosa uma ligação com a filosofia de Nietzsche, num



exercício textual de aproximação e afastamento de outros dois objetos literários, analisados, por sua vez, a partir da prática da literatura comparada dentro da condição investigativa da Epistemologia do romance.

Conforme escrito por Wilton Barroso Filho e Maria Veralice Barroso no artigo *Epistemologia do Romance: uma proposta metodológica possível para a análise do romance literário*, e publicado em 2015, a “Epistemologia do Romance pode ser compreendida como um estudo teórico que procura legitimar o texto literário romanesco enquanto espaço possibilitador de conhecimentos acerca da existência.” Para tal empreitada, utiliza-se das disciplinas filosóficas da Estética, Epistemologia e Hermenêutica para a análise do romance. Entende-se a narrativa como um campo “arqueológico” no qual a busca se dá pelo seu fundamento. (BARROSO e BARROSO FILHO, 2015, p. 1-3)

Os objetos literários mencionados pertencem a autores díspares, mas ao mesmo tempo afins porque podem se entrecruzar no espaço da arte literária. Unimos os textos de Carlos Fuentes e Eliane Brum para a análise comparativa entre três escritas. Vilela e os autores citados nos oferecem a possibilidade de aproximação de espaços geográficos do México e do Brasil, e de espaços temporais dos anos 60 para Carlos Fuentes e 2011, para Eliane Brum e Luiz Vilela.

Em suas obras literárias ao tratarem, cada um a seu modo, sobre a morte. Em *A morte de Artemio Cruz*, de Fuentes, observamos tal aspecto humano sob a perspectiva da sua antessala. Em *Uma/Duas*, de Eliane Brum, podemos vislumbrar a ideia do respeito à vontade e dignidade de morrer, numa passagem da vida para o fim. Em *Velório* de Luiz Vilela, verificamos a concretude da morte, o morto já dado como objeto. Assim, podemos entrecruzar os caminhos de três personagens: Artemio Cruz, Maria Lucia e Valico, respectivamente.

Dentro da análise comparativa das histórias, respeitando seus contextos, é possível compreender a morte. Inerente aos aspectos culturais, sociais ou financeiros, a contraditória inutilidade da vida; a banalização da dor e do sofrimento; e a do corpo como objeto de descarte são assuntos que emergem das três narrativas e alertam para um enfrentamento que extrapola o ambiente ficcional: o embate em relação a um tema tão delicado como este se dá no dia a dia, na fronteira realística de hospitais, de funerárias, das dores familiares pela perda de um ente e do ritual que o corpo sem *anima* nos demanda. Todavia, vale ressaltar que o extrapolamento supracitado torna-se plausível frente à possibilidade de se pensar o tema filosoficamente e dentro da literatura, vez que a literatura suporte muito maior carga de realidade que a própria realidade humana.

Desse modo, usaremos os personagens citados para refletir sobre o limiar da vida e como nós mesmos a julgamos. Em *A morte de Artemio Cruz*, a morte é vista sob a ótica do valor que o personagem dá a vida daqueles cuja destruição ocorreu para Artemio criar fortuna. Riqueza essa que de nada valeu no fim dos dias, pois apenas removeu – num processo de rememoração – sua má índole e reforçou seu

pseudo-poder de se sobrepor aos outros até o último minuto.

Em *Uma/Duas*, o câncer terminal de Maria Lúcia subverte o sentido de ambientes hospitalares – ambiente que suscita a dúvida de um lugar que promove a vida ou o derradeiro fim em sofrimento de seus pacientes? Ao invés de salvar, por práticas tidas como éticas, tanto o espaço quanto os médicos vão deteriorando o corpo e antecipam a morte. Brum reflete sobre a figura fria e distanciada dos profissionais da medicina. Num gesto objetivo, esses “doutores” impõem o controle sobre as vidas alheias com tubos, Unidades de Terapia Intensiva e manutenção de aparelhos, promovendo assim, uma “não vida” aos pacientes.

Outro ponto importante em *Uma/Duas* é que a filha de Maria Lúcia, Laura, ao narrar o matricídio cometido por ela, inverte a lógica contemporânea da morte: e mata para dar à mãe a dignidade do fim da vida, o sentimento ético que está em jogo é visto pela decisão do paciente e não mais da sociedade positivada pela vida a qualquer custo.

Já no conto de Luiz Vilela, observamos Valico morto e esperando decrépito sobre uma mesa o seu caixão para baixar a sua tumba. O personagem torna-se um incômodo para familiares e amigos quando não conseguem enterrá-lo. O que a princípio era dor e sofrimento, com o lapso temporal, transforma-se numa banalização da própria coisa. E ninguém mais se importa com a pessoa que já não está ali. Só se importa com o corpo que fede, porque fede e incomoda pelo odor da carne, de um espírito tão bom e amigo.

Os três contextos parecem dar-nos abertura para compreender o ser humano como um sujeito contraditório, que oscila entre a ganância, o amor, a amizade, permeado pelo pensamento confuso e vulnerável diante do fim da vida. É este sujeito que, à luz da concepção da estética de Hegel (1770-1831) de um mundo complexo, pensa por conflito, o filósofo conduz o nosso olhar discursivo. Ele é o responsável por evocar os estudos epistemológicos sobre o problema, que valida o olhar do leitor pesquisador sobre o seu objeto, a literatura.

Assim, este olhar sobre a morte perpassado pelos três textos traz, num primeiro momento, o questionamento kantiano *O que eu posso saber?* E nos dá suporte para vislumbrar esses vazios para os quais a filosofia – num a *priori* abstrato - aponta a moral e a ética como valores possíveis de compreensão da morte.

## 2 | ACERCA DA EPISTEMOLOGIA DO ROMANCE

Os pilares da Epistemologia do romance utilizados para entender a obra são: o histórico, o estético e o hermenêutico. Um depende do outro, ou seja, estes pilares se inter-relacionam e nos auxiliam na decomposição da obra. O espaço do romance é uma abertura para o que não foi dito no cotidiano. A preocupação aqui não é a de aderir ou não as ideias do texto, mas pensar a partir dele, livre de julgamento moral

externo à obra.

Para compreender o modo como a Epistemologia do romance opera na análise da narrativa romanesca é necessário ter em mente que romances são compreendidos como ambientes passíveis de estudo do sujeito. Sujeito complexo, pois nasceu dentro da perspectiva da modernidade.

[...] Pois é ali que, segundo Foucault, nasce efetivamente o homem (2007). O homem que começa a pensar a partir de si e não mais a partir das leis divinas, que se vê autônomo e não mais atrelado ao universo, aos domínios celestiais. É a partir daí também que a totalidade já presente no mundo grego e reforçada pelas instituições medievais começa a ser fracionada pelas ações científicas. (BARROSO e BARROSO FILHO, 2015, p. 9)

Assim, a arte literária revestida pela despretensão de verdade suscitada pela ficção, abre um espaço poderoso para pensar aspectos da vida humana que só podem ser ditos e revelados no texto romanesco. Milan Kundera, em *A arte do romance*, vai dizer que “cada romance diz ao leitor: as coisas são mais complicadas do que você pensa” (KUNDERA, 2009, p. 24). Portanto, diz-se que o romance revela aquilo que todos nós vivemos, mas ninguém tem coragem de falar, sobretudo, acerca de nós mesmos.

O autor trabalha o texto e levanta problemas que nos chocam, mas não com o intuito de achar uma solução, mas para levantar a polêmica. Cabe ao leitor atento verificar em que condições isso se dá. Ou seja, só poderemos descobrir estas complicações em Vilela, por exemplo, se fizermos o exercício de olhar demoradamente para o objeto, com o intuito de desmontá-lo e retornar – dentro da interpretação legitimada pela hermenêutica – ao processo criativo do autor. Reiterando sempre, nesta atividade intelectual, que não se busca uma única verdade no texto, mas infinitas, que emergirão da pesquisa pela relação do leitor com a obra.

Pensar a morte dentro das obras escolhidas e a partir da Epistemologia do romance é buscar elementos na ação da narrativa que podem ser compreendidos se levados em consideração com a relação do autor com o tempo e o mundo em que vive. Portanto, falar sobre a banalização da morte em *A morte de Artemio Cruz*, *Uma/ Duas*, e *Velório* é pensar como o fim derradeiro da vida assola o sujeito do hoje.

### 3 | SOBRE A FILOSOFIA DE NIETZSCHE

Os conceitos encontrados na filosofia possuem poder de reflexão na literatura porque são retratos da condição humana e é possível afirmar que a morte está presente não só quando chega de fato, mas quando perpassa em ideia toda a vida humana. Nos casos analisados, vida exposta pela objetificação de personagens.

Ao lermos sobre os pensamentos de Nietzsche verificamos que ele aponta para uma valorização da vida, daí um sentido dionisíaco, princípio de uma afirmação

incondicional da vida como fio condutor a orientar o nosso pensamento criador. Para ele, o homem precisa encontrar uma vontade de potência que o modifique e faça enxergar significado no viver. A filosofia nietzschiana também retrata um esvaziamento geral de sentido para a arte, para a ciência, para a política. O homem moderno reduz o sentido do humano para formas contidas e limitadas, menores e decrescentes. E coloca em Deus todas as suas culpas e esperanças, todo o sentido do viver. O niilismo transfere para Deus a salvação do “eu”:

A única forma de salvar o homem, o único caminho para voltar a justificar a vida e dar-lhe uma direção ascendente, seria a instauração de um novo ideal, de novos valores, no interior de uma interpretação inteiramente nova do mundo. Seria necessário, em termos nietzschianos, efetuar uma completa transvaloração de todos os valores” (MATTOS, 2010, p.75)

Nas três narrativas, posta a morte como a vontade de potência para a mudança - seja dentro da lógica da sua própria negação, banalização ou aceitação - é possível pensá-la nesta fronteira do nada e do tudo, do esvaziamento de sentido e do novo preencher-se. Todas as narrativas aparentam mostrar, em seus contextos, o homem encarando a morte – mesmo que de forma negligente - enquanto detentor de poder.

Ora, se por meio da filosofia de Nietzsche, exemplificado sob o edifício estético, podemos refletir sobre aspectos da morte, enquanto fronteira que leva o sujeito a encarar a si mesmo entre o nada e o tudo, e se ver, no limiar de um e de outro, vulnerável e ao mesmo tempo *poderosos*. Os estudos estéticos, epistemológicos e hermenêuticos aplicados nestes livros também nos fazem compreender, ainda que por outros caminhos, fatos semelhantes acerca da morte. É daí que nasce a possibilidade da arte literária enquanto campo do conhecimento humano, que, outrora explorado pela filosofia em pensamentos abstratos, se veem retratados na literatura em histórias de infinitos arcabouços estéticos.

O romance de Fuentes se apodera do tom Nietzschiano quando os cálculos utilitários de Artemio Cruz o impedem de pensar em seus semelhantes. Por sua vez, na obra *Uma/Duas*, Laura, que estava há muito desligada da mãe e sofrendo da doença do homem moderno - o sentido nulo da vida – vê, diante da morte materna, a possibilidade de reverberar novos sentidos para a própria existência. Também o papel da ciência revestida pela figura do médico, que dita, numa hipotética e falsa ideia de controle do humano, a possibilidade de ser detentora da vida e da morte. Ou a própria figura da personagem secundária, a Alzira do Centro Espírita, que parece refletir o poder da religião, no caso o espiritismo, de se apoderar do discurso acerca do morrer humano. Ou no conto de Luiz Vilela, quando Valico, deixado sobre uma mesa a espera de um caixão, já foi esquecido antes mesmo de ser enterrado.

## 4 | ANÁLISE COMPARATIVA DAS OBRAS

A ideia da morte enquanto algo que assombra toda uma vida pode ser retratada quando justapostos os livros de análise neste artigo. Fuentes reflete sobre a morte em sua antessala: já no derradeiro fim, Artemio Cruz faz uma retrospectiva sobre sua condição de sujeito que lutou pela vida a todo e qualquer custo. Já Eliane Brum pensa a fronteira do viver e morrer: Maria Lúcia, diante do espectro de uma doença terminal, num ato de subverter a lógica da vida, decide-se pela eutanásia, porque não haveria vida do modo como os médicos queriam salvá-la. Por sua vez, Vilela nos dá a morte já concretizada, na figura de um morto que é maior que um caixão e se transforma em um incômodo funerário de um corpo.

A morte de Artemio Cruz é um romance mexicano publicado em 1962 e tem como pano de fundo a revolução ocorrida no México em 1913, escolheu-se fazer aqui um recorte dos momentos iniciais da obra, a partir do momento em que o personagem sofre um infarto intestinal (infarto do mesentério) que tarda a ser detectado pelos médicos. Através de um discurso narrativo uno e trino - eu, tu, ele - a figura de um homem à beira da morte faz uma retrospectiva de sua vida, um homem de carne e osso com uma história pessoal única que também é retrato de uma sociedade, de um drama nacional. Artemio é um homem que triunfa e sobrevive à custa da exploração e escravização de seus semelhantes, ele se revela abominável. Em seu delírio no leito de morte ele é total e profundamente humano, o modelo trágico da dialética humana de viver para morrer.

Artemio sente a satisfação de mesmo à beira da morte controlar a surpresa sobre o seu testamento, sobre sua herança, sobre como seria dividida a sua fortuna, esse sujeito mesquinho não se dobra a violência de sua morte, as dores que sente em seu corpo, as amarguras de suas lembranças.

Não lhe permitas o ócio de uma explicação. Sê fiel ao que sempre aparentaste; sê fiel até o fim. Olha aprende com tua filha. Teresa. Nossa filha. Que difícil! Que pronome inútil! Nossa. Ela não finge. Não tem nada a dizer. Olha-a. Sentada com as mãos e o vestido negro esperando. Ela não finge. Antes, longe de mim, terá dito: "Tomara que tudo acabe logo. Pois ele é capaz de estar fingindo de doente para mortificar-nos". Deve ter dito algo assim. Escutei uma coisa parecida quando acordei esta manhã desse sono comprido e tranquilo. Lembro-me vagamente do sonífero, do calmante de ontem à noite. [...] (FUENTES, 1962, p.25)

O trecho demonstra que Artemio não tinha a menor ideia do que lhe estava acontecendo, mas pressentia que estava morrendo, e que a esposa e a filha o acompanhavam de perto, a esposa fingindo, a filha demonstrando seu mais puro sentimento. E o personagem segue pensando sobre sua morte, e o que mais lhe incomoda é o cheiro que exala seu corpo, a podridão de toda a sua vida se expande no ar para atestar o tipo de ser humano que se esvai.

[...] imagino-me em meu último momento, o caixão na cova e uma multidão de

mulheres choramingando e empoando os narizes sobre minha tumba. Bem, sinto-me melhor. Sentir-me-ia otimamente se este cheiro, o meu, não se desprendesse das pregas dos lençóis, se não percebesse essas manchas ridículas com que os tingi...

Quanto durará? Não me sinto tão mal agora. Talvez me recupere. Que golpe! Não é? Tratarei de fazer cara boa, para ver se aproveitam e esquecem esses gestos de afeto forçado e esvaziam o peito, pela última vez, dos argumentos e insultos que trazem atravessados na garganta, nos olhos, nessa humanidade sem atrativos em que as duas se converteram. (FUENTES, 1962, p.26)

Em *Uma/Duas*, a morte perpassa toda a narrativa. O livro conta a história conflituosa de uma filha, Laura e de uma mãe, Maria Lúcia, que, entre o amor e o ódio precisam conviver forçadamente pela doença da mãe. Laura é jornalista e decide começar a escrever um livro de ficção para tentar se arrancar do corpo da mãe, o qual entende a si mesmo como uma extensão. Além disso, tem um desejo gigantesco de ver Maria Lúcia morta e, por não poder matá-la no “mundo real”, se envereda para uma narrativa a fim de matá-la do modo como pode: com as palavras.

Assim, a ficção escrita por Laura é marcadamente permeada pela morte, como uma vontade de potência, diria Nietzsche, ou, dentro da perspectiva Schopenhauriana, o desejo latente de morte da mãe é a fagulha que a impulsiona à arte na tentativa de se livrar do sofrimento da vida regida pelo princípio da razão – dentro do espaço, tempo e sob uma causalidade. Para não morrer e matar a mãe, Laura decide-se pela palavra. E a palavra aqui se reveste como a busca de um possível idílio – mesmo que utópico – para enfim, livrar-se, nem que seja por um instante, do peso dos dias. Três vezes se levantam para contar a história: Laura, em 1ª Pessoa, Laura, em 3ª Pessoa (voz da ficção) e a própria Maria Lúcia que aparece para contar sua versão dos fatos.

Enquanto Laura em 1ª pessoa começa uma reflexão introspectiva sobre o próprio ato de escrever e sobre a sua relação com a mãe, a Laura inventada por ela ressalta as contradições do viver em sociedade. Uma dessas contradições é exatamente o modo como os médicos encaram a morte: de forma cartesiana, controladora, envolta do poder sobre o fim da vida alheia. Esse é um dos aspectos comparativos com Luiz Vilela. Enquanto em Vilela, há a visão de um corpo – objeto de descarte –, em Brum, este mesmo corpo, ainda no limiar da morte transforma-se também em objeto pelas mãos de um terceiro, que o compreende apenas como um espaço de experimentação. E, ao mesmo tempo que tenta legitimar por meio do discurso científico afinidade com a morte, a desconhece completamente porque não consegue controlá-la. As passagens seguintes podem ilustrar esta ideia:

Aquela médica não suporta a morte. Está lá, testemunhando o morrer e reeditando sua impotência dia após dia, mas tudo o que consegue é um disfarce que lhe custa muito manter. (BRUM, 2011, p. 41) De repente, ela quer proteger a mãe da miséria toda que a médica não tem como adivinhar, da miséria a que aqueles subdeuses de jaleco pretendem submetê-la. (BRUM, 2011, p. 127)

No entanto, para Laura, a morte, imbricada desde o nascimento, é mais íntima porque passa pela experiência dos sentidos. Aqui também a morte tem cheiro,

Sente o cheiro. E se lembra da mãe amontoada aos seus pés. A mãe não está mais ali. É colocada numa maca que ela não sabe de onde apareceu. Ela deveria poder descrever o cheiro, mas não pode. A mãe está morta há dias, ela pensa. Então a mãe diz, Laura. Naquela voz nova. O que você fez, mãe? E há um ódio que ela não queria mostrar na sua voz Laura. (BRUM, 2011, p.17)

O hospital, lugar inóspito, carrega consigo essa personificação de sujeitos objetos e abjetos e só é percebido por alguém que sente a morte em si: “Caminha pelos corredores com cheiro de SUS. Deve existir alguma lei que obriga os hospitais públicos a ter paredes com pintura descascadas e cadeiras quebradas, pensa. Esta decadência persistente com cheiro de morte, formol e perfume barato.” (BRUM, 2011, p. 18-19)

Se por um lado, em *Uma/Duas* vemos a ciência tentando controlar a morte, por outro, vemos também a figura religiosa da Alzira do Centro Espírita que parece afrontar Laura dentro da presunção de controle do para além da vida. Todavia, a filha de Maria Lúcia encara de forma irônica esta situação “Não, Alzira, os mortos não são assustadores. Os vivos, sim. Ah, Alzira, se você enxergasse os vivos, não teria essa sanidade como um troféu estampado em sua cara.” (BRUM, 2011, p.19)

O conto *Velório* trata sobre a estória do morto Valico. O texto narra a consideração que os amigos de truço demonstram pelo companheiro ao saberem de sua morte. Os amigos vão até a casa do morto e como a cidade é pequena, só existe uma funerária que prepara o caixão no momento que a encomenda chega, ou seja, depois que alguém já está morto. Mas este homem é maior que o *homem médio* e suas medidas são especiais, mas é claro que em uma cidade pequena as coisas funcionam lentamente e existe certa *inércia* para preparar o velório, o que, arrazoado pela Epistemologia do romance se apresenta como verdadeiro motivo de reflexão para o leitor do conto.

O tamanho do homem é o tamanho do problema que ele causa depois que morre. Este aspecto mostra o descaso e a desconsideração pelo morto, pelos amigos do morto e pela família do morto, que não sabe o que fazer com o corpo. Existe por parte da funerária a indiferença pelo outro, se desculpa dizendo que não tinham material, e a família fica de mãos atadas porque não existe a tal livre concorrência de mercado na cidade, e estão nas mãos de uma única funerária que lhes é indiferente, ineficiente.

\_A questão, Penca, é que a briga não vai resolver nada, só pode piorar a coisa. Se ainda tivesse outra funerária aqui; mas só tem essa. Onde que nós iríamos arranjar outro caixão?

\_ Mas, é um desaforo, concordo; um desaforo para com a memória do nosso amigo, a família, e nós também, afinal de contas. Um desaforo, isso não há dúvida. Mas o que se vai fazer? Brigar é que não adianta.

\_ A gente pode deixar a briga pra depois – falou Nassim.

A sugestão do turco até que foi boa; deixou Penca mais calmo. E decidimos mesmo

esperar. A família do morto concordou; eles concordariam com qualquer coisa, já estava todo mundo passado, incapaz de refletir e tomar decisões. (VILELA, 197, p.82)

O escritor demonstrou ao narrar que a questão do tempo foi crucial para o desenrolar do conto. O fato é que o cansaço alcançaria a todos os que estavam esperando pelo caixão. Ele mostrou que os responsáveis pela funerária foram procrastinando a tomada de medidas para a realização do caixão e o único cemitério da cidade tinha hora para fechar e que mesmo com horário de verão, seria difícil terminarem o trabalho antes do anoitecer, e ali só se enterra um morto com clareza.

Outro aspecto interessante que maneja o autor é a exploração do pensamento do morto através do personagem narrador:

Não tinha mais ninguém chorando, as irmãs montadas nas poltronas, cada qual com a cara mais cansada que a outra. Eu não olhei para a cara do Valico, mas imagino que àquela altura até ele já devia estar com cara de cansado: “Poxa, não vão me enterrar mais não?”, devia estar pensando com os seus botões. Se o caixão continuasse demorando, aquele pessoal ia todo ferrado no sono ali, não precisava ser nenhum gênio para prever isso. Café, pra eles, não adiantava mais: ali era enterro ou cama. (VILELA, 1967, p.85)

O autor trabalha o lado cômico com espontaneidade e naturalidade, a comicidade do conto tem a lógica da contrariedade entre os amigos, ou seja, defeitos que se toleram, quando um é mais solidário o outro mais encrenqueiro, o outro paciente, o que torna tudo que parece diverso, muito harmônico entre eles.

Mas, o que os unia verdadeiramente era o jogo, o hábito de jogar na casa de Valico faz com que a espera seja cômica e não trágica. Assim, a leveza toma o seu lugar no texto e cada personagem demonstra sua ingênua característica humana e cotidiana que faz com que a morte seja esquecida até o momento em que ela começa a *feder...* e a comicidade aumenta. Por fim, o sono e a bebedeira faz com que eles durmam e percam o enterro que sai às seis da manhã com o raiar do dia. E o texto termina com um indiferente e indignado: foda-se.

É a falta de importância de um corpo, é a morte que já não serve para nada.

## 5 | CONCLUSÃO

Pretendemos deixar claro que esse artigo não tem a pretensão de ser completo, nem de reduzir a morte num só conceito, ou trazer verdades absolutas. Estamos falando em conceitos fluidos, em possibilidade de verdade, sobre um assunto inesgotável. A intenção, portanto, é aguçá-lo e deixar o campo aberto para a reflexão acerca dessa temática inerente a todos nós. Por meio de três terrenos literários aparentemente distintos entre si, um mesmo tema – complexo e permeado pelo tabu – se entrecruza nas diferentes formas estéticas de debruçar-se sobre si mesmo.



Vale ressaltar ainda a necessidade de um aporte filosófico para compreender a morte para além do que foi dado: enquanto desafio para se pensar em nosso próprio desaparecimento, em nossa memória, na banalização de nossos corpos que são tão cultuados, mas que possuem um odor decrépito e insuportável, mesmo para os que nos querem bem e que sentem falta de conviver conosco. Definitivamente, todos não de convir que a morte não cheira bem.

## REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane. **Uma duas**. São Paulo: Leya, 2011.

FILHO, Wilton Barroso. **Elementos para uma epistemologia do romance**. In Colóquio: Filosofia e literatura, 2003, São Leopoldo. Unisinos.

\_\_\_\_\_, Wilton e BARROSO, Maria Veralice. **Epistemologia do Romance: uma proposta metodológica possível para a análise do romance literário**, 2015. Disponível em: <http://epistemologiadoromance.blogspot.com.br/p/artigos.html> , acesso: 09/04/2017

FUENTES, Carlos. **A morte de Artemio Cruz**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HEGEL, Georg. **Curso de Estética vol. I**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo:EDUSP, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. (1787) Tradução J. Rodrigues de Meringe. Versão eletrônica. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis> Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Acesso em: 23/09/2016.

KUNDERA, Milan. **A arte do romance**; tradução Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MATTOS, Fernando Costa. A doença da civilização: Novos valores para combater o niilismo. **Mente, Cérebro e Filosofia**, São Paulo, volume 4, p. 71-77, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Belo**. Tradução, apresentação e notas de Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2003

## EDUCAÇÃO PARA A LUTA: UMA LEITURA DO CONTO “FAUSTINO”, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA

**Diana Gonzaga Pereira**

Universidade Federal de Viçosa  
Viçosa, Minas Gerais

**RESUMO:** Pretende-se, no presente artigo, incentivar o ensino das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa na sala de aula, bem como discutir as possibilidades e direitos dos cidadãos à educação. Para esta proposta pedagógica, serão analisados fragmentos do conto “Faustino”, de autoria do angolano José Luandino Vieira, publicado no livro *A Cidade e a Infância*, em 1957. Como suporte para esta proposta, também serão abordados pressupostos teóricos do pedagogo Paulo Freire e do filósofo Michel Foucault. É importante para o professor estar atento às novas manifestações literárias e, neste sentido, a Literaturas Africanas vêm enriquecer o ensino de Literatura, não apenas por sua importância para o resgate das raízes culturais brasileiras, mas também como um instrumento de denúncia e de luta a favor da inclusão e igualdade de direitos na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura e Ensino. Ficção contemporânea Africana. Sociedade.

**ABSTRACT:** In this article, we intend to encourage the teaching of African Literature of Portuguese Expression in the classroom, as well as to discuss the possibilities and rights

of citizens to education. For this pedagogical proposal, we will analyze fragments of the short story “Faustino”, written by Angolan José Luandino Vieira, published in the book *A Cidade e Infância*, in 1957. As support for this proposal, also will be approached theoretical assumptions of pedagogue Paulo Freire and of the philosopher Michel Foucault. It is important for the teacher to be attentive to the new literary manifestations and, in this sense, the African Literatures come to enrich the teaching of Literature, not only for its importance to the rescue of the Brazilian cultural roots, but also as an instrument of denunciation and struggle to favor of inclusion and equal rights in society.

**KEYWORDS:** Literature and Teaching. Contemporary African Fiction. Society.

A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.

Paulo Freire

Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

Iniciaremos este artigo a partir do seguinte pressuposto, transcrito da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS)

O artigo vigésimo sexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos é preciso no que diz respeito ao direito e ao acesso de todas as pessoas à Educação, independentemente de classe, raça, crença ou de quaisquer outros fatores. Em virtude disso, o governo, em parceria com a comunidade, tem o objetivo de fazer valer, na prática, este pressuposto.

Paulo Freire, em seu livro, *Pedagogia do oprimido*, analisa as relações de poder que se estabelecem na sociedade e afirma que a *palavra*, ou melhor, o conhecimento da palavra – entende-se o nosso discurso e o dos outros – é uma (e talvez a única) forma de libertação diante da opressão diária, em todas as suas mazelas (FREIRE, 1987).

A principal forma de opressão, à qual Freire se refere – e interfere – é a relacionada à educação. Ao se defender uma *práxis*, na qual o ensino deveria ser baseado na relação equivalente entre aluno, professor e contexto, de modo que a troca de conhecimento proporcionadas por esses elementos se desse de maneira recíproca, algumas justas considerações merecem ser levantadas.

A primeira, que se sobressai às outras, é quanto à definição desses sujeitos, agentes ou pacientes, ou seja, quem é o opressor e quem é o oprimido. A seguinte poderia ser acerca dos motivos pelos quais consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, um artigo voltado à defesa e garantia de todos à educação. Numa terceira, poderíamos questionar o porquê de, mesmo com esses direitos assegurados, o que se vê, na realidade, é uma prática completamente diferente e um ensino precário, decadente e, socialmente, pouco útil. Poderíamos, ainda, problematizar uma quarta questão, sobre o posicionamento dos governos em relação a propostas realmente efetivas no sentido de melhorar ou, ao menos, minimizar os prejuízos de diversas ordens que se desenvolvem paralelamente ao problema de políticas públicas qualitativas voltadas à educação.

Vamos nos ater a essas, em princípio. Para tentar respondê-las, tomaremos como ponto de partida, o pensamento de Michel Foucault, a respeito das relações de poder. Há, segundo o filósofo, estruturas de dominação, que, automaticamente, garantem a manutenção do poder do dominador em detrimento do dominado. Essa *microfísica* do poder, como denomina, abrange todo o sistema que rege a sociedade – cada época, com sua *episteme*, ou seja, seu conjunto de valores e normas que ditam a conduta do indivíduo a fim de integrá-lo ao coletivo – de modo que é impossível que o sujeito se dissocie dessa lógica sistematizada, ou, quem o fizer, será facilmente taxado como louco (não vamos entrar, aqui, na questão da loucura, também analisada por Foucault). (Cf. FOUCAULT, 1978).

Quem é, portanto, o opressor e o oprimido? É óbvio que a figura do opressor vem de cima, dos ricos, dos governos, das leis. E o oprimido é a população, são os pobres, os analfabetos, os negros, a marginalidade, em geral. Mas o que Foucault traz à tona é uma observação que vai além do óbvio. A sociedade normatizada, que ele analisa não é outra senão aquela em que os indivíduos vivem oprimidos pelas leis, mas, principalmente, pelas normas. Fica explícita, portanto, a dificuldade em sair da opressão, já que é a própria sociedade que normatiza a conduta dos sujeitos e são estes que as determinam, de maneira que, podemos concluir, o oprimido perpetua a opressão.

Para exemplificar essa primeira questão, utilizaremos alguns fragmentos retirados do conto “Faustino”, de José Luandino Vieira, presente na obra *A cidade e a infância*, de 1957. Vale lembrar que se trata de um autor português naturalizado angolano e o espaço é constituído, portanto, neste cenário.

Faustino é o seu nome. Faustino António.

O dia inteiro ele tira o boné, abre a porta do elevador, fecha a porta do elevador, tira o boné, abre a porta do elevador.

\_ Bom dia, m'nha senhora!

\_ Muito obrigado m'nha senhora!

Às vezes descansa. O prédio só tem três andares. Mas há os miúdos todos que brincam no elevador. E ele é o responsável. Pelo elevador e pelos meninos. (VIEIRA, 2007, p. 79)

A constituição da personagem Faustino, negro, operador do elevador é objetiva quanto à sua profissão e posição social, mas, é nas entrelinhas que se configura seu caráter e personalidade. Trata-se de um homem polido e claramente, normatizado, condicionado a agir do modo como age, tirando e colocando o boné em sinal de respeito àqueles que utilizam de seu serviço.

Ele sorri sempre. Ganhou aquele jeito de sorrir, apanhou aquele jeito, pois naquele trabalho, tem de ser assim (...)

\_ Negro! Disse o menino deitando a língua de fora.

Faustino sorriu. Sorri sempre. (Ibid, p. 80)

Faustino está condicionado a fazer o seu trabalho da melhor maneira possível. E o faz. Faz até além do que deveria, operando o elevador e vigiando as crianças que por lá brincam.

Apoiados no exemplo de Faustino, podemos analisar o segundo e o terceiro questionamento apontados anteriormente. Consta, na DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) que todas as pessoas têm acesso à educação. Ora, se há a necessidade de uma cláusula específica sobre a obrigatoriedade e garantia de educação a todos, isto se deve ao fato de que, provavelmente, a muitos, esse acesso é negado ou negligenciado. Logo, para entendermos o porquê de, mesmo constando

na Declaração, ainda haver pessoas que não usufruem desse direito, recorreremos, novamente, ao pensamento de Foucault a respeito da sociedade normativa.

Contrariando a Lei e priorizando a norma, vemos em Faustino o exemplo perfeito da opressão sofrida pela personagem no meio em vive, porque tinha o hábito, ou melhor, o gosto pelo estudo.

Mas quando tinha um momento livre senta-se na cadeira da sua pequena mesa e estuda. Geometria. Geografia. Vai lendo o livro de leitura. Os olhos abrem-se com as palavras e o cérebro baralha-se com o que está escrito. “A casa” A casa tem muitos quartos. O quarto disto. O quarto daquilo. O quarto das costuras. O quarto das crianças.

O quarto das crianças! Mas em casa dele os irmãos pequenos (...) dormem todos juntos com a irmã e a mãe!

Os olhos mostram-lhe casas novas. Casas nunca vistas no seu mundo. Nem mesmo no bairro dos brancos. Faustino estuda para fazer o exame da quarta classe. (VIEIRA, 2007. p. 80)

O desejo do operador de elevador de continuar estudando (e ele pretende concluir, a princípio a quarta classe, isto é, um grau mínimo de escolaridade), fato que deveria ser louvado, lhe é escancaradamente retirado. Não pela lei, mas pela norma, afinal, por que um preto deveria estudar? Quanto mais um preto que já tinha um emprego, o que não era muito fácil na Angola colonizada...

Então hoje não rega as avencas e a relva? As flores estão quase murchas. Caramba! P'ra que é que te dão duzentos angolares por mês? Já não tens idade para estudar. Estudar não é para ti. Trabalha, trabalha. Tens de lavar as escadas... (Ibid. p. 81)

Há uma necessidade, por parte do poder, em manter as coisas como estão, de modo a garantir a ordem e impedir mudanças. O que Paulo Freire chama de Pedagogia da Libertação não é admitido em Angola, neste período – até porque, ainda segundo Freire, a escola é, antes de tudo, um espaço político e, estamos falando de um país ainda sob domínio de Portugal.

É interessante notar o contraponto que há, no conto de Luandino, a respeito do posicionamento das esferas estabelecidas pelas classes. As crianças, brancas, moradoras do prédio onde Faustino trabalhava, colocam-se de maneira oposta a do empregado, em relação aos estudos:

E ficava triste quando via a senhora do terceiro gritar para a filha, menina sardenta dos seios púberes:

\_ Belita, vem estudar!

\_ Não quero, mãe!

Ficava triste porque ele queria estudar. (Ibid. p. 83)

A personagem fica triste porque queria estudar e este direito, se não lhe era, teoricamente, negado, era, constantemente, debelado. E o seu desejo não é bem visto

pelos componentes desse sistema hierárquico. Percebemos, mais adiante, que nem mesmo a professora, que é quem deveria dar o suporte para que Faustino seguisse seus estudos, consegue se desatar das normas que lhe são estabelecidas.

Três andares de escadas esfregadas com piaçaba!

Eué, não ia ter tempo hoje de estudar Geometria. A sô pessoria ia ralhar outra vez. Ele bem dizia que às vezes não tinha tempo. Mas a senhora tirava os óculos e respondia irritada:

\_Quem não tem tempo, não estuda! (VIEIRA, 2007, p. 81)

A figura de Faustino merece destaque por configurar a oposição ao sistema normativo vigente. Ele é um negro que quer, mais do que isso, gosta de estudar. Ao contrário das grosserias que lhe eram constantemente dirigidas, ele mantém a sua educação e, opondo-se mais uma vez à rudez do seu ambiente hostil, ele é sensível:

Aiué, Faustino, tem de ser primeiro as flores. Disso ele gostava. Gostava muito de flores, de capim. O que ele estudava melhor eram as Ciências. Sabia tudo.

Faustino gostava de flores. Regava-as com carinho, não deixava cair a água muito perto, salpicando-as só. Depois colhia uma e dizia em voz baixa:

\_ Pedúnculo, cálice, corola... (Ibid, p. 81 - 82)

São estas mesmas flores, arrancadas por ele, que alegorizam o rompimento de Faustino com o sistema que o oprime. As flores que o operador de elevador planta, cuida e estuda simbolizam o seu florescimento em relação ao seu mundo. A oposição, mais uma vez presente, agora se configura por questionamentos pessoais da personagem. Percebemos, portanto, a ação do poder avassalador da educação emergente neste contexto.

Faustino agora poderia se perguntar: quem é, de fato, o superior, o evoluído, o privilegiado? Nas mãos de quem estava, realmente, o poder de ir à luta? Haveria, na verdade, uma distinção fundamentada entre brancos e negros, capaz de justificar tamanho desrespeito? E, o mais importante, haveria como romper as amarras que o prendia àquela situação, que era sua e de toda uma nação discriminada? Sim. Para esta última pergunta, a resposta é sim e, esta, Faustino, provavelmente, já aprendera em um de seus livros, na sua pequena mesinha, no canto do elevador, no pouco tempo que lhe sobrava para os estudos. Ele sabia, na verdade, de muitas coisas. Sabia que aquele sistema estava errado. Sabia onde estava a solução. Sabia que deveria fazer alguma coisa. E faz.

O encarregado vem ralhar-lhe, como de costume:

\_Que chatice! Já te disse mais uma vez que o teu trabalho não é estragar as flores. Estás aqui para regares e não para lhes tocares. As flores são para a senhora do prédio. Qualquer dia vias para a rua. Pretos há muitos para este emprego. Ora esta, a mexer nas flores! Isso não é para as tuas mãos. Anda lá. Anda lá depressa a regar o jardim que ainda tens de lavar as escadas. (VIEIRA, 2007, p. 82)

Esperando, talvez, a submissão de Faustino diante da grosseria – tirar o boné, sorrir e colocar o boné – o encarregado não contava com a mudança de postura do porteiro:

Faustino não sorriu. Não gostava que o encarregado dissesse aquilo. Flores são flores, não são de um nem de outros. São de todos. Nascem da terra se os brancos plantam ou se os pretos plantam. E não nascem mais bonitas por serem plantadas por brancos. (Ibid, p. 82)

Essa passagem, essa resposta de Faustino, é a concretização da mudança que ele vive a partir de sua visão adquirida com os estudos. Estudar lhe abriu a mente, a visão, o caminho, os outros caminhos.

Cortou mais uma flor. Despiu a farda e pegou nos seus livros. O encarregado correu atrás dele (...)

Pelo caminho abriu as Ciências, pensou em Maria, os dois sem emprego, e foi desfolhando a última flor colhida:

\_Cálice, corola, androceu... (Ibib, p. 83)

Mesmo sabendo que não seria fácil dali em diante, Faustino foi capaz de sair de sua situação opressora e o fez, como dito por Paulo Freire, com a única arma capaz de fazê-lo: o acesso à educação. Seria redundante dizer que podemos ter a dimensão dessa transformação pelo que foi retratado na obra de Luandino. Com o pouco contato com os estudos, Faustino muda – não se sabe o que é feito desse personagem – mas, sabemos que a mudança já ocorreu. O pensamento crítico, questionador já foi semeado em seu canteiro e, se é verdade que colhemos o que plantamos, é possível concluir que Faustino, em breve, florescerá nas terras que são tão suas, como de todos os outros.

Retornando ainda uma vez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, percebemos que a maior luta, não é outra, senão permitir, em qualquer esfera de poder em que estejamos, que outras pessoas tenham acesso a essa arma transformadora.

Malala Yousafzai, em seu discurso na Organização das Nações Unidas, em 12 de julho de 2013 (Dia de Malala, como ficou conhecido) diz, sobre o acesso à educação: “Só percebemos a importância da luz quando vemos a escuridão. Percebemos a importância da nossa voz quando somos silenciados. Percebemos a importância de lápis e livros quando vimos as armas” (YOUSAFZAI, 2013).

A educação é potente ao ponto de assustar os centros mais autoritários do poder. A educação é, na verdade, o poder. O poder de insubmissão, de questionamento, de libertação.

Faz parte do instinto dos poderosos negar o acesso a ela aos que estão subordinados, porque são imperiosos em muitos aspectos, mas sabem que não há arma, espada ou guerra capaz de vencer a educação. Por isso, na literatura, a

hostilidade para com o negro Faustino, que “era um negro porteiro que tinha mania de estudar” (VIEIRA, 2007, p. 83). Por isso, na vida real, a bala contra a cabeça de Malala, no Paquistão. Por isso o “acidente” que calou Anísio Teixeira ou o assassinato do professor Carlos Mota, no Rio de Janeiro. Por isso, tantos atentados às escolas pelo mundo. Por isso, o descaso do governo com a educação. Se ninguém fosse privado desse direito, os impérios não se sustentariam porque não houve e não haverá um só caso em que a força vence o esclarecimento. Por isso, a luta!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

VIEIRA, JosLuandino. *A Cidade e a Infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala: a história da menina que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

[www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx) >Acesso em: 19/11/2016 (Declaração Universal dos Direitos Humanos)



## ESPAÇO E OPRESSÃO EM *SELVA TRÁGICA* DE HERNÂNI DONATO

### Jesuino Arvelino Pinto

UNEMAT, Campus Universitário de Alto Araguaia  
Mestre em Estudos Literários pela UNESP – Campus de Araraquara (2002), Doutor em Estudos Literários pela UNEMAT, Campus de Tangará da Serra (2017). Contato: jesuinounemat@hotmail.com

**RESUMO:** O propósito deste trabalho é realizar um estudo sobre o espaço literário em **Selva Trágica**, enfatizando seus motivos temáticos centrais e os aspectos formais. A obra oferece uma interpretação ficcional que retrata uma possível história dos trabalhadores da Companhia *Matte Larangeira*, arrendatária de terras devolutas, circunscritas ao Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX, quando as zonas de exploração de erva mate estavam em poder dessa companhia de exportação, que mantinha o monopólio; com sede em Ponta Porã e Buenos Aires. Pode-se estabelecer relação da forma romanesca e a estrutura da sociedade em que ela se desenvolve. A partir de um eixo social, desvela-se a trama das relações que subjagam o homem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espaço literário; Hernâni Donato; Narrativa de tensão; **Selva Trágica**

**ABSTRACT:** The purpose of this work is to carry

out a study on literary space in the **Selva Trágica**, emphasizing its central thematic motives and the formal aspects. The work offers a fictional interpretation that portrays a possible history of the *Matte Larangeira* Company workers, a vacant lands leaseholder, circumscribed to Mato Grosso, in the first decades of the twentieth century, when the mate herb zones exploitation were in the power of that export company, which maintained the monopoly; with headquarters in Ponta Porã and Buenos Aires. It is possible to establish a relation of the romanesque form and the society structure in which it is develop. Since a social axis, the human relation plot that subjugate the man is unveiled.

**KEYWORDS:** Literary space; Hernâni Donato; Tension narrative; **Selva Trágica**

**Selva Trágica**, ainda que não datada explicitamente, refere-se aos acontecimentos nas regiões ervateiras durante os anos áureos da extração da erva, o que permite inferir que o conteúdo narrado passa-se entre o início do século XX e a década de 1930, quando Getúlio Vargas teria extinguido o monopólio da empresa. Seu conteúdo cruza-se com o conhecimento do passado histórico.

No discurso de Luisão, proferido durante

uma reunião com trabalhadores, há informações sobre a constituição da Companhia para extração da erva em 1882, bem como referência a uma lei de 1895, que punha ordem na colheita e estreitava o tempo da safra, lei esta não obedecida pela Companhia. São referências históricas, relacionadas às origens da extração, mas que não coincidem com os relatos, pois os antecedem. Porém, não se fixa num período cronológico, balizado por datas bem definidas. Recorta uma faixa de tempo correspondente à descoberta e exploração de uma mina, um período de safra, sem limites claros. Contudo, é uma narrativa centrada no tempo histórico, narrando linearmente todo o ciclo de produção da erva mate, que exerce uma força de opressão sobre os homens e torna tenso o seu dia-a-dia, marcando as relações interpessoais e as etapas de produção do trabalho.

Inocência Mata (2013), ao tratar a questão da Literatura Mundo em relação às literaturas produzidas em países de Língua Portuguesa e as européias, em que prevalece uma visão eurocêntrica, enfatiza que a Literatura deve ser concebida como conhecimento de mundo, com um pertencimento que vai além, ousando nas abordagens de Mata (2013), entende-se que na Literatura Mundo não há preocupação em situar, exatamente o que ocorre com a produção artística de Donato, demonstrando que nenhuma obra é “solta” na literatura; antes articula-se com outras obras, de tempos, gêneros, culturas etc., diferentes.

O espaço é o elemento fundamental da estrutura da narrativa, agindo na composição do enredo e das personagens, daí a possibilidade da classificação tradicional de “romance de espaço”, que se particulariza por priorizar a descrição do meio histórico e dos ambientes sociais nos quais transcorre a intriga. Observando os tipos de personagens, percebe-se que o espaço, muitas vezes, aparece como personagem básica de alguns romances. Nesses romances, o espaço não é apenas o lugar onde decorre a intriga, mas constitui o assunto da narrativa. Há também outra classe de romance, onde as personagens estariam fortemente vinculadas ou subjugadas ao espaço, como acontece nas narrativas naturalistas. Segundo Dimas (1994),

O espaço pode alcançar estatuto tão importante quanto outros componentes da narrativa (...) em certas narrações esse componente pode estar severamente diluído e, por esse motivo, a sua importância torna-se secundária. Em outras, ao contrário, ele poderá ser prioritário e fundamental no desenvolvimento da ação, quando não determinante. Uma terceira hipótese (...) é a de ir-se descobrindo-lhe a funcionalidade e a organicidade gradativamente, uma vez que o escritor soube dissimulá-lo tão bem a ponto de harmonizar-se com os demais elementos narrativos, não lhe concedendo portanto nenhuma prioridade. (DIMAS, 1994, p. 6)

Observa-se que, na Literatura, apenas recentemente se deu a valorização da representação do espaço, a despeito de sua importância, desde então a categoria espacial na narrativa passou a ser estudada como um dado significativo na produção romanesca, cujo delineamento amplia as possibilidades de compreensão da obra literária pelo leitor. Segundo Genette (1972, p. 105) “Nossa linguagem é constituída de

espaço” e o descaso aos estudos da categoria espacial, que a filosofia bergsoniana exprimia, cedeu lugar, hoje, a uma forte valorização, de certo modo implica o homem preferir o espaço ao tempo. Genette conclui:

Hoje a literatura – o pensamento – exprime-se apenas em termos de distância, de universo, de paisagem, de lugar, de sítio, de caminhos e de moradia: figuras ingênuas, mas características, figuras por excelência, onde a linguagem se espacializa a fim de que o espaço, nela, transformado em linguagem, fale-se e escreva-se. (GENETTE, 1972, p.106)

Sobre as metáforas espaciais, Genette (1972) confirma que elas constituem “um discurso de alcance quase universal, já que delas nos servimos para falar de tudo, literatura, política, música e é o espaço que constitui sua forma, nisto que lhe fornece mesmo os termos de sua linguagem” (p.101).

No **Dicionário de Narratologia** (1987), o espaço é considerado “uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam” (REIS e LOPES, 1987, p. 129). Para os autores, o conceito de espaço tem duas instâncias: primeiro, integra os componentes físicos que servem de cenário para o desenvolvimento da ação e para a movimentação das personagens; segundo, abarca as atmosferas social e psicológica. Os autores consideram que o espaço social não tem o teor estático do espaço físico, configurando-se em função da presença de tipos e figurantes, fazendo conhecer ambientes onde aparecem os vícios e as deformações da sociedade. Já o espaço psicológico constitui-se em função da exigência de tornar evidentes as atmosferas vivenciadas pelas personagens, normalmente descritas por meio de um procedimento técnico narrativo como o monólogo interior. A representação do espaço na narrativa encontra-se demarcada por dois condicionamentos:

ele é um espaço modelizado, resultando de uma *modelização secundária*, representação mediatizada pelo código linguístico e pelos códigos dominantes da narrativa, de onde se destacam os que fazem dela uma prática artística de dimensão marcadamente temporal; por outro lado, a representação do espaço jamais é exaustiva, não evitando a existência de pontos de indeterminação, características e objetos não mencionados, que ficam em aberto para complemento pelo leitor. (REIS e LOPES, 1987, p. 131)

Dessa forma, o espaço está estreitamente vinculado a duas categorias da narrativa: ponto de vista (ou perspectiva) e tempo. A primeira categoria afeta a representação, pois está condicionada ao tipo de posicionamento do narrador ou mesmo ao filtro do olhar de determinado personagem. Na segunda categoria, o tempo, afeta o espaço segundo uma dinâmica temporal, porque mesmo o espaço narrativo está submetido às modificações, inovações, erosões advindas do decorrer do tempo.

A relação do romance com o tempo é absolutamente diferente daquela

estabelecida pela epopéia. Se a distância é justamente a essência da épica, a distância do mundo narrado, o isolamento da contemporaneidade, ou seja, o tempo da narrativa é (re)constituído como memória, destrói-se essa distância e o gênero se afirma como atualidade viva. Segundo Bakhtin (1993), o presente instável e transitório, a “vida sem começo e sem fim”, constitui objeto de representação de um gênero que se constrói inacabado. Entretanto, isto não significa que a representação esteja excluída de seu campo de ação. O que ocorre é um deslocamento do centro axiológico-temporal para a atualidade da escrita, redundando numa nova relação com o mundo representado, uma reinterpretação ideológica do passado. Isto é, a contemporaneidade e a sua complexidade são o ponto de partida para a representação de uma época, mesmo as do passado heróico.

Nesse aspecto, percebe-se uma identificação, uma proximidade, entre as idéias de Lukács, defendidas mais ou menos à mesma época, e as de Bakhtin, já que seu texto é de 1941, e ambos tematizam a perspectiva histórica.

Para a consciência literária e ideológica, o tempo e o mundo tornam-se históricos pela primeira vez: eles se revelam, se bem que, no início, ainda obscura e confusamente, como algo que vai ser, como um eterno movimento para um futuro real, com um único processo, inacabado, que abarca todas as coisas. Todo evento, qualquer que seja, todo fenômeno, toda coisa e, em geral, todo objeto de representação literária, perde aquele caráter acabado, aquele desesperador aspecto de “pronto” e imutável, inerente ao mundo épico do “passado absoluto”, protegido por uma fronteira inacessível do presente que se prolonga e não tem fim. Graças ao contato com o presente, o objeto se integra no processo inacabado do mundo a vir, e nele deixa a sua marca de inacabado. Qualquer que seja a sua distância de nós no tempo ele está ligado ao nosso presente, inacabado pelas contínuas mutações temporais, e entra em relações com a nossa incompletude, com o nosso presente, e este futuro avança para um futuro ainda não perfeito. Neste contexto inacabado perde-se o caráter de imutabilidade semântica do objeto: o seu sentido e o seu significado se renovam e crescem à medida que esse contexto se desenvolve posteriormente. (BAKHTIN, 1993, p. 419-420)

Se o objeto da representação é o passado histórico, esse descompasso torna-se ainda mais óbvio, porque o discurso histórico, exposto às intempéries do presente, assimilado parodicamente pela narrativa, será um importante índice da intencionalidade geral e profunda do escritor e, portanto, do significado ideológico de toda a obra.

Assim como Bakhtin, Osman Lins (1973) considera tempo e espaço categorias intrínsecas e, sendo assim, inconveniente isolar seus aspectos, ou abordá-los de forma estanque. É possível, sim, analisar a função que desempenham e a importância dessas categorias na relação com os outros elementos como o narrador. Ao falar sobre uma análise do tempo ou do espaço é importante enfatizar que a referência é o mundo romanesco, e, portanto o tempo ou espaço são ficcionais, mas vistos como recriação do mundo real.

A história, ou diegese de um romance, é um objeto compacto e intrincado, seus fios se enlaçam entre si: o universo espácio-temporal está nela contido. Apesar de

seus fios enredados, pode-se isolar o componente espacial e estudá-lo por meio de elementos intencionalmente dispostos na narrativa. Ele pode compor uma personagem, absorvendo ou acrescentando, muitas vezes, constituído por seres “coisificados” ou anulando a sua individualidade.

O espaço na ficção não se atém a descrições, em que prepondera a visualidade: ele é muito mais abrangente. Quaisquer que sejam os limites e limiares do espaço descritos na narrativa, ele adquire mais corpo à medida que evoca outras sensações, que não as visuais. Essas questões relacionam-se diretamente com a perspectiva, pois, na ficção, o espaço se organiza a partir de uma entidade centralizadora, seja ela o narrador ou a personagem.

Apesar de seu caráter estático, o espaço pode assumir aspectos variados em termos de extensão: pode ir da imensidão de uma região aos locais limítrofes de uma cidade ou um espaço interior privado. O espaço, nos seus aspectos geográfico, político e cultural, configura-se por meio das observações do narrador e/ou personagens. O deslocamento entre lugares, efetuado pelas personagens e/ou objetos e as ações vão conferir-lhe temporalidade, mas interagindo com ele, esses elementos podem transformá-lo, ou o próprio espaço pode provocar ações ou eventos.

Segundo Lins (1973) deve-se diferenciar espaço e ambientação: a personagem existe no plano da diegese e a caracterização no plano do discurso. A personagem diz respeito ao objeto em si; a caracterização, à sua execução narrativa, o que configura a distância que subsiste entre espaço e ambientação. Então, segundo Lins (1973), ambientação é o conjunto de processos que visem a proporcionar na obra de ficção a percepção do ambiente, para a concretização do espaço considera-se a experiência de mundo, para reconhecer a ambientação necessita-se de certo conhecimento da arte de narrar, transparecendo, assim, os recursos expressivos utilizados pelo autor.

De acordo com estudos de Lins (1973), existem três tipos básicos de ambientação: a franca, a reflexa e a oblíqua. A ambientação franca caracteriza-se pela introdução do narrador com um discurso avaliatório, por vezes mediado pela presença de um ou mais personagens. Quando o narrador é também personagem, a ambientação pode variar, mas, de forma geral, o esquema é o mesmo o narrador observa e narra, verbalizando o exterior. Nela quando o narrador está em primeira pessoa é objetivo; já quando aparece em terceira pessoa, é subjetivo. A ambientação reflexa é caracterizada pela percepção das coisas por meio da personagem, o foco é o personagem e as narrativas são geralmente em terceira pessoa e tal qual a ambientação franca seu caráter é contínuo e compacto. O personagem na ambientação reflexa possui ação passiva e suas atitudes, se registradas, são sempre internas, ao contrário da ambientação oblíqua ou dissimulada, que exige um personagem ativo que demonstre a relação entre espaço e ação, como se as ações fizessem nascer o espaço. Cada processo de caracterização da ambientação possui um lugar determinado na obra e que cabe ao autor utilizá-los de acordo com a eficácia desejada.

Quanto à função que o espaço assume na obra de ficção, não se pode estudar

isoladamente a funcionalidade de um elemento espacial, assim como de uma personagem, de uma estrutura temporal ou qualquer outra categoria narrativa. Deve-se mesmo admitir a hipótese de um espaço ser funcional em determinada sequência que, por sua vez, constitui-se como corpo estranho no conjunto da obra.

O espaço exerce as funções de caracterizar, provocar e de situar a ação. A primeira função, caracterizadora, ocorreria quando o espaço serve de cenário, em geral restrito – um quarto, uma casa -, refletindo, na escolha dos objetos, na maneira de dispô-los e conservar, o modo de ser da personagem. A inserção social desta também pode ser sugerida em grande parte por elementos exteriores, como o bairro ou a situação geográfica. Quando o espaço interfere liberando energias da personagem, ocasionando ou causando a ação, sua função é provocadora. Normalmente a personagem transforma em atos a pressão sobre ela exercida pelo espaço, podendo este propiciar a ação ou provocá-la. Quanto à outra função, de situar a ação, observa-se que muitas vezes o espaço serve exclusivamente para localizar personagem, neste caso, ele é constituído pela relação entre os objetos em si ou entre os homens e os objetos.

Em **Selva Trágica** transparece duas modalidades temporais, uma no plano do mundo imaginário, o tempo da narrativa; a outra na representação do real, o tempo histórico, ambas diluídas no espaço da narrativa. A categoria temporal está condicionada pela linguagem da história narrada, o tempo é representado por meio dos acontecimentos expostos. A narrativa romanesca independe do *continuum* do tempo real em que se seguem as relações de passado/presente/futuro, a noção de continuidade é reforçada pela utilização excessiva de gerúndios: “[...] Os mineiros desafogam o ruim humor da jornada chimarreando, resmungando, catando-se os carrapichos apanhados no vaivém do sapezal.” (p. 14). O desdobramento do tempo na ficção concede ao autor a liberdade de revelar, em algumas páginas, a vida inteira de uma personagem, ou, inversamente, expandir em discurso um episódio que no tempo real não levaria mais que cinco minutos. Assim, na obra literária o tempo é inseparável do mundo imaginário e das necessidades internas de construção da própria ficcionalidade, e pode-se, nesse mundo, questionar o tempo da aventura contada, se no passado, no presente ou no futuro, além do que na história muitos eventos podem desenrolar-se no mesmo espaço.

Como em toda narrativa histórica ficcional, a objetividade da narração, combinada com a subjetividade do discurso das personagens, constrói uma ambivalência aos moldes da ficção, fazendo o romance distanciar-se do real. Tal procedimento liberta a narração da trama, dos marcos cronológicos. Em **Selva Trágica**, o autor utiliza recursos próprios para traduzir sua temporalidade. Recusa o compasso do relógio ou a sequência do calendário para chamar atenção para um tempo centrado nas ações de comando e obediência e, ainda, na rotina dos dias da gente daquela região.

Em **Selva Trágica**, o desenrolar das ações não ocorre num período longo por meio do qual se operam grandes transformações na vida dos protagonistas. O que existe

é um recorte de uma faixa de tempo correspondente a um conflito social. Muito mais que a delimitação cronológica das ações, o tempo orienta-se pela expressão da rotina cósmica, sob o efeito da alternância entre o dia e a noite, e por uma caracterização psicológica, ou seja, a revelação dos sentimentos na fugacidade do tempo. Assim, a história se estrutura num jogo de tensão entre o tempo do contar, ou da enunciação, segundo Genette (s.d.), e o tempo contado, ou do enunciado. Por isso, é possível constatar as relações entre a diegese e a narrativa enquanto discurso e perceber na diegese a sua correlação com o tempo cronológico dos acontecimentos, o tempo objetivo, marcado pelo calendário, pelo ritmo das estações, os dias e as noites, etc., e no tempo do discurso narrativo, o engendramento significativo do texto romanesco.

O modo de narrar de **Selva Trágica**, ainda numa perspectiva generalizada, orienta-se por uma variedade de tempos alternados provocando uma quebra na linearidade da narrativa. O romance intercala vários episódios numa rede de situações simultâneas, figurando uma manobra do narrador em via dupla, por um lado, a simultaneidade de situações está em função de um fato progressivo que constrói o fio condutor da narrativa, por outro, a caracterização de várias histórias, como a dos mineiros (Pablito, Pytã, Augusto), dos Changa-y (Osório), dos funcionários da companhia (Isaque, Casimiro, Lucas, Curê), das mulheres (Flora, Zola ou Nakyrã), que ampliam a tensão dramática.

A ação é suspensa e outros fios são buscados: a descoberta de uma nova mina, o relacionamento de Uru com Zola, o plano arquitetado por Isaque para se apossar de Flora; a saída dos perseguidores, comandados por Casimiro para recuperar os fugitivos; a relação forçada de Flora com Isaque e as consequências do ato; o retorno de Pablito e o seu reencontro com Flora; retomada da fuga e encontro dos fugitivos; a morte de uma menina e o velório; a morte do Uru e de Bopi. São pausas que retardam o andamento da narrativa. Assim, o enunciado tem um tempo próprio, que poderia ser linear e marcadamente cronológico e que se prende à fuga. Se o leitor optar por imprimir nesta parte da narrativa só a fuga, ele terá um tempo do enunciado rente com o tempo da enunciação. No entanto, é evidente que o tempo da narrativa é outro. A tensão se mantém e o tempo serve para alimentar a expectativa do leitor e se constitui como uma técnica de construção deste romance. O mesmo pode se observar em relação ao episódio do assédio à Flora, perpetrado por Isaque, na oitava parte do segundo capítulo; ao fio da narrativa principal intercala-se a saída dos perseguidores de Augusto.

O uso do tempo marcadamente cronológico, pela sucessividade das ações do cotidiano, é também um procedimento que adquire relevância, pois funciona como um instrumento de pressão/opressão na vida do ervateiro. O tempo e o espaço se definem bem e vetorizam a ação do homem no contexto do romance. Os eventos referentes à Semana Santa são relatados no quinto capítulo da narrativa, quando se verifica o uso especial do tempo com marcas de linearidade cronológica. Parece que o narrador se desprende da tensão temporal e elabora um exercício de estilo, privilegiando o passar

claro do tempo e explicitando sua presença como elemento condutor da ação, assim como ocorre uma trégua nos conflitos e tensão da narrativa.

O tempo é o do calendário e abrange o período compreendido entre o sábado anterior ao Domingo de Ramos e o Domingo de Páscoa. Nesse momento, instaura-se um novo tempo na vida dos mineiros, o qual suspende o seu cotidiano de sofrimentos e lhes oferece uma trégua, onde tudo se pode fazer, menos trabalhar. Tempo misto de sagrado e profano, a liberação de costumes e de busca de alguma felicidade, no desregramento e na aparente liberdade.

O tratamento dispensado ao tempo pelo autor confere a esse romance qualidades literárias que o distinguem da série social, ainda que haja intenção deliberada de denúncia das injustiças perpetradas contra os trabalhadores dos ervais do sul de Mato Grosso.

O tempo também constrói o discurso e revela a História, pois é uma forma de busca da transformação social, em que se mostram as ações do passado como precedentes de situações do presente, contrapondo a ilusão da verossimilhança a da historicidade:

- Uma luta deste porte não começou ontem, nem pode acabar hoje. Durou tempo, engoliu muita gente, enriqueceu uns poucos e desgraçou milhares. Começou com a regulamentação da pode, coisa que ninguém obedeceu. Agora, mandaram dizer que o Governo decretou a extinção do monopólio. Todos vocês podem pedir a concessão e tirar a erva. Isto custou dez anos de espera. Não pensem que com isso – esse papel do Governo – os apuros se acabaram. O Governo está longe, tem vista fraca demais para enxergar o que se passa no meio do mato. E a erva está no meio do mato. Não nos jardins do palácio do Governo. Agora vamos lutar contra outro tipo de poder: o dinheiro, a política, o suborno, a malícia. (DONATO, 1976, p. 198)

Em **Selva Trágica**, o tempo exerce também a função de um marca-passo da coletividade social. Ele está indexado ao processo de luta, de busca de direitos de um determinado grupo e é, sob essa perspectiva, que compreendemos o porquê do narrador deste romance marcar tão acentuadamente a categoria temporal no decorrer da história.

O espaço romanesco engloba a floresta, as vastidões da mata, as amplitudes das distâncias. Espaço aparentemente aberto, porque é por ele que os ervateiros perambulam em busca de ervais, das minas. No desenrolar da narrativa, contudo, o espaço vai se revelando fechado, opressor e acaba oprimindo o homem, incapaz de escapar dele, pois é nele que está o meio da sobrevivência de uma vida subumana de trabalho forçado, de exploração, miséria e injustiças, onde a liberdade e a vida são furtadas do homem, e as hostilidades da selva se revelam: “O lugar era seco. Puderam ralejar a tacupi lateral pois os biriguis bebedores de sangue não seriam tantos. Em troca, careciam de um reforço entrelaçado nos baixos por medo às cascavéis.” (p. 196).

Nesse espaço, o trabalhador é nômade, predador. Lugar de desafios e infortúnios,



de geografia acidentada, inóspita. No emaranhado da mata, o homem sente-se diminuído, impotente. A vegetação o sufoca, e os caminhos, os trilhos, as veredas são picadas por abrir. Para se orientar em geografia tão adversa é preciso subir ao topo das palmeiras, descortinar rumos e prosseguir:

Olha a direita e não vê mais do que selva. Avisa:

- Mato alto.

- Na esquerda?

- Mato alto.

- Na frente?

- Mato alto. Depois, uma baixada. E água pouca. Depois sapezal. (DONATO, 1976, p. 9-10)

Na vastidão da selva, espaço de perdição, as personagens ficam confinadas nos casebres, nas barracas, nas taperas, nos ranchos provisórios e improvisados que mais constroem que acolhem seus moradores. São habitações que impedem a privacidade da vida íntima dos trabalhadores e convidam o homem a transgressões de toda ordem e limites, tornando-os menos humanos e mais animais, distanciando-os da simbologia da casa como lar, conforto, repouso, acolhimento.

O espaço oprime as personagens não apenas no que tange à escassez ou precariedade da moradia, mas pela falta de livre trânsito pela mata fechada, repleta de empecilhos, como animais ferozes, cobras e mosquitos, situação ainda mais agravada pela opressão dos patrões, que lançam os ervateiros num confinamento. O mineiro é forçado a trabalhar de forma desumana, sob pressão de capatazes, verdadeiros algozes dos trabalhadores, e de um lugar que não oferece nenhuma segurança.

Detidos nesse lugar, os ervateiros inconformados tentam fugir, mas são barrados, não só pelos comitiveros, funcionários da Companhia, como também pela dificuldade em transpor um espaço hostil composto de mata, rios, colinas, pedras, bichos, que dificultam ultrapassá-lo e conquistar a liberdade: “O mato não estava a favor dos fugitivos. Fechado, ruidoso, agressivo.” (p. 81). Agredidos por esse espaço, os mineiros tentam fugir e acabam, em sua maioria, caçados como animais, capturados e sacrificados, “– Tontices! Vi dezenas de mineiros pular no mato mas são menos do que os meus dedos os que atravessaram o rio. Quem não voltou amarrado e acabou no chicote, morreu baleado por aí. Nos ervais ninguém chega a velho.” (p. 17).

Se a mata corresponde ao espaço fechado, que oprime, o rio é o referencial espacial que liberta, esperança vital, aspiração de mudança, desejo de liberdade, de um futuro melhor, por isso, “alcançar o rio”, para os ceifadores fugitivos significava alcançar a liberdade, a vida; “Além, no fundo, entre colinas e matos, o rio esticado e ondulado pelos caprichos da lua. Bastava atravessar o campo e cair no rio! Chegar ao outro lado do rio queria dizer estar a salvo.” (p. 181).

Postas em seus limites de constrangimentos, as personagens entram em conflito com o mundo em que vivem, cenário de sofrimento e repressão, que transforma o

homem em um ser menor, impotente, forçando-o a permanecer em um espaço que o degrada em todos os sentidos: “E foi só trabalho e trabalho, e cobra, e calor, e suor, e medo! Isso é o que era o erval! Um bom pedaço de mato com erva de idade, isso era também.” (p. 125), este polissíndeto iconiza o enredamento, o círculo e o cerco que enredam o homem.

Nessas condições o homem torna-se um ser degradado circunscrito a um espaço também degradado. Reflexos de uma estrutura social e econômica, em que uma minoria enriquece por meio da exploração do trabalho de um grande grupo. O espaço físico remete à opressão que se denuncia como aspecto particular de um universo socioeconômico atravessado pelos excessos de uma exploração desumana e brutal, como ocorre no momento do assassinato do mineiro fugitivo, em que o narrador descreve a naturalidade com que Casimiro desempenha a sua função:

[...] voltou-se, apanhou o chapéu e já andando chamou um de seus homens pelo nome. Desceu a colina até o meio e procurou concentrar-se na lua que começou a descer. Ouviu o tiro. Esperou o eco afastar-se na trilha, para além do rio. O eco de tiros, sim, sempre chegava ao rio. Os fugitivos do erval, jamais. (p. 187)

Contrariamente ao espaço romântico, onde a natureza é vista como um cenário paradisíaco, edênico, de equilíbrio, de emoções e de recuperação de vigor físico, o espaço em **Selva Trágica** mostra-se como tensão e conflito. Ao mesmo tempo é o espaço da denúncia, da vida contra a morte, da liberdade cerceada pela opressão, apanágio da literatura neorrealista. A natureza é concebida como fator antagônico aos ervateiros, cenário de sua tragédia. O verdadeiro responsável pelo inferno dos mineiros, em meio à selva, é o sistema capitalista representado pela Companhia Mate Larangeira, que explora de forma desumana e gananciosa o mineiro, escravizando-o.

A esperança de liberdade dos ervateiros estava no líder Luisão, que sem medo, lutava pelo fim do monopólio da extração da erva, mostrando aos políticos os desmandos da Companhia. Quando o Governo resolve extinguir o Monopólio da Companhia, é Luisão quem leva a grande notícia aos já enfraquecidos e sofridos ervateiros. A esperança de melhorar estava no fato de agora todos poderem obter a concessão para a extração da erva.

Asituação trágica do homem nos ervais faz com que ele tome atitudes monstruosas e veja a morte como uma realidade circundante, que pode chegar a qualquer momento, da forma mais inusitada possível. Por meio de acidentes previstos, por definhamentos devido ao trabalho forçado e sem segurança, por doenças naturais, por falta de assistência médica, por assassinatos que serviriam como exemplos, por tentativas de fugas. Não há um futuro compensador para o mineiro-ervateiro, abandonado à própria sorte, a sua única certeza é a morte.

Diante disso, presencia-se o homem vulnerável à derrota em todos os sentidos, tanto espiritual como moral e físico, ante o poderio das forças contrárias, o do capitalismo da Companhia de erva-mate. Resta uma conclusão: “tudo é assim por

assim tem de ser no erval” (Donato, p. 190), reflexo do abandono e do conformismo geral. Por isso não há luta, nem esperança de transformar o meio em que vivem. A entrega é, praticamente, total como é total a alienação, devido a falta de consciência de grupo, e o único protesto é a fuga mal sucedida. Portanto, os trabalhadores vivem entorpecidos pela tragédia humana diária e trabalham sob a tensão da morte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** (A Teoria do romance). Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1993.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

DONATO, Hernâni. **Selva Trágica**. São Paulo: Edibolso, 1976.

GENETTE, Gérard. **Figuras**. Trad. Ivonne Floripes Mantoanelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. **Discurso da narrativa**. Trad. de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, s.d.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. Tese de Doutorado. Universidade de São – USP -, São Paulo: 1973.

MATA, Inocência. Literatura-mundo em português: encruzilhadas em África. In: **Anuário de Literatura Comparada**, 3, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013, (p. 103-118).

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

## ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ESTRUTURANDO UMA DISCIPLINA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

**Pedro Paulo Nunes da Silva**

Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa – Paraíba

**Silvia Renata Ribeiro**

Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa – Paraíba

**RESUMO:** Este trabalho apresenta o planejamento de uma disciplina de espanhol para fins específicos (*español con fines específicos*), no bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), da Universidade Federal da Paraíba. Essa disciplina, intitulada *Espanhol Aplicado aos Negócios*, pertence aos estudos, na abordagem de línguas para fins específicos (LinFE), denominados espanhol para fins de negócios (*español de los negocios*). Em vista disso, este estudo de caso, por meio de diversos autores que apresentam estudos sobre LinFE (BELTRÁN, 2004; CALVI, 2003; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; MANGIANTE; PARPETTE, 2004; HUTCHINSON; WATERS, 1987; SÁNCHEZ, 2009; SWALES, 1985), apresenta os aspectos teórico-metodológicos da abordagem de espanhol para fins de negócios; averigua as lacunas, as necessidades e os desejos dos discentes dessa graduação com relação a essa disciplina em convergência com suas áreas

de atuação nas negociações internacionais; e analisa como os docentes responsáveis estruturam tais disciplinas. Este estudo, portanto, visa contribuir para a compreensão de uma realidade local do ensino-aprendizagem de espanhol para fins de negócios, porém relacionado, diretamente, a realidades de aspectos nacionais do ensino-aprendizagem dessa mesma abordagem no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espanhol para fins específicos. Espanhol para fins de negócios. LEA-NI.

**ABSTRACT:** This study presents the construction of a course of Spanish for specific purposes (*español con fines específicos*), in the bachelor's degree in Foreign Languages Applied to International Negotiations (LEA-NI), of the Federal University of Paraíba. This course, entitled *Spanish Applied to Business*, belongs to the studies in languages for specific purposes (LSP) denominated Spanish for business purposes (*español de los negocios*). In this study, the present case study, by means of several authors in LSP (BELTRÁN, 2004; CALVI, 2003; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; MANGIANT, PARPETTE, 2004; HUTCHINSON; WATERS, 1987; SÁNCHEZ, 2009; SWALES, 1985), presents the theoretical-methodological aspects of business Spanish; ascertains the lacks, needs and wants of the students in relation to

this course in convergence with their target situations in international negotiations; and analyzes how the responsible professors structure such courses. This study, therefore, aims to understand a local reality of the teaching-learning process of Spanish for business purposes, but with relation to realities of national teaching-learning aspects of this same approach in Brazil.

**KEYWORDS:** Spanish for specific purposes. Business Spanish. LEA-NI.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos considerações a respeito do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, doravante LinFE, com ênfase na sua subcategoria de ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios.

Bem como em português, a língua espanhola, que é a língua-foco nesta pesquisa, também adota o termo *español con/para fines específicos* para referir-se à abordagem que tem como finalidade o ensino do espanhol baseado na análise de necessidades dos aprendizes na situação-alvo, seja para fins acadêmicos ou profissionais (BELTRÁN, 2004; VÁZQUEZ, 2004; ZÚÑIGA, 2006).

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla a respeito do ensino-aprendizagem de LinFE em três idiomas distintos, o inglês, o francês e o espanhol, a qual teve por objetivo responder ao questionamento: *como são estruturadas as disciplinas de línguas estrangeiras para fins de negócios, no bacharelado em LEA-NI da UFPB, a fim de que o aluno possa se tornar apto a atuar como negociador plurilíngue?*

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferta, entre as suas graduações, o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI será a abreviação adotada) cuja grade curricular propõe o ensino obrigatório de três línguas (espanhol, francês e inglês) para fins específicos, entre as quais, estão as disciplinas de línguas para fins de negócios.

Assim, no presente estudo, apresentamos o ensino-aprendizagem de *español con fines específicos* na área dos negócios por meio de aporte teórico encontrado na literatura da área de LinFE (BELTRÁN, 2004; CALVI, 2003; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; MANGIANTE; PARPETTE, 2004; HUTCHINSON; WATERS, 1987; SÁNCHEZ, 2009; SWALES, 1985; entre outros).

Além disso, realizamos uma análise de necessidades sucinta dos negociadores internacionais em formação nesse bacharelado, além de uma averiguação na estruturação das disciplinas de *español de los negocios* planejadas por docentes no LEA-NI da UFPB.

## 2 | LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: *ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS*

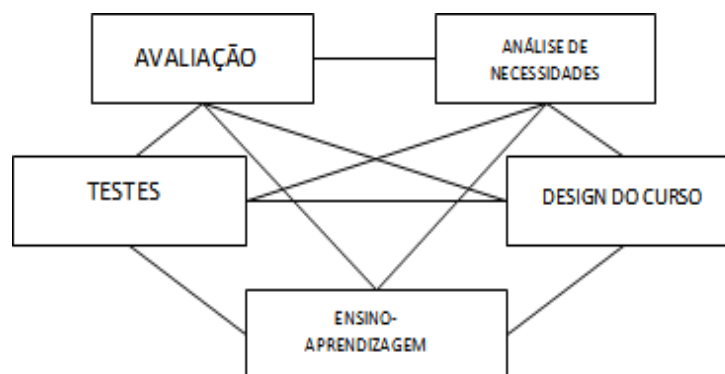
Beltrán (2004) cita que, na década de 1980, a demanda por *español con fines específicos* (optamos por referir-nos a essa abordagem por sua abreviação, a saber, EFE) começa a crescer, bem como a oferta dele por parte das câmaras de comércio e indústria, e por instituições educacionais, como universidades e escolas de idiomas. A autora afirma que, após a entrada da Espanha na Comunidade Econômica Europeia (atual União Europeia), houve um impulso pelo ensino da língua espanhola concernente às áreas para fins acadêmicos e para fins profissionais.

O ensino-aprendizagem de EFE, a partir dos pressupostos do ensino de LinFE, envolve a realização da análise de necessidades dos aprendizes e, conseqüentemente, o desenho pedagógico do curso a ser lecionado (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; MANGIANTE; PARPETTE, 2004). Logo, as necessidades dos aprendizes na situação-alvo irão ditar como e quais conteúdos deverão ser ensinados (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Dudley-Evans e St. John (1998) abordam cinco etapas no processo de criação de cursos em LinFE, as quais são, novamente, mencionadas no estudo de Sánchez (2009) sobre EFE: i) *análises de necesidades*, ou seja, levanta-se a análise de necessidades dos aprendizes; ii) *diseño del curso*, com isso, estrutura-o por meio do plano de curso; iii) *enseñanza/aprendizaje*, dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem no idioma toma lugar, neste caso, o ensino-aprendizagem de EFE; iv) por meio da *evaluación* examina-se os alunos quanto ao conteúdo lecionado; v) por último, com a *evaluación del curso* realiza-se uma avaliação geral do curso elaborado.

Entretanto, Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que não é possível, ou ao menos pouco provável, que ocorra a execução consecutiva dessas etapas, portanto, fazendo com que o professor de LinFE aja de tal forma a pular fases e/ou voltar a executar o que já foi previamente realizado.

Por conseqüência, as cinco etapas existem e são executadas, mas não na mesma ordem, pois a realidade assemelha-se à descrição visual apresentada pelos autores na figura 1.



**Figura 1:** Etapas no processo de LinFE: realidade (tradução nossa de DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 121).

Por serem muitas as tarefas realizadas na preparação e execução de um curso de LinFE, além de essas tarefas serem guiadas por necessidades específicas dos discentes, é necessário que o docente atue como um profissional de LinFE, com essa função, fazemos referência ao trabalho de John Swales, *Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology* (1985), que utiliza o termo *practitioner* (profissional) para se referir ao papel do professor em LinFE. Torna-se óbvio, entretanto, que podemos incluir todo professor de língua estrangeira nessa categoria de “profissional”, o qual também assume, por vezes, funções além daquelas que comumente são associadas ao docente em sala de aula.

Tendo em vista as funções desse profissional (SWALES, 1985) e as etapas do planejamento de cursos de LinFE (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998), esse docente atua de maneira mais intensa do que se estivesse em cursos de línguas estrangeiras para fins gerais, pois esse profissional atuará, entre outras funções, como *designer* de cursos; produtor de materiais didáticos que atentam as necessidades de seus alunos; colaborador com outros professores que atuam em situações similares às suas; pesquisador da área de atuação dos seus discentes, ou seja, das situações-alvo que eles irão necessitar utilizar o idioma, tais como, direito, comércio exterior, engenharia civil ou medicina; além desse profissional ser um avaliador de tudo aquilo que foi criado ao longo da estruturação do curso.

O profissional de EFE, por conseguinte, deverá por meio da análise de necessidades “identificar y analizar la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de la lengua y los contextos comunicativos de uso real” (GARCÍA-ROMEU, 2006, p. 145). Logo, para a criação de um curso em EFE o docente deverá recorrer à análise de necessidades e somente assim, as questões linguísticas, comunicativas e socioculturais da situação-alvo, neste caso o mundo dos negócios, poderão ser evidenciadas, a fim de que o docente planeje e execute o seu plano de curso (SÁNCHEZ, 2009).

A partir desses fundamentos do ensino-aprendizagem de EFE, apresentamos, em seguida, as nuances encontradas em *español de los negocios*.

### **3 | LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS**

O ensino-aprendizagem de EFE subdivide-se em inúmeras ramificações no ensino de língua espanhola, sendo as principais: para fins acadêmicos e para fins profissionais. Dentro do ensino-aprendizagem de espanhol para fins profissionais, uma das categorias mais demandadas, está o *español de los negocios* (ZÚÑIGA, 2006).

A fim de sintetizar as principais características do *español de los negocios*, apresentamos, no quadro 1, o que se demanda e o que se oferta nessa variante de EFE. Além de apresentarmos os perfis do professor e do aluno, e as competências

linguístico-comunicativas presentes no *español de los negocios*.

ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS		
<b>O QUE É DEMANDADO E OFERTADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino-aprendizagem do <i>español de los negocios</i>;</li> <li>• Preparação para obtenção do Certificado Básico/Superior de Espanhol dos Negócios.</li> </ul>	
<b>PERFIL DO PROFESSOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissional de EFE especializado em <i>español de los negocios</i>.</li> </ul>	
<b>PERFIL DO ALUNO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissionais pertencentes à gestão comercial, à empresas, finanças e áreas afins;</li> <li>• Alunos (universitários) nas áreas de ciências econômicas, comerciais e campos de atuação afins.</li> </ul>	
<b>COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS</b>	Produção e compressão interculturais	Competência comunicativa intercultural por meio da linguagem verbal e não-verbal.
	Produção e compressão orais	Atos de fala em transações comerciais, reuniões de negócios, negociações em geral, gestão diretiva na empresa, ordens dadas entre iguais e entre cargos diferentes, relações sociais e de cortesia no trabalho e abrir ou levantar uma sessão.
	Produção e compressão escritas	Entre os mais frequentes são a carta comercial, o relatório, o contrato e o currículo.

**Quadro 1:** características do ensino-aprendizagem de *español de los negocios* (adaptado de SÁNCHEZ, 2009).

Devemos ressaltar que Sánchez (2009) cita os certificados de espanhol dos negócios (certificações outorgadas pela Câmara de Comércio e Indústria de Madri e pela Universidade de Alcalá) como possíveis métodos de avaliação, podendo, então, ser esta uma parte integrante no processo de ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos.

Além disso, ressaltamos a escolha por “produção e compressão interculturais”, ao invés de “multiculturais”. Devemos levar em consideração que a interculturalidade opõe-se ao conceito de multiculturalidade, pois enquanto este está associado ao



sentido do *melting pot*, ou seja, na junção e homogeneização de culturas diversas; a interculturalidade privilegia as múltiplas identidades em um mesmo espaço (CALVI, 2003). Logo, o negociador internacional poderá, através do ensino-aprendizagem de EFE, adquirir a capacidade de comportar-se com uma identidade intercultural, sem abdicar da sua própria.

Destarte, a partir do quadro 1, percebemos que o aprendiz em *español de los negocios*, portanto, é um interessado em aprender uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, para a sua situação-alvo que são os negócios.

Sánchez (2009, p. 126) afirma que “la comunicación en la empresa es uno de los factores principales para conseguir el buen funcionamiento de la misma”. Por isso, o aprendiz não está interessado somente no conteúdo linguístico, mas também nas esferas comunicativas e interculturais do seu ambiente de trabalho que o ensino-aprendizagem em *español de los negocios* pode oferecer.

Para tanto, os profissionais de EFE devem proporcionar em suas aulas um ambiente contextualizador da situação-alvo, ou seja, através do uso de materiais autênticos e/ou autorais da área dos negócios, exercícios que abordem questões linguístico-culturais, entre outros.

No processo de ensino-aprendizagem de EFE, mais especificamente em *español de los negocios*, alunos e professores devem ter consciência da seguinte afirmação de Beltrán (2004, p. 1120):

En la comunicación profesional, se es muy consciente de las conductas apropiadas en las reuniones y negociadores internacionales y, por ello, las pautas de conducta están orientadas a canalizar la comunicación y crear el clima adecuado para cada actividad o tema tratado. Muchas veces, el éxito o el fracaso de una misión individual, organizativa o institucional (negociación, entrevista, conversación telefónica o presentación) depende que el orador se exprese con exactitud y de que se le interprete adecuadamente.

Concluimos que a simulação global mostra-se como uma das ferramentas úteis para proporcionar o ambiente contextualizador que os aprendizes necessitam, pois trata-se de “diseñar aplicaciones metodológicas específicas que estén insertas en la realidad profesional propia de un ámbito de especialidad concreto y que, al mismo tiempo, sean eficaces para explotar los recursos del aprendizaje lingüístico y profesional” (SÁNCHEZ, 2004, p. 117).

Nas próximas seções, apresentamos um levantamento de dados referentes à análise de necessidades de futuros negociadores internacionais, além de uma averiguação da estruturação de uma disciplina de *español de los negocios* cujo planejamento pretende atender às necessidades daqueles aprendizes.

## 4 | METODOLOGIA

Após apresentarmos um panorama geral de EFE, mostraremos uma análise de um caso em específico. Como declaramos anteriormente, este estudo de caso é uma parte dos dados coletados e analisados sobre LinFE com foco no ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios. Neste estudo aqui apresentado, entretanto, mostramos os assuntos que tangem o ensino-aprendizagem de EFE concernente ao *español de los negocios*.

Por isso, de agora em diante, apontamos a metodologia que norteou a execução desta análise de necessidades de aprendizes e da estruturação de cursos em EFE.

No primeiro momento, realizamos um levantamento de dados referentes às necessidades, aos desejos e às lacunas (HUTCHINSON; WATERS, 1987) dos futuros negociadores internacionais em formação, dentro do bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contudo, o foco permaneceu sobre as necessidades, os desejos e as lacunas que tais estudantes tiveram na língua espanhola em convergência com o ambiente das negociações internacionais.

Em seguida, apresentaremos a estruturação de uma disciplina de *español de los negocios*, sob o ponto de vista dos profissionais/professores de EFE. Essa disciplina é intitulada *Espanhol Aplicada aos Negócios* e pertencente à grade curricular do bacharelado em LEA-NI da UFPB. Ressaltamos que são esses docentes que desenham/planejaram a disciplina de *Espanhol Aplicado aos Negócios* de forma a atender às necessidades e expectativas dos alunos. Tal disciplina é ofertada, no sexto semestre da graduação, após cinco disciplinas de língua espanhola, a saber, quatro semestres letivos iniciais com língua espanhola para fins gerais (*Espanhol I, II, III e IV*) e o quinto semestre com *Espanhol Aplicado ao Turismo*.

O bacharelado em LEA-NI da UFPB, no semestre letivo de 2016.2, continha 117 alunos com matrículas ativas. Entre os discentes, alcançamos uma amostra de 42,7%, totalizando 50 alunos entrevistados, sendo estes o primeiro grupo de informantes desta pesquisa.

Em seguida, levando em consideração somente os profissionais de EFE, nesse bacharelado, 2 docentes compuseram o segundo grupo de informantes. Ressaltamos que tanto o questionário aplicado com os docentes quanto as respostas contidas neles levaram em consideração a atuação desses profissionais desde o primeiro semestre letivo em que atuaram na disciplina pertencente à área de *español de los negocios*, conforme informação apresentada no quadro 2.

DISCIPLINA LECIONADA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	PRIMEIRA VEZ NA DISCIPLINA	PSEUDÔNIMO
Espanhol Aplicado aos Negócios	Doutorado em Linguística Aplicada	2012.1	P.E. 1
	Mestrado em Linguística	2012.2	P.E. 2

**Quadro 2:** Configuração dos informantes da pesquisa com relação aos docentes.

A análise de necessidades com os alunos e o levantamento de dados entre os professores foram realizados por meio de questionário. Embora haja vantagens e desvantagens neste método de coleta de dados (GIL, 2012), entendemos que assim executaríamos melhor o planejamento da pesquisa.

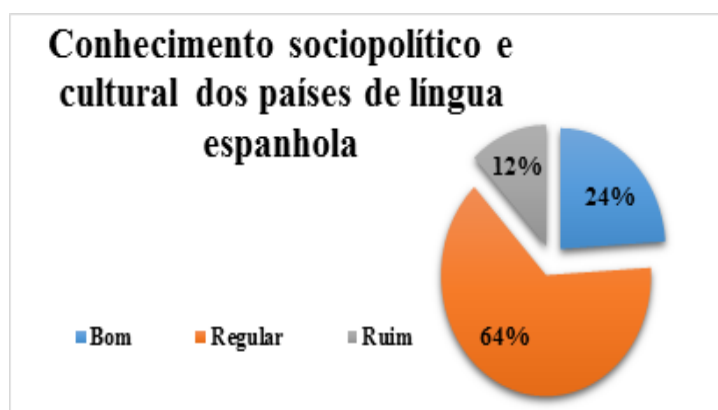
Nas próximas seções, observamos as necessidades dos discentes e o modo como os docentes elaboram suas classes de EFE, neste caso, da disciplina correspondente ao *español de los negocios*, na grade curricular, do bacharelado em LEA-NI.

## 5 | ANÁLISE DE NECESSIDADES DOS APRENDIZES

Ao analisarmos as necessidades dos alunos em *español de los negocios*, fizemos diversos questionamentos, dos quais, nos gráficos que se seguem, alcançamos resultados de uma análise geral desses futuros negociadores internacionais.

Os dados expressam os desejos, as necessidades, as realidades de alunos em formação em uma área em que interagem línguas estrangeiras (neste caso avaliamos apenas a língua espanhola) e negociações internacionais. A partir de um roteiro apresentado por Hutchinson e Waters (1987), adaptamos as perguntas e acrescentamos outras que se fizeram pertinentes segundo o nosso ponto de vista.

Nos primeiros gráficos, apresentamos a realidade da competência linguístico-comunicativa (figura 3), além do conhecimento sócio-político-cultural dos países hispanófonos (figura 2), segundo autoavaliações feitas pelos próprios discentes.



**Figura 2:** Conhecimento sociopolítico e cultural dos países hispanófonos.



**Figura 3:** Nível de competência na língua espanhola segundo o MCER.

Entre os alunos entrevistado, a figura 2 mostra que mais da metade (64%) afirma ter conhecimento regular dos países de língua espanhola, e apenas 24% dizem ter bons conhecimentos. Embora o continente americano seja composto por países de maioria hispanófona e o Brasil tenha quase a totalidade da sua fronteira próxima a eles, os alunos não demonstram ter interesse e/ou acesso às questões socioculturais que os países de fala espanhola podem oferecer.

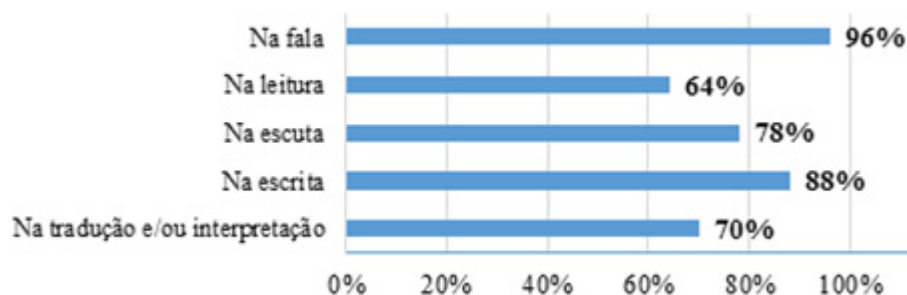
A realidade da competência linguístico-comunicativa descrita, na figura 3, parece ser um pouco mais preocupante. Alocados em três níveis linguísticos distintos, os discentes autoavaliaram-se entre os seguintes níveis: básico a elementar (A1/A2), pré-intermediário a pós-intermediário (B1/B2) e, por fim, avançado a proficiente (C1/C2). Apenas 2% afirmam ter nível C1/C2, enquanto que 42% dizem ter conhecimento em nível B1/B2, segundo o MCER, ou seja, a abreviação para *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, a versão em língua espanhola para Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Entre todos os alunos entrevistados, a maior parte (56%) afirma não ter nível superior a A1/A2.

Os dados podem ser o resultado de uma amostra de um universo específico (o curso em LEA-NI da UFPB), mas há uma indagação pertinente não solucionada: há uma promoção eficaz e eficiente do ensino de língua espanhola para a população brasileira?

O Brasil faz parte de um bloco econômico regional (Mercosul) que visa, entre outras intenções governamentais dos países que o compõe, a promoção mútua das línguas oficiais dos países membros (*a priori* das línguas espanhola e portuguesa), e que houve, até recentemente, lei brasileira sancionada visando a oferta obrigatória do ensino de espanhol, neste caso, a lei 11.161, de 2005, revogada recentemente pela lei nº 13.415, de 2017. Todavia, a partir da realidade apresentada nesta pesquisa, ainda que ínfima, parece-nos que não há resultados expressivos de melhora no ensino-aprendizagem desta língua na população brasileira, se levarmos em consideração o número de brasileiros falantes de língua espanhola e seus níveis linguístico-

comunicativos propostos pelo MCER.

Se os dados anteriores se referiam às lacunas presentes nos aprendizes, as próximas figuras apresentam as necessidades e os desejos dos alunos referentes às diversas questões em *español de los negocios*. Na figura 4, apresentamos os resultados para a(s) habilidade(s) linguística(s) que os discentes entendem ser necessária(s) na sua situação-alvo, ou seja, nas suas respectivas áreas presentes nas negociações internacionais.



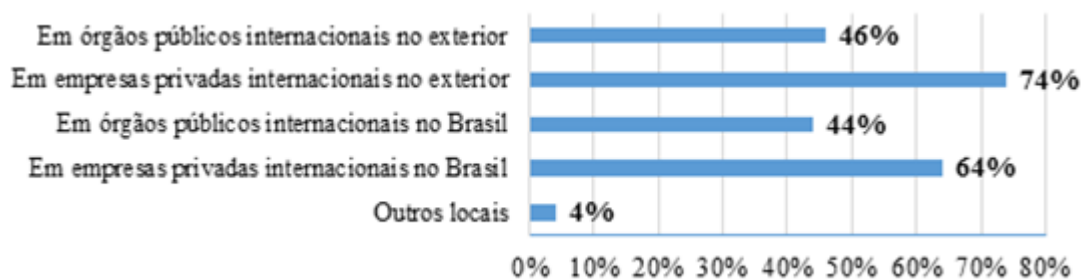
**Figura 4:** Habilidades linguístico-comunicativas em *español de los negocios*.

Ainda que todas as alternativas expostas, na figura 4, tenham alcançado mais de 60% dos entrevistados, os alunos afirmaram que a produção oral é a competência linguístico-comunicativa a qual os professores devem dar ênfase, pois, segundo eles, será por meio dela que se dará a maior parte da comunicação nas negociações, ou ao menos, de forma mais notória.

Por já termos averiguado as lacunas e as necessidades em competência linguístico-comunicativas dos aprendizes, devemos, em seguida, observar em qual situação profissional e com quem eles se comunicarão na situação-alvo.

A figura 5 trata do local de trabalho que os futuros negociadores almejam trabalhar, por conseguinte, indicando quais materiais didáticos o docente deve adotar: os que já estão disponíveis à venda no mercado editorial e/ou a elaboração de novos materiais pelo profissional de EFE.

Por conseguinte, o docente deve estar ciente de tal informação para poder adequar as possíveis simulações globais que venha a executar ao longo da disciplina. Entre as maiores porcentagens, estão as empresas privadas dentro do país (64%) e em países estrangeiros (74%), ao invés dos órgãos públicos ou do terceiro setor (ONGs, fundações, associações, entre outros).



**Figura 5:** Local de uso do *español de los negocios*.

Após a análise de necessidades evidenciar, no gráfico acima, onde os alunos desejam utilizar os seus conhecimentos de *español de los negocios*, na figura 6, por sua vez, os dados referem-se às pessoas com que os alunos irão dialogar por meio das diversas competências linguístico-comunicativas.

A grande maioria dos alunos (88%) entende que se comunicará com nativos da língua espanhola, ainda residentes em seus países. Logo, confirmam-se os dados contidos na figura 5: a maioria dos alunos deseja atuar em países estrangeiros.



**Figura 6:** Com quem se dará o uso do *español de los negocios*.

Entretanto, acreditamos que a comunicação em língua estrangeira, em especial no mundo dos negócios, dá-se com maior frequência entre não-nativos, em especial em línguas com um grande número de falantes não-nativos, a exemplo da língua inglesa (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

## 6 | ESTRUTURAÇÃO DE UMA DISCIPLINA DE *ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS*

Após levantarmos os dados da análise de necessidades dos aprendizes de forma geral, seguimos com as perspectivas, a partir de questionário aplicado, do segundo grupo de informantes desta pesquisa: os professores/profissionais de EFE.

A realização da análise de necessidades em cursos de EFE tem relevância, pois é neste momento que o profissional de EFE poderá detectar as lacunas, as necessidades e os desejos de seus alunos, delinear o panorama atual deste grupo e ser capaz de desenhar um curso que possa atender a essas necessidades. A partir das respostas contidas nos questionários, todos os docentes (P.E. 1 e P.E. 2) realizam a análise

de necessidades antes de iniciarem a disciplina de *español de los negocios*, sendo por meio de entrevistas semiestruturadas, conversas informais em sala ou através de questionários.

Em seguida, questionamos aos professores sobre o papel das habilidades linguísticas em EFE. O P.E. 1 afirma haver, nas habilidades linguísticas, prioridades no processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios em sua sala de aula. A produção oral aparece como prioridade máxima, em detrimento da compreensão escrita que é a última das quatro competências. Entretanto, o professor ressalta no início da sua fala que “toda habilidade linguística é importante no curso de Espanhol para Negócios do LEA-NI”, todavia, a situação-alvo é o que determinará por meio de qual competência ou competências o ensino deverá dar preferência.

Em contrapartida, o P.E. 2 cita a importância das habilidades linguísticas de maneira uniforme e sem demonstrar ênfase em nenhuma delas, sempre citando os meios pelos quais ele aborda tais competências linguísticas.

Além disso, os dois professores utilizam-se de materiais autênticos em sala de aula nas mais diversas habilidades linguísticas, sejam orais (vídeos, por exemplo), sejam escritos (“materiais autênticos de sites relacionados à temática do curso”, como cita o P.E. 2), o que contribui para que os alunos entrem em contato com materiais a serem utilizados por eles na situação-alvo, ou seja, as diversas áreas pertencentes às negociações internacionais.

Ao questionarmos sobre o papel da gramática em EFE, o P.E. 1 afirma que a gramática, antes com prioridades no ensino (referindo-se ao ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais que ocorrem do primeiro ao quarto semestre dessa graduação), neste momento, ela adquire papel secundário. O professor P.E 2 compreende que a gramática já não deve ser mais o centro no processo de ensino-aprendizagem, apenas servindo como corretor de eventuais erros ou necessidades que os alunos possam precisar, na disciplina de *español de los negocios*, a qual ocorre no sexto semestre da grade curricular no LEA-NI da UFPB.

No ensino-aprendizagem de espanhol para fins gerais, assim como em EFE, há também a presença de outros aspectos além dos linguísticos, por isso, foi necessário questionarmos onde e como esses aspectos são abordados no ensino de espanhol para fins de negócios.

Ambos os professores de língua espanhola mencionam ser importante a inserção do ensino dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos na sala de aula de EFE, porém o P.E. 1 aplica tais aspectos quando alguma atividade possa requerer. Por sua vez, o P.E. 2 dá ênfase apenas nos aspectos socioculturais, por ter melhor formação nesta área.

Ambos os professores de espanhol adotam direta ou indiretamente algum material didático de espanhol para fins de negócios. Enquanto o P.E. 1 diz adotar o livro *Temas de Empresa* (Editorial Edinumen) como material didático regular; o P.E. 2 diz utilizar o mesmo material não em sua totalidade, mas apenas unidades que lhe possam parecer

necessárias para aplicação em sala de aula. Vale ressaltar a fala do P.E. 1 ao citar que: “Há uma preparação indireta aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios, uma vez que [o material didático utilizado] é também um livro/manual preparatório para o Certificado de Proficiência da Câmara de Negócios de Madrid”.

Após uma breve explanação dos dados que obtivemos dos questionários junto aos professores e alunos, seguimos para as nossas considerações finais.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de LinFE, conforme explanamos anteriormente, requer uma série de procedimentos que se diferenciam das atividades envolvidas nas salas de aula de línguas estrangeiras para fins gerais. Procuramos, no presente estudo, apresentar a atuação nessa área a partir de uma breve explanação acerca dos fundamentos que permeiam o ensino-aprendizagem de EFE, em especial, do *español de los negocios*. Todas as nossas considerações foram tecidas a partir de um estudo de caso, ou seja, a estruturação de um curso de espanhol para fins de negócios, tendo como aprendizes futuros negociadores internacionais. Para tanto, analisamos suas necessidades e questionamos aos professores como eles estruturam as disciplinas de forma a atender a essas necessidades.

Observamos que a análise de necessidades é realizada com os alunos pelos professores questionados. Assim, as aulas de *español de los negocios* no LEA-NI, de um modo geral, compreendem as quatro competências linguísticas (ainda que com ênfase em uma, em várias ou em todas), além da competência comunicativa intercultural.

Apesar dos resultados obtidos, a partir dos questionários aplicados entre alunos e professores, indicarem uma certa consonância entre necessidades e curso ministrado, nosso estudo não é conclusivo a respeito da área de *español de los negocios*, uma vez que falta a comprovação da adequação desses resultados à prática profissional efetiva.

Por fim, consideramos que o nosso estudo pode contribuir de maneira efetiva para cursos de *español de los negocios*, auxiliando no planejamento de novos cursos, além de deixar em aberto a possibilidade de novos estudos mais aprofundados sobre a mesma temática.

## REFERÊNCIAS

BELTRÁN, Blanca Aguirre. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1128.

CALVI, Maria Vittoria. El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. In: **II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2003, Amsterdam. Atas. Amsterdam:



Instituto Cervantes, 2003. p. 107-122. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0010.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GARCÍA-ROMEU, Juan. Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. In: **III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**, 2006, Utrecht. Atas. Utrecht: Instituto Cervantes, 2006. p. 145-161. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0014.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.

SÁNCHEZ, Josefa Gómez de Enterría. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Arco libros, 2009.

SWALES, John. **Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VÁZQUEZ, Graciela E. La enseñanza del español con fines académicos. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004. p. 1129-1147.

ZÚÑIGA, Marisol Villarrubia. Español para fines específicos: el marco para la elaboración de un curso de español de los negocios. In: **XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español**, 2006, Málaga. Atas. Málaga: Instituto Cervantes, 2006. p. 189-199. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_41/congreso\\_41\\_18.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_18.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

## EXISTENCIALISMO E SURREALISMO EM DESERTO DOS TÁRTAROS DE DINO BUZZATI: ANÁLISE DA RELEITURA CINEMATOGRAFICA DE VALERIO ZURLINI

### **Sandra dos Santos Vitoriano Barros** (UnB)

Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Foi orientada pelo Professor Dr. Sidney Barbosa, orientando investigações nas linhas de pesquisa “Literatura e outras Artes” e “Textualidades: da leitura à escrita”. E-mail: sandrikeira@gmail.com.

### **Helciclever Barros da Silva Vitoriano** (UnB)

Doutorando e Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Inep. Membro do Grupo de Pesquisa em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e do Grupo de Pesquisa LIAME - Literatura, Artes e Mídias, da Universidade de Brasília. E-mail: helciclever@gmail.com. Orientado pelo Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB) André Luís Gomes. Membro dos Grupos de Pesquisas em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e Coordenador do Grupo de Pesquisa LIAME - Literatura, Artes e Mídias, da Universidade de Brasília

Tártaros” publicado em 1940 do escritor, pintor e jornalista italiano Dino Buzzati, enfocando neste percurso analítico, a ênfase do cineasta italiano em recuperar criativa e imagetivamente pontos fundamentais da escrita existencialista e surrealista de Buzzati, sem, contudo, se prender a ideia ultrapassada de fidelidade ao texto fonte, embora haja relativa conexão entre os discursos cinematográfico e literário em termos de coerência e ponto de vista explorado pelo cineasta em sua recriação.

Valerio Zurlini é italiano de Bolonha e atuou também como roteirista em vários de seus filmes. A sua filmografia começa em 1954 com *Le ragazze di San Frediano*, sendo esta película sucedida pelas seguintes em ordem cronológica: *Estate violenta* (1959, diretor e roteirista), *La ragazza con la valigia* (diretor e roteirista), *Cronaca familiare* (1962, diretor e roteirista), *Le soldatesse* (1965, diretor e roteirista), *Seduto alla sua destra* (1968, diretor e roteirista) *Come, quando, perché* (1969) *La promessa* (1970), *La prima notte di quiete* (1972), *Il deserto dei tartari* (1976). Infelizmente, o trabalho de Zurlini sempre ficara à sombra de outros cineastas italianos, como Fellini, Visconti, Antonioni e Pasolini.<sup>1</sup>

## 1 | INTRODUÇÃO

Discorreremos sobre as opções estéticas e cinematográficas de Valerio Zurlini para a composição discursiva de sua tradução intersemiótica do romance “Deserto dos

<sup>1</sup> Este trabalho contou com apoio institucional e financeiro da FAPDF. Versão prévia deste trabalho foi publicada nos Anais do SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS: Novas topografias textuais 04 a 06 de outubro de 2017 UPF-Passo Fundo (RS), Brasil Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/seminarioleitura/artigos-seminario-j-v-2.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/seminarioleitura/artigos-seminario-j-v-2.pdf). Acesso em: 8 set. 2018.

O trabalho de adaptação do romance de Buzzati é prova inequívoca das qualidades de Zurlini em prover sua cinematográfica de outras referências artísticas, sem, no entanto, perder a autonomia na condução estética de seu cinema.

O filme *Il Deserto dei tartari* (1976) é uma produção ítalo-franco-tesca e que contou em seu elenco com a presença marcante do famoso ator Giuliano Gemma (que interpreta o oficial Mattis) e de outros atores de peso. Para o papel de Giovanni Drogo foi escolhido o ator Jacques Perrin.

Neste sentido, ancoramos nossa investigação com base no pensamento existencialista sartreano e nos postulados da vanguarda surrealista, sendo as obras desses autores do cinema e da literatura são exemplos singulares da dicção surrealista no âmbito da cultura italiana, visto essa vanguarda ter tido pouca inserção entre os italianos.

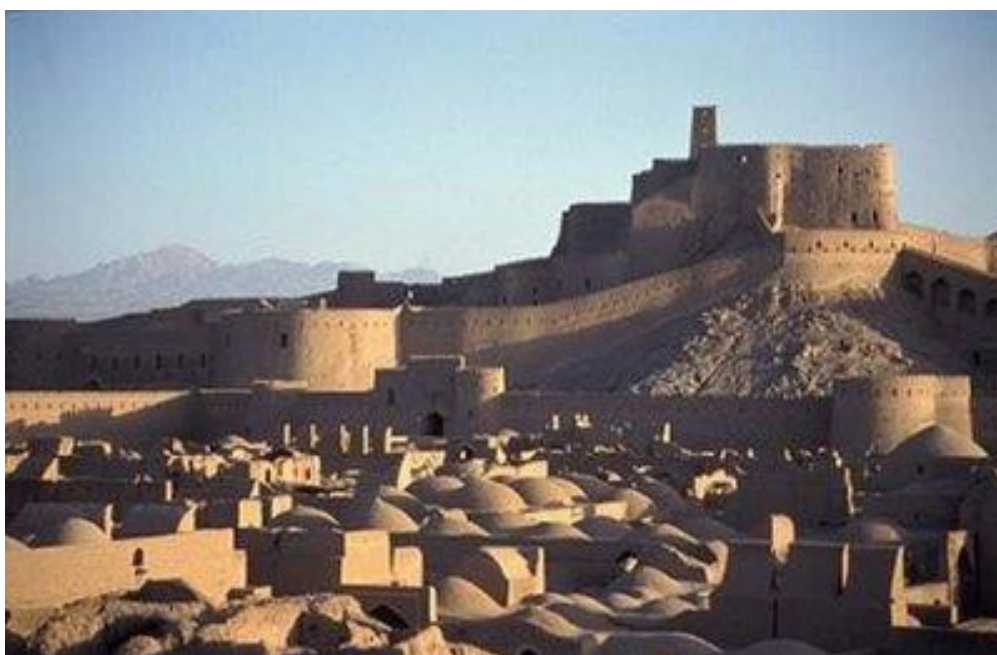
Podemos notar que, assim como Buzzati se preocupou bastante em produzir seu texto dando ênfase ao imagético e descritivo da cena e do espaço literário a ser composto, inclusive por ser também artista visual, Zurlini focalizou em seu filme a intersecção e a ressonância da imagem fílmica, especialmente pela fotografia da obra, com o espírito esvaziado do protagonista Giovanni Drogo, que busca incessantemente ser e não sabe, inicialmente, que existe, um sofrimento surreal justamente por não entender a própria surrealidade da situação em que se encontra.

A única saída possível é a inescapável e realidade surreal que todos enfrentaremos, a morte, abreviada pelo então Capitão Giovanni Drogo já muito doente. O forte Bastiani, espaço diegético das narrativas fílmica e literária, converte-se em nossa própria consciência de não ser. Portanto, a vida nesse espaço é filmada de forma a dar vida aos sentimentos existenciais e surreais de Drogo, o que transcende ao espectador, que ao fim do filme poderá se ver em situação semelhante a do protagonista e igualmente poderá questionar-se: a busca pela existência e a plenitude do ser devem seguir um rito pré-estabelecido? Há fórmulas para dar sentido à vida? Sartre diria que não. E as limitações da existência, o que causa dor e sofrimento, podem ser superadas? O livro e o filme *Deserto dos Tártaros* nos mostram que sim, porém, é preciso aceitar a própria surrealidade dos fatos e da existência cotidiana como fuga ao niilismo e ao desespero. Drogo e seus companheiros militares chegaram a essa compreensão da maneira mais violenta.

A eterna espera pela guerra cegou e sufocou a todos em suas próprias expectativas de viver o futuro, e como uma das formas honrosas de se notabilizar no meio militar é pela morte em batalha, na medida em que essa nunca chegava, o mais lógico é abreviar a existência, que até aquela altura sequer sabiam ser portadores dela, furtando do futuro essa prerrogativa. Neste ponto, Sartre diria que a ação de autoaniquilamento de Drogo é a mais radical forma de reconhecimento da existência, que, enfim, no momento derradeiro, é percebida por ele.

Como uma primeira consideração conclusiva, vemos que o mais importante da transposição cinematográfica feita por Zurlini, em nosso sentir, refere-se à manutenção ou rediscussão do universo existencial e surreal presente no texto de Buzzati, sem o compromisso, reiteramos, com fidelidades, mas com sintonias em relação ao que está disposto no texto de partida buzzatiano. Os discursos entrelaçam-se coerente e coesivamente em direção ao forte Bastiani, vista por nós como a fortaleza do Nada sartreano.

## 2 | ANÁLISE FÍLMICO-EXISTENCIALISTA DA PELÍCULA DE ZURLINI



**Figura 1** – Forte Bastiani de Zurlini

As fortificações militares são o oposto do que se vê convencionalmente como espaços de liberdade. Normalmente são territórios propícios aos alojamentos de soldados que guardam fronteiras e se preparam para combates. Na figura acima, ao contrário que se imagina, temos um “fotografia deserta”, visto que não há figuras humanas nela. Mesmo as sentinelas militares não se fazem presentes. A solidão como um refúgio de liberdade será na película de Zurlini algo a ser posto à prova.

Nessa linha, liberdade é um conceito central no pensamento existencialista de Jean-Paul Sartre. Ligado a esse conceito, há outras questões que permitem entender a natureza dialética e transcendental da liberdade sartreana. (SILVA, 2004). Uma dessas questões refere-se justamente ao monumento ideológico ainda maior, qual seja: a existência. Para Sartre, existir é uma opção de tornar-se, transcender-se permanentemente, de forma que a consciência desse processo existencial dá-se na medida em que tomamos consciência que a consciência é um ato de escolha, daí derivando a ideia de que não há consciência em si, mas para si.

Do mesmo modo, a existência é o intercâmbio entre a consciência de liberdade e a consciência de que a liberdade em si não existe como ato imanente ao ser, pois o ser, em Sartre, não existe enquanto categoria ontológica, mas fenomenológica, o que existe é a consciência da consciência, ou seja, o pensamento em liberdade (SILVA, 2004), ou como o próprio Sartre poderá:

Como ponto de partida não pode existir outra verdade senão esta: *penso, logo* existo; é a verdade absoluta da consciência que apreende a si mesma. Qualquer teoria que considere o homem fora desse momento em que ele se apreende a si mesmo é, de partida, uma teoria que suprime a verdade, pois, fora do cogito cartesiano, todos os objetos são apenas prováveis e uma doutrina de probabilidades que não esteja ancorada numa verdade desmorona no nada; para definir o provável temos de possuir o verdadeiro. (SARTRE, 1987, p. 15).

Firma-se, portanto que a existência é dada ao sujeito pela consciência da existência da liberdade ou a percepção da existência da liberdade consciente. É por isso que Sartre disse que a liberdade é “fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas as transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias”. (SARTRE, 2007, p. 542).

Tomar consciência de estar livre é mais agudamente complicado e chocante do que parece, pois, o sujeito torna-se “prisioneiro” da liberdade e dela não pode fugir, visto que “Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma *propriedade* de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser” (SARTRE, 2007, p. 542-543), ocorrendo dessa feita, um conflito de liberdades que deixará “às claras a luta de duas liberdades confrontadas enquanto liberdades”. (SARTRE, 2007, p. 473), ou seja, estar livre é ser livre, porque o ser somente é ser em liberdade, o que o “obriga”, paradoxalmente a ser livre e construir seu projeto de ser por meio da existência. Mais que livre o homem almeja a transformação libertadora que é sempre um dever.

O grande desafio existencial é justamente criar e recriar o projeto de ser (SILVA, 2004). Giovanni Drogo, o sujeito existencial em debate no filme de Zurlini e no romance de Buzzati apresenta marcadamente essas inquietações em suas relações com o mundo. Não entender ou não aceitar as contradições da existência, causam-lhe dor e sofrimento extremo. E o pior, ver ao redor e não ter qualquer ponto de referência que o auxilie na compreensão dessas contradições existenciais somente adensam seu vazio.

O projeto existencial de Sartre advoga exatamente essa contradição, pois ainda não somos o que podemos ser, dada a ideia de que projetar-se é lançar-se a frente rumo à consolidação e, para isso, devemos admitir que não estamos consolidados, portanto, não somos (SILVA, 2004). A noção de incompletude ou de inacabamento garante ao sujeito a possibilidade de mergulhar nas suas próprias escolhas e investigar as melhores alternativas de existir ou para existir. Assim, a existência sartreana pressupõe a possibilidade da não existência, em face da liberdade concedida ao sujeito para

existir ou não (SILVA, 2004).

Giovanni Drogo ao se deparar com a sua trajetória quando de sua chegada ao forte Bastiani inicia sua odisseia rumo à autoconsciência de que de fato não existe. Essa consciência vem aos poucos, nos pequenos detalhes e na reavaliação de aspectos da realidade que lhe pareciam importantes, que doravante a sua chegada ao forte não sugerem toda a essencialidade de outrora em seus devaneios acerca da atividade militar e seu propósito maior, que é a preparação para o conflito. A pompa militar é um destes aspectos.

Drogo passou toda a sua vida preparando-se para a guerra, portanto, para o conflito, contudo, estava totalmente despreparado para lidar com suas próprias batalhas existenciais, as quais incluíam inclusive rever suas escolhas em termos de projeto de vida. O ambiente claustrofóbico e extremamente regrado da rotina militar não compatibiliza com a ideia de liberdade.

Esse aspecto é fulcral para vermos que as angústias e reflexões existenciais de Drogo teriam no forte Bastiani apenas os meios de acelerar sua derrocada como ser em autoquestionamento. Entretanto, é nesse espaço opressivo que o protagonista encontra as fissuras reflexivas dadas pela constante tensão de algo que nunca se realiza. O tédio assombra e contamina a todos no Forte.

A paisagem onde tudo se desenrola é o “deserto”, mas trata-se de um deserto simbólico, existencial e surrealista, que guarda vínculos com outra dimensão crucial do pensamento de Sartre, o nada.

Drogo passou toda sua vida se preparando para servir ao exército, mas quando de seu ingresso na condição tenente formado nas fileiras militares constata paradoxalmente que não servia ao mais importante, a si mesmo. Passou, portanto, toda sua caminhada militar formativa deformando-se existencialmente.

Enquanto obedecia fielmente aos mandamentos militares hierárquicos e toda a sorte de protocolos institucionais traía-se enquanto sujeito titular de sua existência. Não havia consciência da consciência, portanto, renegava sua condição ser para liberdade. Dessa forma, não era e nem existia.

Em discussão sobre a natureza fenomenológica do nada frente ao nada dialético de Hegel, Sartre forma sua exposição com base na metafísica de Heidegger, evocando para isso o conceito de *Dasein* (ser-aí no mundo ou ser existente) heideggeriano.

a legitimidade da interrogação sobre o ser: este já não tem esse caráter de universal escolástico que ainda conservava em Hegel; há um sentido do ser que precisamos elucidar; há uma “compreensão pré-ontológica” do ser, envolvida em cada conduta da “realidade humana”, ou seja, cada um de seus projetos. Do mesmo modo, as aporias que se costuma levantar quando um filósofo aborda o problema do Nada se revelam sem importância: não têm valor salvo na medida em que limitam o uso do entendimento e apenas mostram que esse problema não pertence à ordem do entendimento. Ao contrário, existem numerosas atitudes da “realidade humana” que implicam uma “compreensão” do nada; o ódio, a proibição, o pesar, etc. Há inclusive para o *Dasein* possibilidade permanente de encontrar-se “frente” ao nada e descobri-lo como fenômeno: é a angústia. (SARTRE, 2007, p. 58).

Esse encontro com o nada é a síntese da história de vida de Drogo e o deserto dos tártaros foi uma metáfora de Buzzati para materializar literariamente na narrativa esse nada fenomenológico e existencial.

Na concepção fenomenológica, o nada é exatamente isso: nada, pois “o nada não é. O Nada se nadifica” (SARTRE, 2007, p. 58) e mesmo esse processo de nadificação do Nada depende essencialmente do ser:

O nada, não sustentado pelo ser, dissipa-se enquanto nada, e recaímos no ser. O nada não pode nadificar-se a não ser sobre um fundo de ser: se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral, fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração, como um verme. (SARTRE, 2007, p. 63).

O importante é ter em mente que o ser não existe sem a compreensão de sua relação com o Nada:

Concluimos então que, se a negação não existisse, nenhuma pergunta poderia ser formulada, sequer, em particular, a do ser. Mas essa negação, vista mais de perto, remeteu-nos ao Nada como sua origem e fundamento: para que haja negação no mundo e, por conseguinte, possamos interrogar sobre o Ser, é necessário que o Nada se dê de alguma maneira. Compreendemos que não se podia conceber o Nada fora do ser, nem como noção complementar e abstrata, nem como meio infinito onde o ser estivesse em suspenso. É preciso que o Nada seja dado no miolo do Ser para que possamos captar esse tipo particular de realidades que denominamos Negatividades. (SARTRE, 2007, p. 63).

E também o contrário, pois o nada é em verdade nadificado por um ser que tem contido em si próprio esse nada que se transcende, ou seja, é “*um ser pelo qual o nada venha às coisas*” (SARTRE, 2007, p. 64, grifo do autor). O Nada que Drogo perseguiu desde sua chegada ao forte foi o dia da batalha, o início da guerra.

Eis como Sartre (2007) pondera com mais profundidade a advento do nada oriundo do ser:

O Ser pelo qual o Nada vem ao mundo deve nadificar o Nada em seu Ser, e, assim mesmo, correndo o risco de estabelecer o Nada como transcendente no bojo da imanência, caso não nadifique o Nada em seu ser a propósito de seu ser. O Ser pelo qual o Nada vem ao mundo é um ser para o qual, em seu Ser, está em questão o Nada de seu ser: o ser pelo qual o Nada vem ao mundo deve ser seu próprio Nada. E por isso deve-se entender não um ato nadificador, que requeresse por sua vez um fundamento no Ser, e sim uma característica ontológica do Ser requerido. (SARTRE, 2007, p. 64).

E como Zurlini representou cinematograficamente o deparar-se de Drogo com o Nada? Um exemplo dessa reivindicação do Nada realizada por Drogo ocorre quando, sob a suas ordens, mata-se um homem que bate à porta do Forte em uma noite chuvosa, e um soldado subordinado de Drogo, em respeito às recomendações de seu superior, e sem querer ouvir as súplicas do homem para entrar no forte, o ameaça para

que este vá embora.

Após os avisos regulamentares, o soldado alveja o homem que estava montado em um cavalo branco. Para Drogo e seus soldados, o indicativo de que o homem era um inimigo militar era o cavalo branco, que ao longo do filme referiam-se a tal tipo de cavalo como um cavalo “tártaro”. Essas ações pretensamente de defesa militar não passaram da incapacidade dos personagens em lidar com os aspectos do nada contidos neles mesmos.

Como o homem foi abatido, deu o processo de nadificação do nada. Após o fato, Drogo foi repreendido pelo excesso, visto que seus superiores consideraram a atuação do soldado exagerada, tendo em vista não confirmação de um perigo militar real, o que demonstra a leitura surrealista dos fatos realizada por Drogo e seus soldados.

Cabe também pontuar que até mesmo a atividade militar de Drogo também eclodiu de um nada que estava contido em seu ser, em seus sonhos, e que ao concretizá-lo nada mais fez que o nadificá-lo, ou seja, o seu desejo de seguir a carreira militar é em si uma perspectiva do Nada que se concretizou.

A prova de que esse desejo dialoga com o Nada é a presença constante da angústia e da ansiedade de Drogo no exercício de seu ofício militar. É incrível percebemos que em essência os desejos são expressão do Nada, pois não é trivial e incomum a luta do ser frente aos seus próprios desejos, justamente por questioná-los em sua natureza supostamente de essencialidade, o que nos leva a sucumbirmos a eles ou a sufocá-los.

No caso dramático de Drogo, o seu desejo pela prova cabal de seus talentos militares, ou seja, de participação em movimento beligerante traz à tona a dimensão nadificada de seus propósitos. Além disso, há também um desejo de aniquilar o outro, de transformar o outro ser em nada, pois não se faz uma guerra sem oponentes. Esse outro que Drogo precisa pensar como ser para depois alçá-lo ao nada, nunca passou de outra face do nada desperto por ele que havia em seu ser.

Logo no início do filme, Drogo prepara-se para sua partida rumo ao forte Bastiani. Em sua despedida de casa e de suas origens, o protagonista mira com atenção em sua cidade, mas ao fundo da imagem o que se apresenta é o forte, seu destino tão idealizado, que imagetivamente já anuncia sua presença, até então apenas “existente” na cabeça e nos sonhos do jovem Drogo.





Figura 2

A presença do surrealismo no filme é sutil tal qual ocorre no romance de Buzzati. E tal presença, é percebida no choque entre a visão de realidade que os personagens, em especial, Drogo tem e a efetiva ou contraditória exposição do real que eles experimentam. É assim, um choque entre idealização e realidade.

Neste percurso, Drogo não consegue enxergar as ocorrências surreais da própria realidade, exatamente porque desconhece que a realidade é uma construção plural e complexa da consciência.

O surreal em *Deserto dos Tártaros* é esperar pela insurgência de algo surreal e surpreendente, como é a guerra em tempos de paz. O filme assim como o romance põe em cheque a ideia de preparação militar para a guerra como algo “preventivo” ou “previdente” de um inevitável conflito armado.

A guerra é o que há de mais surreal para a condição humana, pois busca aniquilá-la (nadirar o nada que passa a ser o fantasma do outro que me amedronta) e esperar por ela como uma certeza é uma atitude de leitura surreal da realidade. Não foi por acaso que a própria estética surrealista surgiu no pós-guerra de 1918<sup>2</sup>. Foi em 1924 que os estetas do surrealismo lançaram definitivamente suas bandeiras.

André Breton (1924) no manifesto surrealista pondera que a guerra e acentuação da loucura que veio com ela mostrou a necessidade de recuperar o pensamento livre de reticências, uma espécie de consciência livre da razão, que inclusive encontra respaldo na psicanálise freudiana. E nesse conjunto de reflexões, Breton (1924) destaca a questão da guerra como momento de buscar em si o que se perseguia nas mentes dos loucos:

---

2 O termo surge com Apollinaire em 1917, portanto, um pouco antes do fim da guerra. Isso nos revela inclusive que as incertezas de futuro geradas pelo conflito mundial se relacionam com a forma surreal de ler a realidade, que para os surrealistas, essa realidade não era nada mais que surreal, por isso é que a arte deveria representá-la dessa maneira.

Tão ocupado estava eu com Freud nessa época, e familiarizado com os seus métodos de exame que eu tivera alguma ocasião de praticar em doentes durante a guerra, que decidi obter de mim o que se procura obter deles, a saber, um monólogo de fluência tão rápida quanto possível sobre o qual o espírito crítico do sujeito não emita nenhum julgamento, que não seja, portanto, embaraçado com nenhuma reticência, e que seja tão exatamente quanto possível o pensamento falado. (BRETON, 1924)<sup>3</sup>.

A conclusão do manifesto surrealista não poderia ser mais aplicável às reflexões que aqui estamos propondo, especialmente para ligar a situação de Drogo a um modo surrealista de agir e de negar a própria existência. Parece até mesmo uma fala de Drogo:

O surrealismo é o “raio invisível” que um dia nos fará vencer os nossos adversários. “Não tremes mais, carcaça.” Neste verão as rosas são azuis, a madeira é de vidro. A terra envolta em seu verdor me faz tão pouco afeito quanto um fantasma. VIVER E DEIXAR DE VIVER É QUE SÃO SOLUÇÕES IMAGINÁRIAS. A EXISTÊNCIA ESTÁ EM OUTRO LUGAR. (BRETON, 1924).

Nem mesmo as insígnias, pombas e vestes talares do meio militar foram capazes de convencer Drogo sobre a importância de seu ofício. Ao contrário, tudo isso foi aos poucos sendo visto por ele como uma demonstração do vazio de suas aspirações militares. A recepção que teve ao chegar ao primeiro jantar em seu novo posto como oficial no Forte Bastiani mostra bem como o julgamento realizado por seus superiores indicava como dali em diante seria sua vida: repleta de um jogo de aparências e ostentação militar sem sentido na realidade ou na sua leitura do que seria a realidade doravante. Assim, vejamos na figura abaixo o tom solene e como sua presença é severamente observada por todos os militares que se vestem de branco em contraste à farda em tom de azul escuro de Drogo. O novo oficial não percebera que para o jantar havia uma farda especial, pomposa e que destacava como um simples jantar passara a ser um momento especial do dia para aqueles militares. O que não se adéqua a uma ideia de grandes acontecimentos que Drogo esperava, visto que se tratava de um mero jantar.

---

3 BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*, 1924. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.



**Figura 3**

Drogo entrou na fila pela solução existencial mais extrema. À medida que ia subindo de patente hierárquica, via sua glória militar distanciar-se ainda mais, ao mesmo tempo em que via seus superiores morrerem ou deixarem o forte sem vivenciar qualquer movimento de batalha. A última batalha foi vencida por Drogo.

Doente e sem forças para continuar, ele adormece, num sono profundo, tentando ir embora do forte. A cena sugere seu fim. A solução cinematográfica de Zurlini dialoga com a sugestão literária da morte de Drogo, que também é apenas insinuada diante do contexto narrado:

Mas depois veio-lhe à mente: e se tudo fosse um engano? E se sua coragem não passasse de embriaguez? Se isso se devesse apenas ao maravilhoso crepúsculo? Ao ar perfumado, à pausa das dores físicas, às canções ao piano lá embaixo? E se dentro de alguns minutos, dentro de uma hora, ele precisasse voltar a ser o Drogo de antes, fraco e vencido? Não, nem pense nisso. Drogo, agora chega de atormentar-se, o que importa já está feito. Mesmo se o assaltarem as dores, mesmo se não houver mais as músicas para consolá-lo e, ao contrário dessa belíssima noite, vierem névoas fétidas, tudo será o mesmo. O que importa já foi feito, não podem mais enganá-lo. O quarto está repleto de escuridão, somente com muito custo pode-se enxergar a brancura da cama, todo o resto é negro. Daqui a pouco deverá surgir a lua. Terá tempo. Drogo, de vê-la, ou terá que partir antes? A porta do quarto palpita com um leve estalo. Quem sabe é um sopro de vento, um simples redemoinho de ar dessas inquietas noites de primavera. Quem sabe, ao contrário, tenha sido ela a entrar, com passo silencioso, e agora esteja se aproximando da poltrona de Drogo. Fazendo força, Giovanni endireita um pouco o peito, ajeita com a mão o colete do uniforme, olha ainda pela janela, um brevíssimo olhar para sua última porção de estrelas. Em seguida, no escuro, embora ninguém o veja, sorri. (BUZZATI, 1984).



Figura 4

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sorriso final do Drogo buzzatiano é o sinal da conquista da liberdade e da existência. No filme de Zurlini não há sorrisos, mas há uma indicação de paz e alívio nas feições mesmo adoecidas e febris do Drogo zurliniano. Apesar de seu estado de saúde debilitado, a sua consciência aflora e passa a conviver com o seu estado febril, que não lhe coloca mais em delírio.

A figura 2 com homens em linha (de combate?) remete a uma ocorrência de delírio coletivo das sentinelas, pois apesar de verem a comitiva no deserto, sempre fica a dúvida se são os oníricos inimigos do forte Bastiani. O Plano geral dá a grandeza do deserto, do nada em detrimento da fragmentação de seres que ali transitam ou seria a própria fragmentação do ser?

Em seu fim, está lúcido, embora fraco, diferentemente das alucinações de supostamente ver inimigos aproximarem-se do forte em momentos anteriores e que teoricamente estava mais saudável e lúcido. Visto dessa forma, muito mais doente Drogo estivera quando de sua chegada ao forte, pois fora contaminado pelas expectativas surreais de seus companheiros.

### REFERÊNCIAS

BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*, 1924. Disponível em: <[www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf](http://www.culturabrasil.org/zip/breton.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2017.

BUZZATI, Dino. *O deserto dos Tártaros*. Tradução Homero F. Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SILVA, Franklin Leopoldo. *Ética e literatura em Sartre*. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

## **FILMOGRAFIA**

*Deserti dei tartari*. Direção: Valerio Zurlini. 1976. Coprodução ítalo-franco-tesdesca, 141 min. Colorido.

## O FACEBOOK E O ENSINO DE LÍNGUA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

**Josefa Maria dos Santos**

Universidade Federal de Alagoas - UFAL  
Maceió – AL

**Benedito Gomes Bezerra**

UPE/ UNICAP  
Recife - PE

**RESUMO:** Os *sites de redes sociais* digitais, em especial o *Facebook*, têm sido uma das tecnologias de comunicação mais utilizadas nos últimos anos, permitindo a integração e troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, além de se tornarem veículos de propagação e organização de grandes eventos, a exemplo das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil. Diante disso, propusemos neste trabalho a utilização do *Facebook* como ambiente mediador do ensino de gênero na escola. Nosso objetivo foi analisar as estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa. A pesquisa se baseou em um *corpus* de trinta textos retirados do *Facebook*, e analisados a partir dos aportes teóricos da Análise Crítica do Discurso e dos estudos de gêneros (FAIRCLOUGH, 2001;

MARCUSCHI, 2008; BEZERRA, 2015). Na análise do *corpus* observamos as três dimensões discutidas por Fairclough (2001). Na primeira, destacamos o uso da coesão, que contribuiu significativamente para indicar a orientação argumentativa pretendida pelo autor. Na segunda, a intertextualidade garantiu, nos cartazes, o diálogo com outros textos e discursos divulgados pela mídia em diferentes contextos. Na terceira dimensão, observamos a presença da metáfora, recurso muito utilizado no gênero para persuadir o interlocutor ora pela ativação da memória, ora pela emoção. O trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual mostrou-se bastante produtivo para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Discurso. *Facebook*. Ensino.

**ABSTRACT:** The digital social networks sites like Facebook have been the most popular communication technologies used in recent years, allowing the integration and exchange of information and knowledge among different audiences, in addition to becoming vehicles to spreading and organization of major events, for instance, the popular protests that took place in June 2013 in Brazil. Therefore, in this work, we propose using the Facebook as a mediating environment for teaching genre in the school. Our aim was to analyze the persuasive strategies

used in the discourse of protest posters, and to propose activities and strategies that could facilitate genre's teaching and learning process in the virtual environment in Portuguese language classes. The research was based on a thirty texts corpus taken from Facebook, and analyzed under the theoretical contributions of Critical Discourse Analysis and genre studies (Fairclough, 2001; Marcuschi, 2008; AUTOR, 2015). In analyzing the corpus, we observed the three dimensions discussed by Fairclough (2001). In the first one, we highlight the use of cohesion, which contributed significantly to the argumentative orientation intended by the author. In the second, the intertextuality assured, in the protest posters, the dialogue with other texts and discourses released by the media in different contexts. In the third dimension, we observed the occurrence of metaphors as a very common feature of the protest genre, intended to persuade the audience by activating the memory or sometimes the emotion. The work of teaching the protest poster genre in virtual settings proved itself a very productive one for the participants of the research.

**KEYWORDS:** Genre. Discourse. Facebook. Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

Apesar das mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa nos últimos vinte anos, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percebemos, a partir dos resultados de avaliações externas como SAEPE (Sistema de Avaliação de Pernambuco), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que ainda há muitos entraves que precisam ser equacionados para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto. Assim sendo, e compreendendo a necessidade de inserir, na sala de aula, gêneros retirados de contextos sociais, bem como de fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação, propusemos um trabalho de pesquisa com foco na análise do gênero cartaz de protesto, tendo como espaço de circulação o *Facebook*. Nosso objetivo consistiu em analisar as estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protesto das manifestações populares de 2013, propondo atividades e estratégias que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa.

Esta pesquisa situou-se, portanto, no campo de estudos das sempre estreitas e tensas relações entre teoria e prática. Trata-se de entender como o estudo das estratégias de persuasão utilizadas nos discursos dos cartazes de protestos podem contribuir para que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do gênero e como os professores de língua portuguesa podem lançar mão das novas tecnologias de informação e comunicação para tornar a análise de gênero mais significativa para os estudantes.

Como assevera Miller (2012), os gêneros são formas de ação social e, nesse sentido, observamos a relevância desse trabalho, já que o cartaz de protesto corresponde a um gênero de grande função social e um excelente exemplo de texto do mundo real, mas ainda pouco explorado nas aulas de língua portuguesa. Também ainda são pouco explorados os gêneros em ambiente virtual, mesmo sendo a inserção das novas tecnologias no ensino de língua uma das orientações previstas pelos PCN (BRASIL, 1998). Em vista disso, nossa escolha pelo *Facebook* explica-se, primeiro, por se tratar de *site* que vem sendo usado não só como um ambiente para encontro de amigos ou postagens de fotos, mas também como um espaço de informação e discussão, visto que são inúmeros os discursos estabelecidos e as discussões geradas no ambiente. Além disso, porque acreditamos que esse instrumento pode ampliar a interatividade e a flexibilidade de tempo no processo educacional.

Em vista de seus objetivos, o trabalho se organizará da seguinte forma: primeiramente, tecemos algumas considerações sobre língua, gênero e ensino; em um segundo tópico, enfocamos a relação entre as novas tecnologias de informação e comunicação e a sala de aula; em terceiro lugar, apresentamos em linhas gerais a ACD e o quadro tridimensional de Fairclough (2001); em seguida, exemplificamos em um cartaz integrante do *corpus* a aplicação das categorias selecionadas para o estudo; finalmente, detalhamos os procedimentos metodológicos bem como os resultados do processo de intervenção na escola, antes de concluir com nossas considerações finais.

## 2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, GÊNERO E ENSINO

Como bem lembra Marcuschi (2008), é sempre bom explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto e discurso. Portanto, para efeito de análise e de ensino, assumimos com Marcuschi (2008) a concepção de língua enquanto sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (leitores/escritores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância.

Quando pensamos em gêneros e principalmente em ensino de gêneros, lembramos o posicionamento de Bezerra (2015), ao afirmar que a inserção dessa categoria como norteadora do ensino de língua não se fez sem problemas, e isso porque estudantes de graduação, pós-graduação e professores da educação básica têm encontrado dificuldades em lidar com a questão. Para o autor, a explicação para isso, em parte, deve-se ao fato de que, por se tratar de uma história recente, “os professores e por vezes, aparentemente, a própria academia ainda não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações” (BEZERRA, 2015, p. 64).

Em vista da complexidade do tema, e diante das várias perspectivas teóricas, assumimos com Fairclough (2001), o discurso como prática social e o gênero como



uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Cada gênero, portanto, ocorre em determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e o consomem (leem e interpretam), assim, quando pensamos nas manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, observamos a importância do gênero cartaz de protesto para que as pessoas pudessem dar voz às suas inquietações e descontentamentos e ao mesmo tempo fossem ouvidas/lidas em meio a uma multidão que coletivamente compartilhava dos mesmos propósitos práticos através do gênero, confirmando o que afirma Bazerman (2005, p. 31): “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

É importante ressaltar que estudar os gêneros que circulam em sites de redes sociais digitais, a exemplo dos cartazes de protesto que fotografados nas ruas foram parar na rede, ou produzidos na rede foram parar nas ruas, nos permite observar como a linguagem se manifesta e como o gênero se atualiza em contextos diferentes. Dessa forma, acreditamos com Marcuschi (2008) que o estudo de gêneros em ambiente virtual pode ser bastante relevante para o ensino, primeiro porque oferece a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade e segundo porque nos obriga, como professores de língua, a repensar a nossa relação com a oralidade, a escrita e as novas tecnologias de informação e comunicação.

Quanto ao gênero cartaz de protesto, embora existam registros sobre o uso de cartazes desde a antiga Mesopotâmia, esse recurso consagrou-se principalmente a partir do século XIX. Nesse sentido, recordamos Bazerman (2005) quando afirma que os gêneros nunca surgem num grau zero, mas em um veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, pois se trata de entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Durante os protestos de 2013, os cartazes deram voz a uma multidão que parecia ávida por um grito há muito preso na garganta. Esse grito acabou gerando uma série de interpretações e fazendo (re)surgir um gênero textual que até então parecia esquecido. Assim, os cartazes de protesto, utilizados inicialmente como “placas de mão” e carregados pelos manifestantes, foram fotografados durante as manifestações de junho e postados no *Facebook*. Quanto ao processo de produção, os cartazes pareciam improvisados, do tipo “feito em casa”, e estavam de acordo com manifestações não guiadas, não lideradas, frutos das redes sociais. Como sabemos, esses cartazes foram uma das formas encontradas pelas pessoas que participaram dos movimentos para se fazerem ouvidas pelas autoridades públicas e governamentais, mídia e sociedade civil, e foi através deles que o anseio coletivo por mudanças no campo social e político foi alimentado. Assim, percebe-se que o gênero cartaz de protesto, como meio de comunicação, é um instrumento poderoso de persuasão e

meio propagador de discursos ideológicos. Como exemplo disso, lembramos o que dizia um dos cartazes de maior representatividade durante os protestos:



Figura 1. Cartaz de protesto

Fonte: *Facebook* ([www.facebook.com/OsMelhoresCartazesEFotosDosProtestos](http://www.facebook.com/OsMelhoresCartazesEFotosDosProtestos))

No cartaz, a *hashtag* #VemPraRua parece dialogar diretamente com um interlocutor que também faz uso das redes sociais digitais, e isso aproxima locutor e interlocutor no ato da comunicação, tornando a persuasão mais fácil de acontecer. O discurso empunhado no cartaz produz uma dupla provocação: a primeira, em tom convocatório, intima os brasileiros à ocupação das ruas; já a segunda produz uma reflexão quanto às posições passivas, assumidas por muitos, diante do contexto sócio-político do Brasil. Dessa forma, percebemos a partir de Fairclough (2001) que as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum.

### 3 | O FACEBOOK NA SALA DE AULA

O crescimento do uso do *Facebook* no Brasil trouxe novos contextos para os processos de comunicação e informação mediados por esse site, alterando de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede, como ressalta Recuero (2009, p. 116). Os processos de difusão das informações resultantes das interações, conflitos, cooperação e competição entre os membros das redes sociais digitais só se podem dar através de textos, realizados através dos gêneros que circulam por redes midiáticas a exemplo das que se constituem no *Facebook*.

Logo, utilizar o *Facebook* na sala de aula como ferramenta para estudo dos gêneros midiáticos, emergentes, transmutados ou até aqueles que têm existência autônoma fora da rede, pode ser essencialmente interessante, pois, como afirma Marcuschi (2008,

p. 198), o meio digital “propicia, ao contrário do que se imaginava, uma ‘interação altamente participativa’, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas. O pensamento de Marcuschi (2008) liga-se ao que outros pesquisadores brasileiros a exemplo de Bezerra (2011) vêm afirmando nos últimos anos: a internet foi e continua sendo um espaço privilegiado da leitura e da escrita ou, mais especificamente, um ambiente propício ao cultivo de muitas práticas e variedades de uso da língua.

Assim, percebemos que tanto no Brasil como no exterior, estudos acerca do uso da internet ou mais especificamente das redes sociais digitais como ferramenta para o ensino têm constituído indícios positivos de uma florescente área de pesquisa. Quando defendemos o estudo dos gêneros a partir de suportes digitais, não estamos querendo substituir o livro didático ou qualquer outro suporte convencional, mas incluí-los no processo educacional, principalmente por trazerem discussões atuais e contextualizadas com o universo do educando e por possibilitarem, a partir das múltiplas semioses que põem em operação, uma compreensão mais ampla de como o suporte pode interferir no gênero, já que de acordo com Marcuschi (2008) o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele.

#### **4 | ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E O QUADRO TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH (2001)**

Situada na interface entre a linguística e a ciência social crítica, a Análise Crítica do Discurso tem se constituído em um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, bem como tem estabelecido um quadro de análise que possibilita “mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185). Para a ACD, o discurso pode ser tanto reprodutor quanto transformador de realidades sociais, considerando que o sujeito é visto como “não só propenso ao moldamento ideológico e linguístico, mas também agindo como transformador de suas práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos” (MELO, 2010, p. 85). Nesse sentido, discurso e sujeito se constituem a partir de uma relação dialógica, ora reproduzindo práticas discursivas, ora ressignificando-as.

O modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) consiste em uma tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na análise do discurso: a tradição de análise textual e linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados.

A dimensão da prática discursiva, segundo Fairclough (2001, p. 106), “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses

processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”. Para entendermos o quão variáveis podem ser esses processos basta pensarmos no movimento de produção de um artigo científico e de um cartaz de protesto, por exemplo. Enquanto o primeiro demanda rotinas complexas de produção, seleção de *corpus*, definição de recorte teórico-metodológico, pesquisas de campo, estágios de produção, processos de revisão e avaliação, o segundo se dá de forma mais breve, resumida, criativa e persuasiva, apresenta uma maior aproximação com a língua falada, e pouca preocupação com questões relativas à revisão e avaliação.

Ainda na dimensão discursiva, Fairclough (2001) orienta que os textos sejam examinados com especial atenção ao contexto, à coerência, à força ilocucionária e à intertextualidade. Para o autor, essas categorias permitem investigar os recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta textos. Assim sendo, Resende e Ramalho (2004) observam que a força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e às inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade). Conclui-se, portanto, que essa dimensão está mais próxima de uma atividade interpretativa do que a dimensão textual. Dessa forma, enquanto a dimensão do texto apresenta-se descritiva, a dimensão da prática discursiva se aproxima da interpretação.

Para Fairclough (2001, p. 35), “a conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto”. Observamos que há no linguista uma preocupação muito clara em estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual, como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo. Para o pesquisador, não se pode reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos.

A terceira dimensão defendida por Fairclough (2001) consiste na prática social. Nessa dimensão, o autor discute o conceito de discurso em relação à ideologia: sentidos, pressuposições, metáforas e situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia: orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas. Quanto à possibilidade de localizar ideologias no texto, tal como defende a linguística crítica, Fairclough (2001, p. 118) defende que os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica.

Dessa forma, a noção de que é possível sustentar desigualdades ou transformar práticas sociais através do discurso torna-se crucial para compreendermos por que o ensino de gênero não pode mais prescindir de um trabalho que por um lado mostre

questões de poder e dominação que estão ocultas e, por outro, intervenha socialmente para produzir mudanças que favoreçam os grupos subordinados.

## 5 | MECANISMOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DE PERSUASÃO

Consideramos importante sublinhar que partilhamos do princípio de que nenhum uso da linguagem se dá isolado de uma intenção ou propósito. E que para isso o locutor/escritor vale-se de determinadas estratégias linguístico-discursivas com a finalidade de suscitar no interlocutor a adesão àquilo que está sendo proposto. Entendemos como estratégias persuasivas os processos linguísticos, cognitivos e acionais utilizados na produção e compreensão do discurso. Se toda uso da linguagem é uma forma de agir, como nos diz a teoria dos atos de fala, então podemos pressupor que as estratégias de persuasão revestem-se de força ilocutória para que o interlocutor, no discurso, reconheça as intenções discursivas do locutor como atos sociais que as pessoas realizam e que reconhecem mutuamente dentro de processos de atividade socialmente organizadas com vistas à consecução de determinadas metas.

Assim sendo, propomos uma análise do gênero cartaz de protesto que compreenda simultaneamente a descrição, a interpretação e a explicação dessas estratégias em função das questões político-ideológicas defendidas pelos manifestantes durante os protestos ocorridos em junho de 2013. Para cumprir o objetivo a que nos propomos, selecionamos um *corpus* de trinta textos, os quais analisamos a partir das três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social. Diante da amplitude de cada uma dessas dimensões, focalizamos em cada uma apenas um item apresentado em cada categoria analítica, assim sendo: a) na dimensão textual, observamos a orientação argumentativa do discurso a partir dos mecanismos de coesão; b) na dimensão da prática discursiva, focalizamos o estudo da intertextualidade; c) na dimensão da prática social, nosso olhar recaiu sobre a metáfora.

Nossa escolha por essas três categorias justifica-se por serem bastante recorrentes no gênero analisado; incidirem diretamente sobre o foco ideológico do discurso apresentado no gênero; e responderem às exigências curriculares previstas para o 9º ano do ensino fundamental, público alvo desta pesquisa. Posto isto, discutiremos a seguir cada um dos itens.

Sobre a coesão, Fairclough (2001) assevera que a análise linguística é por si mesma uma esfera complexa, e às vezes bastante técnica, que incorpora muitos tipos e técnicas de análise e que, ao propormos a análise da coesão em textos de um dado gênero, é importante considerar como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Nesse sentido, compreende-se que o estudo da coesão não pode ser feito sem levar em conta a intenção do locutor no ato de produção de seu discurso, já que, segundo Fairclough (2001), abordagens críticas da análise do discurso defendem que os signos

são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados também particulares. Assim, “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104). Dessa forma, a análise dos mecanismos de coesão no discurso dos cartazes de protestos guia-se por um conceito de linguagem enquanto prática social que percebe que o sistema linguístico não é neutro e que de algum modo reflete posições ideológicas que visam modificar ou naturalizar comportamentos e crenças sociais.

Já a prática discursiva para Fairclough (2001) envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, assim as concepções de texto e de prática discursiva desenvolvidas na ACD estão conectadas ao conceito de intertextualidade, o qual aponta para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes. Segundo Fairclough (2001, p. 114), analisar o texto em uma perspectiva intertextual torna-se de grande importância porque: a) em termos da produção, acentua a historicidade dos textos, ou seja, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às cadeias de comunicação verbal existentes, consistindo em textos prévios aos quais respondem; b) em termos da distribuição, é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto ao outro (os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens, por exemplo); c) em termos do consumo, é útil ao acentuar que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que os constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes trazem ao processo de interpretação.

Quanto a prática social, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) assinalam que as práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos, para agirem juntas no mundo”. Dessa forma, a prática social apresenta-se sob várias orientações: econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso, por meio do uso de metáforas, pode estar implicado em todas elas. As metáforas, nesse sentido, desempenham papel importante como foco de análise, visto que podem apresentar implicações tanto políticas quanto ideológicas. Assim sendo, defendemos que o uso da metáfora nos cartazes de protestos no contexto das manifestações de junho de 2013 representou um recurso discursivo bastante útil como forma de persuasão do auditório, que, nesse contexto, corresponde à massa indignada com os serviços públicos oferecidos pelo Estado.

O estudo da metáfora não é coisa recente entre os teóricos, e muito menos algo que se dê sem problemas, haja vista o número de definições muitas vezes conflitantes e sobrepostas do termo. Nosso intento, no entanto, é perceber como esse recurso nos discursos dos cartazes pode ter contribuído para que o diálogo entre os manifestantes, mídia, governo e sociedade em geral pudesse, de um lado, ampliar as discussões

sobre as principais reivindicações do movimento, e, por outro, persuadir aqueles que ainda não haviam aderido aos protestos.

Lakoff e Johnson (1980) apresentaram ideias consideradas centrais para a compreensão contemporânea da metáfora. A teoria dos autores postula que a metáfora não é apenas uma questão linguística, mas também cognitiva, sendo assim, algo que permeia nosso modo de agir e de pensar. As metáforas estariam infiltradas na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Resende e Ramalho (2006, p. 86) explicam que a essência da metáfora segundo Lakoff e Johnson (1980) “é compreender uma coisa em termos de outra”, o que não iguala os conceitos, trata-se de uma estruturação parcial com base na linguagem.

## **6 | O FACEBOOK COMO LOCUS PARA O ENSINO DO GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO**

Como este trabalho apresenta uma preocupação de articulação de discussão conceitual com a prática, elaboramos um conjunto de atividades para serem trabalhadas com uma turma de estudantes do Ensino Fundamental na modalidade EJA, IV fase (9º ano) de uma escola pública de Pernambuco. Justificamos a inserção da Análise do Discurso já no ensino fundamental por acreditarmos que analisar criticamente os discursos pressupõe a compreensão de que os estudantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem são sujeitos e como tais precisam se posicionar na sociedade. Assim, produzimos uma sequência de atividades que ficou dividida em quatro etapas:

- a) Etapa 1: Apresentação da situação: socialização do projeto para os alunos; e análise inicial do gênero (leitura, reflexões orais sobre os discursos nos cartazes, reflexões sobre as redes sociais midiáticas, primeiro de forma geral e depois especificamente sobre o *Facebook*.
- b) Etapa 2: Divisão do trabalho em módulos: os módulos foram desenvolvidos em forma de oficinas com 3h/a por semana. No entanto, cada módulo, de acordo com a atividade desenvolvida, teve um número de oficinas diferente.
- c) Etapa 3: Análise final: esse foi o momento de analisar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados, avaliar suas produções e os pontos positivos e negativos do projeto. Em síntese, foi o momento de avaliação e autoavaliação.

Posto isso, detalhamos como vivenciamos cada uma dessas etapas:

### *Etapa 1: Apresentação da situação: o projeto de pesquisa*

Como pontuam Schneuwly e Dolz (2004, p. 84), em uma sequência didática, “a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação

da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Para os autores, é preciso, nesse momento, expor uma proposta bem definida e preparar os conteúdos que serão trabalhados com a turma. Nesse sentido, apresentamos aos estudantes, por meio de *data show*, nossa proposta de pesquisa, nossos objetivos, e a sequência de atividades que pretendíamos desenvolver com eles. Expusemos o gênero, discutimos sobre os possíveis interlocutores para aqueles cartazes de protesto, discutimos sobre o nosso foco de análise que recaia sobre os mecanismos de persuasão: coesão, intertextualidade e metáfora. Falamos também que utilizaríamos o *Facebook* como “suporte” para estudo do gênero, fizemos levantamento sobre quais estudantes faziam parte de alguma rede social virtual e quais possuíam página no *Facebook* (apenas 4 disseram possuir um perfil no site). Em seguida, apresentamos vários cartazes para os estudantes, e pedimos que analisassem oralmente os discursos.

Para o desenvolvimento da 2ª etapa, dividimos o trabalho em quatro módulos: primeiro: Letramentos na web, nosso ponto de partida; segundo: O gênero em foco; terceiro: Meu discurso em cartaz; quarto 4: Dialogando com os cartazes. Todos esses módulos foram desenvolvidos no laboratório de informática da escola e foram organizados em forma de oficinas, sendo cada módulo constituído por um número diferente de oficinas, considerando a densidade da atividade e do conteúdo proposto. Todas as oficinas foram desenvolvidas no horário regular das aulas de português, visto que nosso interesse não era trabalhar por amostragem, mas envolver todos os estudantes da turma no processo de pesquisa.

#### *Módulo 1: Letramentos na web, nosso ponto de partida*

O primeiro passo nos pareceu, sem dúvida, aproximar os estudantes do laboratório de informática e, para isso, foi necessária a promoção de algumas oficinas cujo objetivo era “letrar” digitalmente adultos de um curso de EJA, 9º ano. Objetivo não muito fácil de ser atingido, pois, se, como afirma Xavier (2007, p. 2), “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação constitui-se em um desafio para professores e linguistas”, quando proposto a adultos, que não nasceram na “era da tecnologia”, torna-se um desafio muito maior, mas não menos gratificante.

Dada essa realidade, trabalhamos nas primeiras oficinas com monitores. Os quatro estudantes que já utilizavam o *Facebook* se transformaram nos protagonistas desse módulo, pois, juntamente com a professora pesquisadora, subsidiaram os demais estudantes (16 ao todo), desde o processo de ligar e desligar o computador e acessar a internet até o momento de postagens e comentários no *Facebook*. Dividimos, assim, a sala em cinco grupos, e cada monitor ficou responsável por auxiliar três colegas e a professora pesquisadora por mais quatro estudantes, perfazendo um total de 16.

Inicialmente, foi solicitado a todos os que ainda não possuíam e-mail que criassem uma conta para posteriormente criarem seus perfis no *Facebook*. Embora isso, hoje, possa ser feito a partir da identificação de um número de telefone celular,



decidimos que também seria importante que cada um tivesse seu endereço de e-mail, tanto para podermos nos comunicar por essa ferramenta, quanto para que eles pudessem utilizá-lo em suas demandas pessoais e profissionais. Criado o e-mail e a página no *Facebook*, começou-se o processo de (re)conhecimento do site e de suas possibilidades interacionais e informacionais. Assim, os estudantes começaram a curtir, postar, comentar, visualizar, enfim, interagir no ‘mundo virtual’. Concluído esse processo, criamos um grupo fechado no *Facebook* para darmos continuidade aos módulos seguintes. A decisão de ser um grupo fechado partiu da turma, que preferiu preservar suas identidades e vozes.

O processo inicial de letramento dos alunos, desde atividades básicas como ligar e desligar o computador (conhecimentos periféricos) até a leitura do gênero durou um mês. Foram quatro oficinas de 3h/a cada uma para que os estudantes pudessem utilizar os recursos do *Facebook* de forma mais autônoma.

### *Módulo 2: O gênero em foco*

As oficinas desse módulo foram as mais densas, porque mobilizaram um número significativo de novas informações, e, por isso, precisamos desenvolver as atividades em um número maior de oficinas: foram sete ao todo, de 3h/a cada uma. Diante desse número, abordaremos de modo separado cada uma.

*Nas oficinas 1 e 2,* Inicialmente, postamos no grupo vários textos do gênero cartaz de protesto para que os estudantes pudessem analisar e comentar livremente e, a partir do que eles percebessem, pudéssemos intervir de forma a ampliar a visão sobre as estratégias de persuasão e as questões de ideologia presentes nos discursos que ora respondiam ora questionavam as autoridades.

Nas oficinas 3 e 4, começamos a inserir as primeiras noções teóricas sobre gênero e suporte. Apoiados pelo uso de data show e de programas como *PowerPoint* e *Prezi* fizemos um breve percurso histórico, mostrando as modificações ocorridas no gênero e refletindo como ele se atualizou no contexto das manifestações, tanto no aspecto visual quanto nos propósitos comunicativos. Depois, passamos a observá-lo em suporte físico (capas do *Jornal do Comércio* do mês de junho de 2013) e em suporte virtual (*Facebook*). Nesse momento, o grupo observou que havia diferenças, mas não conseguia explicar quais seriam. Foi então que introduzimos algumas reflexões propostas por BEZERRA (2015) a respeito dos propósitos comunicativos do gênero quando ele muda de suporte.

Após as reflexões suscitadas nas oficinas anteriores, iniciamos as oficinas 5, 6 e 7 a partir da análise dos cartazes numa perspectiva mais crítica. Considerando os pressupostos da ACD, inserimos discussões sobre prática social, relações sociais, identidades ou papéis sociais, valores, crenças, ideologia, persuasão e dominação, com o objetivo de tornar os estudantes mais críticos dos diferentes discursos que circulam na sociedade, corroborando, assim, com o que também orientam os PCN (1998) para a análise de gênero em língua portuguesa. Nessa perspectiva, postamos

um número variado de cartazes para análise como mostra a figura 4 e formulamos algumas questões sobre o gênero (figura 5):



Figura 3. O gênero em ambiente virtual



Figura 4. Questões sobre o gênero

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](http://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

Como foram muitas as respostas postadas e comentadas, escolhemos algumas para exemplificar a compreensão dos estudantes sobre os aspectos observados. Assim, sobre a **questão 1**, “*Que tipo de prática social o gênero estimula e que tipo ele desestimula?*” Os estudantes responderam:



Figura 5. Respostas à questão 1

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](http://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

Já sobre a **questão 2**. *Quem pode e quem não pode usar esse gênero? Ele empodera algumas pessoas e silencia outras?* Alguns estudantes responderam:



Figura 6. Respostas à questão 2

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](http://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

Quanto a **questão 3**. Que tipo de relações sociais o gênero reflete ou estabelece?  
Os estudantes observaram:



**Figura 7.** Respostas à questão 3

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](http://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

Sobre a **questão 4**. Quais as identidades ou papéis sociais envolvidos no gênero?  
Os estudantes escreveram:



**Figura 8.** Respostas à questão 4

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](http://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

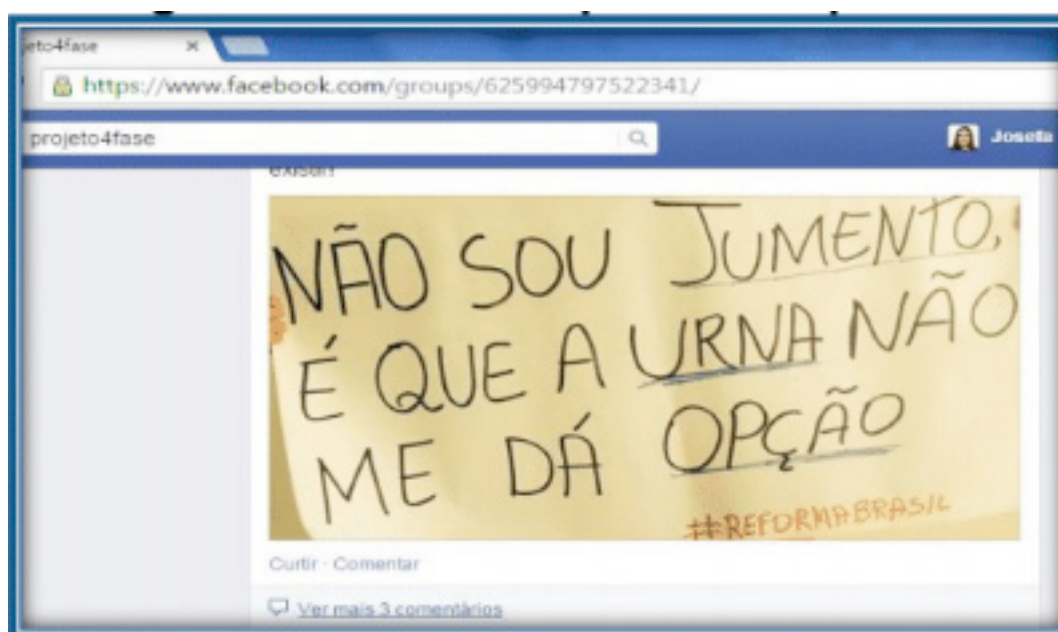
Vemos, a partir das respostas acima, que os estudantes compreenderam algumas noções sobre o gênero: propósito comunicativo, relações sociais, questões de ideologia e posições sociais visivelmente definidas no gênero, o que consideramos positivo em nossas análises.

### *Módulo 3: Meu discurso em cartaz*

Nesse módulo, nos propusemos analisar nos cartazes já postados no grupo os mecanismos utilizados com o objetivo de persuadir as pessoas a irem às ruas em

forma de protesto. Para tanto, partimos da microanálise de aspectos linguísticos para aspectos macro como intertextualidade e metáfora. Como proposta de atividades, solicitamos que os estudantes produzissem seus próprios cartazes de protesto e, para isso, utilizamos cartolinas. A confecção dos textos que deveria apresentar algumas estratégias persuasivas, tendo em vista que esse era o nosso objetivo de pesquisa.

Feitas essas considerações, apresentamos, na sequência, um exemplo das produções dos estudantes, esclarecendo que todas foram postadas e comentadas no grupo e que o exemplo apresentado corresponde a uma amostra da compreensão que os estudantes tiveram quanto ao uso do discurso com características argumentativas, com vistas à persuasão.



**Figura 09.** Cartaz 1 - produzido por E1

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](https://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

O cartaz 1 é construído, sobretudo, por meio da intertextualidade, visto que surge em resposta a outros discursos que circularam na mídia, os quais defendiam a ideia de que a culpa da situação brasileira estava nos eleitores que não sabiam escolher seus representantes, como por exemplo: *“Não adianta ir para a rua como um leão, se você continua a votar como um jumento”*. Observa-se que no cartaz 1, o autor, pelo recurso da negação, rejeita esse discurso: *“não sou jumento”* (condição de pessoa ignorante), e explica sua opção, ou melhor, sua falta de opção. Essa falta de opção é marcada também pelo uso de outra metáfora, *“a urna não me dá opção”*, acentuando ainda a descrença de que haja candidatos ou partidos que realmente produzam alguma mudança no cenário político brasileiro. Essa crença é acentuada também em forma de concordância com outro discurso: *“nenhum partido me representa”*.

#### *Módulo 4: Dialogando com os cartazes*

Após a produção e postagem dos cartazes no Facebook, foi pedido aos estudantes

que fizessem suas análises de forma a perceber se os recursos persuasivos estudados haviam sido utilizados de forma a atender as especificidades do gênero dentro de um contexto de protestos. De um modo geral, percebemos que os estudantes compreenderam o uso de alguns recursos coesivos, o conceito de intertextualidade e alguns usos de metáforas, como mostra o exemplo a seguir. Sobre o cartaz produzido por “E1”: *Não sou jumento, é que a urna não me dá opção*, os alunos responderam:



**Figura 10.** Comentários sobre o cartaz de E1

Fonte: Facebook ([www.facebook.com/groups/434347126731265/](http://www.facebook.com/groups/434347126731265/))

A partir das observações feitas pelos estudantes, nos cartazes, podemos perceber que eles compreenderam o uso de recursos como coesão, metáfora e intertextualidade nos discursos, tanto nas análises quanto nas produções. Quanto aos desvios da norma culta, frisamos que ao observarmos as dificuldades de grafar determinados vocábulos por parte dos estudantes ou fazer algumas concordâncias de forma inadequada, produzimos em sala de aula algumas atividades com enfoque nessas questões, mas lembramos que o nosso foco de pesquisa era observar questões ideológicas e estratégias de persuasão nos discursos dos cartazes de protesto, e não trabalhar questões de análise linguística isoladamente. Assim sendo, não fizemos nenhuma alusão a esses desvios para não inibirmos as vozes dos sujeitos no ambiente virtual.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das Novas tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação apresenta-se como uma temática atual e relevante, visto que, com o avanço das novas tecnologias e com a crescente utilização de recursos eletrônico-digitais, muitos gêneros surgem, outros sofrem modificações, outros se reconfiguram e passam a ser utilizados para as mais diversas finalidades. Pensando nessa necessidade, nos propusemos, nesta pesquisa, a refletir sobre as possibilidades pedagógicas do *site* de redes sociais *Facebook*, que, diferente de sua configuração inicial, hoje ocupa lugar

importante na cena midiática brasileira enquanto veículo de comunicação e informação, ganhando bastante visibilidade, não só entre os jovens, público alvo inicial, mas entre todos os grupos da sociedade: professores, pesquisadores, acadêmicos, empresários. Acreditamos, dessa forma, que esse *site* pode contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino de gênero em novos contextos de uso, proporcionando não só uma maior interação entre seus membros, mas também ampliando a flexibilidade de tempo no processo educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: Edupe, 2011.

\_\_\_\_\_. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: Dionísio, A. P.; Cavalcanti, L. P. (Org.) **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicações, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo**, Brasília: MEC/SEF. 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

POSSENTI, Sírio. Leitura das ruas: uma análise das características linguísticas e discursivas dos cartazes que marcaram os protestos. **Revista Língua**, edição 112, 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: contexto, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a era digital. In: APARICI, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 83-97.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em: 17/05/2015.

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

**Ronaldo Miguel da Hora**

Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco  
(EAMPE) – Olinda/PE  
ronaldodahora@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo visa delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio, pois o uso desse fenômeno permite ao professor fazer do aluno um coautor do texto literário, um novo sujeito, que descobre, compara, transforma, aprende, ensina. Daí a necessidade dessa abordagem, que a escola deve permitir que se faça dentro e fora dela, abordagem essa que o professor pode utilizar para formar leitores críticos, tendo a escola como sua maior responsável. A fundamentação teórica deste trabalho pautou-se no que preconiza Kristeva (1974a), a partir de uma franca influência dos trabalhos realizados por Bakhtin (2012), desde seus estudos iniciados na década de 20. A noção de Intertextualidade, introduzida por Kristeva para o estudo da literatura, chama a atenção para o fato de que a produtividade da escritura literária redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Uma vez que todo texto literário apresenta como característica uma relação, implícita ou explicitamente marcada, com textos que lhe são anteriores. Segundo Silva (2005, p. 85), em geral, os documentos produzidos

como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas neste artigo, com vistas à intertextualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intertextualidade, leitura literária, produção de textos.

**ABSTRACT:** This article aims to outline how intertextuality can be applied in the pedagogical practices of High School, because the use of this phenomenon allows the teacher to make the student a coauthor of the literary text, a new subject, who discovers, compares, transforms, learns, teaches. Hence the need for such an approach, which the school must allow to be done in and out of it, an approach that the teacher can use to train critical readers, with the school as its main responsible. The theoretical basis of this work was based on Kristeva (1974a), based on a frank influence of Bakhtin's works (2012), since his studies began in the 1920s. The notion of intertextuality, introduced by Kristeva for the study of literature, draws attention to the fact that the productivity of literary writing



redistributes, disseminates previous texts in a current text. Since every literary text presents as characteristic a relation, implicitly or explicitly marked, with texts that are previous to him. According to Silva (2005: 85), in general, the documents produced as a reference for teachers, NCPs, for example, present only theoretical contributions, but do not discuss in methodological terms how educators could articulate theory to practice in the classroom. Thus, in order to reduce the distance between theory and practice, it was proposed a reflection on how literature could be approached in the classroom, in view of the contributions of the dialogism of language defended in this article, with a view to intertextuality.

**KEYWORDS:** Intertextuality, literary reading, text production.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o conceito intertextualidade passa a ser, amplamente, adotado como forma de definir as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico e textos produzidos em campos semióticos distintos. Poucos são os estudos que buscam compreender e descrever a intertextualidade dentro do ambiente escolar. Neste trabalho de pesquisa, a abordagem de intertextualidade nas atividades de leitura e produção de texto é investigada como um fenômeno, fundamentalmente, implicado na experiência humana de construção de sentido, sob um olhar pedagógico. Assim sendo, é um fenômeno que — implícita ou explicitamente, indiciado na materialidade linguística de diferentes espécies e gêneros textuais — permite revelar o caráter eminentemente dialógico da linguagem.

Daí a necessidade de uma abordagem pedagógica para este assunto, que o professor utilize no tocante à formação de leitores críticos de que a escola é sua maior responsável. Portanto, não se pode falar de intertextualidade e suas implicações pedagógicas sem falar de leitura literária e a ação docente.

Em conformidade com Perrone-Moisés (1998, p. 207):

A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou-se cada vez menos importante. Na “sociedade do espetáculo”, a escrita literária fica confinada a um espaço restrito na mídia, pelo fato de se prestar pouco à espetacularização. Enquanto os pintores escultores do passado são aproveitados em grandes exposições, sustentadas e acompanhadas de um forte marketing, cujo resultado pode ser contabilizado em número de visitantes e retorno pecuniário ou de prestígio para os patrocinadores, os escritores só se prestam a pequenas exposições indiretas e não tão espetaculares: fotos, ilustrações de suas obras, manuscritos. Passaram a ter mais sucesso os escritores fotogênicos ou de vida interessante, e as biografias dos mesmos começaram a ser mais vendidas do que as próprias obras. Proust, por exemplo, virou biografia, álbum, livro de receitas e de autoajuda.

O que diz Perrone-Moisés sobre a situação da literatura aplica-se ao espaço de sala da aula, onde se observa a falta de interesse dos alunos pela leitura literária

e a valorização pela biografia dos autores como se esta pudesse explicar a própria obra ficcional. Grande parte dos professores ainda cultiva a concepção do texto como pretexto para se estudar a vida do autor, buscando explicar a obra literária por meio de conhecimentos de dados biográficos, o que se pode constatar principalmente no Ensino Médio.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Será apresentado um recorte da dissertação de mestrado do pesquisador, defendida em 2016, a partir de uma pesquisa realizada numa escola de rede pública do estado de Pernambuco, nas turmas de Ensino Médio. A abordagem de investigação adotada foi o estudo de caso, segundo Yin (2001); Marconi e Lakatos (2010); Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010); Lüdke e André (2013).

Justifica-se o estudo de caso por se tratar de apenas uma instituição de ensino sendo analisada, apenas uma modalidade de ensino, o Ensino Médio, e apenas um turno, o da noite, levando em consideração a problemática deste estudo, ou seja, as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015.

Para Yin (2001, p. 30), um estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. É assim que o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

É de se concordar com Zilberman (1991, p. 94), ao afirmar que a leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática. Dessa forma, a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão, pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar ação docente em sala de aula.

Ensinar a ler e escrever tem sido atribuição da escola desde seus inícios, sendo essa atividade estimuladora já nas primeiras séries e praticada em todas as disciplinas. Entretanto, ainda segundo Zilberman (1991, p. 112), a responsabilidade pelo incentivo à leitura, incluindo aí a introdução à literatura e aprendizagem da escrita, bem como das maneiras mais adequadas de redigir e falar, cabe invariavelmente ao professor de Língua Portuguesa.

Reconhecendo a massificação cultural que se vivencia, Benjamin (1985) denuncia a perda da aura das obras artísticas. Para Benjamin, a essência da arte de narrar é posta em cheque quando, modernamente, nossas experiências deixam de ser comunicáveis. Nas palavras do autor (1985, p. 200-202), “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

Analisando a crise da modernidade e suas relações com a prática pedagógica, Kramer (1993, p. 53) discute, à luz do enfoque de Benjamin, como essa crise da arte de narrar pode interferir no contexto escolar:

Não terá esse “definhamento de narrar” ou essa “extinção da sabedoria (o lado épico da verdade)” profundas consequências sobre a educação, a escola e o trabalho do professor, na medida em que com a narrativa em extinção parece definhar o próprio sentido de educar, ensinar, aprender? Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém?

Nessas circunstâncias em que a troca de experiências narrativas está definindo diante, por exemplo, de formas atrativas de comunicação como os bate-papos virtuais (*chats*), os *e-mails* e tantas outras, parece que o aluno dedica-se cada vez menos à leitura literária, sem que a escola consiga atraí-lo para que desenvolva de forma qualitativa e também quantitativa o ato de leitura.

Num contexto em que a informação é disputada por todos, a partir de meios de comunicação diversos, o repertório dos leitores torna-se elemento central na discussão sobre a capacidade de selecionar textos que contribuam para o desenvolvimento da leitura enquanto atividade dinâmica de transformação social.

Acredita-se que cabe à literatura competir com os meios modernos de comunicação que surgiram após o desenvolvimento das novas tecnologias. Certamente, como meio de expressão das relações sociais, políticas, históricas e culturais, a literatura sempre terá seu lugar garantido numa sociedade em que a informação ganha destaque e o conhecimento global torna-se pré-requisito para os profissionais do futuro.

O ato de ler, com o propósito da busca da informação e do conhecimento, não irá destruir ou restringir as práticas de leitura voltadas para o prazer estético do texto literário. A leitura literária certamente pode contribuir para a compreensão crítica do mundo, reconhecendo que a obra de ficção constrói um mundo possível que dialoga com nossa realidade. As funções lúdicas, imaginativas e criativas que a literatura desempenha não perderão espaço diante de outros meios atrativos de comunicação que prendem a atenção do receptor por meio do privilégio da iconicidade.

Claro está que entre a leitura, a literatura e a Teoria Literária na escola existem alguns encontros e desencontros, segundo Silva (2005, p. 15-16). Para a autora, o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, essa noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares.

Evangelista e Brandão (1999, p. 84) afirmam: “a leitura tem de ser pensada

não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. Esse posicionamento político da leitura precisa estar presente em sala de aula. Para isso, os professores devem levar os alunos à compreensão do ato de ler como ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

Há de se concordar com Silva (1998, p. 61), quando comenta o tratamento dado ao texto literário na escola por meio das fichas de interpretação, as quais desmotivam o aluno e incutem, no educando, a ideia de que fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor com informações como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de outros detalhes superficiais que não avaliam de fato a compreensão do texto.

É necessário o aluno perceber que, segundo Duchet (1971), apud Vigner (1988, p. 32) “não existem textos puros. Eles só existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles”. Percebe-se nessa afirmação a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário e de todos os outros textos. Para o autor, o texto não é mais considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com os outros. Há, ainda, uma forte relação dessa afirmação com o que já defendeu Barthes (1973, p.269), para quem “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. O que se nota, hoje, nas escolas, é a incapacidade de o aluno perceber essa relação de um texto com outro no ato da leitura; daí a precariedade na produção textual, por falta de uma referência a um determinado assunto.

Por isso, Soares (1999, p. 25) distingue dois tipos de escolarização do texto literário: uma adequada, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra inadequada, como a que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura. Nessa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino intertextual, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado dos demais textos, com os quais exerce uma relação dialógica, pois o aluno não percebe a integração entre o texto lido e outros textos.

Através da escolarização da literatura na escola é que o aluno terá um contato mais sistematizado com o ato de ler e escrever. Diante desse processo de escolarização, deve-se considerar que a escola pretende formar leitores e produtores de textos com habilidades linguísticas capazes de contribuir para autonomia desses sujeitos dentro e fora dos limites da sala de aula.

No âmbito do ensino de literatura, adotar a concepção de Bakhtin, Kristeva e Barthes de leitura literária, enquanto prática intertextual, significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da literatura no seio da

sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento, para Suassuna (2006, p. 214), reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultados de suas necessidades comunicativas. E quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso do texto literário, mais conhecimentos linguísticos esses sujeitos constroem. Por extensão, se se deseja que a avaliação ultrapasse a linearidade, funcionando como um mecanismo efetivo de ampliação e garantia da aprendizagem, é necessário que também ela seja concebida e praticada como discurso/interação.

Com relação ao papel do professor e da escola, observa-se que ninguém aprende a lidar com a leitura literária de modo automático e espontâneo. É necessário que alguém ensine o aluno a desenvolver sua sensibilidade e lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos do texto literário. É a partir da abordagem do fenômeno da intertextualidade que pode ocorrer uma melhora considerável das práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula.

Dessa forma, retomando a tese bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro, constitui o fundamento de toda discursividade, avaliar seria dialogar com o texto do aluno. Não apenas buscando conteúdos (os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro instituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas.

Segundo Suassuna (2006, p. 215), a teoria sociointeracionista de Bakhtin também se configura como um importante campo de conhecimento para a avaliação escolar por permitir lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro; mecanismos que permitam também ver o não-dito naquilo que é dito.

Em contrapartida, Pfeiffer (1995), apud Suassuna (2006, p.216), aponta outro aspecto positivo dessa teoria: “é que o conceito de discurso contribuiu para abordagens mais amplas, não-redutoras, daquilo que sempre foi rechaçado na escola, e que sempre desqualificou e reprovou o aluno”.

Por outro lado, podem-se encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo X errado. Não é por ser tomada discursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta. A singularidade do sujeito, de acordo com Orlandi (1998a, p. 20), anda de par com sua constituição no interior das formações discursivas; portanto, não se engane o professor: a inscrição da língua e do sujeito na história implica também construções simbólicas às quais os alunos estão sujeitos, e isso faz parte da produção / circulação do conhecimento.

Ainda segundo Orlandi (1988, 1998a), a contribuição do sociointeracionismo

para avaliação está também em que pode mostrar a escola como o espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração de experiência da autoria (passagem da função de sujeito enunciador para a de sujeito autor) na relação com a linguagem.

Portanto, deve-se fazer da escola, como sugere Orlandi (1998a, p. 23), um lugar de se experimentar sentidos, de expor os sujeitos às situações do dizer, com seus efeitos. As formulações às vezes “inesperadas”, “erradas” e “destoantes” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor. Em síntese, a aula de português pode ser definida como um *continuum* discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical.

Diante das novas ferramentas de comunicação, do predomínio do signo icônico, dos desafios que a literatura enfrenta no mundo contemporâneo, a escola precisa reavaliar as atividades que desenvolve para incentivar a leitura literária no uso da intertextualidade. Em decorrência das frequentes e rápidas mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares, acredita-se que os professores sentem a necessidade de repensar constantemente sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

Há de se concordar com Silva (2005, p. 85), quando recorda que, em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas neste artigo, com vistas à intertextualidade.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentadas algumas implicações pedagógicas para o ensino da leitura literária no Ensino Médio, com base em Hora (2008), Silva (2005), Orlandi (1998a), Paulino (2004), Paulino e Cosson (2009), Silva (1998, 2008), Soares (1999), Suassuna (2006), Viana (2001) e Zilberman e Silva (2008), implicações essas que têm como alvo o uso da intertextualidade em sala de aula.

- Incentivar a leitura de textos clássicos e contemporâneos, reavaliando-se a produção de autores que, muitas vezes, não são enquadrados no cânone literário, mas cuja produção literária foi representativa de uma época.
- Reconhecer que o livro didático não deve ser o único material de apoio do professor em sala de aula.

- Evitar os textos fragmentados e descontextualizados apresentados pela maioria dos livros didáticos.
- Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos, reconhecendo a importância de valorizar o leitor na atualização da significação textual.
- Valorizar as histórias de leitura dos alunos.
- Promover o desenvolvimento de uma memória discursiva nos alunos, visando à ampliação dos seus repertórios de leitura.
- Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes.
- Considerar as escolhas pessoais dos alunos em momentos adequados, desvinculando-se o ato da leitura das práticas escolares (“ler para fazer exercícios”, “ler para realizar uma tarefa”). É preciso incentivar o caráter lúdico como ato de prazer. Mas, para que isso aconteça, cada leitor deve buscar e encontrar seu próprio texto. A leitura deve ser entendida como um ato de liberdade, no qual as escolhas pessoais dos alunos-leitores merecem ser valorizadas.
- Desvincular a leitura literária dos exercícios propostos pelas fichas de leitura e pelos manuais didáticos.
- Dissociar a leitura do texto literário das análises puramente gramaticais, estilísticas, etc.
- Tornar o ensino de literatura fundamentado numa prática dialógica.
- Investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.
- Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, recitais, júri-simulado, produção de murais, recontar a história a partir de outro código semiótico (desenho, pintura, revista em quadinhos, etc.).
- Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos.
- Incentivar o trabalho com a intertextualidade como processo de absorção e transformação de um texto em outro.
- Realizar festivais literários, onde o aluno é autor de seus textos, baseados nas leituras realizadas de outros textos.
- A partir do trabalho com a intertextualidade, incentivar a produção de intertextos, tais como: epígrafe, citação, referência, alusão, tradução, paráfrase, estilização, paródia, pastiche e apropriação, de forma que o aluno recrie o intertexto literário e assuma o papel de co-produtor do texto a partir de sua leitura.

Não se pretende, com essas implicações, afirmar qual seria o modo “certo” ou “errado” de se trabalhar a literatura em sala de aula – até porque não há o “certo” ou

o “errado”, em se tratando da leitura literária – mas sim refletir sumariamente sobre as estratégias capazes de contribuir para o trabalho dos professores de literatura, sempre dispostos a refletir, analisar e reavaliar suas práticas pedagógicas direcionadas à aplicação da intertextualidade no uso do texto literário.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66), o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Quando não ocorre assim, o professor, muitas vezes, leva um texto, às vezes, sem referência alguma, e o copia na lousa, o que toma todo o tempo da aula, para, em outra oportunidade, responder a questões de coleta de informações superficiais e análises gramaticais e estilísticas.

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Dessa forma, em meio a imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Na maioria das vezes, o que é oferecido aos alunos é uma lista de roteiros de leitura já prontos, ou adaptações de clássicos, as quais, geralmente, deturpam a obra original. Assim, as dificuldades com a leitura tornam-se imensas, pois os alunos não são motivados nem preparados para o contato com os textos clássicos ou contemporâneos. Não há, enfim, um trabalho de mediação pedagógica para que o aluno encare o texto literário como algo acessível e o relacione com o seu repertório cultural e a realidade circundante.

Ao concordar com Silva (2005, p. 21), quando afirma que “o educando deveria ser orientado para compreender qual o papel da literatura, qual a função social desta manifestação artística e por que deve ser estudada”, nota-se que o aluno, não encontrando uma relação direta entre o texto literário e seu cotidiano, não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É necessário abordar a função social da leitura literária como meio de “ler o mundo” e de transformá-lo.

Conforme Silva (1998, p. 56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. A obra literária precisa, assim, ser experienciada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas diante do texto.

O leitor precisa experienciar a obra literária, pois, segundo afirma Matos (1987,



p. 20), “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”.

Esse também é o ponto de vista de Fish (1986, p. 75), quando afirma que ler não é um exercício de deduzir ou decodificar o sentido da mensagem, mas sim o processo de vivenciar o texto. É a partir da experiência estética que o sentido se constrói e se revela na interação texto-leitor-comunidade de leitores.

Na tentativa de criar “condições para essa experiência”, Cosson (2011) chama a atenção ao elaborar propostas pedagógicas para o professor desenvolver sua metodologia a partir do letramento literário, propostas estas que apontam para a função mediadora do educador, utilizando, inclusive, em seus estágios, a intertextualidade.

De acordo com o que preconiza Hester (1972, p. 284), a experiência da literatura raramente ocorre em sala de aula. Segundo o autor, os alunos podem ser preparados para experienciar um texto literário e cabe ao professor intensificar essa atividade. Entretanto, o professor não está plenamente apto a produzir essa experiência como uma realidade mútua para si e para outros leitores. Ou seja, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do receptor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética.

Se as práticas escolares direcionadas ao texto literário acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não se estaria analisando a obra literária, nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a Teoria da Literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.

Como salienta Leahy-Dios (2001, p. 49), é preciso que o aluno reconheça a literatura como uma figura geométrica tridimensional, um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a *língua* como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e consumo.

Enquanto isso não ocorrer, as aulas de literatura continuarão desinteressantes, devido aos exercícios fragmentados e repetitivos dos livros didáticos, à postura tradicional diante do texto literário, à avaliação da leitura literária como forma de punição e não de prazer. É de se recordar das vozes de vários professores, as quais ainda ressoam: “você deve ler ‘X’ romances este ano para passar no vestibular”. E a qualidade da leitura literária? Será que o aluno foi mediado a perceber alguma relação entre esses textos? Percebeu os textos que se inter-relacionam? Será que a interação entre o leitor e o texto literário estará fadada a cair nos limites das questões objetivas e dos exercícios superficiais da leitura?

Ao aluno-leitor não é dado o direito de divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não-dito, imaginar, experienciar o texto no ato dinâmico da leitura. Enquanto as formas de encarar o texto literário não forem repensadas, os professores irão se deparar com a aversão à leitura por parte dos alunos, cada vez mais desinteressados e desmotivados diante da literatura.

Diante dessa situação, quais as alternativas do professor ao trabalhar a leitura literária em sala de aula? Observou-se que, pelo desconhecimento de discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de literatura, muitos professores priorizam o ensino de língua portuguesa, tentando “encaixar” a leitura literária nas aulas de Português. A literatura passa, então, a ocupar um papel de menor prestígio: o texto literário torna-se alvo de análises preocupadas com aspectos gramaticais, estilísticos, voltados às habilidades linguísticas dos alunos.

Soma-se a isso o fato de vários professores não enfatizarem a leitura literária em suas aulas, pois não se sentem leitores “apaixonados” pela literatura. Muitas vezes, os próprios professores que tentam estimular a leitura em seus alunos tornam-se não-leitores, por conta de uma série de fatores contextuais: falta de tempo para ampliar as práticas de leitura, difícil acesso aos livros em razão do baixo poder aquisitivo, formação pouco eficiente nos cursos de Licenciatura, biblioteca da escola sem acesso, entre outros.

Como afirma Marinho (1998, p. 24):

Os professores são não-leitores. Esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defronta-se hoje. Ela se manifesta na imprensa, quando se denuncia o baixo grau de letramento de docentes, revelado por seus usos de escrita ou por suas práticas de leitura.

Como professores não-leitores podem motivar e ampliar as práticas de leitura nos alunos? É preciso que a escola seja capaz de ampliar o grau de letramento não só dos alunos, como também dos professores. As reflexões críticas sobre literatura, Teoria Literária e Crítica Literária precisam ser mais recorrentes na formação docente, articulando-se a teoria à prática de sala de aula.

#### 4 | CONCLUSÕES

Nota-se que os estudos literários desenvolvidos nas academias não conseguem ultrapassar os “muros” das universidades e chegar até a escola. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de pesquisas de caráter multidisciplinar e engajadas com a prática social, a fim de se promover a articulação entre a produção científica desenvolvida nos meios acadêmicos e a aplicabilidade do conhecimento teórico no contexto de uso.

Segundo Silva (2005, p. 89), “é necessário superar as rupturas que ainda existem

entre universidade e escola, espaços de construção do conhecimento, os quais, muitas vezes, revelam-se numa situação de oposição”. O que se deve fazer nessa situação é reavaliar o caráter elitista que várias produções científicas adquiriram nos meios acadêmicos e promover a integração entre universidade e escola, a fim de adaptar a teoria à prática do cotidiano escolar.

Em geral, os estudos literários desenvolvidos nas universidades voltam-se muito mais para a análise de obras, sem uma preocupação de aproximar as conclusões da pesquisa à situação educacional, isto é, ao contexto em que o texto literário deverá ser trabalhado a partir das contribuições da Teoria Literária.

O que se percebe é que o professor deve utilizar a intertextualidade em suas aulas como alternativa para sanar os problemas aqui selecionados. Mas como utilizar a intertextualidade? Será que os professores do Ensino Médio estão aptos a utilizar esse recurso didático em suas aulas de forma efetiva? O próximo tópico deste capítulo mostrará algumas atividades de leitura e produção de textos, a partir do uso da intertextualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13<sup>a</sup>. ed. 1<sup>a</sup> reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, Roland. **Texte**. La Haye: Mouton. Encyclopaedia Universalis, 1973.

BENJAMIN, W. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. (Obras Escolhidas). v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2<sup>a</sup> ed., 1<sup>a</sup> reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DUCHET, Claude. Pour une Sociocritique ou Variations sur un Incipit. **Révue littérature**. Paris, n<sup>o</sup>1, fev, 1971.

EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FISH, S. Literature in the reader: affective Stylistics. Em: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism**: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p. 70-100.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010.

HESTER, R. M. From reading to reading of literature. **The Modern Language Journal**. n. 56, pp. 284-291, 1972.

HORA, Ronaldo Miguel da. Uma dimensão da leitura literária em sala de aula. Em: MARTINS, Ivanda; ALMEIDA, Socorro (Orgs.). **Literatura**: alinhavando ideias, tecendo frases, construindo textos. Recife: Baraúna, 2008, p. 253-273.

KLEIMAN, A; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, M. Leituras do professor: perguntas de um seminário. Em: MARINHO, M.; SILVA, C. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MATOS, M. V. **Ler e Escrever: ensaios**. Lisboa, IN – CM, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998a, p. 07-24.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Leitura Literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.

PERRONE-MOISÉS, Leila A literatura na era da globalização. In: \_\_\_\_\_. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap. 5. p. 203-215.

PFEIFFER, C. **Que Autor é Este?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, 1995.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o ensino de literatura. Em: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55-61.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura infantil e Juvenil. Em: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

\_\_\_\_\_. A leitura extraclasse: necessidades e possibilidades. Em: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. p. 121-131.

\_\_\_\_\_. A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional. Em: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006. p. 205-220.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas**: assim cantavam os sabiás. 2ª. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, Norma e Legibilidade. Tradução: Paulo Otoni. Em: GALVES, Charlotte et al. **O texto**: Leitura e Escrita. Campinas: Pontes, 1988. p. 31-37.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

## LEITURAS ROSIANAS: COMICIDADE, CULTURA E LITERATURA

**João Paulo Santos Silva**

Mestre em Letras Estudos Literários (PPGL/UFS)  
Nossa Senhora da Glória-SE

**RESUMO:** Este trabalho pretende fazer leituras de trechos da obra *Grande Sertão: veredas* (1956), de João Guimarães Rosa (1908-1967), buscando a interface entre a ficção rosiana e a cultura sob o viés da comicidade. Para tanto, partiremos de um instrumental teórico sobre o cômico e o risível, a saber, Aristóteles (2008), Bergson (2007), Freud (1977), Jolles (1976), Propp (1992), Minois (2003), além das discussões críticas de Candido (1990), Galvão (1986), Nunes (2013), Utéza (1994) e Hansen (2000). Ademais, a função desempenhada pelos processos cômicos, além da representação do riso, presentes nessa narrativa nos permite compreender o papel da comicidade nas suas distintas formas no romance rosiano. As recriações linguísticas rosianas, conforme as discussões de Freud (1977), derivam prazer em momentos de tensão, suscitando um alívio, fazendo com que não só que leitor prossiga na leitura, como também que a narrativa, porque densa devido às tensões das batalhas dos jagunços, flua com momentos de distensão. No entanto, a funcionalidade do risível vai além disso: a relativização de valores e de comportamentos talvez sejam o mais recorrente. Nesse caso,

portanto, o cômico e o riso decorrem de uma inversão da lógica cultural e concorrem para a superação de preocupações metafísicas pela via do riso.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Grande Sertão: veredas*, comicidade, cultura.

**ABSTRACT:** This paper has read of excerpts from the work *Grande Sertão: veredas* (1956), by João Guimarães Rosa (1908-1967), seeking the interface between Rosy fiction and culture under the bias of comedy. To do so, we will start with a theoretical instrument on the comic and the laughable, namely, Aristotle (2008), Bergson (2007), Freud (1977), Jolles (1976), Propp (1992), Minois critical discussions of Candido (1990), Galvão (1986), Nunes (2013), Utéza (1994) and Hansen (2000). In addition, the function performed by the comic processes, besides the representation of laughter, present in this narrative allows us to understand the role of comic in its different forms in the Rosian novel. Rosian linguistic re-creations, according to Freud's discussions (1977), derive pleasure in moments of tension, provoking a relief, causing not only the reader to continue reading, but also that the narrative, because dense due to the tensions of the battles of the jagunços, flow with moments of distension. However, the functionality of risible goes beyond that: the relativization of values and behaviors may

be the most recurrent. In this case, therefore, the comic and laughter derive from a reversal of cultural logic and contribute to the overcoming of metaphysical concerns through laughter.

**KEYWORDS:** *Grande Sertão: veredas*, comedy, culture.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde sua publicação em 1956, *Grande Sertão: veredas* tem aguçado os seus leitores a proporem diversas perspectivas de estudo na busca da compreensão desse romance, o único de João Guimarães Rosa (1908-1967), que inscreveu o regionalismo brasileiro no âmbito universal. A narrativa entrecortada do narrador-personagem Riobaldo rediscute o próprio papel do narrador. Um semiletrado com preocupações metafísicas, o tema do pacto demoníaco para vencer a batalha dos jagunços e o amor reprimido por um companheiro jagunço – Diadorim, que é mulher travestida de homem – redimensiona a prosa regionalista brasileira.

O que chama a atenção do leitor de Rosa, além da gigantesca monumentalidade da obra em questão, é a fidedignidade ao tratar da cultura sertaneja, com seus valores, crenças e costumes. Nesse caso, pode-se verificar a presença da representação do riso como elemento de coesão de grupo, conforme Bergson (2007), além do desfazimento de tensões, segundo Freud (1977) e Jolles (1976), provocadas pela densidade evocada pela narrativa. A cultura sertaneja estaria, pois, atravessada pelo viés da comicidade, seja com o riso, seja com situações cômicas.

Com efeito, a presença da comicidade é perceptível em momentos estratégicos da narrativa em análise. Isto é, embora sejam esparsos e diluídos, desempenham relevante função na obra. Vislumbrar a cultura representada pela literatura perpassada pelos aspectos cômicos é o intento deste trabalho.

A jagunçagem, entendida como *modus vivendi* daqueles sertanejos, é a maneira por que se vale o autor para trazer à tona uma cultura relegada ao segundo plano pela literatura de matiz cosmopolita que, por sua vez, serviu de ótica daquela subjugando tudo aquilo que não fosse urbano ao caricatural e ao pitoresco.

Assim, o elemento risível aparece por vezes dentro da lógica cultural sertaneja sintetizada em “causos” cômicos que se intercalam na narrativa discutindo, como um microconto, as indagações metafísicas de Riobaldo, quais sejam, o destino, a sorte, o engano, o amor, a existência de Deus e do demônio, de modo que não só aliviam tensões com finais cômicos, como também problematizam essas questões transcendentais.

## 2 | CAUSOS CÔMICOS

Valer-se de estruturas cômicas para veicular “causos” significativos para a cultura sertaneja parece ser uma tônica relevante para a narrativa. A esse respeito, Abel (2002) aponta:

Porque, na verdade, não são contos independentes, são, sim, recontos, narrações incrustadas no romance, para clarificar mais e mais as ações e pensamentos de Riobaldo. Esses recontos, podemos denominá-los de ‘pausa’ do discurso narrativo, porque são uma modalidade de suspensão do tempo da história. Riobaldo interrompe momentaneamente a narração, colocando os ‘causos’ que se articulam dentro da própria ideologia do texto. A utilização dos ‘causos’ tem em si um processo de pausar o desenvolvimento da narração, pois, assim fazendo, prolonga a duração e o interesse no processo narrativo. (ABEL, 2002, p. 333)

Assim, aspectos cômicos se incrustam na narrativa juntamente com essas pequenas histórias ilustrativas da lógica da esperteza, do engano, da superstição que se correlacionam com a narrativa central. Vejamos um exemplo disso:

Um José Misuso uma vez estava ensinando a um Etelvininho, a troco de quarenta mil-réis, como é que se faz a arte de um inimigo ter de errar o tiro que é destinado na gente. Do que deu o preceito: - “... Só o sangue-frio de fé é que se carece – pra, na horinha, se encarar o outro, e um grito pensar, somente: Tu erra esse tiro, tu erra, tu erra, a bala sai vindo de lado, não acerta em mim, tu erra, tu erra, filho de uma cã!...” Assim ele ensinou ao Etelvininho, o Misuso. Mas, aí, o Etelvininho reclamou: - “Ara, pois, se é só isso, só issozinho, pois então eu já sabia, mesmo por mim, sem ninguém me ensinar – já fiz, executei assim, umas muitas vezes...” - “E fez igualzinho, conforme o que eu defini?” – indagou o José Misuso, duvidando. - “Igualzinho justo. Só que, no fim, eu pensava insultado era: ... seu filho duma cuia!...” – o Etelvininho respondeu. - “Ah, pois então” – o José Misuso cortou a questão - “... pois então basta que tu me pague só uns vinte mil-réis...” A gente muito rimos todos. (ROSA, 2001, p. 450)

A quebra de expectativa com um final surpreendente de uma pequena história assemelha-se a um chiste que suscita um riso, quando não uma gargalhada. A esperteza de José Misuso em querer ensinar uma técnica de desvencilhar de balas quando na verdade ele queria enganar Etelvininho é a estrutura cômica. Tanto as personagens quanto o leitor se veem diante de uma cena permeada de graça e de desafogo de tensões, porque introduzida num momento de descanso.

Há a inserção de pequenos “causos” ilustrativos da discussão sobre a natureza do mal, que tem sua existência relativizada, antes de Riobaldo começar a narrativa propriamente dita. Veja-se esta que suscita certo aspecto cômico:

Mire veja: se me digo, tem um sujeito Pedro Pindó, vizinho daqui mais seis léguas, homem de bem por tudo em tudo, ele e a mulher dele, sempre sidos bons, de bem. Eles têm um filho duns dez anos, chamado Valtei – nome moderno, é o que o povo daqui agora apreceia, o senhor sabe. Pois essezinho, essezim, desde que algum entendimento alumiu nele, feito mostrou o que é: pedido madrasto, azedo queimador, gostoso de ruim de dentro do fundo das espécies de sua natureza.



Em qual que judia, ao devagar, de todo bicho ou criaçãozinha pequena que pega; uma vez, encontrou uma crioula bentabêbada dormindo, arranhou um caco de garrafa, lanhou em três pontos a popa da perna dela. O que esse menino babeja vendo, é sangrarem galinha ou esfaquear porco. – “Eu gosto de matar...” – uma ocasião ele pequenino me disse. Abriu em mim um susto; porque: passarinho que se debruça – o vôo já está pronto! Pois, o senhor vigie: o pai, Pedro Pindó, modo de corrigir isso, e a mãe, dão nele, de miséria e mastro – botam o menino sem comer, amarram em árvores no terreiro, ele nu nuelo, mesmo em junho frio, lavram o corpinho dele na peia e na taca, depois limpam a pele do sangue, com cuia de salmoura. A gente sabe, espia, fica gasturado. O menino já rebaixou de magreza, os olhos entrando, carinha de ossos, encaveirada, e entisicou, o tempo todo tosse, tossura da que puxa secos peitos. Arre, que agora, visível, o Pindó e a mulher se habituaram de nele bater, de pouquinho em pouquim foram criando nisso um prazer feio de diversão – como regulam as sovas em horas certas confortáveis, até chamam gente para ver o exemplo bom. Acho que esse menino não dura, já está no blimbilim, não chega para a quaresma que vem... Uê-uê, então?! Não sendo como compadre meu Quelemém quer, que explicação é que o senhor dava? Aquele menino tinha sido homem. Devia, em balanço, terríveis perversidades. Alma dele estava no breu. Mostrava. E, agora, pagava. Ah, mas, acontece, quando está chorando e penando, ele sofre igual que se fosse um menino bonzinho... Ave, vi de tudo, neste mundo! Já vi até cavalo com soluço... – o que é a coisa mais custosa que há. (ROSA, 2001, p. 29-30)

Em contraponto com a gravidade da narrativa tem-se aqui um alívio de tensão, que suscita um tom cômico. Ora, Valtêi, filho de Pedro Pindó, era um menino mau que estava sendo cotidianamente punido pelos pais, que, por sua vez, já estavam habituados a fazer isso e inclusive sentindo prazer. Esse sadismo dos pais para com o filho desperta pena para com o menino endiabrado. Logo, a imagem do cavalo que soluça quebra essa tensão, trazendo certo alívio para o leitor, que é redimensionado a um estágio de calma para seguir com a leitura.

Com efeito, infere-se que há uma discussão em torno da problemática do mal absoluto também destacada por Utéza (1994):

De nossa parte, notamos que, se a relação com os casos do Aleixo, que assassinou gratuitamente um pobre cego, de Pedro Pindó que infligia maus-tratos ao jovem Valtêi para seu próprio bem, e do ignóbil policial Jazevedão, cuja ação contribuía para eliminar os bandos armados, se impõe de imediato, esta relação nos conduz além da simples conclusão de que o mal absoluto não existe: não esqueçamos que, evocando os diversos exemplos, o narrador aproveitava para introduzir, por meio de Quelemém e do kardecismo, a questão do carma e da reencarnação. (UTÉZA, 1994, p. 136)

Mas, sem dúvida, o pequeno conto de dr. Hilário é um dos mais significativos para nosso estudo e para a reafirmação de nossa tese, a introdução de passagens anedóticas que se entrecruzam com o eixo principal do enredo (o pacto demoníaco e suas implicações). Fruto do engano e do jogo da troca de lugares das personagens, a comicidade pulula nesse trecho. Vejamos, pois, depois da leitura o que se pode inferir dela:

Ao que, numa tarde, seo Ornelas – segundo seu contar – proseava nas entradas da cidade, em roda com o dr. Hilário mais outros dois ou três senhores, e o soldado ordenança, que à paisana estava. De repente, veio vindo um homem, viajor. Um capiau a pé, sem assinalamento nenhum, e que tinha um pau comprido num ombro: com um saco quase vazio pendurado da ponta do pau. - “... Semelhasse que esse homem devia de estar chegando da Queimada Grande, ou da Sambaíba. Nele não se via fama de crime nem vontade de proezas. Sendo que mesmo a miseriazinha dele era trivial no bem-composta...” Seo Ornelas departia pouco em descrições: - “... Aí, pois, apareceu aquele homenzém, com o saco mal-cheio estabelecido na ponta do pau, do ombro, e se aproximou para os da roda, suplicou informação: – O qual é que é, aqui, mó que pergunte, por osséquio, o senhor doutor delegado? – ele extorquiou. Mas, antes que um outro desse resposta, o dr. Hilário mesmo indicou um Aduarte Antoniano, que estava lá – o sujeito mau, agarrado na ganância e falado de ser muito traiçoeiro. – O doutor é este, amigo... – o dr. Hilário, para se rir, falsificou. Apre, ei – e nisso já o homem, com insensata rapidez, desempechou o pau do saco, e desceu o dito na cabeça do Aduarte Antoniano – que nem fizesse questão de aleijar ou matar... A trapalhada: o homenzinho logo sojigado preso, e o Aduarte Antoniano socorrido, com o melor e sangue num quebrado na cabeça, mas sem a gravidade maior. Ante o que, o dr. Hilário, apreciador dos exemplos, só me disse: – Pouco se vive, e muito se vê... Reperguntei qual era o mote. – Um outro pode ser a gente; mas a gente não pode ser um outro, nem convém... – o dr. Hilário completou. Acho que esta foi uma das passagens mais instrutivas e divertidas que em até hoje eu presenciei...” (ROSA, 2001, p. 476)

A comicidade em *GS:V* atravessa a narrativa com “causos”, estórias que se intercalam à tensão das batalhas dos jagunços. Nesse trecho, há a comicidade de situação suscitada pelo engano de se tomar uma pessoa por outra. Consoante Propp (1992, p. 102): “Fazer alguém de bobo é o principal procedimento da sátira folclórica.” Ademais, o nome dr. Hilário já denuncia o gracejo que se narrará. Nas palavras de Utéza (1994):

O andarilho se introduz na conversa e agride sem motivo declarado aquele que Hilário aponta como chefe da polícia local e que não o é... O efeito cômico, resultante da aparente brincadeira de Hilário, não pode deixar esquecer que tipo de homem era o Aduarte Antoniano que recebeu do mendigo a descarga de furor, acreditando estar batendo no delegado... [...] Este zé-ninguém é, com certeza, duplamente culpado aos olhos da justiça dos homens: bateu num inocente que não lhe havia feito nenhum mal e, ainda mais, queria era pegar o representante da lei e da ordem! Subversão, Excelência! Onde iríamos parar se os loucos pudessem pôr em causa as noções de Bem e de Mal tão bem definidas em lei! Vamos rir de tudo isto, Hilário: ‘Um outro pode ser a gente, mas a gente, não pode ser um outro. Nem convém.’ (UTÉZA, 1994, p. 153-154)

Mais uma vez há o uso de uma estrutura chistosa, em que, conforme Freud (1977), depois de *desconcerto* há um *esclarecimento*, ou ensinamento. Pela comicidade se veem bons exemplos; o cômico seria pedagógico acerca das coisas do mundo. Trazendo a reflexão para o plano do eixo principal, Riobaldo que tanto tencionou ser outra pessoa, mais combativa e corajosa pela via do pacto, estaria equivocado, já que não se “pode ser um outro”. A falsificação da realidade torna-se cômica. O caráter de distensão dos “causos” é apontado por Utéza (1994) como um dos reflexos possíveis, além da introjeção das problemáticas metafísicas nesses pequenos contos:

Como no caso de Maria Mutema contado no Cansanção-Velho por Jõe Bexiguento, a anedota referida por Josafá durante o serão da Barbaranha parece romper o ritmo da narração para introduzir nele um momento de descontração a partir de uma história divertida. Mas, como para os mutantes de São João Leão, não se trataria de outra coisa? E ainda mais pelo fato de o narrador querer a toda força justificar esta aparente digressão, não se limitando apenas ao argumento da pausa-descontração. (UTÉZA, 1994, p. 151)

As inferências possíveis evidenciam o jogo da relativização no qual um bom pode ser um mau e um mau pode ser um bom de onde emerge uma situação paradoxal, já que “em Rosa mais se evidencia é sua paixão pelo paradoxo, ora como efetuação de *nonsense*, ora como relativização do humor – evidenciando, sempre, no artifício, que qualquer fala opera não com adequações: com decisões” (HANSEN, 2000, p. 189).

A aplicação do castigo exemplifica isso claramente. Quando se amplia essa reflexão, o jogo do engano está presente na autonarrativa de Riobaldo. Uma vez (auto) enganado pelo suposto pacto demoníaco, outra, *a posteriori*, – porque admitindo-se a existência do demo – pela exaustiva negação do demônio. Hansen (2000) também reconhece a relevância da inserção desses episódios na narrativa:

Assim, todas as microestórias do texto têm e não têm autonomia, semi-independentes que são: cada uma delas é uma microalegoria, cuja função é a de designar figuralmente a significação mítico-metafísica que nelas se rebate. (HANSEN, 2000, p. 176)

À época da jagunçagem, Riobaldo pensava de um jeito; depois, já pensa de outra forma: “Vejo que o senhor não riu, mesmo em tendo vontade. Também tive. Ah, hoje, ah – tomara eu ter! Rir, antes da hora, engasga. E eu me enviava pelo sério” (ROSA, 2001, p. 426). Mais uma vez aparece uma reflexão sobre o cômico e o sério atrelados a momentos da vida de Riobaldo, que quer ter motivos para rir. Isso significa dizer que ele está preocupado, angustiado em saber que pode ter vendido sua alma ao demônio. Rir seria superar tudo isso.

Interessante observar que na interlocução Riobaldo-doutor fica sugerido que o doutor também possuía um bom humor, o que reforçaria a negação pretendida por Riobaldo. Por fim, é pertinente a observação que Hansen (2000) faz como uma espécie de síntese acerca do romance de Rosa:

Os textos de Rosa – e principalmente *GS:V* – são ‘revolucionários’/reacionários’ porque neles a enunciação se faz como designação alegorizante de um outro cultural, sem voz e sem imagem, fazendo recurso constante ao paradoxo e a seus efeitos paródicos de humor e ironia, a uma dissolução da forma e supervalorização da imagem, ao mito como teatralização de sínteses do tempo e a uma intensa afirmação do futuro. (HANSEN, 2000, p. 31)

### 3 | CONCLUSÕES

A narrativa de um ex-jagunço que está às voltas com o problema da existência demoníaca é um dos fios condutores do enredo. Desse fato, depreendem-se as nuances reveladoras através da comicidade. O desfazimento da principal tensão – negar que o diabo existe e, assim, livrar-se da dívida do pacto e da autculpa pela trágica morte de Diadorim – só é possível mediante um riso de rebaixamento, de denegação, frisando, sobretudo, a superioridade de Riobaldo, sua coragem enquanto homem jagunço. Mas aí reside mais uma das ambiguidades de *GS:V*: no passado o protagonista precisou se valer do pacto – e, por extensão, do diabo – para afirmar-se como liderança do bando de jagunços.

É preciso assinalar que o caráter pedagógico dessas histórias faz parte do arcabouço do imaginário cultural sertanejo. Nessa esteira, o riso representado mantém uma relação biunívoca com a literatura em tela. O risível evidencia traços comportamentais desvelando o sistema cultural do sertão com suas idiossincrasias e seu *modus operandi*.

A ambiguidade também se estende ao risível, representado e suscitado, desconstruindo de tensões e revelando costumes e padrões comportamentais igualmente válidas tanto quanto o sistema de pensamento cosmopolita. O leitor de Rosa se depara com uma vasta gama de possibilidades de leituras possíveis para um romance modernista que levou ao extremo as dissoluções dos gêneros e a crença cega num racionalismo que não dá conta da realidade, visto que “tudo é e não é”.

### REFERÊNCIAS

ABEL, C. A. S. **Rosa autor Riobaldo narrador: veredas da vida e da obra de João Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. Tradução Jaime Bruna. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2008, p. 19-54.

BERGSON, H. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CANDIDO, A. O Homem dos Avessos. In: COUTINHO, Eduardo F. (org.) **Guimarães Rosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Coleção Fortuna Crítica, v.6). págs. 294-309.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

GALVÃO, W. N. **As formas do falso**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Coleção Debates) \_\_\_\_\_ . O Certo no Incerto: o Pactário. In: COUTINHO, Eduardo F. (org.) **Guimarães Rosa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Coleção Fortuna Crítica, v.6). p. 408-421

HANSEN, J. A. **O o: a ficção da literatura em Grande Sertão: veredas**. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2000.

JOLLES, A. O Chiste. In: **Formas Simples**. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

LEITE, L. C. M. A tipologia de Norman Friedman – Narrador-protagonista. In: \_\_\_\_\_. **O foco narrativo**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios) págs. 43-47

LORENZ, G. Diálogo com Guimarães Rosa. In: **Ficção completa em dois volumes, volume I**. (Org.) Eduardo Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NUNES, B. O amor na obra de Guimarães Rosa. In: \_\_\_\_\_. **A Rosa o que é de Rosa: literatura e filosofia em Guimarães Rosa**. Org. Victor Sales Pinheiro. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

PROPP, V. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos, v. 84)

RAMOS, J. **Risada e meia: comicidade em Tutameia**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2009.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ficção completa em dois volumes**. Org. Eduardo Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)

UTÉZA, F. **João Guimarães Rosa: Metafísica do Grande Sertão**. Tradução José Carlos Garbuglio. São Paulo: Edusp, 1994.

## LITERATURA E AS MÍDIAS VISUAIS: UMA RELAÇÃO

**Lídia Carla Holanda Alcantara**

Universidade Federal do Pará – Faculdade de  
Letras Estrangeiras Modernas  
Belém - Pará

**RESUMO:** O presente trabalho busca abordar a relação entre obras literárias escritas e as mídias audiovisuais. Com o avanço das tecnologias, o mundo se torna cada vez mais visual (PELLEGRINI, 2003) e é, então, lógico pensar que as tendências da visualidade se expandem também para as narrativas, as quais hoje extrapolam o limite dos livros e chegam às telas do cinema, televisão, computadores e até mesmo celulares. Muito comum, inclusive, é a tendência à escolha, por diretores, produtores, roteiristas etc., pela adaptação de obras literárias já existentes - seja por conta do sucesso de vendas, pela consagração da obra, por contatos editoriais, dentre tantos outros motivos. Para explorar esses assuntos, utilizaremos como base teórica os estudos de Hutcheon, Genette, Jakobson, Stam, dentre outros. Com isso, buscamos contribuir para a pesquisa sobre a transposição da Literatura para as mídias visuais e audiovisuais, um campo cada vez mais prolífico e crescente na área de Estudos Literários.

**PALVRAS-CHAVE:** Literatura; mídias visuais; transcodificação; adaptação.

**ABSTRACT:** The present work intends to study the relationship between written literary texts and the audiovisual media. With the advancement of technologies, the world becomes more and more visual (PELLEGRINI, 2003). It is then logical to think that the trends of visuality expand also to the narratives, which today expand outside of the book's limits and reach the screens of cinema, television, computers and even cell phones. The tendency - by directors, producers, screenwriters, etc. -, to adapt existing literary works - whether on account of the success of sales, the consecration of the work, by editorial contacts, among so many other reasons - is overwhelming. To explore these subjects we use as a theoretical basis the studies of Hutcheon, Genette, Jakobson, Stam, among others. With this, we seek to contribute to the research of the transposition of literature into the visual and audiovisual media, a field that becomes each day more prolific in the are of literary studies.

**KEYWORDS:** Literature; visual medias; transcodification; adaptation.

### 1 | INTRODUÇÃO

Se as imagens sempre estiveram presentes na vida do homem de alguma forma,

seja por meio de pinturas, gravuras, ilustrações, fotografias etc., hoje isso é algo muito mais palpável (HUTCHEON, 2013). Com o advento da tecnologia, do cinema, da televisão, da internet, dos quadrinhos, dentre outros, hoje se tem um mundo que pode ser considerado visual. Um mundo em que as imagens são buscadas, muitas vezes, antes do texto escrito, ou que servem como principal suporte para a transmissão de uma mensagem. Os quadrinhos são exemplo disso. Temos, nesse tipo de linguagem, uma vasta gama de imagens acompanhada por diálogos ou narrações curtas, que confirmam ou complementam a imagem visual, que parece ser sempre preponderante. Os filmes também são exemplo disso, e a prova está nos efeitos visuais cada vez mais aperfeiçoados e realistas, ou no figurino e maquiagem impecável dos atores, ou ainda nos cenários cada vez mais complexos. Tânia Pellegrini, em *Literatura, Cinema e Televisão*, assinala que:

A cultura contemporânea é sobretudo visual. *Video games*, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal impacto de significação nos recursos imagéticos (PELLEGRINI, 2003, p. 15).

Indiscutivelmente, hoje o mundo é visual, pois a rapidez com que as imagens chegam até nós por meio da televisão, computadores, *tablets* e até mesmo celulares (os tecnológicos *smartphones* permitem que sejam assistidos filmes, séries, telenovelas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar), definem a sociedade atual: uma sociedade que corre de um lado a outro, que prioriza a imagem ao texto, em que as telas grandes e pequenas fazem parte do cotidiano de homens e mulheres ao redor do mundo. Afinal, como disse Anna Balogh em *O Discurso Ficcional na TV*:

As descobertas tecnológicas se sucedem, mudando as relações entre equipamentos, cada vez mais acopláveis e cada vez mais presentes em nosso cotidiano. A vida do homem contemporâneo se transforma, ele tem que se adaptar cada vez mais a novas interfaces, novas formas de interatividade, e às relações com outros homens, cada vez mais mediadas pelas máquinas. Tudo isso coroado pela temporalidade contemporânea cada vez mais acelerada, mais veloz (BALOGH, 2002, p. 17).

Essas descobertas tecnológicas cada vez mais indispensáveis à sociedade fazem com que até mesmo os livros sejam lidos em telas, sejam elas de computadores ou qualquer outro aparato tecnológico.

No entanto, há algo que, independente de tecnologias ou inovações de maneira geral, parece nunca ter mudado no decorrer dos séculos: o gosto por narrativas.

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa

ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia [...] na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. (BARTHES, 1973, p.19).

Talvez o que atraia tanto o homem para o mundo das narrativas seja a possibilidade de criar e de mergulhar em um mundo diferente do seu, um mundo, muitas vezes, utópico ou virtual; um espaço para se evadir da realidade. As telenovelas, com seus altos índices de audiência, são provas de que a ficção seriada continua atraindo o espectador.

Vejamos, a seguir, os primórdios da narrativa seriada.

## 2 | DO FOLHETIM À TELEVISÃO

Quando dizemos folhetim, ou melhor, *feuilleton*, estamos nos referindo a um gênero narrativo concebido na França, na década de 1830, por Émile de Girardin. Segundo Meyer:

De início, ou seja, começos do século XIX, *le feuilleton* designa um lugar preciso do jornal: o *rez-de-chaussé* – rés-do-chão, rodapé – geralmente o da primeira página. Tinha uma finalidade precisa: era um espaço vazio destinado ao entretenimento [...].

E, numa época em que a ficção está na crista da onda, é o espaço onde se pode treinar a narrativa, onde se aceitam mestres e noviços do gênero, histórias curtas ou menos curtas e adota-se a moda inglesa de publicações em série se houver mais textos e menos colunas (MEYER, 1996, p. 57 – p.58).

Girardin e seu ex-sócio, Armand Dutacq, perceberam as vantagens financeiras que poderiam tirar do folhetim. Os jornais *La Presse*, de Girardin, e o *Le Siècle*, de Dutacq, foram os precursores. O primeiro romance-folhetim, *Lazarillo de Tormes*, foi publicado em agosto de 1836, pelo jornal *La presse*.

A fórmula mágica “continua num próximo número” (MEYER, 1996, p. 60) solidificou-se, de fato, em 1838 com Alexandre Dumas e seu *Capitaine Paul*. Aliás, esse romance-folhetim foi o primeiro a ser publicado – traduzido do francês – no *Jornal do Comércio* (RJ), em 1838, no Brasil. Segundo Marlise Meyer, entre 1839 e 1842, os folhetins são praticamente cotidianos no *Jornal do Commercio*, embora os autores ainda não sejam os mais modernos: “Até que, finalmente, chega ao rodapé, em português, o tão esperado *Mistérios de Paris*. A data é 1º de setembro de 1844”. (MEYER, 1996, p. 283)

No Brasil, o folhetim não ficou restrito apenas aos jornais cariocas. Jornais como a *Gazeta de Campinas* publicaram romances de Machado de Assis, Bernardo Guimarães e Júlio Ribeiro.

Escritores brasileiros, como José de Alencar, consagraram-se escrevendo ficção



seriada para os jornais. *O Guarani*, *Lucíola*, *Minas de Prata* e *Senhora*, por exemplo, foram publicados no formato de folhetim. *Quincas Borba*, de Machado de Assis, veio a público no jornal *A Estação*, para depois ser divulgado em forma de livro.

Como podemos constatar, o sucesso do folhetim foi incorporado à lógica capitalista, ou seja, publicar narrativas literárias em jornais proporcionava um aumento significativo de vendas e um número maior de leitores.

Hoje, muitos anos depois do fim das publicações de romances na forma seriada nos jornais, não se pode dizer que esse tipo de ficção esteja completamente extinto. “Cinema, rádio e televisão substituem o jornal como fábrica de ilusões” (MEYER, 1996, p. 65). As telenovelas, séries e minisséries, constituem uma espécie de “folhetim eletrônico”, pois trazem capítulos diários de tramas televisionadas, exibidas por um determinado período. A vontade de saber o que acontecerá no capítulo seguinte, os ganchos e o suspense, prendem os espectadores, os quais assistem a um capítulo, depois outro, e outro... Até o desfecho. Como o romance folhetinesco, o “folhetim eletrônico” é a “fênix eternamente renascida, com similitudes estruturais e temáticas dentro das diferenças de história e de veículo” (MEYER, 1996, p. 65).

### 3 | A ADAPTAÇÃO: DO PAPEL À TELEVISÃO

Hoje, observamos adaptações de todas as formas, em todos os lugares: um livro pode ser adaptado na forma de filme, série ou minissérie, ou mesmo vídeo game; filmes que fazem sucesso são, comumente, transformados em livros, peças teatrais etc. Adaptar é prática comum, mas nos enganamos se acharmos que é recente. Segundo Linda Hutcheon:

[...] é evidente que as adaptações são velhas companheiras: Shakespeare transferiu histórias de sua própria cultura das páginas para o palco, tornando-as assim disponíveis para um público totalmente distinto. Ésquilo, Racine, Goethe e da Ponte também recontaram histórias conhecidas em novas formas. [...] Os ávidos adaptadores, ao longo dos séculos, certamente não precisaram dos pronunciamentos críticos de T. S. Eliot ou Northrop Frye para compreender o que, para eles, sempre foi um truísmo: a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias (HUTCHEON, 2013, p. 22).

Mas, afinal, o que é adaptar? Segundo Linda Hutcheon,

a adaptação é um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções. Em alguns momentos, mas nem sempre, essa transcodificação implica uma mudança de mídia (idem, p. 61).

Levando em conta que palimpsesto é um papiro ou pergaminho em que o texto original, primitivo foi raspado para dar lugar a um novo, as adaptações seriam uma

comparação a isso: um texto original que é, de alguma forma, modificado, dando lugar a outro – mas não o substituindo.

Roman Jakobson, em *Os aspectos linguísticos da tradução*, distingue três maneiras de interpretar um signo verbal, a saber: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais. Essa interpretação possibilita a classificação de três espécies de tradução: a intralingual ou reformulação, a interlingual ou tradução propriamente dita, e a tradução intersemiótica ou transmutação. O terceiro tipo, que é o que aqui nos interessa de fato, seria a “interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKOBSON, 2001, p. 65), e consiste na tradução, por exemplo, do verbal para a pintura, música, cinema etc. Para Balogh (2004), as adaptações televisivas e cinematográficas podem ser inseridas neste tipo de tradução, pois partem de um texto escrito, verbal, para uma obra que, apesar de trazer signos verbais, é de fato heterogênea, e traz imagens, sons, dentre outros elementos. A minissérie *Memorial de Maria Moura*, adaptada do romance homônimo de Rachel de Queiroz, é um exemplo desse terceiro tipo de tradução. Isso porque ela parte do romance escrito (verbal), e é adaptada na forma de uma obra que traz não mais apenas o verbal - o qual ainda aparece nos diálogos dos personagens, por exemplo, bem como nos créditos do início e do final, dentre outros -, mas inclui também as imagens, cenários, vestimentas das personagens, cores, a trilha sonora etc. Torna-se, assim, uma obra heterogênea.

Em *Palimpsestes: la littérature au second degré* (1982), Gérard Genette baseia-se nos conceitos de *dialogismo* e *intertextualidade* desenvolvidos por Bakhtin e Kristeva, para cunhar o termo *transtextualidade*, o qual diz respeito à transcendência textual do texto, isto é, “tout ce qui le met met en relation, manifeste ou secrete, avec d’autres textes”<sup>1</sup> (1982, p. 7).

Segundo Gérard Genette (1982), a transtextualidade ocorre de cinco modos diferentes - que, apesar de existirem separadamente, com frequência se interrelacionam - a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a arquitekstualidade e a hipertextualidade.

Como o próprio Genette destaca, o conceito de intertextualidade, que é o qual aqui nos interessa, já havia sido explorado por Julia Kristeva, a qual afirma que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e citação de outros textos” (1974, p. 64). Genette, por sua vez, define intertextualidade como “une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c’est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d’un texte dans une autre”<sup>2</sup> (1982, p. 8).

O teórico ainda afirma que existem vários tipos de intertextualidade, alguns que fazem referências mais explícitas a outros textos, como a citação, e outros tipos que fazem referências menos explícitas, como o plágio e a alusão.

---

1 “tudo que se põe em relação, explícita ou secreta, com outros textos.” (tradução nossa)

2 “uma relação de co-presença entre dois ou mais textos, quer dizer, eideticamente e mais frequentemente, pela presença efetiva de um texto em outro texto”. (tradução nossa)

Para Genette, a hipertextualidade caracteriza-se por toda relação de um texto B com um texto anterior A. O texto A ele denomina de hipotexto e o texto B, de hipertexto. O texto B é derivado de um texto pré-existente.

[...] Esta derivação pode ser de ordem descritiva e intelectual, em que um metatexto (por exemplo, uma página da *Poética* de Aristóteles) “fala” de um texto (*Édipo rei*). Ela pode ser de uma outra ordem, em que B não fale nada de A, no entanto não poderia existir daquela forma sem A, do qual ele resulta, ao fim de uma operação que qualificarei, provisoriamente ainda, de *transformação*, e que, portanto, ele evoca mais ou menos manifestadamente, sem necessariamente falar dele ou citá-lo. A *Eneida* e *Ulisses* são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a *Odisséia*, naturalmente (GENETTE, 2010, p. 16).

Em *Introdução à Teoria do Cinema*, Robert Stam retoma o conceito de hipertextualidade de Gérard Genette e destaca a sua importância para a análise fílmica, particularmente no que tange à adaptação. Segundo Stam:

O termo hipertextualidade possui uma rica aplicação potencial ao cinema, especialmente aos filmes derivados de textos preexistentes de forma mais precisa e específica que a evocada pelo termo “intertextualidade”. A hipertextualidade evoca, por exemplo, a relação entre as adaptações cinematográficas e os romances originais, em que as primeiras podem ser tomadas como hipertextos derivados de hipotextos preexistentes, transformados por operações de seleção, amplificação, concretização e atualização (STAM, 2003, p.233 – p. 234).

Se adaptar é algo antigo, a noção de que a obra adaptada é inferior à obra fonte, é também antiga. Talvez isso justifique a incessante insistência na fidelidade da obra televisiva ou fílmica com a obra-fonte. Pode ser que isso ocorra pelo fato de a literatura ser uma arte, muitas vezes, considerada mais elevada ou intelectual. Ou talvez, se levarmos em conta que um texto adaptado é ‘traduzido’ para outra mídia, exija-se essa fidelidade porque “[...] na maioria dos conceitos de tradução, o texto original possui autoridade e primazia axiomáticas, e a retórica da comparação tem sido com frequência a de fidelidade e equivalência” (HUTCHEON, 2013, p. 40).

No entanto, hoje há um novo sentido de tradução, que

[...] está mais próximo também de definir adaptação. Em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos [...] para outro [...]. Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como necessariamente uma recodificação (idem, p. 40).

Podemos falar de adaptações bem-sucedidas ou não, mas o produto adaptado será inevitavelmente diferente da obra a qual lhe originou. Afinal, não estamos falando de uma simples tradução, mas de uma recodificação, de uma transmutação de uma mídia a outra, duas mídias diferentes, que trazem recursos distintos e modos de produção distintos. Como afirma Randal Jhonson:

A insistência na “fidelidade” – que deriva das expectativas que o espectador traz ao filme, baseadas na sua própria leitura do original – é um falso problema porque ignora diferenças essenciais entre os dois meios, e porque geralmente ignora a dinâmica dos campos de produção cultural nos quais os dois meios estão inseridos. Enquanto um romancista tem à sua disposição a linguagem verbal com toda sua riqueza metafórica e figurativa, um cineasta lida com pelo menos cinco materiais de expressão diferentes: imagens visuais, a linguagem verbal oral [...], sons não verbais [...], música e a própria língua escrita [...]. (JHONSON, 2003, p. 42).

A minissérie *Memorial de Maria Moura*, por exemplo, pode ser considerada uma adaptação que traz muitas similaridades com o romance que foi inspirador do produto televisivo. Contudo, traz muitas diferenças também. O desfecho da minissérie, por exemplo, é bem diferente do desfecho do romance; muitos personagens na adaptação tem um final diferente do que lhes é dado no livro, e muitos outros personagens ganham maior destaque na minissérie. Essas mudanças, porém, são irrelevantes quando se está falando da qualidade da minissérie. Não se dirá que essa adaptação é boa ou ruim porque se manteve fiel ou não à obra fonte. Pelo contrário: mesmo com todas as mudanças, a minissérie *Memorial de Maria Moura* foi considerada um excelente artefato estético pela crítica. Sendo líder de audiência, conquistou o público da época, como provavelmente conquistaria o de hoje, se fosse levada novamente à tela da TV.

A adaptação é, na verdade, um processo de recriação (ou de criação), reinterpretação (ou interpretação). Seu resultado depende do trabalho, da interpretação, da sensibilidade do roteirista e das escolhas da equipe de produção e criação de uma minissérie, filme, série. E, na verdade, o que se busca ao se adaptar não é uma tradução fiel da obra de origem, mas sim, equivalências, seja na trama, nos personagens etc. (HUTCHEON, 2013).

Na verdade, cada uma dessas mídias, a escrita e a televisiva, possui modos diferentes de serem transmitidas. Hutcheon (2013) distingue esses modos em ‘mostrar’ e ‘contar’. O primeiro está relacionado ao cinema, televisão, peças teatrais, pois conta com a percepção da audição e visão, e também com complexas associações (as cores, os sons, a música, os cenários etc.). O segundo está relacionado à literatura, pois conta unicamente com a imaginação para decifrar, decodificar o jogo de palavras presente no papel, que ganhará vida por meio unicamente da mente do leitor (ou ouvinte, se a história estiver sendo narrada oralmente). O que acontece nas adaptações televisivas ou fílmicas é uma mudança do ‘contar’ para o ‘mostrar’, o que não é, obviamente, tarefa fácil. Segundo Hutcheon (2013), adaptar pode ser subtrair, contrair, quando se trata de adaptar, por exemplo, uma trilogia de romances para um único filme. Adaptar pode ser também expandir: “as adaptações de contos por vezes são obrigadas a expandir as fontes consideravelmente” (2013, p. 43, 44). Há uma ampla gama de razões pelas quais os adaptadores podem escolher uma história em particular e acrescentar cenas, personagens, diálogos, que no “hipotexto” – para utilizar a classificação de Genette – não apareciam. Há, ainda, a adição de sons que, segundo Hutcheon (2013), é tão

importante quanto o visual. Além das falas, tem-se a adição de músicas, de uma trilha sonora que acaba contribuindo para o tom do filme, da minissérie, da novela. Algumas vezes é possível identificar se a cena é dramática, ou de romance, ou de conquista, apenas pela trilha sonora.

Sendo assim, partilhamos aqui a ideia de Hutcheon (2013) de que a questão da fidelidade não deve ser o centro da discussão para que uma obra adaptada seja considerada ou não “boa”. Muito mais do que pensar em semelhanças ou diferenças, deve-se pensar em como as duas obras dialogam entre si, e o que a adaptação traz de novo à obra escrita. Não se pode querer que as duas obras sejam idênticas, pois não há como. E se fossem, por que existiriam adaptações? Por que adaptar, por que fazer algo novo, se esse não acrescentasse nada à obra primeira? Seria algo sem sentido. “O lema deve ser ‘ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor’” (XAVIER, 2003, p. 62).

Tomemos como exemplo de adaptação televisiva, *Capitu*, minissérie de Luiz Fernando Carvalho, que foi ao ar em 2008, baseada no conhecidíssimo romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A diferença crucial entre a obra escrita e a minissérie já aparece no título, pois ele é modificado. Capitu é, na verdade, uma das personagens do romance, a namorada de infância e esposa do protagonista e narrador, Bento Santiago, Bentinho, o qual sofre com um ciúme doentio por ela. A minissérie tem cinco episódios, o que parece (apenas parece) minimizar um livro com um total de 148 capítulos – divididos ao longo de, mais ou menos, 150 a 200 páginas. Porém, Luiz Fernando fez a opção de se manter fiel a um aspecto marcante do livro: Bentinho continua sendo o narrador na minissérie. Aliás, o narrador Bento é tanto ouvido como visualizado pelos telespectadores, interpelando-os por vezes, da mesma forma como faz no livro. Outro aspecto que assemelha o livro à minissérie é a subdivisão de seus cinco episódios em 86 minicapítulos, os quais trazem os mesmos títulos dos capítulos do romance. Outro aspecto convergente entre livro e adaptação é o fato de que ambos se passam na mesma época, ou seja, Luiz Fernando e sua equipe fizeram a opção de não modificar esse aspecto. No entanto, por se tratar de uma minissérie bastante curta, muito foi suprimido ou modificado – como em qualquer adaptação. Por exemplo, na cena inicial, tanto da minissérie como do romance, Bentinho está no trem e cochila. Na minissérie, contudo, ele sonha – o que não acontece no livro – com um momento de seu casamento com Capitu. Além disso, como a minissérie faz parte do modo ‘mostrar’, há a seleção de uma trilha sonora, a qual irá influenciar no modo como a trama é passada aos telespectadores (há uma música para cenas de tristeza, de alegria, de rememoração etc.). No caso de *Capitu*, essa trilha foi bastante elogiada, e trazia tanto óperas de Tchaikovsky, como músicas de Jimi Hendrix e Janis Joplin, que ajudaram a dar o tom da minissérie. O fato é que essa adaptação foi aclamada pela crítica, mas dividiu o público e, apesar de seu diretor ter tentado se manter fiel em muitos aspectos ao romance, como em toda adaptação, acabou utilizando processos de supressão, adição e seleção, chegando, mesmo assim, a uma minissérie de qualidade.

Outra adaptação de sucesso foi *Grande sertão: veredas*, de Walter Avancini, que foi ao ar em 1985. Foi adaptada do clássico da literatura brasileira homônimo, de João Guimarães Rosa. Essa obra chegou a ser considerada “inadaptável”, por sua complexidade narrativa. Foi, contudo, adaptada em 1965 para o cinema, e depois, em 1985, para a televisão. Com 25 capítulos, foi campeã de audiência na época de sua transmissão, e apresentou mudanças significativas com relação ao livro, até mesmo pelo próprio formato da narração. O que se pode destacar aqui é o mistério que ronda Diadorim, uma das personagens principais da trama. No livro, o leitor passa a narrativa toda acreditando que Diadorim é um homem, um dos jagunços, por quem o protagonista Riobaldo parece ter sentimentos e desejos homossexuais. Somente com a morte de Diadorim, ao final, descobre-se que se trata de uma mulher. Na minissérie, o papel de Diadorim foi dado a Bruna Lombardi. Ficava óbvio para os telespectadores que se tratava de uma mulher disfarçada de homem. Isso se justifica porque “o modo mostrar exige incorporação e atuação, e assim, com frequência, acaba esclarecendo ambiguidades que são centrais à versão contada” (HUTCHEON, 2013, p. 55). No caso da minissérie *Grande Sertão: veredas*, a ambiguidade do sexo verdadeiro de Diadorim é quebrada ao ser escalada uma conhecida atriz para o papel. Além dessa mudança, temos a significativa mudança do narrador, pois “a minissérie foi acompanhada por um narrador em off, ou over, como se prefere hoje, representado na voz de Mário Lago, o compadre Quelemén” (BALOGH, 2002, p. 131). No romance, o narrador é somente Riobaldo. Essas mudanças significativas na obra original, não impediram que a adaptação fosse um grande sucesso, sendo considerada hoje um clássico da televisão brasileira.

Já *Capitães de Areia*, romance de Jorge Amado, foi adaptado na forma de minissérie em dez capítulos, dirigida por Wálter Lima Jr., com roteiro de José Loureiro e Antônio Carlos Fontoura e apresentada pela Rede Bandeirantes, em 1989. O livro traz à tona, em uma crítica ao capitalismo, a problemática dos menores abandonados, marginalizados, que se tornam infratores, e vagam pelas ruas da Bahia. A minissérie traz a mesma temática, no entanto, na televisão somem as referências ao socialismo e ao comunismo, abertamente defendidos pelos personagens do romance. Talvez isso se deva ao fato de que a Guerra Fria estava chegando ao fim, e o comunismo perdia sua força, ou mesmo ao fato de que o governo da época estava longe de querer alimentar ideais socialistas. O fato é que a série, ao ser adaptada, acaba perdendo seu caráter panfletário, por motivos não artísticos, mas de adequação ao que se consideraria “agradável” aos olhos do governo da época.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando tudo isso em conta, o fato é que a adaptação de obras da literatura para a televisão e cinema é prática comum, “seja pelo prestígio com o público obtido

por determinados autores e determinadas obras, seja pela segurança que advém da adaptação de obras consagradas” (AGUIAR, 2003, p. 119). Mas, sendo a literatura uma arte subjetiva, na qual cada leitor tem suas próprias impressões e interpretações, nas adaptações o cineasta também levará em conta diversos fatores, deixando marcada a sua interpretação e/ou a visão da sociedade da época.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Vitor. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BALOGH, Ana Maria. **Conjunções, disjunções, transmutações**: da literatura ao cinema e à TV. São Paulo: Annablume, 2005.

BALOGH, Ana Maria. **O discurso ficcional na TV**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BARTHES[ et al]. **Análise estrutural da narrativa**. Seleção de ensaios da Revista “Communications”. Vol. 1. Petropolis: Vozes, 1973, p.19

GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**: La littérature au second degré. Paris: Ed. du Seuil, 1982.

\_\_\_\_\_. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2011.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOREIRA, Lúcia. **Narrativas literárias e narrativas audiovisuais**. In: FLORY, Suely (org.). *Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais*. São Paulo: Arte & Cênica, 2005.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. **Entre o ético e o estético**: o carnavalesco e o cronotopo na construção do narrador da minissérie *Capitu*, Revista *Líbero*, 2013, no prelo.

OROFINO, Maria. **Mediações na produção de TV**: um estudo sobre *O Auto da Compadecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PALLOTINI, Renata. **Dramaturgia de televisão**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PELLEGRINI, T.; JOHNSON, R.; XAVIER, I.; GUIMARÃES, H.; AGUIAR, F. **Literatura, cinema e Televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo – Instituto Itaú Cultural, 2003

RONDINI, Luiz Carlos. **As minisséries da Globo e a grade de programação**. Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares de Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007, p. 1-15. Disponível em <http://www.adtevendo.com.br/2007>. Acesso em 29/08/2013.

SOUZA, José Carlos. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.

## LITERATURA E TANATOLOGRAFIA EM QUESTÃO: QUANDO A MORTE FALA DA VIDA

**Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar**

Universidade de Brasília – UnB, Programa de  
Pós-Graduação em Literatura  
Brasília – Distrito Federal

**RESUMO:** O presente artigo objetiva investigar a representação literária da História no romance *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, através da análise da morte, buscando entender seus desdobramentos na obra e seu caráter historiográfico e denunciativo. Para tanto, o trabalho examina como a relação entre a escrita literária e o discurso historiográfico se dá no referido romance, possuindo a morte como chave analítica. Demonstrando, enfim, que a forma como a representação literária da morte se dá na narrativa faz com que a mesma se apresente como uma voz no texto literário que problematiza o passado histórico de violência da sociedade brasileira, constituindo-se um indicativo das atitudes e dos comportamentos humanos, um meio de discussão da História e da própria vida humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Voz. Morte. Literatura. História.

**ABSTRACT:** This article aims to investigate the literary representation of the story in the novel *Viva o povo brasileiro*, by João Ubaldo

Ribeiro, through the analysis of death, seeking to understand its developments in the work and its historiographical and denouncing character. For this, the work examines how the relationship between literary writing and historiographical speech is given in the said novel, possessing death as an analytical key. Demonstrating, finally, that the way in which the literary representation of death is given in the narrative makes it present itself as a voice in the literary text that problematizes the historical past of violence of the Brazilian society, constituting an indicative of the Attitudes and human behaviors, a means of discussion of history and human life itself.

**KEYWORDS:** Voice. Death. Literature. Story.

### 1 | INTRODUÇÃO

Enquanto fenômeno estético concretizado através das relações sociohistóricas de um dado contexto, a Literatura possibilita o rompimento das “grades” dos períodos históricos. Através dela, o leitor viaja no tempo e no espaço, dialoga com homens e culturas de séculos distantes e conhece fatos que precederam o momento em que vive. Compreendida dessa forma, a Literatura torna-se uma ferramenta que possibilita o acesso, de forma lúdica, mas ao mesmo tempo crítica, a outras áreas do



conhecimento, como a História.

Isso porque, considerado um bem atemporal, de natureza ficcional, o texto literário constitui-se em um instrumento capaz de discutir inúmeras questões presentes no real, como ocorre no romance *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, considerada a mais ousada e complexa obra do autor – não só pela extensão ou enredamento, mas por sua importância na história da Literatura brasileira.

Com seu caráter ficcional, essa narrativa discute desde valores, culturas, fantasias, medos e variados sentimentos do ser humano, até acontecimentos históricos ocorridos na sociedade brasileira. Por meio de um texto polifônico, fragmentado, descontínuo e ambíguo, o escritor faz da História matéria para a Literatura, compreendendo-a como discurso que se apropria para transfigurar.

Dessa maneira, mesmo mantendo referências e diálogo com a realidade, episódios e figuras históricas são ficcionalizados e modificados no romance; aliás, são problematizados, uma vez que a representação literária da História na obra se dá sem compromisso com a realidade referenciada. E assim, enquanto transfiguração da História do Brasil, numa diversidade de representações, essa narrativa lança um olhar crítico sobre o país, questionando os poderes instituídos e o uso privativo da História em função dos interesses de grupos sociais.

Essas constatações instigaram a escolha da obra supracitada como objeto de análise para este trabalho, pois, já que a mesma é rica em aspectos histórico-literários, torna-se relevante estudos que os analisem. Afinal, constitui-se de suma importância discutir a pertinência de um texto literário impulsionar discussões a respeito do relativismo da História, ou seja, a não existência de uma verdade única e acabada, mas sim de várias possibilidades de interpretações, incitando discussões e reflexões sobre as “verdades históricas” e os problemas sociais.

Todavia, o que é posto e discutido em um texto literário, mesmo quando toma o real como referente, é, muitas vezes, considerado como fictício, no sentido oposto ao real. Entretanto, como questionou Roland Barthes:

A narração dos acontecimentos passados, submetida vulgarmente, na nossa cultura, desde os Gregos, à sanção da “ciência” histórica, colocada sob a caução imperiosa do “real”, justificada por princípios de exposição “racional”, diferirá esta narração realmente, por algum traço específico, por uma indubitável pertinência, da narração imaginária, tal como a podemos encontrar na epopeia, o romance ou o drama? (BARTHES, 1998, p.20)

Impulsionada por essas inquietações e questionamentos, esta pesquisa possui como objetivo geral investigar a representação literária da História no romance *Viva o povo brasileiro*, através da análise da morte como desencadeadora das ações principais da narrativa e criadora de heróis no enredo, buscando entender seus desdobramentos na obra, bem como seu caráter historiográfico e denunciativo.

A escolha pela morte como chave interpretativa se deu por considerá-la uma

ideia plurissignificativa, possibilitando que seu conceito seja trabalhado de maneira subjetiva e simbólica, congregando várias áreas do saber. Levando em conta, ainda, a proposta interdisciplinar e, de certo modo, comparativa deste trabalho – já que apesar de se firmar no campo da Literatura, este trabalho também bebe, entre outras, na fonte da História, se torna oportuna a possibilidade de trabalhar a morte como viés de análise.

Aliás, a morte é uma dimensão essencial e inerente à existência do ser humano – o que o particulariza como mortal, como a própria denominação dá a entender, uma vez que a consciência do estar vivo só é possível porque existe a consciência da morte –, discutir o tema seria, por consequência, discutir sobre o homem, sua existência, suas crenças e conflitos. Afinal, é o homem o único animal com consciência da sua limitação e finitude; o que faz da morte um dos maiores enigmas da existência humana. Entendê-la é uma tarefa que percorre a história da humanidade ao longo dos séculos. Na verdade,

A natureza da morte, bem como a própria realidade da morte e do morrer, têm sido consideradas como estando na base da cultura, remetendo para a estruturação da própria vida. [...] a morte modela o carácter e o significado das práticas e das relações sociais, refletindo a sua importância em todas as áreas da existência humana, da esfera pública à privada (HOWARTH; LEAMAN, 2004, p. XIII).

Talvez por essa razão, o tema morte impulse tantas reflexões em várias áreas do saber, estando presente nas ciências sociais e humanas, mas também nas ciências naturais e exatas. No campo das artes, e em especial da Literatura, é tema recorrente.

A morte, porém, não é a temática central do romance ou um aspecto patente, mas, uma apreciação atenta da obra; como se buscou fazer, buscará torná-la perceptível como um elemento importante de compreensão desse texto literário e um viés de análise instigante. Para tanto, o texto organiza-se em três partes distintas, discutindo questões diversas, mas que, no entanto, se entrelaçam para a defesa de um mesmo ponto, a saber: a representação literária dos eventos históricos no romance *corpus* desse estudo, tendo a morte como chave interpretativa de análise.

O intuito, todavia, não é tecer conclusões de forma categórica ou fechada, o que seria inviável diante da riqueza de temáticas da narrativa, mas, cooperar para o debate e favorecer outras possibilidades de análise do romance *Viva o povo brasileiro*, uma vez que se entende que o recorte analítico desta pesquisa constitui-se um aspecto ainda pouco explorado pela crítica literária. Nessa perspectiva, este trabalho pretende ser o início e não o fim de uma das muitas leituras e interpretações que o referido romance proporciona.

## 2 | A LITERATURA COMO EXPRESSÃO DA REALIDADE: MORTE E HISTÓRIA EM VIVA O POVO BRASILEIRO

Tendo em vista que a Literatura não se constitui uma cópia da realidade, mas uma transfiguração desta, uma vez que seus referenciais não aparecem apenas de modo explícito, observar os fatores internos e externos que sustentam o texto literário contribui para analisar os seus elementos histórico-sociais como fruto de um contexto mais amplo. Concebida dessa maneira, a Literatura será uma forma de representação do homem, dos seus sentimentos e conflitos provenientes do convívio em sociedade, envolvendo visões de mundo diversas, entre infinitas possibilidades de leituras e interpretações.

E assim, o campo literário pode ser considerado um meio de acesso ao universo real, sobre o qual, muitas vezes, lança um olhar crítico, que possibilita ao leitor reflexões e questionamentos a respeito da sociedade, não apenas daquela em que se passa o enredo, mas também do contexto de produção do texto, e ainda da que o leitor está inserido. Isso confere atualidade à obra, uma vez que mesmo sendo longínqua a época na qual a narrativa se contextualiza, é possível perceber aspectos da contemporaneidade tanto do escritor, quanto do leitor no texto, como acontece com *Viva o povo brasileiro*.

Diante disso, pode-se compreender que o real está presente na Literatura mesmo quando não se apresenta de maneira evidente e para além da referência que ela faz ao mundo extratextual ou aos fatos e personagens históricos. Todo texto literário fala, no mínimo, de duas realidades. A primeira é a realidade do escritor, uma vez que enquanto ser histórico e social, conta, mesmo que de maneira indireta ou inconsciente, a sua própria realidade, ou ao menos uma história a partir da sua realidade.

A segunda seria a realidade do contexto em que o enredo da obra é ambientado, mesmo quando isso acontece no plano sobrenatural ou nos romances de ficção científica, por exemplo. A essas duas realidades, pode ser adicionada uma terceira, que é a realidade do leitor, que durante a leitura que faz do texto literário, não deixa de depositar a sua própria realidade, a sua experiência de vida, o seu contexto histórico e seus anseios. Decerto por isso, um livro nunca é o mesmo para todos, ele é sempre diferente e único para cada leitor.

O real ainda está presente na Literatura em outra dimensão importante: por meio dos sentimentos. Não só os do literato, impressos e transmitidos ao longo da produção escrita, mas também através dos sentimentos que esse texto desencadeia no leitor. É possível afirmar que essas emoções não são reais? Como negá-las? Pois como adverte Wolfgang Iser: “Evidentemente, há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental” (ISER, 2002, p.958). Até porque, o leitor que fecha o livro não é o mesmo que o abriu.

Partindo desses pressupostos, cabe ressaltar que o referido romance concentra

sua ação no século XIX, com exceção do segundo capítulo e dos dois últimos que contemplam, respectivamente, os séculos XVII e XX. Ao situar a maior parte da narrativa nesse período, João Ubaldo Ribeiro retoma, justamente, o processo de construção da sociedade e identidade brasileiras e de afirmação do sentimento nacional. Entretanto, não mais centrada na figura indígena ou numa imagem de unidade da nação, como acontecia no Romantismo, e sim abordando a mistura dos diferentes componentes – o índio, o ocidental e o africano, sem se esquecer, ainda, do imigrante, que também compõe essa combinação –, que estão no cerne da sua formação, vistos pelo autor como uma verdadeira amálgama.

Na narrativa, o leitor acompanha desde antes da chegada dos portugueses, quando os tupinambás viviam sozinhos e em paz, da presença dos espanhóis, holandeses e franceses, até a vinda “dos pretos de várias nações da África” (RIBEIRO, 2014, p. 245), quando já “não havia mais índios como antes” (Idem, p.67). De todas essas raças miscigenadas, nasce o povo brasileiro, que tem suas identidades, história e nacionalidade marcadas, desde a sua gênese, pela mistura – na maioria das vezes, realizada de maneira violenta e desigual –, mas não só no seu momento de geração, uma vez que as desigualdades sociais e o preconceito racial irão marcar a História do Brasil até a contemporaneidade.

Para discutir e problematizar como se deram essas misturas e o processo de constituição da sociedade e das identidades brasileiras, o autor ambienta a maior parte do enredo na Bahia, mais precisamente na ilha de Itaparica, como faz com grande parte dos seus textos. Para falar dessas temáticas, a escolha por tal espaço se deu não apenas para garantir verossimilhança à obra, já que foram nas praias baianas que os portugueses desembarcaram ao adentrar o país e por lá iniciaram o processo de colonização, fazendo das mesmas, na visão do narrador: “Às costas da terra mais brasileira que existe” (Idem, p.32), mas também, por conta desse passado histórico que, conforme João Ubaldo Ribeiro destacou certa feita:

No Brasil, não há lugar em que essa mistura de corpos e mentes seja tão universalizada quanto na Bahia, onde faça parte tão entranhada da paisagem humana. [...] Aqui, se dissolveram, numa mistura esplendorosa e fecunda, original e única, raças, crenças, costumes, falas, hábitos, gostos e aparências, e é difícil avaliar como isso é precioso e raro, forte e delicado ao mesmo tempo. Basta trazer à mente a história pregressa e presente de nossa espécie, para verificar como dificilmente, ou nunca, esse fenômeno acontece. Mas acontece aqui, e assim, define a nossa identidade (RIBEIRO, 2012).

Na obra, porém, os poderosos desprezam sua pátria e o estado onde vivem, exatamente por considerá-los “berço” de negros, mestiços, índios e pobres. Julgam-se “europeus desterrados”, valorizam somente o que é de fora da sua nação, rejeitam a Bahia e toda a sua diversidade racial e cultural:

Na verdade, passara, como Henriqueta, a ter horror à Bahia, lugar atrasado, de

gente tacanha e limitada, cidade imunda e desconfortável, conversas destituídas de interesse e uma mestiçagem generalizada, que não podia deixar de chocar uma pessoa bem acostumada (RIBEIRO, 2014, p.511).

Propagam, assim, a concepção de que a classe dominante é superior aos demais cidadãos. No entanto, apesar de terem aversão aos seus compatriotas e vergonha do lugar onde habitam, não deixam suas terras, pois querem delas sugar as riquezas:

- Que espécie de peixes há cá? Não pode haver bons peixes em águas tão quentes, nada aqui é apropriado, nada daqui pode ser vivido aqui. Há coisas que podem ser tiradas daqui e levadas para bom uso cristão, mas meu pai, talvez seja o destino, não o homem não pode viver aqui, é mundo para as raças serviçais embrutecidas (Idem, p.64).

Pensando no recorte analítico deste trabalho, tratar do tema da morte, para problematizar a História do Brasil, tomando por cenário a Bahia não foi um ato arbitrário, decerto. Afinal, como ironicamente lembra o narrador,

De mortes bonitas é farta a memória do Recôncavo, tantos os santos homens que se defrontaram de maneira edificante com a gadanha da Grande Ceifadeira, assim legando às gerações subseqüentes exemplos inesquecíveis do bem morrer. Não há mesmo família ilustre que não se compraza em lembrar as diversas mortes belas que cada uma conta em seu acervo tanatológico, seja pelas derradeiras palavras exaladas, seja pelo manto de doçura e paz a envolver o preciso momento do trespasse, seja pelo estoicismo do moribundo, seja pela venusta paisagem ou especialíssimas circunstâncias a cercar os óbitos repentinos, seja comoção do povo nas exéquias - tudo isto fazendo com nestas questões letais, não exista no mundo lugar tão ufano (Idem, p. 208).

Assim, a forma como a ambientação se constitui, desde o tempo ao espaço, reforça a relação entre a Literatura e a sociedade, que se influenciam mutuamente no romance, uma vez que os fatores sociais atuam concretamente na estrutura do texto, fazendo com que “os valores e ideologias contribuam para o conteúdo da obra” (CANDIDO, 2006, p. 40).

Nesse sentido, é relevante evidenciar que o ano da escrita e publicação do livro, 1984, corresponde a um momento histórico decisivo para o país. Trata-se da ocasião em que, duas décadas após o início da Ditadura Militar, diversos setores da sociedade civil buscavam ampliar seu horizonte de participação política; vivia-se um coletivo desejo de recuperar a identidade nacional comprometida pelo sistema do regime, que vivia seus últimos instantes, posto que a democracia seria reimplantada no ano seguinte, com a eleição de Tancredo Neves para a presidência. 1984 entraria para a História como o ano das “Diretas Já”, movimento que lutava pelo direito ao voto para as eleições presidenciais do ano seguinte, reunindo milhares de pessoas em comícios pelas principais cidades do país.

Deste modo, o objeto de representação do romance é o passado, mas o ponto de partida é a realidade da época, isso porque o narrador fala a partir do século XX,

principalmente, sobre o anterior, retomando-o para problematizar a identidade nacional, que estava em formação no século XIX, porém em reconstrução no século XX, em razão do sistema opressor do governo ditatorial, que reprimia, limitava e subjugava a liberdade e as identidades do povo brasileiro.

Partindo desses recortes temporais para pensar a temática analisada neste artigo, pode-se inferir que a obra possibilita uma reflexão sobre a morte por intermédio de dois períodos fundamentais para a formação da sociedade brasileira. Nas fases de colonização e independência do Brasil, processos marcados por mortes violentas, as primeiras vítimas foram os índios, que outrora habitantes e donos das terras, com a vinda dos portugueses, se tornaram cada vez mais escassos, como destaca o narrador:

Porque os índios praticamente não existiam mais e os poucos que havia ou se escondiam nos cafundós das matas ou passavam o tempo furtando e mendigando para beber, cair pelas calçadas e exibir as doenças feias que sua natureza lhes trazia (RIBEIRO, 2014, p.47).

Em seguida, os negros se tornaram o alvo principal da crueldade de outros homens, sendo tratados como animais abatidos segundo a vontade do seu dono. Isso quando a morte não se dava antes de chegar ao Brasil, ainda nos navios, nos quais eram trazidos aos montes em condições precárias, ou ainda por exaustação pela força do trabalho escravo.

Quando a obra discute esse tema situando-o nesses momentos históricos – como acontece com a escolha da Bahia como espaço da narrativa –, não é apenas para garantir a verossimilhança, mas também para problematizar o passado violento da sociedade brasileira. Afinal, as mortes narradas no romance muito dizem sobre o comportamento dos sujeitos no contexto em que estão inseridos; representam seus costumes, a maneira como veem a vida, como enxergam e tratam o outro, conforme aconteceu com a morte do perverso barão Perilo Ambrósio.

Depois de todas as crueldades que cometeu, de ter sido o responsável pelo assassinato de muitos negros, em alguns casos cometidos com as suas próprias mãos, o barão “teve a maldade castigada” (Idem, p.508). Privados do acesso às armas dos brancos, os escravos, diante da sua condição servil, diferentemente dos seus senhores, quando tiravam a vida de alguém, precisavam fazê-lo clandestinamente, usando seus próprios recursos. Assim procederam Dandão e Budião, que

tinham uma canastra contendo muitos segredos do destino do povo, muitas defesas e muitas receitas de orações e feitiços. E, por meio dessas orações e feitiços, bem como pela ajuda de outros como eles, conseguiram dar uma certa bebida ao barão, o qual foi estuporando aos poucos, até morrer uma das piores mortes que já se viu na Bahia, contando as pestes (Ibidem).

O real motivo da morte do barão não poderia ser descoberto, fazendo com que os autores do crime, apesar de orgulhosos do feito, mantivessem o ato em sigilo, não

podiam contar a sua própria história. Contudo, a morte do barão tinha uma voz, que dizia muito sobre o que seus escravos sentiam e queriam falar, mas não podiam, pois eram silenciados pela violência e opressão. Budião, porém, não se conteve, no leito de morte do seu senhor, foi porta-voz da mensagem:

Não podia falar alto, era obrigado a cochichar, mas tinha certeza de que o barão escutava tudo, estava escutando tudo e estava com medo! Budião retorceu os beiços, esticou a língua, a arreganhou as ventas, fez a careta mais feia que pôde, aproximou-se mais, o barão derretido de pavor.

- Cão dos infernos! - roncou Budião. - Tu vai morrer! Tu vai morrer, Satanás!

O barão estremeceu, fez um esforço inútil para afastar o tronco, quis fechar os olhos e não pôde.

- Tá com medo agora, desgraçado, condenado! Isso é pelas malvadezas que tu fez, pelas línguas que tu cortou, pela morte de Inocêncio, por tua perversidade e por ser quem é. E te conto mais, viu, infeliz, desgraçado, quem te matou foi eu, foi esse nego daqui que te matou! Aaarr, vai morrrreer, vai morreeer! (Idem, p.204)

A morte, assim, torna-se um indicativo das relações sociais no romance, uma vez que lembra ser o homem um ser biológico, mas também social. Dessa maneira, o modo como as personagens morrem revelam os conflitos de classes, transformando a morte em um mecanismo de poder.

Outro exemplo nessa perspectiva são as mortes do caboclo Capiroba, que “foi enforcado de madrugada, olhando as mãos e pulsos amarrados” (Idem, p.70), e de sua filha Vu, “enterrada viva de cabeça para baixo, cavando cova bem funda para muito bem enterrar” (Idem, p.86), por serem, ambos, “comedores de gente”. Sinique, por sua vez, mesmo tendo comido “um pedacinho de Aquimã, aliás não só um pedacinho, mas quase uma gamela cheia”(Idem, p.67), por ser um “holandês superior”, teve uma morte diferente:

Foi levado ao ferreiro, que lhe limou o arganel do nariz; ao barbeiro, que lhe fez curativos e lhe pensou os pequenos ferimentos que são naturais aos bichos brabos de cercado; à casa de uma família, onde lhe deram água esquentada, comida cristã e cama limpa forrada; ao conselho de guerra, que o condenou a ser decentemente fuzilado; a um poste, onde foi manietado, disse umas últimas palavras que ninguém entendeu, recebeu muitos balaços mal colocados e demorou um pouco a morrer (Idem,p.70).

Em todas essas mortes, destaca-se a figura do padre, sempre chamado para dizer “umas palavras em língua mágica, pronunciadas com o braço direito levantado” (Ibidem), “vindo depois do enterramento para tudo abençoar muito bem abençoado” (Idem, p. 86), inclusive os mortos condenados pela igreja ou pelo governo, que representam forças de interesses que se fundem na narrativa. A presença do eclesiástico é apresentada para as personagens no enredo como demonstração da misericórdia e da bondade cristã, mas, na verdade, constitui-se mais uma demonstração da força e do domínio da fé imposta.

João Ubaldo Ribeiro trata de todas essas questões num momento de muitas mortes violentas no Brasil, e, por isso, um contexto de luto (CECCANTINI, 1999, p. 115). Depois de vinte anos sob o regime militar, que deu fim a incontáveis vidas, a esperança dos brasileiros se via comprometida. O autor, impossibilitado de abordar as mortes, opressões e violências do seu presente, diante da censura do governo militar, volta ao passado, na tentativa de resgatar no já vivido esses mesmos elementos, que fazem parte não só da formação da sociedade e identidades nacionais, mas da sua realidade contemporânea, que é do mesmo modo desigual e tirânica, uma vez que continuava sendo, como é evidenciado no romance:

Um Brasil onde muitos trabalhavam e poucos ganhavam, onde o verdadeiro povo brasileiro, o povo que produzia, o povo que construía, o povo que vivia e criava, não tinha voz nem respeito, onde os poderosos encaravam sua terra apenas como algo a ser pilhado e aproveitado sem nada darem em troca, piratas de seu próprio país (Idem, p.476).

O escritor, todavia, constrói na narrativa uma representação literária da morte que vai além da mesma como a responsável em pôr fim à vida, pois funciona, ao mesmo tempo, como elemento desencadeador de uma nova vida para outras personagens, resultando em mudanças sociais importantes. Dessa maneira, a morte é apresentada como possibilidade de esperança e renovação, um ímpeto transformador, num contexto em que o Brasil começava a despertar para um recomeço, mesmo diante de tantas mortes violentas cometidas na ditadura, que ainda aterrorizavam a população. Isso porque, por muito tempo, a morte foi usada como mecanismo de opressão, numa tentativa de silenciar as vozes que surgiam contra o governo ditador.

João Ubaldo Ribeiro, desse modo, ambienta o seu texto no pretérito para problematizar tanto o passado quanto o presente; fala do ontem, mas também do hoje e do agora, da sua contemporaneidade, levando o leitor a pensar como essas questões são pertinentes para refletir as relações na sociedade atual. Na última ação do romance, outra desencadeada por uma morte, é possível perceber mais uma crítica aos aspectos sociais que, na narrativa, são apontados como futuro, porém correspondem à realidade vigente no Brasil e no mundo.

Por motivo do funeral da personagem Patrício Macário, diante da importância e prestígio do falecido, os habitantes da ilha de Itaparica se mobilizaram para o sepultamento e última homenagem “ao grande general a quem todo mundo queria bem” (Idem, p.650). Aproveitando que muita gente estava fora de casa, os ladrões Leucino Batata, Nonô do Candeal e Virgílio Sororoca invadem residências, inclusive a do defunto, à procura de qualquer coisa de valor que pudessem vender.

Da casa de Macário, roubam a canastra, a que, misteriosamente, o general herdou de Maria da Fé, depois do encontro que teve com o filho. Acreditando que dentro dela teria objetos valiosos, os bandidos levam-na, já que não logram êxito ao tentar abri-la no local do furto. Por envolver, mesmo que indiretamente, a heroína, a narração



desse episódio é cercada por contornos míticos. Os ladrões, inexplicavelmente, não conseguem abrir o baú. No entanto, um deles consegue enxergar o que há no seu interior. Mesmo não sendo capaz de explicar com exatidão o conteúdo aos demais, sabe que lá está vendo o futuro:

- Eu estou vendo o futuro!
- Vendo o futuro? O futuro como?
- Não sei, só sei que é o futuro, é uma coisa que tem aqui que mostra que é o futuro.
- Que coisa é essa?
- Não sei dizer, é uma coisa.
- Ora, deixe de querer fazer os outros de besta, você não está vendo futuro nenhum, não está vendo é nada.
- Estou, estou, estou!
- Então diga que bicho vai dar amanhã, que bicho vai dar?
- Não é esse tipo de futuro que eu estou vendo. É como se tivesse aqui uma voz me cochichando para explicar o que tem lá dentro, mas não tem voz nenhuma, porém tem. Menino! (Idem, p.653)

O que a voz misteriosa diz não faz sentido para os criminosos, embora lhes surpreenda e assuste. O que se vê pela canastra é ladrão “de terno, de duque, de colete e gravata de seda, alfinetes de brilhantes, botuaduras de péurulas, sapato de corcodilo, água de cheiro no subaco de vintes contos a gota”, que diferentes deles, não entram “nas casas metendo a mão em tudo dos outros”, como também não “tocam no dinheiro, tudo tem uns cartãozinho”. Nesse futuro, “o dinheiro não tem nome de dinheiro” (Idem, p. 653-654), e os ladrões não falam de dinheiro, apesar da imensa riqueza que possuem:

- Que nome tem o dinheiro?
- Todo tipo de nome. E verba, é dotação, é uma certa quantia, é age, é desage, é numerário, é honorário, é remoneração, é recursos alocado, é propriação de reculso, é comissão, é fis, é contisprestação, é desembolso, é crédito, é transferência, é vestimento, é tanto nome que se eu fosse dizer nunca que acabava hoje e tem mais coisa para ver. Dinheiro mesmo é que ninguém fala, todo mundo tem vergonha de falar que quer dinheiro.
- Vergonha de dinheiro si?
- Grande vergonha! Todo mundo manda o dinheiro para fora e tem tanto acanhamento que, quando alguém conta que eles mandaram o dinheiro para fora, eles ficam acanhados e mandam prender esse dito certo alguém e, se esse dito certo alguém continuar falando no dinheiro que eles malocaram, eles mandam matar esse dito certo alguém! (Idem, p.654)

Ainda que o futuro pareça absurdo e incoerente para os ladrões, uma das primeiras perguntas que fazem é:

- Muita gente morta aí?
- Chiii! Tem uma bomba que não deixa a alma do vivente nem sair, torta a alma

também. Tá escrito aqui: nada non suferfife a uma prosão telmonucreá, nem as arminhas, as alminhas!

- Botaram a bomba aí?

- Botaram não, tão querendo botar, que é para garantir a paz. Se ninguém se comportar, morre todo mundo, morre até as alminhas no telmonucreá!

- Mas então ninguém morreu ainda, pode morrer mas não morreu.

- Morreu, sim! Tá morrendo! Tem um menino aqui de oito anos que está carregando a irmã de dois anos que um americano deu um tiro sem querer, depois que outros americanos jogaram uma bomba na casa do pai dele sem querer, na hora que os americanos entraram para invadir a terra dele para salvar ele, só que não sobrou ninguém, ficou tudo salvo. Tem gente morrendo também de todo jeito, morrendo muito de fome, cada menino magro que parece uma taquara, tudo os aribus vindo para comer. Muito aribu gordo! (Idem, 654-655)

Apesar dos larápios não terem consciência disso no enredo da obra, a morte, mais uma vez, indica o comportamento do homem no seu contexto e as suas relações sociais, como acontece em todo o romance. Quando a narrativa passa do discurso indireto livre para o discurso direto, o que se revela – nesse caso, pelas vozes das personagens, que por pertencerem à classe menos favorecida, não são ouvidas –, é o caráter histórico e denunciativo do texto, que mesmo escrito em 1984, continua atual, uma vez que as críticas são feitas a problemas sociais que podem ser facilmente percebidos na realidade de hoje.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Viva o povo brasileiro* problematiza questões sociais e históricas, utilizando a Bahia e a ilha de Itaparica como metáforas do Brasil e do seu povo, não se limita a projetar uma imagem estável da sociedade brasileira, antes o contrário. Com esse romance, João Ubaldo Ribeiro propõe uma reflexão mais ampla sobre a formação da sociedade e das identidades nacionais, Isso porque a obra congrega o erudito e o popular, o imaginativo e o histórico, num cruzamento de aspectos culturais indígenas e africanos com elementos característicos da tradição ocidental, como o cristianismo. Numa narrativa ambígua e, concomitantemente engajada, integra o branco, o negro, o índio e seus descendentes, destacando os menos favorecidos, marginalizados no processo de formação da identidade nacional pela historiografia oficial.

Na construção da transfiguração da História feita no enredo, a morte é utilizada como recurso fundamental para tanto, ao estabelecer uma relação com a realidade histórica do Brasil, não só para garantir a verossimilhança da obra, mas para problematizar o passado histórico de violência da sociedade brasileira, as relações de classes, os conflitos sociais e as opressões sofridas, principalmente pelos negros. Assim, a representação literária que autor constrói da morte faz com que a mesma constitua-se num indicativo das atitudes e dos comportamentos humanos, o que lhe confere cunho histórico e denunciativo. Afinal, como discute Giorgio Agamben, todo

animal tem na morte violenta uma voz.

Para o estudioso, a morte e a linguagem são essências humanas e motores dialéticos, e a ideia da negatividade fundamental do ser da linguagem e do ser do homem, o que autor chama de *Voz*, que delinea o indivíduo e é, antes de tudo, a representação da morte. O homem, nesse viés, “é o animal que possui a faculdade da linguagem e o animal que possui a faculdade da morte”<sup>1</sup>, um falante, pelo qual se constrói o que diz, ou seja, a morte, que pode ser compreendida como uma voz que tem muito a dizer a respeito do homem, da vida e da História humana, como acontece no romance analisado.

Ao mesmo tempo em que a morte pode ser lida como mais uma voz nas obras – ao passo que muito diz, problematiza e denuncia –, também é usada como instrumento de violência e opressão, é responsável por calar as vozes que emergem das margens e tentam contar a sua própria história em busca de representação, pondo fim a vida e logo a linguagem, fundamentais para a condição humana. A forma como o romance trata dessa temática, relacionando-a com a realidade histórica do Brasil, tanto a do contexto no qual se passa a narrativa quanto a do período de produção da obra, convida o leitor a refletir sobre a sua contemporaneidade, observando mais criticamente os problemas atuais da sociedade.

As questões sociais apresentadas no texto, como a distribuição de riquezas e, por consequência, a desigualdade social, apesar de contextualizadas, principalmente, no século XIX, são problemas que afligem o Brasil até os dias de hoje. De maneira análoga, acontece com o preconceito racial e com o tratamento dispensado aos índios, que podendo até serem justificados no contexto da narrativa – tendo em vista que se passa numa época em que o negro era visto apenas como elemento servil e objeto sexual; e o índio considerado um selvagem –, são conjunturas que ainda fazem parte da realidade brasileira.

Afinal, mesmo no século XXI, o negro continua marginalizado, apesar das mudanças alcançadas com o crescimento dos movimentos pelos seus direitos no Brasil. A abolição extinguiu a escravidão, mas não o preconceito, que persiste nos dias de hoje, muitas vezes, de maneira velada e hipócrita. Os índios, aliás, não ocupam um lugar social muito diferente. Se foram considerados heróis nacionais, ideal de pureza e amabilidade – servindo de referência para a construção e difusão da ideia de uma identidade brasileira no período oitocentista, agora, o heroísmo não lhe cabe mais. Depois de construída e consolidada a nacionalidade e a identidade pátrias, o indígena não se fez mais necessário, tornou-se dispensável para os interesses vigentes.

Entender esses aspectos sociais como um legado da História de violência da formação da sociedade brasileira, desde a sua gênese, contribui para analisá-los com maior criticidade e como frutos de um contexto mais amplo. Quando a Literatura participa e coopera para esse movimento, como faz o romance *Viva o povo brasileiro*,

---

1 AGAMBEN, Giorgio. *A Linguagem e a Morte*: um seminário sobre o lugar da negatividade. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, p.10.

passa a assumir um papel que vai além do estético, do lúdico e do entretenimento. Torna-se um instrumento de denúncia, um agente de transformações sociais. Decerto, não de maneira imediata ou técnica, mas através de mudanças, que aparentemente individuais e simples, podem ser potencializadas quando o leitor, munido dos sentimentos, humanidade e empatia propiciados pelo texto literário, converte-se num sujeito crítico diante do outro e do mundo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. ***A Linguagem e a Morte***: um seminário sobre o lugar da negatividade. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

BARTHES, Roland. ***O rumor da língua***. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CANDIDO, Antonio. ***Literatura e sociedade***. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CECCANTINI, João Luís C. T. Brava gente brasileira. In: VÁRIOS AUTORES. ***João Ubaldo Ribeiro. Cadernos de Literatura Brasileira***, nº7. Instituto Moreira Salles, mar. 1999.

HOWARTH, Glennys; LEAMAN, Oliver. (Coord.). Introdução. In: ***Enciclopédia da morte e da arte de morrer***. Tradução de 100 folhas. Lisboa: Quimera, 2004.

ISER, A. Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. Tradução de Hidrun Krieger Olinto e Luiz Costa Lima. In: LIMA, Luiz Costa. ***Teoria da literatura em suas fontes***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RIBEIRO, João Ubaldo. ***Viva o povo brasileiro***. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **“Discurso de posse de João Ubaldo Ribeiro na Academia de Letras da Bahia”**. 22 nov. 2012. Disponível em: <https://academiadeletrasdabahia.wordpress.com/2012/12/27/discurso-de-posse-de-joao-ubaldo-ribeiro/>. Acesso em: 12 de nov. de 2016.

## MACABÉA FRENTE AO ESPELHO: DISSONÂNCIAS PROLÍFERAS E RESSONÂNCIAS DO GAUCHE DRUMMONDIANO

**Saul Cabral Gomes Júnior**

Faculdade Fernão Dias

Osasco – SP

**RESUMO:** Em *Macabéa*, personagem principal de *A hora da estrela*, materializa-se a figura do *gauche*, mencionado na primeira estrofe do “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade. A protagonista clariciana assume sete formas de viver que conduzem ao deslocamento no mundo: 1) pessoa contrária ao ato de pensar; 2) falante fugidia à utilização da linguagem; 3) sujeito desgarrado da cultura tecnológica; 4) metonímia da miséria social; 5) antítese do Belo estético; 6) ser a-histórico; 7) “animal apolítico” (em contraposição à definição de Aristóteles).

**PALAVRAS-CHAVE:** Clarice Lispector; Carlos Drummond de Andrade; Abralic

**ABSTRACT:** In *Macabéa*, main character in *A hora da estrela*, the *gauche*'s illustration is materialized. It is mentioned in the first verse of “Poema de sete faces”, by Carlos Drummond de Andrade. The Clarice Lispector's protagonist assumes seven forms of living that lead to the displacement in the world: 1) somebody contrary to the action of thinking; 2) speaker opposed to the language; 3) person separated from technological culture; 4) social poverty's

metonymy; 5) Beautiful aesthetic's antithesis; 6) no-historical human being; 7) “nonpolitical (in opposition to Aristotle's definition) animal”.

**KEYWORDS:** Clarice Lispector; Carlos Drummond de Andrade; Abralic

### 1 | INTRODUÇÃO

Na literatura perscrutadora de Clarice Lispector, deixa-se transparecer a distinção entre *existir* e *ser*, exposta por Jean-Paul Sartre: “[...] a existência precede a essência. [Isso] Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra-se a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (SARTRE, 1987, p. 5-6).

É essa busca pela essência – ou seja, pelo *ser* – que propulsiona as tramas de Clarice e é dela que se imbuem as personagens da escritora. Estas, primordialmente, *existem*, situam-se no universo orgânico-social; em seguida, conscientizam-se da *essência* a ser alcançada e, procurando atingi-la, deslocam-se de um lugar para outro, entregam-se a aventuras – mesmo cientes de que podem resultar em *desventuras* –, estabelecem laços com indivíduos de personalidades opostas às delas, enfim, praticam ações que materializam, propriamente, os enredos claricianos.

O percurso em busca do *ser*, hegemonicamente presente na produção ficcional de Clarice, integra-se ao cerne das tramas urdidas pela autora e constitui-se a força motriz das narrativas claricianas, nas quais se grava a insígnia da introspecção. Preponderante na literatura da ficcionista, a sondagem introspectiva apresenta-se de modo particular na obra publicada meses antes do seu falecimento: *A hora da estrela*.

Nesse romance, a introspecção divide espaço com a denúncia das mazelas sociais. Instaure-se, dessa maneira, uma narrativa clariciana singular, que já suscitou diversas leituras, mas que ainda se faz fecunda em questões, algumas das quais originárias da condição fronteiriça dessa obra, situada entre o empreendimento introspectivo integrado ao estilo clariciano e a postura crítico-social afluída na escritura da autora.

No âmago de tal situação fronteiriça, constitui-se o anti-herói em *A hora da estrela*, em cuja protagonista, Macabéa, concentram-se, concomitantemente, a perscrutação introspectiva e a investigação social. Durante um trajeto no qual se sobrepõem a degenerescência interior e a miséria social, Macabéa personifica a figura do *gauche* (retratado no “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade), assumindo sete aspectos canhestros, os quais serão descritos ao longo deste trabalho.

## 2 | O ESPAÇO ROMANESCO E O BRILHO DISSONANTE DE UMA ESTRELA

Diferentemente da epopeia, que se baseia na ação do representante de uma comunidade, o romance é uma forma narrativa que se concentra no agente, no *herói*, que demonstra sua magnitude no decorrer de um percurso individual.

No romance, essa demonstração propulsiona a narrativa, regida pela exploração *monocêntrica* da personalidade do protagonista. A trajetória biográfica do herói, ao longo da qual afloram suas propriedades personalísticas, consuma-se no espaço romanesco. Nesse espaço, como se depreende das reflexões de Georg Lukács, o mundo torna-se o âmbito das experiências do herói:

A forma biográfica realiza, no romance, a superação da má infinidade: [...] a extensão do mundo é limitada pela extensão das experiências possíveis do herói, e o conjunto dessas últimas é organizado pela direção que toma o seu desenvolvimento rumo ao encontro do sentido da vida no autoconhecimento [...]. (LUKÁCS, 2000, p. 83)

No raiar da modernidade, a visão mítica, a partir da qual o Romantismo convertera a valorização da potencialidade hominal na sublimação do Homem, cedeu lugar à visão analítica. Ao ser submetido a essa visão analítica, o herói perde as suas características sublimatórias, originárias do projeto romântico de supervalorização do Homem. Configura-se, desse modo, a degradação imposta pela modernidade ao herói. Walter Benjamin expõe: “[O] herói é [...] tão bem construído como [os] barcos de vela. Mas o mar alto acena em vão para ele. [...] A modernidade revela-se como sua fatalidade. Nela o herói não está previsto; ela não tem emprego para este tipo”

(BENJAMIN, 2000, p. 27).

A visão analítica, da qual provêm os alicerces estético-literários da modernidade, recaiu incisivamente sobre o herói, perscrutando-o e trazendo à tona o seu reverso: o *anti-herói*, o protagonista que personifica a ficção moderna. Na modernidade, as desventuras do anti-herói ocupam o espaço romanesco, deteriorando a sublimidade instituída pelo idealismo romântico.

Ao se estabelecer como espaço de atuação do anti-herói, o romance assume-se como o gênero narrativo no qual se inscreve uma *imagem da sociedade*, no qual aspectos da realidade sócio-histórica são integrados ao cerne da tessitura ficcional. Para que essa *imagem* seja construída, faz-se necessária uma observação arguta da realidade, procedimento do qual se incumbe o romancista, que faz emergirem, em sua obra, traços do ideário intrínseco à sua época. Alexandre Torres afirma:

O romancista genuíno só pode possuir o ideário que corresponde ao seu verdadeiro mundo. Se todo o seu ser gravita na órbita do que está a morrer, que pode ele dar nos seus romances senão esse mesmo universo que está a morrer? (TORRES, 1967, p. 5)

A constituição do anti-herói ocorre num contexto de negação do ideário romântico. Nesse contexto, subverte-se a perfeição romântica e focalizam-se o imperfeito, o desarmônico, o *dissonante*. Tal focalização se imprime no romance moderno, no qual se registra a multiplicidade das vozes sociais e se atribui um cunho alegórico ao anti-herói, no qual se encontra representada a postura dissonante do romancista, observador que documenta e questiona a sua época. Fazem-se relevantes as considerações de Mikhail Bakhtin:

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição socioideológica *diferenciada* do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 1993, p. 106)

Essa postura dissonante impregna a ficção de Clarice Lispector, integrando-se fundamentalmente aos seus romances, cujos protagonistas se confrontam com os cânones sociais. Para essas personagens, os valores sociais tornam-se uma correia que prende o indivíduo ao mecanicismo de viver, ao inexorável executar-se das tarefas sociais que abstem do Homem a identidade própria, reduzindo-o a um mero cumpridor de cânones preestabelecidos. Nos romances claricianos, os protagonistas são seres *destoantes*, que rejeitam a automatização, a supressão da identidade pessoal em virtude da convenção social. A partir da atitude dissonante desses protagonistas, faz-se nítido o caráter desautomatizante da escrita clariciana, sobre o qual disserta Neiva Kadota:

[...] é nessa busca recorrente de Clarice pela palavra precisa [...] que nos parecia inscreverem-se também outras inquietações: a de uma escritura desautomatizante, por exemplo, que se empenha em possibilitar ao leitor ver/sentir as relações de força que, mesmo atuando disfarçadamente no espaço do microcosmo, oprimem e anulam o seu viver. (KADOTA, 1999, p. 20)

A dissonância intrínseca à literatura clariciana culmina em *A hora da estrela*, fragmentando-se em *dissonâncias*, as quais se consubstanciam em Macabéa, cuja existência se consuma “numa cidade toda feita contra ela”, conforme expõe o narrador Rodrigo S. M.: “Limito-me a humildemente – mas sem fazer estardalhaço de minha humildade que já não seria humilde – limito-me a contar as fracas aventuras de uma moça numa cidade toda feita contra ela” (LISPECTOR, 1999, p. 15). Ao longo dessa existência, assinalada pelas adversidades que marcam a vivência dos excluídos socialmente, Macabéa assume sete formas de viver que conduzem ao deslocamento no mundo.

### 3 | AS SETE FACES DE UMA GAUCHE

O romance *A hora da estrela* é produzido num momento de culminância da modernidade, quando se acentua a descaracterização do herói, arraigada na noção de *finitude*, a partir da qual, segundo as reflexões de Bornheim (1992), configura-se a vivência trágica do Homem.

É essa vivência trágica, consumada em meio às contingências impostas à condição humana, que empreende o protagonista da tragédia moderna, na qual não se apresenta a temática ostentosa concernente à tragédia antiga. Raymond Williams assevera: “Novos tipos de relação e novos tipos de lei, que estabeleçam vínculos com o nosso sofrimento presente e o interpretem, são as condições da tragédia contemporânea” (WILLIAMS, 2002, p. 76).

Evidencia-se o aspecto trágico de Macabéa ao se notarem a sua total falta de autoconhecimento e a sua condição metonímica de retirante miserável. Esse caráter metonímico da protagonista faz emergir em *A hora da estrela* o *Dasein* (do alemão, literalmente, “ser-aí”), termo empregado por Heidegger (1967) para denominar o *lugar* habitado unicamente pelo Homem, o espaço em que a existência atinge seu ápice e transmuta-se na Verdade do Ser (mantêm-se, aqui, as iniciais maiúsculas utilizadas pelo autor). O *Dasein* é, em suma, a essência humana.

Nesse espaço restritamente hominal, o *ser-no-mundo* se imbuí do senso de engajamento – fundamental, na concepção heideggeriana, para o autoconhecimento humano – e adquire o caráter de *ser-com-os-outros*. Para Martin Heidegger, o “voltar-se para fora” é condição básica para que o Homem atinja sua essência: “[...] o ‘fora’ deve ser pensado como o espaço da abertura do próprio ser. Por mais estranho que isto soe, a stasis do ekstático se funda no in-sistir no ‘fora’ [...]” (HEIDEGGER, 1969,



p. 71).

Assim, nota-se que a solidariedade humana é a essência do *Dasein*, estágio no qual o Homem dirige sua atenção para o “fora” e, nesse, encontra o fundamento de *ser*. O modo como o *Dasein* se apresenta em *A hora da estrela*, concentrado na denúncia da miséria nordestina, aproxima essa narrativa à prosa da 2ª Geração modernista, na qual se estabeleceu a *tessidura* (“tessitura dura”) para entretecer, em contos e romances, os fragmentos do drama nordestino.

Em sua origem espacial, inicia-se a tragédia de Macabéa, protagonista clariciana que busca o autoconhecimento ao se colocar à frente do espelho. Em Macabéa, materializa-se a figura do *gauche*, retratado na primeira estrofe do “Poema de sete faces”: “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida” (ANDRADE, 1998, p. 13).

A narração de Rodrigo S. M. revela a *inadaptabilidade* de Macabéa, cujas concepções colidem com os valores cultivados por aqueles que a cercam. Desse modo, a nordestina habita permanentemente o espaço da dissonância, deixando-se assinalar pelo deslocamento no mundo.

No decorrer de sua vivência, a protagonista assume sete perfis que lhe impõem a inaptidão para a vida em sociedade, tornando-se uma “incompetente para a vida”: “[...] ela era incompetente [...] para a vida. Faltava-lhe o jeito de se ajeitar. Só vagamente tomava conhecimento da espécie de ausência que tinha de si em si mesma” (LISPECTOR, 1999, p. 24).

Os perfis canhestros de Macabéa podem ser enumerados da seguinte forma:

#### 1) *Pessoa contrária ao ato de pensar*

A nordestina apreende a realidade à sua volta, predominantemente, por meio do sentir. Ela abstrai, efetivamente, do raciocínio, como se percebe neste fragmento: “Pensar era tão difícil, ela não sabia de que jeito se pensava” (LISPECTOR, 1999, p. 54).

Macabéa abdica da propriedade de *refletir*, inerente ao Homem e sublimada na sociedade contemporânea, na qual a objetividade científica está consolidada como paradigma. A protagonista consoma, assim, o ideal de vida preconizado por Alberto Caeiro e sintetizado nos seguintes versos: “Se quiserem que eu tenha um misticismo, está bem, tenho-o. / Sou místico, mas só com o corpo. / A minha alma é simples e não pensa” (PESSOA, 2006, p. 55).

#### 2) *Falante fugidia à utilização da linguagem*

Macabéa utiliza pouco a linguagem, propriedade humana em que se baseia a mediatização indivíduo X sociedade. A nordestina é lacônica; fala pouco e mal consegue estabelecer diálogos. Ela priva-se, desse modo, da “casa do Ser”, como denomina Martin Heidegger:

O homem não é apenas um ser vivo, que, entre outras faculdades, possui também a linguagem. Muito mais do que isso. A linguagem é a casa do Ser. Nela morando, o homem ec-siste na medida em que pertence à Verdade do Ser, protegendo-a e guardando-a. (HEIDEGGER, 1967, p. 55)

Ao prescindir da capacidade de pensar e da linguagem, Macabéa, gradativamente, *animaliza-se*, afastando-se dos padrões que determinam o comportamento hominal e arraigando-se no viver primitivo dos animais.

### 3) *Sujeito desgarrado da cultura tecnológica*

Embora exerça o ofício de datilógrafa, Macabéa não possui qualquer proficiência nessa atividade, exercendo-a precariamente, conforme expressa Rodrigo S. M.: “[o chefe] avisou-lhe com brutalidade [...] que só ia manter no emprego Glória, [...] porque quanto a ela, errava demais na datilografia, além de sujar invariavelmente o papel” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25).

A nordestina não domina a *técnica*, mantendo-se alheia do paradigma cultural cuja preponderância, na época moderna, estende-se e impregna-se em todos os setores da atividade humana. Trata-se da *cultura tecnológica*, “cujo denominador comum são o pensamento e a prática científico-técnica” (NUNES, 1985, p. 117).

### 4) *Metonímia da miséria social*

Macabéa integra o macrocosmo dos retirantes nordestinos, em cuja vivência se imprime a miséria social. O narrador expõe: “Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa” (LISPECTOR, 1999, p. 14).

A focalização dessa realidade nordestina possibilita que, na narrativa em questão, sobreleve-se uma *cidade*, um ambiente específico, que se integra ao discurso literário, resultando numa linguagem própria, denominada por Roland Barthes de *linguagem da cidade*: “A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a simplesmente, percorrendo-a, olhando-a” (BARTHES, 2001, p. 224).

Ainda que em *A hora da estrela* exista uma *cidade* sertaneja, nota-se o caráter universal da miséria vivida pela protagonista, em quem se insculpem as marcas vívidas da indigência.

### 5) *Antítese do Belo estético*

A constituição física de Macabéa se opõe à conformação dos traços delicados e harmoniosos. As manchas faciais e o encardimento da protagonista são peculiaridades integradas à descrição de Rodrigo S. M.: “No espelho distraidamente examinou de perto as manchas no rosto. Em Alagoas chamavam-se ‘panos’, diziam que vinham do fígado. [...] Ela toda era um pouco encardida pois raramente se lavava” (LISPECTOR, 1999, p. 27).

Em Macabéa, reúnem-se discrepâncias físicas que, por em nada se coadunarem, constituem uma oposição à noção de *harmonia* preconizada por Friedrich Hegel: “Com efeito, a harmonia resulta da relação entre diferenças qualitativas; constitui uma totalidade destas diferenças que têm a sua razão de ser na própria natureza da coisa” (HEGEL, 1999, p. 156).

#### 6) *Ser a-histórico*

Na concepção heideggeriana, o *ser-no-mundo* é o *ser histórico*, cuja vivência se fundamenta na *con-vivência* com os outros indivíduos. A partir desse *con-viver*, segundo Martin Heidegger, compõe-se o *destino Histórico*, movimento por meio do qual o Homem se inscreve no tempo e no espaço, consumando-se como *Ser-no-mundo*: “[...] as junturas (*die Fuge*) do Ser dis-põem numa con-juntura, sempre de acordo com o destino Histórico, a Essência do homem a morar na Verdade do Ser. Esse morar constitui a Essência do ‘Ser-no-mundo’” (HEIDEGGER, 1967, p. 90).

Macabéa encontra-se desprovida dessa *con-vivência*: de origem imprecisa, a protagonista, cujo único vínculo familiar é desfeito com a morte de sua tia, não possui indicativos de um passado, substantificado na vivência em coletividade. Os traços precários de sua existência são apreendidos, restritamente, da narração de Rodrigo S. M, que se atribui, com efeito, a função de *criar* Macabéa, ser a-histórico: “De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu” (LISPECTOR, 1999, p. 19).

São os comentários do narrador acerca da protagonista que deixam transparecer indícios de um vago passado. Tais comentários se configuram a partir do constante *uso digressivo* que Rodrigo S. M. faz da narração. Para esse tipo de uso, volta-se o olhar analítico de Ronaldo Fernandes:

[Um] uso da narração é o *uso digressivo*. Ele não se iguala ao uso informativo, já que este procura informar uma ação. O *uso digressivo* busca a análise, o comentário, a divagação. Desacelera a narrativa, cria outro tempo, diferente do tempo da ação exterior e diferente também do tempo da análise psicológica. (FERNANDES, 1996, p. 95)

Nas digressões sobre Macabéa, demonstra-se o empreendimento hermenêutico de Rodrigo S. M., que não apenas narra, mas reflete sobre o objeto de sua narração. Na atitude hermenêutica do narrador de *A hora da estrela*, aprofunda-se uma característica geral dos narradores claricianos, que investigam as suas próprias narrações.

#### 7) *Animal apolítico*

A postura de Macabéa opõe-se à concepção aristotélica do Homem como ser eminentemente político, destinado a estabelecer relações em sociedade e a refletir sobre elas, tornando-se, a partir dessa reflexão, consciente de seu papel no meio social em que vive. Por apresentar essa capacidade de se integrar ao seu âmbito

social, o Homem é, por excelência, um “animal político”, como afirma o Estagirita: “[...] o homem é um animal político, por natureza, que deve viver em sociedade, e [...] aquele que [...] deixa de participar de uma cidade [...] é um ser vil ou superior ao homem” (ARISTÓTELES, 2001, p. 14).

A nordestina, no entanto, não possui a consciência da sua função na sociedade, mantendo-se inerte ao fluxo da vida social. Macabéa restringe sua tentativa de interação social à audição de informações veiculadas pela Rádio Relógio, cuja carga informacional não é assimilada pela protagonista, que se limita a repetir o que lhe chega por meio da Rádio. Berta Waldman assinala: “[...] a personagem repetirá o que escuta na Rádio, imobilizada por uma informação que não lhe serve para nada e pela voz do outro, que ela não rearticula” (WALDMAN, 1998, p. 99).

Macabéa assume-se, dessa maneira, como “animal apolítico”. Ela mantém-se à margem da vivência política, da *ação social*. Nesse sentido, encontra-se cerceada, já que a liberdade como fato demonstrável e a política estão indissolivelmente ligadas, conforme expõe Arendt (1992).

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *A hora da estrela*, verificam-se dois pilares da modernidade: a degeneração do herói e o esforço translinguístico. Nessa narrativa, além de se focalizar a antítese do herói clássico, na qual se imprime a consciência do Homem moderno acerca das suas fragilidades e dos seus receios, evidencia-se o embate entre o escritor moderno e a linguagem, procedimento materializado num contínuo exercício metalinguístico.

Na protagonista Macabéa, substantifica-se o anti-herói, ícone da tragédia moderna, a qual apresenta um caráter *acidental*, como ressalta Williams (op. cit.). Aos acidentes do cotidiano – às vicissitudes que se configuram no dia a dia – volta-se a tragédia moderna. Dessa forma, a tragicidade de Macabéa se manifesta em acontecimentos fortuitos, em fatos casuais do cotidiano, como o diálogo com a colega de trabalho ou a aproximação a um aspirante a namorado.

A vivência trágica de Macabéa é relatada por Rodrigo S. M., em cuja narração se problematiza constantemente a linguagem. Em meio a essa problematização, emergem reflexões sobre o ofício de escrever, originárias da incumbência que o narrador de *A hora da estrela* se atribui: *construir* um ser por meio da linguagem. Na narrativa em questão, portanto, a constituição de um sujeito ocorre paralelamente ao exercício metalinguístico. Maria Lúcia Homem destaca: “[Há] a questão da constituição do sujeito, como complementar ao aspecto metalinguístico que se insinua na escritura clariceana” (HOMEM, 2001, p. 70).

Ao se dedicar à *construção* de Macabéa, Rodrigo S. M. procura unificar realidade e linguagem. Essa unificação, proveniente da amalgamação entre a construção do ser e a composição da palavra, é uma aspiração que singulariza a literatura moderna.

Manuel da Costa Pinto a identifica nas produções literárias de Graciliano Ramos e de Albert Camus: “Em Camus e Graciliano, [...] assistimos à representação do momento no qual linguagem e realidade se confundem, pois [...] percebemos que a linguagem recobre o real de sentidos prescindíveis” (PINTO, 2001, p. 49).

Na elaboração narrativa de Rodrigo S. M., entrecruzam-se a exegese destinada a Macabéa e a perscrutação dirigida à linguagem. Nesse empreendimento narrativo, insere-se o percurso da *gauche* numa escritura que busca transpor a linguagem. A partir dessa inserção, em *A hora da estrela*, estabelecem-se duas insígnias da modernidade. Tal estabelecimento permite qualificar essa obra clariciana como uma das narrativas nas quais se sublimam os vínculos entre o Modernismo brasileiro e a modernidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: UNESP / Hucitec, 1993.

BARTHES, Roland. Semiologia e urbanismo. In: **A aventura semiológica**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Tradução de Heindrun Krieger Mendes da Silva et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BORNHEIM, Gerd A. Breves observações sobre o sentido e a evolução do trágico. In: **O sentido e a máscara**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FERNANDES, Ronaldo Costa. **O narrador do romance**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética: a ideia e o ideal**. Tradução de Orlando Vitorino. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, Martin. **Que é metafísica?** Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

HOMEM, Maria Lúcia. **No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector**. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

KADOTA, Neiva Pitta. **A tessitura dissimulada: o social em Clarice Lispector**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande**

épica. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2000.

NUNES, Benedito. **Cultura tradicional e cultura tecnológica**. In: Revista Ensaio Nº 14. São Paulo: Ensaio, 1985.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINTO, Manuel da Costa. **Os cárceres da linguagem**. In: Revista Cult Nº 42. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. Coleção "Os Pensadores". São Paulo: Nova Cultural, 1987.

TORRES, Alexandre Pinheiro. **Romance: o mundo em equação**. Lisboa: Portugalia, 1967.

WALDMAN, Berta. O estrangeiro em Clarice Lispector: uma leitura de *A hora da estrela*. In: ZILBERMAN, Regina et al. **Clarice Lispector: a narração do indizível**. Porto Alegre: Artes e Ofícios / EDIPUC / Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia moderna**. Tradução de Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

## MEMÓRIA CULTURAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO INDÍGENA BRASILEIRO POR MEIO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL

**Aline Santos Pereira Rodrigues**

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

**RESUMO:** Considerando a relação entre o eu e o outro, determinada no âmbito social, há considerações a serem estabelecidas a partir da construção cultural tecida nesse meio. O sentimento de pertencimento cultural, por sua vez, delineia-se face aos vínculos desenvolvidos entre os sujeitos. Tendo em vista a cultura indígena brasileira, um dos aspectos a serem ressaltados na busca pela perpetuação de suas tradições é a ancestralidade, relacionada à memória cultural e transmitida oralmente por gerações. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar a construção da identidade dos nativos brasileiros a partir de sua memória cultural registrada na Literatura Indígena Brasileira, de modo a ressaltar o valor do conhecimento ancestral e seu impacto para a preservação desse povo e sua cultura. A fim de promover uma percepção sobre alteridade, este estudo buscou, em um primeiro momento, a compreensão de conceitos acerca da construção da identidade dos indivíduos, sendo essas delineadas no plano individual e coletivo; relacionando a concepção da pluralidade do eu face ao outro, assim como a hibridização cultural, tendo em vista aspectos que permeiam

a construção das culturas. As reflexões apresentadas a partir da obra objeto de estudo, *Wamrêmé Za'ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante*, de Sereburã et al. (1998), refletem um novo olhar às culturas indígenas brasileiras, de modo a reconhecer, além da sua Literatura, elementos que transpõem o anseio pela perpetuação de sua cultura e tradição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Indígena Brasileira. Ancestralidade. Memória Cultural.

**ABSTRACT:** Considering the relationship between the self and the other, determined in the social sphere, there are considerations to be established from the cultural construction in that environment. The sense of cultural belonging, in turn, delineates in the face of the bonds developed between people. In view of the Brazilian native culture, one of the aspects to be emphasized in the search for the perpetuation of its traditions is ancestry, related to cultural memory and transmitted orally for generations. Thus, this research aimed to analyze the construction of the identity of Brazilian natives from their cultural memory recorded in the Brazilian Natives Literature, to highlight the value of ancestral knowledge and its impact for the preservation of this people and their culture. To promote a perception about otherness, this study first sought to understand concepts about the construction of individuals' identity,

which are outlined at the individual and collective levels; relating the conception of the plurality of the self to the other, as well as cultural hybridization, in view of aspects that permeate the construction of cultures. The reflections presented from the object of study, *Wamrêmé Za'ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante*, by Sereburã et al. (1998), reflect a new look at Brazilian natives cultures, in order to recognize, in addition to their Literature, elements that transpose the yearning for the perpetuation of their culture and tradition.

**KEYWORDS:** Brazilian Native Literature. Ancestry. Cultural Memory.

## 1 | INTRODUÇÃO

A partir do entrelaçar identitário presente na relação entre o eu e o outro como indivíduos ativos em determinada sociedade, há a necessidade da compreensão sobre os laços culturais que unem os indivíduos e como essas relações se fortalecem e se perpetuam. A cultura indígena brasileira apresenta aspectos que compõem sua tradição em busca do fortalecimento dos conhecimentos tecidos ao longo de gerações. A partir dessa perspectiva, há a necessidade de considerações frente à ancestralidade, elemento importante na construção da cultura nativa, tendo em vista a oralidade no processo de transmissão de experiências e construção de identidades e vínculos entre os indígenas brasileiros. Além disso, é necessário ressaltar a Literatura Indígena Brasileira como forma de registrar e expressar tais traços culturais que fazem parte dessa sociedade.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar a construção da identidade dos nativos brasileiros a partir de sua memória cultural registrada pela Literatura Indígena Brasileira, de modo a ressaltar o valor do conhecimento ancestral e seu impacto para a preservação desse povo e sua cultura. Pretende-se contribuir para a reflexão sobre a cultura indígena brasileira considerando a leitura da obra *Wamrêmé Za'ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante* (1998), com autoria de Sereburã et al., que constitui o *corpus* da pesquisa, bem como reflexões a partir da relação entre o eu e o outro tendo em vista a perspectiva da alteridade. Buscou-se identificar aspectos da cultura indígena brasileira, ressaltando a ancestralidade e a memória cultural como elementos essenciais na perpetuação dessa cultura, incidindo sobre a construção identitária indígena. O desenvolvimento de um novo olhar sobre a cultura nativa proporcionado pelos textos literários de autoria indígena contribui para a edificação de reflexões nos âmbitos das áreas literárias, culturais, históricas e antropológicas, visto que promove a ampliação de perspectivas acerca das identidades indígenas brasileiras.

Além da análise e reflexão da obra *corpus* deste estudo, foram lidas e discutidas as seguintes obras de fundamentação teórica: *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*, de Augé (1999); *Introdução a uma poética da diversidade*, de Glissant



(2005); *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Hall (2015); *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, de Bosi (1994) e *Memória e identidade*, de Candau (2011), como obras principais para a reflexão acerca dos objetivos propostos neste estudo. Além desses, outros textos se fizeram presentes para maior embasamento teórico, sendo eles: *A oralidade perdida: ensaios de história das práticas letradas*, de Daher (2012); *Literatura e identidade nacional*, de Bernd (2003); *Cultura com aspas e outros ensaios*, de Cunha (2009); *Carteiras de identidade(s) de validade limitada*, de Olinto (2002); *Entre-lugar*, de Hanciau (2010); *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*, de Graúna (2013) e *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*, de Ong (1998).

Os textos mencionados conduziram ao desenvolvimento de reflexões tecidas sobre a concepção de alteridade, características que compõem a cultura indígena brasileira e revelam a importância da voz ancestral; transcendendo perspectivas e elencando novas interpretações, a pesquisa promoveu a desconstrução de estereótipos e visões do senso comum e a percepção da formação da identidade nativa face à memória cultural pela Literatura Indígena Brasileira. Dessa maneira, a partir da metodologia empregada neste estudo e reflexões construídas, este artigo se organiza da seguinte maneira: em um primeiro momento disserta-se sobre a relação entre o eu e o outro e como isso se transpõe para a construção de identidades culturais; na sequência aborda-se sobre a memória como instrumento edificador em uma determinada tradição e, por fim, há a análise da obra *corpus* desta pesquisa, além das considerações finais e referências bibliográficas. É válido mencionar que este trabalho é fruto de um estudo mais aprofundado desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vigência 2015-2016, orientado pela Professora Dra. Janice Cristine Thiél (PUCPR), premiado no XXIV Seminário de Iniciação Científica da PUCPR e já entregue como relatório final vinculado à instituição.

## 2 | EU E O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

Considerando a pluralidade do indivíduo construída em cada experiência, seja essa social ou individual, que ele obtém ao longo da vida, é possível afirmar que ao refletir sobre um único sujeito estamos diante de uma gama extremamente elevada de informações e conexões sociais. Augé (1999, p. 15), a partir da percepção sobre alteridade, estabelece a importância do eu e do outro, afirmando que “é somente na e pela vida social, a atualização da relação com o outro, que se pode efetuar a edificação de uma estrutura simbólica igualmente oferecida a todos os membros dessa sociedade”. No que se refere à expressão “estrutura simbólica”, teorizada pelo autor, vincula-se ao termo cultura, uma vez que essa, em um primeiro momento, pode ser caracterizada como uma grande névoa envolvendo os sujeitos, de maneira que eles veem seus horizontes através dela.

Ainda nessa perspectiva, Augé (1999, p. 15) declara que “a vida social, para cada um, passa pela realização e a conjugação dos sistemas que a definem a preexistem a toda relação concreta”; logo, os indivíduos socialmente conectados, estabelecem, por meio da cultura, laços que os unem e, ao mesmo tempo, hibridizam identidades. Assim, o eu necessita da imersão em uma sociedade para poder caracterizar sua individualidade, do mesmo modo como o coletivo precisa abarcar várias identidades para poder tornar-se único.

Cunha (2009), ao dissertar sobre cultura e a importância dela para a construção de sociedades, afirma a complexidade desse termo. A autora postula que, ao longo dos séculos, há uma batalha entre “cultura em si” e “cultura para si”, expressões destinadas a povos não conhecidos e que, por diversas vezes, não tiveram sua cultura reconhecida, uma vez que, aos olhos daquele que desconhece, as crenças merecedoras de estímulos e práticas deveriam vir de fora, de sociedades maiores. Glissant (2005) discute certa dicotomia de conceitos ao teorizar sobre cultura. A fim de compreendê-la melhor, o estudioso apresenta as culturas atávicas e compósitas, esclarecendo que a primeira estaria vinculada à noção de uma filiação, princípio de uma Gênese, desenvolvendo-se, a partir desse pensamento, os mitos fundadores. O autor afirma que tais mitos se edificam com o intuito de fazer com que, a partir da determinação de território, determinada cultura se enraizasse, emergindo o sentimento de Gênese por meio de uma filiação legítima; dessa maneira, os mitos fundadores têm como objetivo à legitimação da comunidade. A cultura compósita, por sua vez, aponta o outro como referência, assim, apresenta-se um sistema histórico diferente das culturas atávicas, uma vez que há o reconhecimento das múltiplas verdades a partir do outro. Glissant (2005), a partir dessa visão, adverte que ambas as culturas apresentadas vivem em conjunto e, portanto, não é correto estabelecer primazia sobre uma. Ao contrário, “em nossos dias temos que conciliar a escrita do mito e a escrita do conto, a memória da Gênese e a pré-ciência da Relação, e essa é uma tarefa difícil. Mas que outra poderia ser mais bela?” (GLISSANT, 2005, p. 76).

Ao refletir sobre identidades culturais, Hall (2015) particulariza a identidade nacional, apresentando a concepção de nação não apenas como uma entidade política, mas um sistema de representação cultural, afirmando que “as pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2015, p. 30). Dessa maneira, segundo o autor, as culturas nacionais são compostas, além de instituições culturais, por símbolos e representações, fazendo com que, ao estabelecer sentidos para a nação, construam-se identidades. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer a concepção de identidades individuais e identidades coletivas (ou identidades partilhadas), defendidas por Augé (1999), visto que a primeira reflete o indivíduo em sua singularidade, como único em seu meio social, e a última apresenta o indivíduo como ser atuante em determinada sociedade, contribuindo, a partir de sua individualidade, para a construção de uma identidade comum, o que permite o desenvolvimento cultural.

### 3 | ENTRE O SABER E O SER

Tendo em vista o sujeito como ser hibridizado culturalmente a partir de suas experiências com o outro, é possível afirmar que o desenvolvimento da pluralidade do indivíduo transcende não somente o espaço físico em que ele está inserido, mas também aspectos temporais. Nessa perspectiva, pode-se refletir sobre a cultura indígena brasileira, uma vez que, atrelados à oralidade há movimentos memorialísticos que recuperam situações já vivenciadas, contribuindo para a perpetuação cultural desses povos. Assim, a partir da memória cultural, compartilhada entre anciões e jovens, desenvolve-se vínculo identitário nessa sociedade, fortificando-se, portanto, a tradição das comunidades nativas.

Candau (2011, p. 121), ao elencar considerações acerca da relação entre memória e tradição, afirma que “para viver e não apenas sobreviver, para ser transmitida e [...] recebida pelas consciências individuais ‘em inter-relação, em conexão de papéis, [...]’, essa combinação deve estar de acordo com o presente de onde obtém sua significação”; desse modo, segundo o autor, a tradição surge como uma consequência da atualização do passado no presente.

Ao estabelecer perspectiva acerca da edificação e consolidação da memória, refletindo sobre a maneira como o recurso memorialístico se faz presente para as pessoas mais velhas, Bosi (1994) destaca estudos de Henri Bergson na área da psicologia da memória. Com base na posição de Bergson, a autora disserta sobre ação e representação, diferenciando imagem-cérebro-ação e imagem-cérebro-representação, sendo a primeira vinculada ao esquema motor do indivíduo, e a última como movimento de percepção que ele desenvolve: “apesar da diferença entre o processo que leva à ação e o processo que leva a percepção, um e outro dependem, fundamentalmente, de um esquema corporal que vive sempre no momento atual, imediato” (BOSI, 1994, p. 44). Assim, é necessário observar perspectiva no que se refere às lembranças, movimento abstrato que permeia a memória do ser, uma vez que as representações construídas no indivíduo advêm da relação entre percepções e lembranças.

Considerando o ato de “lembrar-se”, pode-se relacioná-lo às culturas indígenas brasileiras, visto que as lembranças que permeiam as tribos são elementos que contribuem para a perpetuação da tradição dessas sociedades. Desse modo, a ancestralidade representa, por sua vez, a ligação dos suspiros do presente com os ensinamentos desenvolvidos no passado; assim, ao remeter à fala das pessoas mais velhas da tribo, a literatura permite a transmissão de crenças e conhecimentos transpostos por gerações. Bosi (1994, p. 46) afirma:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo

tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Ainda considerando os estudos de Bergson, Bosi (1994) admite dois tipos de memórias: a memória-hábito e a lembrança pura. A primeira pode ser associada à noção de imagem-cérebro-ação, relacionada a esquemas de comportamento e mecanismos motores, refletindo certo adestramento cultural que o indivíduo recebe ao longo de sua vida; a lembrança pura, por sua vez, pode ser vinculada à imagem-cérebro-representação, uma vez que não admite aspectos de caráter mecânico, mas evocativo, ligada às zonas profundas do psiquismo, esse denominado por Bergson como inconsciente.

No que se refere à evocação de lembranças face ao acesso ao passado, Bosi (1994) postula que esse processo pode ser considerado, também, como uma experiência de releitura. Assim, tendo em vista o ancião indígena e determinada situação que ele já vivenciou, é possível afirmar que o encontro que o ancião faz com sua memória apresenta fragmentos da sua vivência, emergindo o sentimento associado à experiência delineada no passado. Nesse movimento de releitura da situação, o sujeito busca sentir as mesmas emoções já vivenciadas, porém, há aspectos que diferem nesse anseio, visto que nesse segundo momento há a atenção para a formulação de conhecimentos advindos da experiência, o emergir de novas interpretações sobre aquilo vivenciado no passado, a fim de poder transmitir tal visão àqueles que não estiveram presentes na ação experimentada. Assim, “tudo se passa como se o objeto fosse visto sob um ângulo diferente e iluminado de outra forma: [...] embora reconhecendo-as [as partes da memória], não podemos dizer que elas tenham permanecido o que eram antes” (BERGSON, 1896 apud BOSI, 1994, p. 57). Sendo assim, o ancião, nesse caso, não revive a experiência, mas a refaz.

#### 4 | A PALAVRA XAVANTE

Considerando que “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (BOSI, 1994, p. 81), há destaque para a obra *Wamrême Za’ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante*, com a autoria de Sereburã et al. (1998), texto que reúne as experiências de cinco anciões: Sereñimirãmi, Hipru, Rupawê, Sereburã e Serezabdi, da aldeia Etêñiritipa, conhecida como Pimentel Barbosa, localizada no estado do Mato Grosso. A história desse livro, segundo as primeiras páginas do mesmo, é o resultado de um trabalho desenvolvido pela equipe do Núcleo de Cultura Indígena, articulado por doze anos, em que houve, além do trabalho de gravação das palavras dos mais velhos da tribo, a preocupação com a tradução dos discursos: “transportar

a riqueza das narrativas, prender no papel as histórias, é tarefa muito difícil! Elas são leves demais, são grandes demais para caber nas palavras que os *warazu* [povo branco] inventaram” (FLÓRIA & PAPPANI, 1998 apud SEREBURÃ, 1998, p. 12-13).

Assim, nas primeiras páginas da obra, é possível notar o anseio pelo conhecimento ancestral, visto que Sereburã et al. são os últimos herdeiros de uma tradição transmitida no *Hö*, lugar da cerimônia de passagem da adolescência para a vida adulta que meninos vivenciam na tribo, em um tempo de liberdade. Dessa maneira, esses anciões buscam manter vivo o pensamento e a sabedoria dos avós do povo Xavante, nomeados de *wahirada*, os quais participaram de conflitos e guerras. Tendo isso em vista, vislumbra-se que a sabedoria ancestral afirma a identidade dos povos indígenas, em especial do povo Xavante, corroborando a perspectiva de Bosi (1994, p.82):

Ele [ancião], nas tribos antigas, tem um lugar de honra como guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição. (...) O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.

A obra de Sereburã et al. (1998) reúne, a cada capítulo, histórias que marcam a tradição Xavante como, por exemplo, a história do tempo da escuridão, história do céu, *Wapté* e a estrela, história dos criadores, bem como a história da água grande e a história do povo que não se deixa ver. Em certo momento, Sereburã et al. (1998) apresentam a história do fogo, narrando que o conhecimento desse elemento se delineou a partir da caçada empreendida por dois homens, cunhados, em busca de filhotes de arara-vermelha. Ao encontrar um ninho, um dos rapazes, maravilhado com os pássaros, mentiu para o outro que lá havia apenas ovos, que os filhotes ainda estavam para nascer; irritado com a mentira, *Iza'õmo* deixou *Ai'ãre* para trás, pendurado em uma árvore, e retornou para a aldeia. Transcorridos alguns dias, o avô de *Ai'ãre*, preocupado com o desaparecimento do neto, decide ir em busca do menino e, ao encontrá-lo, resgata-o da árvore, leva-o para sua casa, alimenta-o e cuida para que o garoto recupere a vitalidade. *Ai'ãre* descobre que seu avô possui o conhecimento do fogo, porém o ancestral pede para que o menino não conte a nenhuma outra pessoa sobre tal sabedoria, alegando que não teria dó de ninguém se o segredo fosse revelado. “Naquele tempo o povo *A'uwê* [maneira pela qual o povo Xavante se autodenomina] não conhecia o fogo. Só comia coró e pau podre. E dormia na escuridão” (SEREBURÃ et al. 1998, p. 57). Ao retornar para sua casa, o rapaz, ao contrário do que seu avô lhe pediu, “conta toda a história. E conta onde está o fogo, escondido no pé de jatobá” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 59). Os membros da aldeia decidem buscar o fogo e trazer para o *Warã*, centro da aldeia onde acontecem todas as reuniões e cerimônias; os meninos que têm a chance de segurar um pedaço de lenha em brasa começaram a passá-la no corpo para se enfeitar, transformando-se, segundo Sereburã et al. (1998), em passarinhos. “Foi assim que surgiu o fogo. Foram

assim que os meninos viraram passarinhos. Foi assim que os *A'uwê* viraram animais. Nós que sobramos, somos humanos. Agora, todas as casas ficam iluminadas à noite” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 60).

Partindo da perspectiva de que “os ancestrais não deixaram papéis para nós. Temos a história na memória. Só na memória. E mesmo assim, com a palavra, mantemos nossa história viva” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 98), os anciões, autores da obra, apresentam os primeiros contatos delineados entre a tribo Xavante e o povo branco, a partir do capítulo intitulado *Os warazu entram na aldeia*. Desse modo, apresentam-se situações como: o avião que sobrevoou a aldeia, descrito como “quando vimos o avião pela primeira vez, as crianças ficaram com medo e se esconderam no meio do capim, se enfiando” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 149); a mulher que foi viver com o homem branco; o contato, conflito e aproximação desenvolvidos entre o povo Xavante e o povo branco; a fixação de limites territoriais, a partir da postura em que “as novas gerações sabem muito bem que é esse povo, o warazu. Devem observar o que vai acontecendo. Devem estar atentos” (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 147); e a preservação do espaço físico onde se estabelece o povo *A'uwê*, uma vez que “este espaço, este território, é fundamental para continuarmos nossa Tradição. O Território e a Tradição têm que ser respeitados. A Tradição deve permanecer. Ela vem antes de nós e deve seguir em frente” (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 153).

A partir das narrativas tecidas, e registradas, dos anciões Xavantes, é possível perceber que a memória ancestral, compartilhada a partir da oralidade, se expressa como patrimônio de um povo, algo que conecta os indivíduos para além dos traços da temporalidade, fazendo com que o sujeito possa rever seu passado para além de si mesmo, considerando as raízes ancestrais de sua tribo, e ansiar pelo futuro tendo a certeza de que, em algum momento, será lembrado pelas próximas gerações de sua comunidade. Assim, Flória & Pappiani (1998 apud SEREBURÃ, 1998, p. 10) afirmam que “quando um velho Xavante conta uma história, ele se transforma. [...] Ele cria gestos, sons, expressões, movimentos. [...] Revive, a cada história, o tempo da Criação. Traz para o presente os ancestrais mágicos que criaram todas as coisas”.

Em um dos relatos finais da obra estudada, capítulo intitulado *É assim*, os anciões explicam como se deu os primeiros passos dos Xavantes, assim como o contato com o povo branco, o ônus que tal contato trouxe (o fumo e doenças como a gripe, tosse, pneumonia) e porque sua Tradição deve ser mantida. Assim, delinea-se o trecho:

É assim que nós vivemos. Nós que estamos nesta aldeia, agora. Aqui nós vamos viver sempre. É aqui, [...] que nós vamos morrer. [...] Não sabemos como vamos viver daqui para a frente. O warazu está em volta. Para todo lado que vamos, encontramos arame farpado. Está tudo cercado. Até o rio das Mortes está sendo cercado. [...] É assim que eu estou falando. Vocês, meus netos, têm que tomar cuidado. Têm que cuidar de todo esse ensinamento. (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 165).

Tendo isso em vista, é possível afirmar que o ancião, ao tomar a postura de

guardião dos conhecimentos ancestrais, transmite-os para a aldeia recorrendo sempre às suas lembranças, permitindo a construção da memória cultural do povo indígena e a perpetuação das suas tradições. É necessário pontuar, também, o quão perceptível é, durante a obra analisada, o sentimento de respeito e zelo que se é transmitido tanto para a palavra ancestral como para o portador dessa palavra, o ancião. Tal aspecto é extremamente interessante visto que faz com que haja sentimento cada vez maior de cumplicidade entre os nativos, isso transpõe-se também para a hibridização dos sujeitos em meio a tribo, uma vez que, ao escutar o ancião, o índio mais novo, plurifica seu eu mediante àquelas palavras, ele sabe que antes dele muito se houve e, a partir dessa concepção, pode-se inferir que vários aspectos que estão presentes no nativo jovem vêm se delineando desde muito antes do nascimento desse. Isso se afirma no trecho: “É assim! É assim que nós vamos continuar vivendo. Eu sou velho e enquanto viver vou seguir transmitindo a Tradição. [...] Vamos continuar essa Tradição. Sempre” (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 165).

É válido ressaltar também que, ao final dessa obra, há um breve panorama histórico sobre a tribo Xavante. Tais informações datam desde os séculos XVI e XVII, período em que as bandeiras apresadoras de índios percorreram regiões de Goiás, até as décadas de 1980 e 1990, quando houve a criação da Associação dos Xavantes de Pimentel Barbosa, implementação de projeto de educação bilíngue, assim como a realização do Projeto Xavante – 50 Anos de Contato.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a Literatura Indígena Brasileira e elementos que permeiam a cultura nativa, é possível estabelecer considerações acerca da ancestralidade e memória cultural, elementos vivos na tradição nativa. Ao narrar um fato, pontuando os conhecimentos tecidos a partir dele, o ancião transmite a sua tribo experiências vivenciadas não somente por ele, mas por aqueles que um dia fizeram tais relatos; tal situação revela grande apelo às gerações, uma vez que, a partir do tempo presente, há conexões com o passado, próximo e remoto, assim como a busca pelo futuro e a perpetuação do conhecimento, portanto, da tradição compartilhada por esses povos.

A partir da fundamentação teórica a respeito de conceitos como alteridade, compreensão da relação entre o eu e o outro, a pluralidade do eu e o hibridismo cultural, apresentados por Augé (1999), Glissant (2005) e Hall (2015), foi possível ampliar conhecimentos, desenvolvendo perspectivas não somente sobre a construção das identidades, mas também sobre concepções culturais e sobre a maneira como o sujeito, considerando sua identidade coletiva, se relaciona com o meio social e com a tradição nas culturas indígenas brasileiras. Além disso, é necessário ressaltar a relevância da leitura das obras de Bosi (1994) e Candau (2011), uma vez que, a partir dessas, edificou-se perspectivas sobre memória cultural, ancestralidade e a importância

da lembrança; concepções, além das apresentadas no âmbito da alteridade e das construções identitárias, relacionadas à análise da obra *Wamrême Za'ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante* (1998), de Sereburã et al., fazem com que haja a compreensão da importância do conhecimento ancestral na construção da identidade do indígena frente à memória cultural registrada pela Literatura Indígena Brasileira.

Desse modo, considerando a cultura indígena brasileira, é possível afirmar o quão importante a literatura se faz para esses povos, uma vez que é, não somente, mas também, a partir das páginas literárias que há o registro de sua visão de mundo pelas narrativas na mais profunda imersão cultural. As reflexões apresentadas demonstram que essa pesquisa levou à busca pela compreensão da alteridade, da ancestralidade e da memória cultural na tradição literária indígena. A obra de Sereburã et al. (1998) revela a importância da sabedoria ancestral para a identidade Xavante, caracterizando o conhecimento da tribo como patrimônio. Sua leitura, à luz de pesquisas teóricas, nos leva ao aprendizado sobre a identidade indígena brasileira e sua interpretação pela Literatura.

Sereburã et al. (1998), ao transmitirem seus conhecimentos para essa obra, fazem com que seus ensinamentos, assim como aqueles que foram passados a eles, busquem a perpetuação não somente na oralidade, maneira como se mantém viva a memória ancestral, mas também no universo literário. Assim, além do povo Xavante, sujeitos não-índios podem ter acesso às visões ancestrais dessa comunidade. Tendo isso em vista, é possível construir novas perspectivas acerca da cultura nativa, desmistificar estereótipos e interpretações equivocadas, além de fazer com que se lance novo olhar a essas culturas, (re)conhecendo, em especial, a importância da memória cultural para a construção das identidades indígenas brasileiras, bem como a relevância que a Literatura possui para as tribos nativas.

Desse modo, ao se dispor a compreender novas culturas, em particular a cultura indígena brasileira, o pesquisador transpõe horizontes, conhecendo mais sobre si próprio perante as concepções apreendidas do outro. Por fim, é válido ressaltar, também, que esta pesquisa não representa um estudo finalizado, mas sim considerações que possibilitam ir além, a fim de buscar compreender outros elementos relacionados à complexidade das identidades nativas no multifacetado universo literário indígena brasileiro.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BERND, Zilé. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.



CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outras ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DAHER, Andrea. **A oralidade perdida**: ensaios de história das práticas letradas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJP, 2005.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HALL, Stuart; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANCIAU, Nubia Jacques. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) **Conceitos de Literatura e Cultura**. Niterói: Editora UFF; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

OLINTO, Heidrun Krieger. Carteiras de identidade(s) de validade limitada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita e BASTOS, Liliana Cabral (Org.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

SEREBURÃ et al. **Wamrême Za'ra – Nossa palavra**: Mito e história do povo Xavante. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

## NARRADOR E FOCALIZAÇÃO NO ROMANCE *ÍRISZ: AS ORQUÍDEAS*, DE NOEMI JAFFE

**Josilene Moreira Silveira**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Três Lagoas – MS

**RESUMO:** O primeiro romance de Noemi Jaffe, publicado em 2015, tem como título: *Írisz: as orquídeas*. Neste romance, Írisz é uma imigrante húngara que vem para o Brasil para trabalhar no Jardim Botânico, onde conhece Martim. O diretor do Jardim Botânico torna-se um grande amigo e se propõe a narrar esse breve relacionamento, intercalando a sua narrativa com os relatórios da refugiada sobre as orquídeas. Nesta narrativa, é nos revelado muito da subjetividade dessas personagens, evidenciando suas percepções sobre a revolução, a vida, o amor e as desilusões. A estrutura narrativa é fragmentária, interrompida, sem continuidade. A experiência da escrita é uma forma de compreender não somente o outro, mas a própria identidade, reordenar ideologias e convicções. Nesse sentido, a perspectiva de Jaime Ginzburg (2012, p. 201) para estudar o narrador contemporâneo é interessante, pois propõe analisar o narrador mediante a relação entre formas de narrar e configurações sociais, considerando que a recorrência de alguns recursos de escrita pode ter um “significado político crítico e afirmativo”. Desse modo, a estruturação da narrativa, problematização na

figura do narrador e da focalização permitem analisar como se configura esse processo de busca de identidade e confronto com o outro no romance de Noemi Jaffe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrador. Focalização. Noemi Jaffe.

**ABSTRACT:** The first novel by Noemi Jaffe, published in 2015, is entitled: *Írisz: as orquídeas*. In this novel, Iris is a Hungarian immigrant who comes to Brazil to work at Jardim Botânico (Botanic Garden), where she meets Martim. The director of the Jardim Botânico becomes her friend. He tells this relationship, interspersing her orchid’s reports. The narrative shows the subjectivity of characters, their perceptions about revolution, life, love, and disappointment. The narrative structure is fragmentary, interrupted, without continuity. The writing is a form to understand the other person and his own identity, to review ideologies and convictions. Therefore, the perspective of Jaime Ginzburg (2012, p. 201) to study the Brazilian contemporary narrator is interesting, because analyze how to narrate and the social structure, considering that written contents can be a “Critical and affirmative political meaning”. In this way, the narrative structure, narrator and focalization allows us to analyze the identity creation process and confrontation with the other in the novel of Noemi Jaffe.

**KEYWORD:** Narrator. Focalization. Noemi Jaffe.

Noemi Jaffe é escritora, professora de literatura brasileira e atua como crítica no jornal Folha de São Paulo. É autora de obras de crítica literária e ficcionais como: *Folha explica Macunaíma* (Publifolha, 2001); *Todas as coisas pequenas* (Hedra, 2005), *Do princípio às criaturas* (USP, 2008), *Quando nada está acontecendo* (Martins Editora, 2011), *A Verdadeira História do Alfabeto* (Companhia das Letras, 2012), *O que os cegos estão sonhando* (Editora 34, 2012), e o mais recente *Quando nada está acontecendo* (Companhia das Letras, 2017).

Seu primeiro romance, publicado pela Companhia das Letras, em 2015, tem como título: *Írisz: as orquídeas*. Neste romance, Írisz é uma imigrante húngara, que vem para o Brasil, logo depois que a Hungria é invadida, em 1956, pela União Soviética. No Brasil, vai trabalhar no Jardim Botânico, onde conhece Martim, com a pretensão de estudar as orquídeas para cultivá-las em sua terra natal. Contudo, o passado a incomoda e a acompanha a todo momento, mediante lembranças da mãe que deixou já senil em uma casa de repouso, o relacionamento mal resolvido com Imre, militante comunista, e a revolução fracassada.

As orquídeas são o objeto de estudo da protagonista, por meio das quais reflete sobre sua vida e tenta compreender o próprio passado, a ponto de ver a si nas descrições das espécies epífitas (raízes aéreas): “Brotam no ar, no alto de outros seres fincados na terra – esse sim o lugar certo para crescer. Alimentam-se de outros serem por aí e, por isso, passam por parasitas” (JAFFE, 2015, p. 12). Assim como a personagem, sempre em fuga, incapaz de criar raízes em lugar algum.

O diretor do Jardim Botânico, Martim, além de chefe e instrutor, torna-se um grande amigo de Írisz e se propõe a narrar esse breve relacionamento, intercalando a sua narrativa com os escritos da refugiada. Assim, a história dessa personagem vai revelando-se em digressões costuradas nos relatórios sobre as orquídeas brasileiras.

Apesar do propósito do texto ser científico, adquire forte conotação subjetiva em que Írisz tenta contar sua própria experiência à Martim, destinatário dos relatórios, mas também às pessoas que passaram por sua vida. Nessa miscelânea de gêneros textuais é nos revelado ainda muito da subjetividade dessa personagem.

Temos, assim, dois personagens-narrador revelando suas percepções sobre a revolução, a vida, o amor, as desilusões. Esse é um dos aspectos interessantes da obra, pois há mais de uma perspectiva narrativa. De um lado, Írisz revela no entremeio de seus relatórios parte da sua vida desde a fuga para o Brasil, as lembranças da mãe, do lar, da comida, do relacionamento mal resolvido, as frustrações com a revolução, a busca improvável pela liberdade. Do outro, Martim, figura caricata do comunista, cheio de ideais, que acreditava na revolução, na igualdade de direitos.

A perspectiva de Írisz é perturbadora. A estrutura narrativa é fragmentária, interrompida, sem continuidade. A de Martim repleta de pessimismo diante do exemplar real, Írisz, de que a revolução havia fracassado e muitos de seus ideais comunistas caídos

por terra. Desse modo, essa estruturação da narrativa, construída por diferentes pontos de vista, nos despertam para a problematização da figura do narrador e da focalização no romance contemporâneo como nos propomos a discutir neste artigo.

O romance inicia-se com a narrativa de Martim, em 1ª pessoa, sobre o relacionamento com Írisz. Uma experiência que o deixou confuso, pois não consegue explicar os seus sentimentos em relação a esta mulher, nem defini-la. Depois do desaparecimento de Írisz, Martim tenta compor essa história de vida, mediante os fragmentos deixados por ela. Organizar essa “desordem” como forma de compreender sua história, entender quem é essa mulher e refletir sobre seus próprios sentimentos.

Agora que ela desapareceu, quis contar a história, que não entendo direito, desde o começo, porque achei que assim entenderia alguma coisa. Ou para ficar um pouco mais perto do jeito como ela veio parar na minha vida que, até sua chegada, ordenada e calma. Mas então ela chegou trazendo a Hungria, a revolução derrotada, as palavras e um jeito tão desorganizado de fazer e pensar as coisas, que acabou me desequilibrando também. Agora estou sentindo tudo voltar ao normal e preciso daquelas palavras bagunçadas, dos trocadilhos errados, dos ditados em húngaro e português, do sotaque forçado, das canções inventadas e das perguntas sem sentido para rever uma desordem de que aprendi a gostar (JAFFE, 2015, p. 11).

Essa experiência passa ainda por uma relação com a escrita. É pela escrita que tentará escrever essa narrativa que para ele é confusa, incapaz de expressar: “A palavra que explica a falta que ela me faz está presa no dicionário e não sei tirá-la de lá, porque preciso de Írisz para me ensinar. Releio o que escrevo e já não sei mais se faz sentido” (JAFFE, 2015, p. 11).

Para Martim, a experiência de vida de Írisz é mais complexa, por isso não é capaz de expressar a mesma intensidade na escrita que ela:

Ela não quer mais saber da dor, porque a conhece pelo nome, já conversou com ela. Minha perda é teórica, e deve ser por isso que minha fala é mais sombria. Eu fico aqui, com minha dor intelectual, tentando imitá-la e só o que consigo escrever são palavras mornas (JAFFE, 2015, p. 11).

Na organização do romance, o narrador Martim é o responsável pela ancoragem do texto. O primeiro capítulo é uma espécie de introdução sobre a refugiada. Contudo, devido à complexidade dessa personagem, considera-se incapaz de compreendê-la e assumir sozinho a responsabilidade pela narrativa. Nesse sentido, passa a delegar voz a outras personagens da narrativa, que também narram em 1ª pessoa.

Dos vinte e dois capítulos em que o livro está organizado, sete são ancorados por Martim, que assume a narração e a organiza; em dez temos os “relatórios-carta” de Írisz, que funcionam como pretexto para expressão seus sentimentos e história; em apenas um (capítulo 20), há a narrativa de Ignac, pai de Írisz; e, em quatro, há predominância da narração em 3ª pessoa, por uma voz não determinada textualmente, mas que nos remete à Írisz pelos assuntos discutidos.

Esses capítulos aparecem intercalados, mas sem ordenação fixa. Desse modo, se levarmos em consideração a quantidade de capítulos em que as personagens assumem a narrativa em 1ª pessoa, há predominância da narrativa de Írisz, fato que contribui para a hipótese do protagonismo dessa personagem.

Ao tomarmos o primeiro capítulo, Martim se propõe a contar a história de vida de Írisz, elegendo-a como personagem central. A perspectiva adotada é de Martim como testemunha dos fatos, mas de certo modo com visão limitada dos acontecimentos e sobre a própria personagem, a quem não consegue compreender.

De acordo com Norman Friedman (2002) poderíamos definir esse narrador como narrador-testemunha: “[...] é um personagem em seu próprio direito dentro da estória, mais ou menos envolvido na ação, mais ou menos familiarizado com os personagens principais, que fala ao leitor na primeira pessoa” (2002, p. 175-76).

Como consequência, Friedman (2002, p. 176) afirma que a “[...] testemunha não tem um acesso senão ordinário aos estados mentais dos outros”, lança-se mão da onisciência do autor para que a testemunha narre, de seu ponto de vista periférico, como observamos no excerto:

Observá-la com atenção passou a fazer parte para mim, mesmo sem que eu soubesse, de um confronto com a vida em movimento: brincadeiras desesperadas que ocultava a dor mas que também a aliviavam e transformavam; uma dúvida precisa sobre as coisas mais irrisórias mas que fazia com que eu visse tudo a partir de outros lugares; uma tristeza que eu percebia em movimentos discretos da boca, numa retração corporal nunca ostensiva mas que me lembrava a tristeza em si mesma, como se o sentimento tivesse vindo nos visitar e decidido ocupar aquele corpo temporariamente; o entusiasmo às vezes excessivo, que, de tão desmedido, abarcava a suprimia a reação dos outros; a raiva que só se manifestava nos gestos nunca nas palavras ou na expressão, mas que por isso mesmo podia ser mais violenta: quantas vezes a vi rasgando pétalas, amassando o substrato, esbarrando nas pessoas sem se dar o trabalho de se desculpar, batendo na mesa por não conseguir realizar um experimento, para logo em seguida se recompor, culpada, o que a deixava pelo resto do dia com a aparência de um animal carente; uma maturidade exagerada e uma infantilidade proporcional, o que a fazia oscilar entre a sabedoria e a tolice, o pragmatismo e a inocência (JAFFE, 2015, p.40).

Assim, essa perspectiva contribui para a caracterização de Írisz como figura complexa, repleta de mistérios a serem revelados e que são desconhecidos para o próprio narrador Martim.

Contudo, segundo Friedman (2002), a visão do narrador-testemunha não é tão restrita como parece em um primeiro momento:

[...] ele pode conversar com todas as personagens da estória e obter seus pontos de vista a respeito das matérias concernentes (...); particularmente, ele pode se encontrar com o próprio protagonista; e, por fim, pode arranjar cartas, diários e outros escritos que podem oferecer reflexos dos estados mentais dos outros (FRIEDMAN, 2002, p. 176).

Nessa perspectiva, podemos verificar que, como o ponto de vista de Martim é

limitado, precisa de mecanismo que permitam a aproximação com a personagem. Para tanto, opta por “encaixar” os próprios textos escritos por Írisz, mistura de relatórios e cartas, em capítulos a parte ou em excertos intercalados em seu discurso.

Em sua maioria, os textos de Írisz são apresentados em capítulos, no formato de relatórios científicos a cerca das orquídeas. Para tanto, iniciam-se com linguagem formal e científica, no qual se pretende descrever as espécies, e ilustrações das plantas, como podemos observar no capítulo 2:

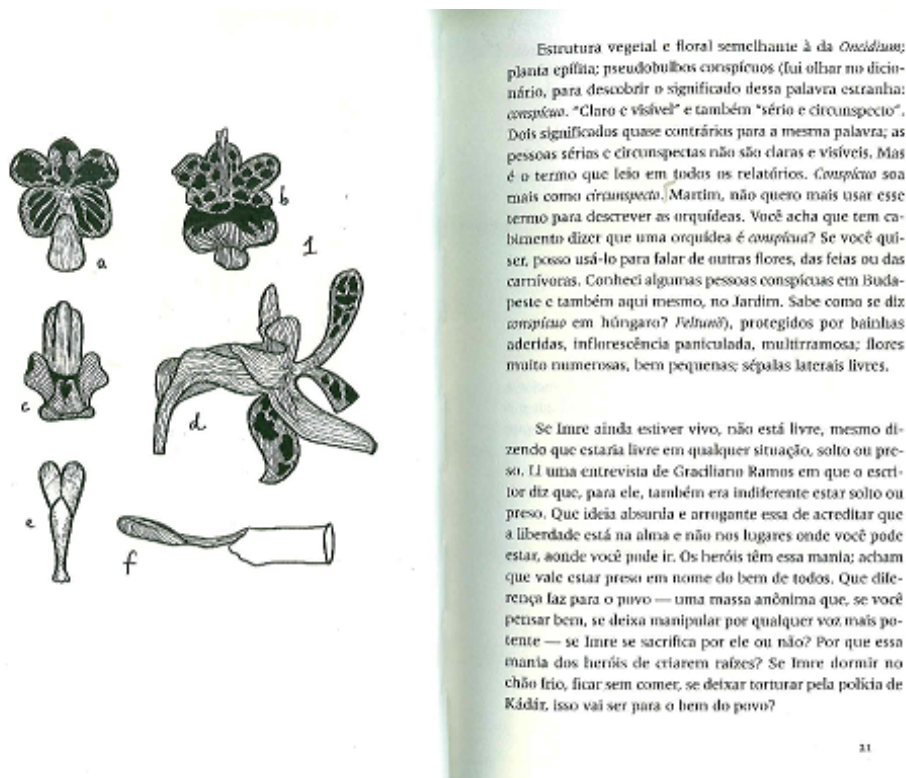


Figura 1: Ilustração do capítulo 2.

Fonte: JAFFE (2015, p. 21).

Contudo, a dimensão formal do relatório cede espaço para o discurso pessoal. Separado por parênteses, no caso do excerto apresentado, ocupa a maior parte do parágrafo. Na sequência, pela disposição gráfica, percebemos um espaço entre o texto inicial, que se pretende um relatório científico, e o texto com cotação afetiva, em que Írisz dirige-se diretamente a Martim.

Ao analisarmos esses capítulos em que Írisz, personagem protagonista, assume a voz na narrativa, temos, segundo Friedman (2002, p. 177), o narrador-protagonista que: “[...] encontra-se quase que inteiramente limitado a seus próprios pensamentos, sentimentos e percepções. De maneira semelhante, o ângulo de visão é aquele do centro vivo”.

Nesses capítulos, maior parte da narrativa, Írisz revela a sua vida na Hungria, o seu ponto de vista sobre a Revolução, os motivos que a levaram a deixar o país, a relação conflituosa com Imre e a mãe, ressentimentos a respeito do pai e seus sentimentos em relação a tudo isso:

Se Imre ainda estiver vivo, não está livre, mesmo dizendo que estaria livre em qualquer situação, solto ou preso. Li uma entrevista de Graciliano Ramos em que o escritor diz que, para ele, também era indiferente estar solto ou preso. Que ideia absurda e arrogante essa de acreditar que a liberdade está na alma e não nos lugares onde você pode estar, aonde você pode ir. Os heróis têm essa mania; acham que vale estar preso em nome do bem de todos. Que diferença faz para o povo – uma massa anônima que, se você pensar bem, se deixa manipular por qualquer voz mais potente – se Imre se sacrifica por ele ou não? Por que essa mania dos heróis de criarem raízes? Se Imre dormir no chão frio, ficar sem comer, se deixar torturar pela polícia de Kádár, isso vai ser para o bem do povo? (JAFFE, 2015, p. 21).

É também uma forma de Martim compreender quem é esta personagem hermética. Como está confuso em relação a ela e aos seus próprios sentimentos, inicia um inventário de tudo o que ela escreveu para tentar desvendar esse mistério: Írisz.

Nesse sentido, há um distanciamento do narrador Martim em relação à Írisz para que possa iniciar esse processo de conhecimento. Para tanto, faz uso do próprio discurso da protagonista, possibilitando ainda que o leitor tire suas conclusões pela voz dessa personagem.

De certa forma, o ponto de vista de Martim é limitado àquilo que é possível perceber do seu lugar periférico. Contudo, pensando em termos de estruturação da narrativa, Friedman (2002, p. 176) afirma que:

Devido a seu papel subordinado na própria história, o narrador-testemunha tem uma mobilidade muito maior e, por consequência, uma amplitude e variedade de fontes de informação bem maiores do que o próprio protagonista, que se encontra centralmente envolvido na ação.

Assim, ao assumir essa visão periférica, Martim, como narrador principal, lança mão de um recurso que irá lhe possibilitar reconstruir a história de vida de Írisz. O fato de utilizar os relatórios-carta cria a impressão de uma visão mais fidedigna dos fatos, da própria personagem, como no excerto em que Írisz confronta Martim sobre o comunismo:

Martim, acho que você não quer me ouvir dizer que, embora tenha sido convidada a vir para o Brasil, fugi. Você que até agora sempre acreditou no comunismo, não quer que eu diga: “Fugi de Budapeste”, nem por meio de comparações. Mas você já sabia de quase tudo o que eu te trouxe e mesmo assim não quer me ouvir, ou quer, mas não suporta e precisa ficar me recriminando a pieguice. Você queria que eu te dissesse, como esse Prestes ingênuo, que está tudo bem? Que eu não vi o que vi? Que não sei onde Imre está porque algum soldado do Exército Vermelho o está perseguindo pelas ruas, fábricas, florestas, até encontrá-lo para então interrogá-lo e matá-lo, ou matá-lo mesmo antes de fazer qualquer pergunta, porque Kádár determinou? Não há nada de raro nem de belo nesses homens, Martim, e eu poderia compará-los a qualquer mato barato que cresce por toda parte. Mas, se comparo minha mãe e Imre às orquídeas, isso te irrita, porque você sabe que estou falando a verdade (JAFFE, 2015, p. 56-57).

A narração em 1ª pessoa é tida na teoria literária como “não confiável”, pois é parcial e subjetiva em relação aos fatos (MOISÉS, 2012). Contudo, como observa Wood (2011), a narrativa em 1ª pessoa pode ser mais confiável que se imagina e a onisciência poucas vezes é tão imparcial quanto parece. É nos permitido ver pelos olhos desses personagens-narrador mais do que eles mesmos conseguem ver (WOOD, 2011).

No excerto apresentado, o fato de Írisz ter vivido a revolução na Hungria e relatar o que de fato aconteceu, na perspectiva dela, é um contraponto aos ideais de Martim, que acreditava na ideologia comunistas. Logo, o choque de pontos de vista gera a crise em Martim, que é obrigado a rever aquilo em que acredita.

Ao analisarmos essa alternância de vozes, notamos que, devido às narrativas de Írisz ocuparem maior espaço em relação à narrativa de Martim e também por ser seu objeto de análise, sugere-se certo protagonismo da personagem Írisz. Contudo, quem organiza e seleciona cartas e fatos a serem apresentados é Martim. A experiência da escrita é uma forma de compreender não somente Írisz, mas a si mesmo. Entender seus sentimentos, reordenar suas ideologias e convicções que a experiência de Írisz fizeram cair por terra.

A narrativa também é sobre Martim, tendo em vista que, no confronto com Írisz, é levado a refletir sobre a própria vida. Ao dar voz a Írisz na narrativa permite que a refugiada conte sua própria história. Essa experiência com o outro, o diferente, modifica sua percepção. Tira-o da zona de conforto que os ideais cristalizados lhe asseguravam, tendo que repensar suas convicções. Isso lhe causa insegurança e certo estranhamento do mundo à sua volta.

Não sei onde estou. Não reconheço a cidade, o Jardim, perdi meu lugar nas ruas, não consigo pegar um táxi porque não sei para onde quero ir. [...] Mas não me reconheço mais, embora faça as mesmas coisas que venho fazendo há anos, porque agora existe outro eu observando meus gestos e me seguindo pelas ruas, que me orienta, desorienta, obedece, desobedece e que me adverte, intermitentemente: Martim, isso não está certo; Martim isto está errado; Martim, qual a coerência? Me tornei personagem num palco onde sou a única plateia e meus dias se transformaram numa sucessão de ritos maquinais e sem razão. Tê-la perdido, mesmo que temporariamente, fez com que eu desse conta de como estou perdido de quase tudo há muito tempo (JAFFE, 2015, p. 131).

O próprio discurso narrativo de Martim reflete essa instabilidade provocada pela chegada de Írisz. Ao construir sua narrativa precisa recorrer aos textos de Írisz para tentar entender os fatos. Assim, seu discurso é entrecortado pelo de Írisz. Quando está a narrar, mostra-se bastante inseguro e pessimista. A posição social de que fala evidencia ainda, pensando no contexto social da década de 60, uma posição contrária ao regime político em vista de seus ideais comunistas.

Por isso, a perspectiva de Jaime Ginzburg (2012) para estudar o narrador contemporâneo é interessante, pois se propõe a analisar o narrador mediante a relação



entre formas de narrar e configurações sociais. Por muito tempo a cultura tradicional patriarcal atuou como ponto de referência para definir comportamentos e moralidades e, conseqüentemente, determinou sua forma de narrar (GINZBURG, 2012).

Contudo, segundo Ginzburg (2012), a literatura contemporânea tem demonstrado que há elementos narrativos contrários ou alheios a essa forma tradicional patriarcalista brasileira de narrar próprio dessa nova sociedade. Assim, sua principal hipótese de reflexão considera que haveria, na literatura contemporânea, a presença recorrente de “narradores descentrados”, uma instância que foge a um centro, entendido como:

[...] conjunto de campos dominantes na história social – a política conservadora, a cultura patriarcal, o autoritarismo de Estado, a repressão continuada, a defesa de ideologias voltadas para o machismo, o racismo, a pureza étnica, a heteronormatividade, a desigualdade econômica, entre outros (GINZBURG, 2012, p. 201).

O “descentramento” é entendido como um “[...] conjunto de forças voltadas contra a exclusão social, política e econômica” (GINZBURG, 2012, p. 201). Nesse caso, a posição de que fala Martim é contrária ao Regime Militar, extremamente conservador. É ainda mais complexa se pensarmos que o modelo de organização política em que acredita, o comunismo, é evidenciado na experiência de Írisz também como opressor, como no excerto abaixo.

Não sei se foi por sua causa, Írisz, mas sei que não me rendi. “Será possível amar a coletividade sem nunca ter amado profundamente criaturas humanas individuais?”. Uma frase tão boba, de Grasmsci, diriam meus camaradas do Partido, aqui no Brasil. Mas agora podemos esquecer seu conteúdo retórico e compreender que, quando pensamos nos indivíduos, pensamos, ao mesmo tempo, no tempo presente. Não o presente como dimensão histórica, mas como a única coisa real em que é possível se apoiar, porque o futuro nos leva a fazer tudo “em nome de”. O que estamos fazendo agora, neste momento exato, e qual teoria vai cuidar disso?

Sei que estou sendo feminino e sensível e sinto vergonha dessa palavra – presente. Nunca falei assim; nunca fui tão maricas. Nenhum partido se preocupará com esse vazio filosófico. *Agora vem você, Martim, depois de trabalhar durante anos com orquídeas e de conhecer essa mulher covarde e em eterna condição de fuga, que, mesmo depois de se instalar no Brasil, ainda tem coragem de desaparecer outra vez, agora vem você falar de “indivíduo” e de “presente”. Você quer um partido que preste atenção em orquídeas, então beba Coca-Cola, coma chocolates, ajude sua Írisz a encontrar seu destino perdido, suas palavras sem sentido nos dicionários antigos, mas não venha nos atazanar mais com perguntas cretinas. Se quer nos perguntar alguma coisa que preste, se está insatisfeito com os rumos do partido, como nós também estamos, tudo bem. Mas não venha falar de indivíduos e de tempo presente.*

*Não serão o presente nem o indivíduo que vão nos salvar de nossas dúvidas e frustrações, Martim. Nós, teus colegas tão frustrados e perdidos quanto você, te garantimos isso, mas sem dúvidas inúteis e femininas. Não podemos suportar um Martim maricas.*

A voz delegada à Írisz por Martim também é significativa tendo em mente a posição de quem fala. No caso, da refugiada que teve que fugir de seu país em virtude da perseguição política e que, em um país estrangeiro, tem de aprender uma língua diferente, se adaptar a costumes e hábitos estranhos aos seus.

De acordo com Ginzburg (2012, p. 201), a recorrência de alguns recursos de escrita pode ter um “significado político crítico e afirmativo”. Nesse processo, é preciso analisar:

[...] como temas e formas se relacionam, entendendo que o deslocamento com relação aos princípios tradicionais de autoridade social, que estruturam o patriarcado, é um movimento de escolha de temas, questões, e também de construção formal, em suma, de elaboração de linguagem (GINZBURG, 2012, p. 201).

A narrativa dissociativa e fragmentária construída por Írisz reflete em termos de estruturação narrativa a dificuldade em lidar com eventos traumáticos que a levaram à fuga de seu país e a incapacidade de lidar com certos problemas familiares.

Em um país estrangeiro, se vê diante de uma nova língua e cultura em que tem de adaptar-se para sobreviver. O estudo das orquídeas é o pretexto que a traz para o Brasil, mas é também um mecanismo de exteriorizar suas experiências, seja na escrita dos relatórios ou das comparações com a *flor epífita*.

Aos poucos fui aprendendo que a raridade das orquídeas não significa distinção, mas defesa e resistência. Elas são raras porque sobrevivem às piores condições, porque criaram um sistema de sobrevivência que usa os nutrientes de outras plantas, sem prejudicar a ninguém. Você pode deixá-la praticamente sem água e sem luz e ela continua viva e fértil. Floresce só uma vez por ano, mas, se sua haste é cortada no tempo e no lugar certo, ela cresce misteriosamente e vai florescer outra vez, por tempo indefinido. Desde que eu as conheci, na variedade, na raridade e na distribuição geográfica e meteorológica, comecei a entender que a beleza e a resistência têm alguma relação entre si. A capacidade de adaptação, a generosidade que os resistentes têm com o próprio tempo e com o tempo da natureza, os torna mais belos: mais fortes e altivos, seguros ou como as orquídeas, com uma fragilidade autossuficiente (JAFFE, 2015, p. 55).

Esse “desenraizamento” é o elemento que possibilita a personagens Írisz comparar-se às orquídeas, essa incapacidade de criar raízes foi o que a tirou de uma revolução fracassada, que a fez encontrar uma razão, aparentemente, justa para deixar a mãe em um sanatório e o namorado idealista, pois não sabia se ele estaria vivo no dia seguinte: “No Brasil, além de estudar as orquídeas, ela achou que iria fazer brotar dos seus pés algum ramo que a manteria fixa em algum lugar” (JAFFE, 2015, p. 13).

Contudo, sua condição no Brasil é de estrangeira:

Estar em país estrangeiro e não saber falar a língua local é estar alheio e encapsulado no espaço, no tempo, no corpo e na alma. Na ignorância da língua, o estrangeiro é completamente estrangeiro. Ser estrangeiro é ser estranho – “não pertencer a”, e é do não pertencimento que vem a conotação negativa de *estranho*, palavra que não

é originalmente pejorativa.

Não pertencer pode ser libertador e permitir aos estrangeiros viver num tempo mais lento, observador e menos comprometido com as funções e metas dos nativos, preocupados com tarefas em grande parte assumidas pela língua que dominam (e que os domina também). Os não falantes de uma língua podem assim ser menos escravizados por ela; permitem-se errar, falar bobagens e inventar novos significados [...] (JAFFE, 2015, p. 100).

É essa “liberdade” de estrangeira que permite a Írisz fazer seus “experimentos” com a linguagem, misturar relatórios científicos com cartas pessoais e contar sua própria história nos relatórios sobre as orquídeas. Assim como Martim, sua relação com a escrita é significativa por possibilitar, como narradora, voz para falar o que pensa, trazer a tona temas dolorosos e tentar entender a própria história.

Diante do exposto, consideramos que o estudo das categorias narrativas, como focalização e narrador, é pertinente quando se propõe a analisar os efeitos de sentido que essas categorias narrativas produzem no texto. Não se trata apenas da classificação desses elementos, mas de observar como estão organizados e quais os significados atribuídos à narrativa.

A proposta de Ginzburg (2012) é também interessante por possibilitar a ampliação das discussões sobre a complexidade do narrador e da focalização na literatura brasileira contemporânea, considerando-a como resultante de uma nova configuração social que permite dar voz a sujeitos antes silenciados.

Martim nos evidencia sua decepção e pessimismo com a revolução fracassada. Írisz tenta exteriorizar sua experiência ao retomar da memória já fragmentada os traumas com a separação dos familiares e a fuga para o Brasil. Assim, em *Írisz: as orquídeas*, esses sujeitos refletem na materialidade linguística, na escolha de temas e na organização da narrativa o lugar social de onde falam.

## REFERÊNCIAS

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista da narração: desenvolvimento de um conceito crítico. Trad. Fábio Fonseca de Melo. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas**. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, 2 (2012), p. 199-221. Disponível em: <<http://riviste.unimi.it/index.php/tintas>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

JAFFE, Noemi. *Írisz: as orquídeas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

WOOD, James. Narrando. In: \_\_\_\_\_. **Como funciona a ficção**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

## NARRADORES DE JAVÉ: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA COMO INTERPRETANTE DA SOCIEDADE

**Aline Wieczikowski Rocha**  
(UPF)

**Catiúcia Carniel Gomes**  
(UPF)

**RESUMO:** Este trabalho desenvolve um estudo baseado nos fundamentos teóricos de Émile Benveniste, a partir de seus *Problemas de linguística geral I e II*, acerca do homem, da linguagem e da cultura com o objetivo de analisar as formas de presença do homem na língua. Conforme a perspectiva benvenistiana, a língua e a sociedade são noções imensas e complexas a serem exploradas. Em razão disso, estabelece-se como *corpus* de análise o discurso da obra cinematográfica *Narradores de Javé* (2003), para, desse discurso, depreender a *língua como sistema interpretante da sociedade*. Assim, estabelecem-se como procedimentos analíticos aqueles derivados do caráter de interpretância da língua: a) a análise da faculdade semântica da língua; b) a referência – testemunho e condição do emprego das formas; c) a relação *eu/tu a ele* – cada um se determina como sujeito em relação ao outro. Com tal delimitação, poder-se-á verificar as descrições *deste composto de natureza e de experiência chamado sociedade*. A análise apresenta língua e sociedade como noções implicadas entre si, visto que é por intermédio da língua que se

pode ver um homem falando com outro homem no mundo. Por fim, compreende-se no uso da língua toda a organização social da pequena Javé e seus habitantes, pois sempre que o discurso é atualizado por seus narradores a língua apresenta-se como *interpretante da sociedade*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Sociedade. Interpretante.

**ABSTRACT:** This research develops a study based on the theoretical foundations of Émile Benveniste, from his *Problems of general linguistics I and II*, about the man, the language and the culture with the objective to analyse the forms of presence of the man in the language. According to the perspective of Benveniste, the language and society are immense and complex notions to be explored. On account of this, it is established as corpus of assessment the discourse of cinematographic work *Narrators of Javé* (2003), for this discourse to gather *the language as system interpretant of the society*. Thus, are established like analytical proceedings those derivatives of the character of interpretance of the language: a) the analysis of the semantic faculty of the language; b) the reference – testimony and condition of the use of the forms; c) the relation *I/you to he* – each one is determined like subject in relation to the other. In this delimitation, it will be possible to

check the descriptions of *this compound of nature and of experience called society*. The analysis presents language and society as notions implicated each other, since that is through the language as you can see a man talking with another man in the world. Finally, is understood in the use of the language all the social organization of the little Javé and its inhabitants, because whenever the discourse is updated by its narrators the language is presented as *interpretant of the society*.

**KEYWORDS:** Language. Society. Interpretant.

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Neste estudo queremos descrever, do ponto de vista das concepções teóricas enunciativas do linguista Émile Benveniste, o modo como, pela língua, os sujeitos se representam em sociedade e como interpretam essa mesma sociedade. Partimos, assim, do pressuposto de que as situações de uso da língua produzem formas específicas que possibilitam a cada indivíduo incluir-se em sua sociedade.

Nessa perspectiva, escolhemos o filme **Narradores de Javé**, dirigido por Eliane Café, para compor o *corpus* do estudo da língua na condição de interpretante da sociedade, mobilizando os pressupostos teóricos do linguista Émile Benveniste.

Organizamos a estrutura do trabalho da seguinte forma. Do problema da significância da língua, abordamos, inicialmente, o conflito sobre a compreensão do termo científico, uma vez que disso depende o desempenho da tarefa imposta aos sujeitos do texto. Posteriormente, construímos os apontamentos acerca da interpretância da língua, para, dessa maneira, estabelecer os fatos da língua que organizam a sociedade de Javé. Por fim, empreendemos a análise linguística dos narradores de Javé, na tentativa de materializar a descrição da sentença benvenistiana “a língua é o interpretante da sociedade”.

## 1 | UMA COISA É FATO ACONTECIDO, OUTRA É FATO ESCRITO: A ARTE DO FAZER CIENTÍFICO

Para iniciar este momento do trabalho, valer-nos-emos do estudo de Émile Benveniste acerca da *Gênese do termo “cientifique”* (PLG IIa, 2006). Interessa-nos resgatar desse texto o exame das noções dos termos **ciência** e **científico**. Acreditamos, pois, encontrar amparo teórico linguístico para resolver a questão lançada no momento introdutório da obra **Narradores de Javé**, especialmente, quando a personagem Aristeu interroga: “Que coisa é científico?”. A **coisa** dita **científica** introduz um dos conflitos dos moradores do Vale de Javé, a saber, compreender a significância de **científico**, o que isso quer dizer para as autoridades que avaliarão o pedido de cancelamento da destruição do povoado.

Reside no valor do termo outra questão. Zaqueu é quem realiza a interlocução

com as autoridades, por isso tem a incumbência de articular possíveis soluções para evitar o alagamento de Javé. É dele a tarefa de reportar à comunidade o caráter de cientificidade exigido no trato do problema. Assim, Zaqueu propõe transpor ao papel as histórias das pessoas, no entanto elas devem ser científicas. Assegurando a compreensão do que representa fazer algo científico, os moradores acreditam manter a existência de Javé.

Dessa forma, recorremos ao texto benvenistiano para respaldar a resposta à indagação acima mencionada. Para abordar o adjetivo **científico**, Benveniste chama a atenção para a usualidade do termo e o quase esquecimento em pensar seu surgimento. Em sua reflexão, inclinada à criação de um problema de base linguística, adverte-nos: “Ele parece dado com a própria noção de *ciência*, da qual, instintivamente, dir-se-ia que é contemporâneo e imediatamente derivado” (PLG IIa, p. 253. Grifo do autor). Há, contudo, uma aparência enganosa nisso, desse modo o linguista propõe analisar o termo base e o conceito que introduz.

Nessa perspectiva, observa que **ciência** e **científico** não estabelecem uma relação de derivação formal suficientemente clara e usual. Assim, o autor salienta que os adjetivos que compõem a esfera científica costumam terminar em [-ico] ou em [-al]. Basta notar os termos **esférico**, **atômico**, **espacial**. Seria, portanto, natural formar um adjetivo como “ciêntico” ou “ciencial”. No entanto, o que atenta Benveniste é que o adjetivo de derivação [-fico], advindo de um substantivo abstrato, não encontra outro representante em língua portuguesa (o exemplo ao qual recorre o teórico é de língua francesa), “senão, precisamente *scientifique* [científico], e *scientifique* encontra-se numa situação singular em vista da formação de que provém” (PLG IIa, 2006, p. 253-254. Grifos do autor). Sobre isso Benveniste acrescentará que “os derivados em -fique [-fico] não são jamais simples adjetivos de relação, como é *scientifique* [*científico*] com relação a *science* [*ciência*]” (PLG IIa, 2006, p. 254. Grifos do autor). Se considerarmos a função factitiva do elemento [-fico], **científico** terá valor do **que faz** ciência.

Para argumentar essa evidência, Benveniste vale-se da reflexão de Lalante, proposta na obra *Vocabulaire de philosophie, S.V. Scientifique*, determinando o termo **científico**: “Propriamente, que serve para construir a ciência. De ordinário e mais largamente: que concerne à ciência ou que pertence à ciência” (PLG IIa, p. 254). Todavia, o linguista sírio destaca ainda a ausência de explicação das razões que particularizam o termo ciência, haja vista ter recebido como adjetivo a derivação [-fico], cuja significação será **que faz ciência**, e não a composição usual de um adjetivo de relação.

Antes de interpor a sua definição teórica, Benveniste recupera a apresentação do dicionário *Littré* em referência à etimologia de *scientifique*. Segundo o teórico, o dicionário pressentiu o problema. Note-se: “Esta palavra, que parece ter sido criada no século XIV, significa: que faz ciência[...]. Mas com o sentido que lhe damos, seria melhor com o final *al* ou *aire*: *sciential* ou *scientiaire*” (PLG IIa, 2006, p. 254). Diante disso, Benveniste interpela essa escolha singular da língua ao abdicar de uma

formulação derivacional normal tal qual é indicada pelo *Littré*. Dessa maneira, dirá o linguista, “Estamos diante de um **caso particular, que parece escapar da norma e do qual nenhuma razão geral é capaz de dar conta**” (PLG IIa, 2006, p. 254. Grifos nossos). A análise dos fatos da língua convoca sua particularidade, interessa a Benveniste, por intermédio do exame de produção desse adjetivo, ver esse lugar do escape e descrever algum princípio de razão para essa existência na língua.

O equívoco da descrição dicionarizada advém do fato da origem terminológica. Ou seja, **científico** não tem sua formação em português, tais quais os demais adjetivos em *-fique* [-fico] ele tem origem latina e na classe dos compostos em *-ficus*. Para esclarecer isso, Benveniste assevera:

De fato, *scientificus* data do período tardio do latim. Aparece pela primeira vez no VI século de nossa era. É já um fato digno de nota que um tal intervalo separa *scientia*, que é usual entre os melhores autores clássicos, de *scientificus*, nascido sete séculos depois. Dir-se-ia que a noção denominada *scientia* permaneceu inerte durante longo tempo – mal definida, movediça, representando, conforme os casos, um “saber”, um “conhecimento”, uma “arte”, uma “técnica”, até vir a atingir muito mais tarde o estado de “ciência”. E a criação de *scientificus* no século VI parece confirmar a emergência do conceito de “ciência” nesta época. Mas a que necessidade obedece a forma própria do adjetivo? (PLG IIa, 2006, p. 255. Grifos do autor).

A resposta à questão está em Boécio, o criador do termo *scientificus*. Para além da elaboração de um neologismo, Boécio, conforme Benveniste, assegura que nossa compreensão de **científico** não se equivale à de *scientificus*. Soma-se a isso o fato desse termo não ser o único derivado de *scientia*. *Scientialis* é também uma criação de Boécio. Então, o que se propõe é a elucidação das relações entre *scientificus* e *scientia*, bem como *scientificus* e *scientialis*, a partir de sua origem.

A forja da palavra *scientificus* está na tarefa de traduzir o vocabulário técnico de Aristóteles, na ocasião da tradução das *Segundas analíticas*. Ao dizer *scientificus*, Boécio estaria empregando o adjetivo “na plenitude do sentido etimológico: ‘que produz o saber’” (PLG IIa, 2006, p. 257-258. Grifo do autor). Benveniste destaca ainda que *scientialis* é outra inserção de Boécio que mobiliza duas distinções: primeiro, *scientialis* que diz respeito ao que é **próprio à ciência**; segundo, *scientificus* que diz respeito ao **que produz ciência**. Entretanto, apenas *scientificus* sobrevive ao emprego da língua, sendo indissociável tanto da noção como da própria ciência.

Dito isso, retornamos à questão que determinou esta seção, “**Que coisa é científico?**”, e para argumentá-la apresentamos a fala de Zaqueu flagrada no intento explicativo: “Científico é... é... é... coisa assim... com ‘sustança’ de ciência... versada, assim, nas artes e práticas.” Para melhor se fazer entender esclarece: “Científico é... ó, é assim, como por exemplo... é... é... que não pode ser as patacoadas mentirosas que ocês inventam! As patranha duvidosa que ocês gostam de dizer e contar!”

Indubitavelmente, há uma reflexão de natureza filosófica e linguística na construção da significação do termo. É de nosso interesse esse caráter linguístico,

ou seja, Zaqueu compreende que é no modo operacional da língua, o que ele chama de **práticas**, que se pode versar as **artes**, e assim, produzir a ciência. A natureza científica não admite mentiras, por isso a **sustança** do propósito de ciência dependerá da coleta de dados concretos e verdadeiros, os quais devem passar pelo encontro das letras com o papel. É desse encontro que trataremos em seguida, pois é preciso **juntar as histórias e realizar a tarefa**. O impasse que se apresenta aos *Narradores de Javé* é fazer do **fato acontecido** um **fato escrito**, uma vez que suas histórias, aos olhos alheios, só terão validade “**se for um trabalho assim... científico!**”

## 2 | A GRANDE HISTÓRIA DO VALE: NA E PELA NARRAÇÃO A POSSIBILIDADE DE UMA INTERPRETAÇÃO

Neste momento de nossa exposição, trataremos de duas relações: a língua e a sociedade. Para tanto, percorreremos o texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (PLG IIb, 2006). Nele, Benveniste trabalha noções que nos parecem pertinentes a este estudo, é o caso de interpretante e de interpretado.

De acordo com as proposições benvenistianas, a linguagem é o modelo pelo qual um homem pode atingir outro homem, logo “a linguagem exige e pressupõe o outro” (PLG IIb, 2006, p. 93). De posse disso, queremos olhar para o que se determina como composto de sociedade no Vale de Javé, como, pela linguagem, esses homens de Javé podem atingir os homens de autoridade, isso será feito à medida que examinamos a inclusão do falante em seu discurso, vendo-o participar da sociedade. O estudo das expressões linguísticas, consoante a Benveniste, pode descrever a sociedade e sua cultura, visto que “a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e de experiência que se chama a sociedade” (PLG IIb, 2006, p. 99-100). Dessa maneira, trabalharemos com as questões presentes no *corpus* discursivo de **Narradores de Javé**, com a intenção de significar o que eles compreendem como sendo a sua grande história.

Entre os muitos temas que essa obra cinematográfica propicia, a narrativa inscrita na memória e na tradição da oralidade confronta com a emergência da narrativa pelo registro escrito. Verificamos isso a partir do anúncio da tomada de posse das terras que não apresentam a escritura oficializada. Nesta ocasião, a personagem Maria questiona: “E as terras que não tem escritura? Como é que vão negociar?”. Zaqueu, então, declara: “Tá aí outra enroscada! Disseram que só vão indenizar as terras que tiverem escritura de cartório. Num adiantou falar que aqui tem muita terra e propriedade adquiridas só nas divisas cantadas”. Inocentemente, o personagem Firmino sugere: “Então a gente vai lá e canta as divisas pra eles!”. Zaqueu contesta: “Divisa Cantada adianta, não! Eles lá só querem saber de papel lavrado, de escritura, documento!”.

Evidenciamos aí o infortúnio do povoado que não vê a necessidade de aprender



a escrever e que repentinamente se vê refém da escrita. Até então desprezada, como também é desprezado seu único morador escrevente, Antonio Biá, a escrita passa a ser a arma de luta para combater a ameaça de inundação de Javé. Podemos afirmar, então, que estamos diante de uma organização social que precisa mudar a sua relação com a língua escrita e multiplicar seu instrumento de comunicação linguística.

Formalizando esse contexto, conseguimos ver o “poder coesivo que faz uma comunidade de um agregado de indivíduos e que cria a própria possibilidade da produção e da subsistência coletiva. Este poder é a língua e apenas a língua” (PLG IIb, 2006, p. 97). Com isso, notamos a capacidade da língua de interligar as diferenças particulares em uma relação de coletividade. É, pois, no seio da comunidade que está o nascimento e o desenvolvimento da língua, por essa razão, ela serve como meio de análise da sociedade. Dito isso, Benveniste convoca duas proposições: “a língua é o interpretante da sociedade” e a “língua contém a sociedade” (PLG IIb, 2006, p. 97). Fica determinado, portanto, o lugar de interpretância da língua.

Essa posição de interpretante da sociedade está assegurada pelo caráter semântico que é próprio da língua e que a torna instrumento de comunicação. Benveniste relaciona, assim, três traços da faculdade de interpretância. O primeiro aborda o “semantismo social” configurado pela língua. Nesse aspecto, “O vocabulário conserva testemunhos insubstituíveis sobre os regimes políticos, sobre os modos de produção que foram sucessiva ou simultaneamente empregados, etc.” (PLG IIb, 2006, p. 100). O segundo traço estabelece-se sobre o valor desses testemunhos que se vincula à referência que “é o testemunho e a condição do emprego que devemos fazer das formas” (PLG IIb, 2006, p. 100). Por fim, a consideração de que “cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros” (PLG IIb, 2006, p. 101). A partir desse fato, Benveniste propõe a língua em uma situação paradoxal com a sociedade, pois “a língua que é assim a emanação irreduzível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade” (PLG IIb, 2006, p. 101).

Vejamos o que podemos derivar dessas proposições. Declarado o escrivão do dossiê de Javé, Antonio Biá é convocado a ouvir as histórias dos moradores e registrá-las no livro da salvação. Subsequentemente, poderemos observar, no ato de registro, os testemunhos que emanam de cada falante e como as narrativas se estruturam a partir de cada narrador.

### **3 | VICENTINO E DEODORA: NARRADORES E HERDEIROS DE UMA HISTÓRIA**

Vicentino é o primeiro morador a querer narrar sua história. Em sua perspectiva, ele é portador de uma valiosa herança do fundador de Javé, Indalécio, sua garrucha, além do suposto parentesco. Deter-nos-emos na passagem em que Vicentino narra os

feitos de Indalécio. Observe-se:

**Vicentino:** “Como o senhor já deve ter sabido, é quase certo que eu seja descendente indireto daquele nobre chefe de guerra. Indalécio era homem seco, duro, sistemático que nunca dizia sim quando queria dizer não. Cada coisa pra ele só tinha uma só medida. Contam que nunca descia do cavalo. Dormia montado na sela pra estar sempre pronto para a guerra. [...] Mas Indalécio não atinava com o lugar certo. Ele queria ir mais longe, distante de braço de governo ou de rei. Andaram dias, meses! Trazendo nas costas o sino que era a coisa mais sagrada que possuíam. Alguns morriam pelo caminho e o sol era tanto que os corpos nem apodreciam, ficavam inteiros, curtidos como carne seca. A fome e a morte iam junto deles! [...] Indalécio entrou naquele mar de bois, escolheu o melhor boi e levou pra matar a fome de nossa gente. Não disse palavra e.... Hei!” [...]

**Antonio Biá:** “Eeh, também não dá pra escrever tudo de uma carreira só. E, olha, vai me desculpar, Seu Vicentino, mas isso de Indalécio ir lá e pegar um boi de graça, sem mais nem menos, não tá bom não!”

**Vicentino:** “O que não tá bom?”

**Antonio Biá:** “Ninguém vai entregar um boi inteiro assim de graça! Essa parte aí tem que melhorar”.

**Vicentino:** “Melhorar como? Ocê já vai querer inventar?”

**Antonio Biá:** “Inventar não, mas florear um bucadinho! Vamos ver...”

“Vamos ver... Os dias pareciam não ter fim e aquele gente guerreira, de tanta fome, quase não respirava [...] Aí, passa por eles aquela boiada imensa, gorda, aquele mundo, aquele mar de boi de fazer verter lágrima só de ver aquelas coxas, as costelas, as alcatras chiando na brasa, pingando gordura no fogo [...]”.

**Vicentino:** [...] “O senhor me faça o favor, o senhor volte atrás e escreva exatamente como eu lhe ditei!”

Em virtude de sua própria estrutura “a língua funciona como uma máquina de produzir sentido” (PLG IIb, 2006, p. 99). Para isso, no entanto, é preciso considerar três propriedades da língua: a) ser formada de unidades significantes; b) pelo seu emprego, pode-se arranjar estes signos de maneira significativa; c) o elo dessas duas propriedades se dá pela relação sintagmática.

No recorte textual em análise, podemos observar o seguinte funcionamento: há uma cena em que **eu** face a um **tu** falamos de **ele**. Essa relação de alocação se dá no exercício, então, pela língua. Dessa maneira, Vicentino institui-se como **eu** do discurso em oposição a Antonio Biá, **tu** da instância de alocação. Sendo a referência o fundamento do discurso, ou seja, sobre o que se fala, o heroico Indalécio efetiva a operação referencial.

Vicentino/eu mobiliza a língua para narrar os feitos de Indalécio da descoberta à fundação de Vale de Javé. Pela análise da matéria do vocabulário, evidenciamos as formas da organização social do presente narrativo. Há uma classe de autoridade e uma classe de produção que emergem nas formas da língua. Aqueles que carregavam

nas costas o sino, objeto do sagrado, são os mesmos que morrem e apodrecem no caminho vítimas da fome, pertencendo, portanto, à classe de produção da sociedade. O nobre chefe de guerra, montado a cavalo e desbravador de terras, é condutor dos que produzem e empreendem a força para abrir caminhos, é, por isso, uma classe de autoridade que será reconhecida ao longo da narrativa seja pelo drama do heroísmo, seja pela ironia das narrativas atravessadas.

Para manter a relação social de hierarquia, Vicentino/eu impõe no arranjo dos signos e pela posição enunciativa sobre o tu/Antonio Biá a advertência de que se deve saber da possibilidade de herança parental com o nobre Indalécio. Tal enunciação, reivindica uma posição de respeito, incluindo ter o registro de sua história na abertura do livro destinado à escrita dos grandes e nobres acontecimentos da história do Vale de Javé. Como se pode ver, o livro da salvação impõe um conjunto de narrativas que verbalizem o caráter de sua existência.

Isso, contudo, exige um novo quadro enunciativo. Nesse viés, Antonio Biá assume a posição do **eu** em alocução a Vicentino como **tu**, para contestar a narrativa dos fatos enunciados por Vicentino. Na enunciação desse **eu**, é preciso melhorar o discurso, “florear um bucadinho”. Apresenta-se, assim, o jogo linguístico das formas e do arranjo da língua. Enquanto o eu/Vicentino preocupa-se em descrever um Indalécio homérico, estendendo os fatos lendários a sua linhagem, o eu/Antonio Biá tem no mesmo referente outra enunciação para mexer com a significação. O eu/Antonio Biá promove dupla alocução, a saber, com o tu/Vicentino porque narra em voz alta o que escreve para que ele entenda e confirme o emprego do “floreio” da língua e com o tu/leitor que acompanha o seu registro escrito. Poderíamos falar, ainda, da relação com o tu/espectador, mas não nos deteremos nessa questão.

O fato é que a enunciação do eu/Antonio Biá assegura as diferenças entre a oralidade e a escrita, bem como o valor que cada um dos enunciadores atribui a esse registro. Na posição de eu, Antonio Biá mostra-se superior por ser o escrivão do Vale, além disso faz valer a ideia de Zaqueu de uma escrita científica, logo, versada, para Antonio Biá, floreada. Em contrapartida, Vicentino quer o registro tal qual ditou, ou seja, marcado pela sua seleção das formas e pelo seu arranjo da língua.

A posição de interpretância da língua pode ser conferida, aqui, no instante em que cada locutor se propõe como sujeito de sua enunciação e realiza a conversão da língua em discurso, inserindo-se como partícipe da sociedade. Note-se essa passagem de alocução do eu/Antonio Biá em relação a tu/Vicentino:

**Antonio Biá:** “Olha, uma coisa é o fato acontecido, outra é o fato escrito. O acontecido tem de ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido.”

Com ela, Antonio Biá marca-se um sujeito de destaque na sociedade, na condição de detentor da palavra escrita torna-se uma autoridade. Podemos confirmar essa posição novamente quando instaura a instância enunciativa com Deodora. Veja-se:

**Antonio Biá dirigindo-se à Deodora:** “Inventador, não! Eu só mostrei que tinha

fogo onde todo mundo só via fumaça. Gente, escritura é assim! Homem curvo vira corcunda, gente de olho torto eu digo que é zanolho, por exemplo, se sujeito é manco na vida, na história eu digo que não tem perna. É assim! É das regras da escritura”.

No trecho seguinte, veremos como a permuta da **não-pessoa**, ou seja, **ele**, modifica a interpretação da sociedade. Note-se:

**Deodora:** “Caminhavam há dias, o de comer era pouco e muitos ficavam mortos pelo caminho... Indalécio, mesmo ferido, guiava o bando, mas nenhum lugar parecia prestar pra assentar sua gente. Mariadina desapareceu por um dia e uma noite. Mas no dia seguinte Mariadina voltou pra levar sua gente ao lugar que os pássaros da noite haviam lhe mostrado. E ali, no grande Vale, ela cantou as divisas de Javé. No rumo do cruzeiro do céu até onde a vista alcança há de ser terra nossa. Nesse contrário de rumo, até onde um homem possa andar num dia inteiro de marcha, há de ser terra nossa. Nesse rumo onde acaba o vale. Isso é Javé. Aqui fazemos parada, aqui curamos nossos feridos. Aqui criaremos nossos filhos com a dureza da pedra! [...] Mulher que, de fato, teve importância foi Mariadina”.

Quando Deodora assume a posição de **eu** para se enunciar, marca discursivamente o lugar da heroína Mariadina, de quem diz ser descendente pela evidência do sinal de nascença. No exercício da sua fala, o que toma como referência mexe com a significação da história de Javé. Se para Vicentino o herói é Indalécio, para Deodora, Javé deve sua existência à coragem de Mariadina. Dessa maneira, Deodora também tem seu lugar de autoridade nessa sociedade. Uma autoridade que só se revela à medida em que os sujeitos se enunciam para inscrever sua participação na sociedade.

É em posse e uso da língua que Deodora se propõe como sujeito de sua enunciação e realiza a conversão da língua em discurso, tornando-se, desse modo, partícipe na/da sociedade. Então, podemos verificar que quando o eu/Deodora se enuncia para compor a grande história de Javé soma a posição de descendente da heroína Mariadina a essa instância discursiva e posiciona o tu/Biá a uma posição de inferioridade, embora ele detenha as “regras de escritura”.

Observamos, no funcionamento da língua, a produção dos sentidos contidos na experiência social. É, portanto, por intermédio da língua que podemos ver representada a sociedade, compreendendo as múltiplas representações de si no engendramento social de Javé. Testemunhamos o emprego das formas para que cada um possa determinar-se como sujeito em relação ao outro e fazer falar a sociedade. Uma sociedade que vive o drama do desaparecimento de sua história física, mas que resiste no emprego da língua. Uma sociedade politicamente marginalizada, pois não há o estudo formal dessa língua, note-se a linguagem paralela que percorre a sociedade, os nós que Zaqueu dá em um pedaço de couro para “anotar” os recados e pedidos. As narrativas dos sujeitos de Javé representam a construção do “semantismo social” de Benveniste.

## PALAVRAS FINAIS

Embora nosso estudo não contemple a totalidade da obra em análise, empenhamo-nos em apresentar o funcionamento da sociedade do Vale de Javé a partir do funcionamento da língua.

Com essa perspectiva em ação, presenciamos pelas categorias de pessoa e não-pessoa, determinadas por Benveniste, a demonstração de como o falante maneja a língua para participar das estruturas sociais e reivindicar sua posição nesse espaço.

Nesse ínterim, conseguimos ver no manejo da língua indivíduo e sociedade determinando-se mutuamente. Assim, o homem, nessa experiência sempre única, ressignifica-se e, ressignificando-se, significa seu discurso, sua experiência sobre o acontecimento e também a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Gênese do termo “scientificque” (1969). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006a

\_\_\_\_\_. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006b.

NARRADORES de Javé. Direção de Eliane Café. Produção de André Montenegro, Caio Gullane, Fabiano Gullane, Vania Catani. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Rio de Janeiro: Bananeira Filmes, 2003. (100 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>>. Acesso em: 02 set.

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS: PRESENÇAS E SENTIDOS DE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE

**Luziane Patricio Siqueira Rodrigues**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Fundação Municipal de Educação de Niterói  
(FME)

**RESUMO:** Neste trabalho objetiva-se apresentar algumas considerações da pesquisa de mestrado que, a partir do diálogo com professoras que atuam com grupos de crianças de 0 a 3 anos de idade, se propôs a investigar nas narrativas das professoras, presenças e sentidos de práticas leitoras na creche, tecendo significados, a partir das narrativas, acerca de concepções e papel do professor na promoção de tais práticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas. Práticas leitoras. Creche

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma síntese da pesquisa de mestrado desenvolvida com foco nas narrativas das professoras que atuavam com crianças de 0 a 3 anos de idade. As questões de pesquisa que direcionaram o olhar da investigação foram traçadas a partir de inquietações tais como: A literatura está presente na Educação Infantil, nos grupos de

crianças de 0 a 3 anos? Como as professoras percebem, ou não, a importância de atividades leitoras voltadas às crianças pequenas? Quais os critérios utilizados para a seleção dos livros utilizados? Como ocorrem as atividades leitoras mediadas pelos professores? Qual a importância da leitura, e da livre apreciação dos livros pelos bebês, na opinião dos professores? Quais têm sido as motivações que levam à proposição (ou não) de práticas leitoras?

Tais questões foram encaminhadas por meio da elaboração dos seguintes objetivos: investigar, a partir de narrativas das professoras, presenças e sentidos de práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade em três Unidades Municipais de Educação Infantil, do município de Niterói; Conhecer e discutir práticas leitoras na faixa etária da creche; Identificar o papel do professor na promoção de práticas leitoras; Discutir concepções sobre práticas de leitura com bebês, reveladas no discurso das professoras.

A escolha por trabalhar com narrativas justifica-se, pois, elas podem “oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar” (Rosa et. al, 2011, p. 146), revelando modos, concepções, histórias de professoras em um determinado contexto, com suas experiências e subjetividades diversas, na proposição de

práticas leitoras *com e para* crianças na faixa etária da creche.

Adotou-se na pesquisa a utilização de um procedimento de coletas de dados que privilegiasse as interações em grupo e que promovesse um ambiente propício para as narrativas das professoras, permitindo que as mesmas se sentissem à vontade para falar livremente sobre suas práticas, sem julgamento de valores e admitindo réplicas. Logo, sustentada em rodas de conversas, foi utilizada uma espécie de entrevista coletiva, articulando características da entrevista narrativa e coletiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011 e KRAMER, 2007).

Ao todo, foram realizados três encontros com professoras de três unidades públicas municipais de Educação Infantil. Participaram 24 professoras, divididas em três grupos, cada qual participando de um encontro.

Após as transcrições dos áudios, as narrativas foram organizadas em pequenas histórias ou crônicas, seguindo a metodologia proposta por Rosa e Ramos (2015). Tomando como referência a obra de Walter Benjamin, as autoras propõem a apresentação das narrativas em mônadas, isto é, excertos das entrevistas, organizadas em pequenos textos, com edição e produção de um título.

O artigo que ora se apresenta busca dar visibilidade às narrativas que dizem das práticas que envolvem a leitura na creche, permeadas pelas memórias de leitura das professoras e concepções de leitura, livros e literatura, revelando um pouco das histórias que falam de processos de autoria e formação de subjetividade e narrativas do fazer docente na creche.

Na primeira seção, dialogo com teóricos como Teresa Colomer, Bakhtin, Yolanda Reys, dentre outros, acerca de considerações sobre livros, leituras, bebês e professores.

A segunda seção discorre brevemente sobre os espaços de narrativas com as professoras, para em seguida apresentar algumas histórias-mônadas produzidas a partir dos encontros, articulando pontos para análise em dois blocos: da memória/histórias de leitura e práticas narradas.

## **2 | LIVROS E LEITURAS, BEBÊS E PROFESSORES: RELAÇÕES E CONSIDERAÇÕES**

A formação do leitor começa com o acúmulo de práticas sociais que rodeiam o indivíduo desde o nascimento (COLOMER, 2007). Para início de diálogo, poderíamos elencar vários benefícios de se ler para os bebês. No entanto, sem negá-los, acreditamos que, “[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e à cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes” (COLOMER, 2007, p. 62). Sendo assim, as narrativas ganham papel de destaque na Educação Infantil, espaço no qual, para além das vozes das narrativas, é necessário trazer as vozes das crianças para o centro, como produtoras de cultura.

Para muitas crianças, a instituição de Educação Infantil será o primeiro local social externo ao seio familiar. Considerando as especificidades de cada faixa etária, e percebendo as relações e interações das crianças no ambiente coletivo, os professores podem propor práticas de leitura a fim de lançar as bases para a educação literária e leitora. Além do mais,

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida (REYES, 2010, p. 16).

Nesse ponto, vale destacar a relevância do adulto na relação com os bebês, não só no que tange aos cuidados básicos para a sobrevivência, mas no sentido da interação com a linguagem, do contato corporal e verbal.

Os grupos de Educação Infantil, principalmente os de crianças de 0 a 3 anos de idade, podem constituir-se espaços privilegiados de comunicação entre adultos e crianças. Nos vieses dessas relações, dentre as múltiplas linguagens, as ações serão mediadas pela fala (inicialmente, sobretudo do adulto), possibilitando que os bebês interajam com a língua em sua totalidade, uma vez que

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.109).

Logo, considerar que “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez estão ligadas às sociais” (BAKHTIN, 2006, 15), leva-nos a refletir sobre os discursos que sustentam a concepção de educação para infância e a sociedade em que estamos inseridos, buscando perceber como tais fatores influenciam ou não as nossas ações e propostas pedagógicas com as crianças da creche.

Antonio Candido (1995) defende o direito à literatura, equiparando-a aos direitos básicos do ser humano. Logo, perceber a criança de 0 a 3 como cidadã de direitos, implica também, garantir que ela tenha acesso à literatura. Mas, o que entendemos por literatura? O autor destaca:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p.174).

E o que os professores da Educação Infantil, poderiam (ou deveriam) oferecer às crianças? Isso dependerá de suas vivências e subjetividades; e em relação



às práticas leitoras, daquilo que julgarem importante para compartilhar com seu interlocutor. Ninfa Parreiras (2001), discorrendo sobre a figura do adulto ao escrever para crianças, traz uma questão que pode ser usada como exemplo para percebemos o papel preponderante do professor na condução de práticas leitoras, uma vez que, no ambiente institucional, inicialmente, ele será responsável por compartilhar a leitura entre as crianças.

É o adulto quem concebe, escreve ilustra, produz, vende, compra e negocia o produto livro. Também é ele quem faz a mediação da criança com o livro. Portanto, o que há de afeto nos livros para crianças e jovens é fruto do envolvimento do adulto com a produção dos livros. O afeto experimentado pelo artista na criação de uma obra traz uma referência da memória de sua infância, revivida na subjetividade. Experiências passadas são reeditadas no território da fantasia, mais especificamente na ficção (PARREIRAS, 2001, p. 100).

Nesse sentido, destaco a importância de aprofundar o conhecimento sobre as motivações para a realização ou não das práticas leitoras na creche. O que o adulto/professor considera ao escolher uma obra para as crianças? Qual concepção tem de literatura?

Uma particularidade da arte literária, destacada por Barthes (2000), é o fato de não hierarquizar os saberes; ao contrário, confere-lhes lugares indiretos, além de designar saberes possíveis. No âmbito da Educação Infantil, a grande questão talvez seja refletir sobre qual literatura e o modo como estará disponível para as crianças, visto que, geralmente, a seleção dos livros é realizada pelos adultos e motivada pela mensagem ou pelo caráter pedagógico que a obra possa oferecer.

Entretanto, ao ouvir ou ler uma obra literária, “não é uma mensagem que a criança leitora recebe, mas uma experiência vital, e pelo deslumbramento que essa experiência lhe provoca como realidade e emoção compartilhadas, voltará à literatura buscando nela um hálito vital” (SERRA 2001, p. 15). Quais obras oportunizarão essa experiência? Certamente, as que nascerem sob a formalização da experiência humana, permitindo que a criança amplie sua imaginação e percepção. No entanto, no senso comum, ainda prevalece a ideia dos livros coloridos para as crianças, destinados a ensinar alguma coisa, fato que pode estar associado à noção de criança como um ser em processo, que necessita acumular conhecimentos. Mesmo que possa ensinar, e ensina, o compromisso da literatura é com o estético. Portanto, se uma obra-livro tem por objetivo simplesmente o ensino de cores, formas e sensações, o lugar da arte, de fruição estética, se perde. Por isso, é necessário, e urgente, refletir criticamente sobre a obra produzida e selecionada para ser lida às crianças.

Os benefícios do trabalho com a linguagem podem ser os mais variados possíveis. No entanto, acredito que somente considerando-se efetivamente as crianças de 0 a 3 anos de idade como produtoras de cultura, com direito ao convívio em um ambiente rico em experiências e conhecimento de si e do mundo, será possível, de fato, refletir e agir sobre os discursos que muitas vezes temos reproduzido nas proposições de

práticas leitoras e com a linguagem na creche. Da compreensão virá o cultivo, e quiçá, a disseminação de uma literatura para livre fruição estética e o prazer pela leitura, oferecendo a todas as crianças as mesmas oportunidades de acesso ao material impresso, às narrativas e à expressividade, desde o início da vida.

### 3 | HISTÓRIAS NARRADAS, SABERES TECIDOS: PRESENCAS E SENTIDOS DE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE

Neste item, destaco alguns aspectos da intrincada relação livro-leitor-leitura. Não tive por objetivo “dissecar” as narrativas em busca das concepções. Considero que os conteúdos pontuados indicam um caminho para interlocução, mas outros podem surgir, a partir do diálogo com os discursos produzidos, registrados e compartilhados. Acredito que, fundamental em todo o processo de análise, e aqui em especial, é destacar que um caminho para um trabalho de qualidade com crianças de 0 a 3 anos de idade, incluindo a leitura literária, não pode desconsiderar a necessidade de espaços de reflexão e troca de experiências entre os professores, que são sujeitos imprescindíveis desse caminho.

Na pesquisa, adotou-se a utilização de um procedimento de coletas de dados que privilegiasse as interações em grupo e que promovesse um ambiente propício para as narrativas das professoras, permitindo que as mesmas se sentissem à vontade para falar livremente sobre suas práticas, sem julgamento de valores e admitindo réplicas.

Apresento algumas pequenas histórias-mônadas, organizadas a partir das narrativas produzidas na interlocução com as professoras. Assim sendo, no caso da pesquisa, as narrativas docentes podem “revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (ROSA et al, 2011, p. 205).

Após a apresentação das vozes das professoras, destaco pontos para reflexão, tecendo considerações sobre algumas práticas reveladas com relação aos livros e à leitura, e sobre o papel do professor na promoção de práticas leitoras.

#### **Bagagem**

Eu não cresci com hábito de leitura. Eu gostava de ler só o que me interessava. Eu pegava gibi, ou então pegava revistinhas de signo, essas coisas assim. Eu lia isso. O que era interessante para mim de alguma forma. Um livro mesmo, sobre alguma aprendizagem, que pudesse algum dia me trazer algum retorno, eu nunca tive hábito de ler. A pessoa que lê tanto, que gosta de ler, essa pessoa tem tanto entendimento! Umas palavras assim difíceis, a pessoa sabe interpretar, sabe se expressar melhor, por ter hábito de ler livros, que tem uma forma diferente. Não é a linguagem do nosso dia-a-dia. Esse tipo de leitura é inevitável, não tem como você fugir. Você vai estudar, vai ter que passar por isso, seja no segundo grau, seja na faculdade. Então, se você cria hábito de ler romance, vai conseguir associar mais na frente. Eu não li. Nunca li romance. Nunca li esses livros assim. Eu lia coisas que

hoje em dia eu não posso pegar como bagagem pra mim, não têm muita utilidade.

### **Ei, tem um leitor aqui!**

Selecionar os livros para o berçário é mais complicado. Veja só o livro que a gente tem: é de frutinha, para mostrar a frutinha; tem outro que é mostrando as partes do corpo, que a gente mostra para eles; tem livro texturizado. Mas, o livro de uma história mesmo, não tem. A gente tem que adaptar. Agora que estão dando atenção para os bebês, agora é que estão lançando os livros para eles, porque antigamente não tinha isso de livro para bebê. E a gente já está de olho! A diretora falou que a gente vai poder visitar a biblioteca, uma livraria para montar a nossa bebeteca. No momento, estamos desse jeito aqui na sala, só livrinho de fruta e contando história da nossa cabeça. Não estamos com livros. O que temos apresentando a eles, são livros grossos, que não são para bebês mesmo, livros sem coerência. Então, a gente tem que ir contando a nossa história aqui, fazendo a nossa dramatização, sem o livro para ler.

### **Evolução na qualidade**

Esse assunto da leitura está melhorando muito, até na cabeça dos autores. Antigamente, os livros para os bebês, eram muito pobres de conteúdo, de ilustração e de escrita. Por exemplo, vinha o desenho de uma bola e embaixo, “A bola é vermelha.” Muito pobre e mecânico. Está melhorando bastante, porque para essa idade de 0 a 3 anos, é mais livro de imagem, é desnecessário escrever que a bola é vermelha sem ou contexto. Ou se tem um contexto ou é melhor só ter a imagem.

### **O que chama mais atenção**

Nós trabalhamos os livros maiores, com mais figuras. Eu percebo que eles gostam dos livros mais fofinhos. Não sei se é porque agrada ao tato. Mas para falar a verdade, a gente não trabalha tanto isso lá na sala. Essa conversa me levou até a refletir sobre isso. Por que não trabalhar mais? Mas a gente trabalha basicamente isso, livros com figuras grandes, que chamam mais atenção.

### **Aconchego**

Com os menores no berçário, colocamos o bebê-conforto próximo de nós, levantando o livro para eles verem. Quando ficam sentados sem apoio no chão, procuramos que eles estejam participando. Agora não, todos já estão sentando. É lógico, tem aquele negócio de não manter a concentração na história toda. Uns tem mais, outros menos, mas vamos fazendo uma rotina, instigando, incentivando uma situação para o futuro também. Isso é certo, é válido.

### **Ler por ler**

A gente procura livros para trabalhar de acordo com o projeto, mas tem também aquela leitura diária, que a gente quer ler só a história: a história pela história.

### **Revistas de dieta? Leituras para todos tatos e gostos**

Eu estou lembrando que eu li uma vez, que com a criança, você pode utilizar a literatura. É claro, tem que selecionar, mas ela deve experimentar a leitura de vários tipos de livro, com figuras diferentes, principalmente quando ela está maiorzinha. Ver enciclopédia, que tem outro tipo de gravura, também é legal! Já aconteceu isso lá na sala. A diretora ia jogar fora um monte de revista de dieta e foram parar lá na sala, eu não sei por quê. A gente pegou as revistas e colocou na rodinha. “Ih, um monte de frutas, vamos lá!” Assim que começou e eles iam tentando nomear. Lá na sala, um monte de crianças conhecia as frutas que estavam na revista. Alguém pode falar assim: “Poxa, era revista de dieta!”, mas naquele dia, a rodinha foi só sobre dieta. Tinha fruta, mulher fazendo ginástica, gente de biquíni. Foi muito bom.

### 3.1 Da memória, histórias de leitura:

Considerando que o adulto/professor será responsável por selecionar as obras que chegam até as crianças, pode-se concluir que, em certa medida, suas experiências pessoais de leitura servirão de base para a escolha das obras.

Em “**Bagagem**”, a professora desconsidera suas histórias de leitura, baseadas em gibis, jornais e revistas de signo. Para ela, a leitura de romances traria conhecimentos, logo, seria uma leitura válida. É possível considerar que as experiências vividas tenham influenciado as escolhas e concepções da professora na promoção de práticas leitoras com as crianças que atua. Durante a pesquisa, a mesma professora que desconsidera suas leituras, propõe que as instituições de Educação Infantil tenham livros para ensinar bons hábitos. Nesse caso, pode-se afirmar que, a leitura utilitária é muito importante para a professora e, se tal leitura deveria trazer algum ensinamento para ela, o mesmo irá ocorrer com as crianças. Logo, a escolha é válida.

Percebe-se nas narrativas de outras professoras que, a relação de leitura/ ensino não é uma proposta das professoras somente para as crianças, mas, enquanto leitoras, elas buscam na leitura essa relação. Após a interlocução com as histórias das professoras, refletindo sobre as subjetividades e experiências pessoais, podemos questionar sobre as motivações das escolhas de práticas leitoras na creche. Sem compreender as conexões, seria muito fácil rotular algumas leituras propostas na creche como utilitárias.

As histórias narradas permitiram identificar várias representações do leitor. Tais representações, em alguns casos, levam as professoras a não se considerarem como leitoras, justamente porque não se encaixam no “modelo de leitor” que acreditam ser o ideal. Seguindo essa lógica, segundo as professoras, há diferenças entre leitura como habilidade técnica (leitura de revistas, jornais, receitas, etc.) e uma leitura com um certo *status*, como por exemplo, a leitura literária. Desta forma, haveria uma leitura que se espera que o professor não somente domine, como deveria gostar e conhecer.

É interessante destacar que na mônada “**O que chama mais atenção**”, uma das professoras, admite que não propõe muitas atividades e se questiona, após refletir sobre as falas das demais professoras, sobre o motivo de não realizar mais. Foi interessante perceber que, no momento da roda de discussões, a professora estava refletindo sobre sua prática. Compreendo que, mais do que uma simples participação na pesquisa, tal espaço interativo e discursivo possibilitou que diversas professoras que atualmente fazem a prática com crianças de 0 a 3 anos de idade, pudessem ressignificar as histórias contadas, atribuindo outros sentidos.

### 3.2 Práticas reveladas

As narrativas que emergiram no âmbito da pesquisa deixam claro que as crianças estão tendo acesso aos livros, ainda que, com certo receio por parte de algumas

professoras em relação ao desgaste decorrente do uso. Na proposição de práticas leitoras, não são apenas utilizados os livros, mas outros materiais gráficos, a fim de que as crianças tenham contato com diversos tipos de materiais e texturas, ou para que manuseiem livremente outros materiais impressos como jornais, revistas e encartes.

Muitas vezes, na Educação Infantil, pode-se perceber a tendência de coletivizar a leitura (e várias outras atividades), desconsiderando as subjetividades e os interesses pessoais de cada criança. É interessante observar que nas narrativas das professoras, as práticas de leitura não aparecem apenas no coletivo, mas, pelo contrário, em muitos momentos há referências de grupos pequenos.

Sem deixar de considerar que há diversos modos de a literatura estar presente nas relações do cotidiano, o livro ainda é o objeto mais utilizado em estratégias de formação do leitor na creche. Nesse sentido, a reflexão na mônada **“Ei, tem um leitor aqui!”** é muito significativa: a professora constata a pobreza do mercado editorial em relação às obras voltadas para os bebês, fato que dificulta a escolha dos livros para trabalhar com a faixa etária. A argumentação da professora revela que não basta ter um livro qualquer, mas uma obra que considere o bebê como leitor capaz de atribuir sentidos.

Ao procurar por livros que tenham “história mesmo”, a professora e a instituição que estão se propondo a visitar livrarias e bibliotecas para a criação de uma “bebeteca” (espécie de biblioteca para bebês), compreendem que a formação do leitor é um dos compromissos políticos das instituições educativas, inscrevendo-se num projeto em que, como dizem Salutto e Corsino (2014, p.108) “a criança seja levada ao encontro da literatura e, ao encontrá-la, possa transformá-la em experiências, construção subjetiva de ser e estar no mundo.”.

As professoras observam o grupo de crianças com os quais atuam e sabem quantos e quais demonstram mais interesse pela leitura dirigida e livre manuseio. Várias narrativas revelaram que as práticas de leitura são realizadas com um grupo pequeno de crianças. De modo geral, é a observação que fornece pistas para que as professoras percebam os livros preferidos dos bebês, quais são os eleitos pelo grupo e os modos de mediação da leitura que mais gostam.

Os critérios utilizados pelas professoras para a seleção de livros a serem utilizados com as crianças de 0 a 3 anos de idade também são revelados nas narrativas. De modo geral, são levados em consideração: o interesse da criança; os projetos trabalhados e desenvolvidos pela instituição; a extensão do texto; a qualidade editorial; e os livros que podem contribuir para ensinar um comportamento específico.

Dentre as práticas narradas, destaco os processos interativos que emergem das narrativas, considerando as contribuições de Corsino (2006), ao chamar a atenção para o fato de que os processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e ampliação de práticas leitoras:

[...] no contexto das relações que se estabelecem no interior das escolas, é a presença da linguagem que pode garantir a vida, a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo. (CORSINO, 2006, p. 29)

Se há uma aparente unanimidade entre as professoras de bebês, sem dúvida refere-se ao fato deles não se contentarem apenas com a leitura, tendo a necessidade de manusear, cheirar, morder e amassar os livros. Salutto e Corsino (2014) destacam que o desejo de interação com o objeto livro é compreensível e esperado de crianças imersas em contextos de práticas de leituras nos quais os livros circulam. De acordo com as autoras, tais crianças “manifestam o desejo de tocá-los, abri-los, fechá-los, voltar ao livro socializado pelas professoras, enfim, repetir e ressignificar ações com esse objeto.” (SALUTTO; CORSINO, 2014, p. 109).

Tamanha infinidade de modos de interação causa certo receio às professoras, pois o livro na instituição é coletivo, logo, deve sobreviver por longos tempos às mãos, bocas, enfim, a todo corpo curioso do bebê leitor.

Na medida em que narravam sobre suas práticas, algumas professoras revelaram a frequência com que ocorriam propostas envolvendo livros. Não obstante considerem a importância das histórias no cotidiano, não foi possível determinar a frequência das práticas, embora algumas determinações de tempo como “sempre”, “quase todo dia” ofereçam pistas. Algumas dificuldades na proposição das práticas também foram apontadas, como por exemplo, a presença de poucos livros com textos adequados à faixa etária ou de imagens, e a falta de hábito das crianças. No entanto, apesar dos percalços, fica evidente que as práticas continuam sendo realizadas.

Considero que os direcionamentos adotados para a mediação de leitura e a seleção das obras revelam a concepção de criança e de Educação Infantil que cada professora tem em mente. Assim, as propostas vão surgindo e narram sobre a variedade de material gráfico para que a criança tenha contato sobre a possibilidade de observar os livros preferidos a partir da reação dos bebês, etc.

## **FIOS TECIDOS: PARA CONCLUIR**

Kramer (2009) irá propor a necessidade de resgatar o educar como experiência de cultura, na qual professores e alunos se tornem narradores, sendo incentivados a recuperar sua capacidade de deixar rastros. Compreendo que, mais do que uma simples participação na pesquisa, tal espaço interativo e discursivo possibilitou que diversas professoras que atualmente fazem a prática com crianças de 0 a 3 anos de idade, pudessem ressignificar as histórias contadas, atribuindo outros sentidos.

No processo da pesquisa, acolhendo narrativas e buscando articular sentidos, vivenciei a necessidade de refletir sobre as certezas que me acompanhavam e de abrir espaço para perceber como as professoras significam suas práticas, considerando as crianças de 0 a 3 anos de idade, de fato, como potentes, ocupando lugar central no

planejamento curricular. No percurso, pude levantar questionamentos sobre o papel do professor não só em relação às práticas leitoras, mas em sua atuação na creche, de modo geral, considerando esse espaço como um lugar privilegiado de interação entre adultos e crianças, de produção de experiências. De histórias. De narrativas, portanto.

Nos discursos proferidos pelas professoras, identifico o entendimento de que a instituição de Educação Infantil é um espaço privilegiado para a circulação dos materiais impressos e o papel do professor é promover a interação entre a leitura e os livros, buscando criar um ambiente prazeroso para esse momento.

O modo como as práticas foram narradas possibilitaram o surgimento de pistas para a percepção do papel do professor na promoção de práticas leitoras. Em geral, este é reconhecido como modelo na interação com o livro e como dramatizador das histórias lidas ou inventadas com os livros para as crianças.

Há indícios que nos levam a refletir sobre o motivo para a realização das práticas. Assim como um grupo de professoras aponta a importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem, identifico várias narrativas que falam da importância do ato de ler para despertar o gosto pela leitura ou simplesmente para agradar às crianças. De modo geral, o cuidado com os livros no que se refere ao manuseio também é ensinado pelo professor, que se apresenta como o modelo de leitor para as crianças.

Considero que a creche revelada nas palavras das participantes da pesquisa é percebida como um local privilegiado de circulação de materiais impressos, e as professoras das crianças de 0 a 3 anos de idade vêm buscando ressignificar suas práticas, demonstrando preocupações inclusive com a qualidade editorial do material destinado aos bebês.

Foi possível perceber várias representações de leitor, fato que em alguns casos contribuem para a escolha dos livros e para o direcionamento de atividades, bem como para a organização do material impresso.

As práticas narradas revelaram os vários modos de ler e como a observação e conhecimento das preferências dos grupos de crianças direcionam as escolhas. Algumas vezes, a situação não é planejada, mas surge espontaneamente, como por exemplo, a presença de revistas de dieta na rodinha.

É preciso realmente refletir sobre as práticas já institucionalizadas, muitas das vezes reproduzidas pelos educadores, que por vezes não permitem espaços “ao acolhimento da dúvida e da diversidade” (suas e das crianças!). Essa reflexão conduziu-me a afirmar que é preciso considerar, assim como já ponderou Mantovani (2014), a necessidade de reinventar o cotidiano e experimentar as indicações que já dispomos teoricamente para o uso concreto do livro na prática educativa, além de outras práticas significativas com a linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANDIDO. Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: **Programa Salto para o Futuro**. Boletim N° 23, novembro de 2006. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.
- KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. In: JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2009.
- PARREIRAS, Ninfa. “O desamparo como representante dos afetos”. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo. **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
- ROSA, Maria Inês Petrucci et al Narrativas e mônadas: potencialidades para outra compreensão de currículo. Currículo sem fronteiras. v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em outubro de 2015.
- ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. In: Pro-Posições! v. 26, n. 1 (76) | P. 141-160 | jan./abr. 2015.
- SALUTTO, Nazareth. CORSINO, Patrícia. As crianças e o livro na creche. In: CORSINO, Patrícia. (Org.) **Travessias da literatura na escola**. 2014.
- \_\_\_\_\_. Leitura literária na creche: do direito das crianças e adultos à construção de elos de coletividade. In: CORSINO, Patrícia. (Org.) **Travessias da literatura na escola**. 2014.



## “NAVEGANDO À TERRAS DISTANTES”: TEATRO CONTEMPORÂNEO PARA CRIANÇAS

**Diego de Medeiros Pereira**

Universidade Federal de Santa Maria,  
Departamento de Artes Cênicas  
Santa Maria – RS

**Simoni Conceição Rodrigues Claudino**

Prefeitura Municipal de Florianópolis, Educação  
Infantil  
Florianópolis – SC

**RESUMO:** O presente texto trata de uma discussão sobre um dos espetáculos desenvolvidos pela “Trupe da Alegria” – grupo teatral formado por profissionais da Educação Infantil do município de Florianópolis (SC) – o qual serviu como objeto de estudo para a tese de doutorado em Teatro do professor Diego de Medeiros Pereira, defendida no ano de 2015. A criação do espetáculo teatral “Navegando à Terras Distantes”, produzido em 2013 e apresentado nesse ano e em 2014, possibilitou o contato das professoras-artistas do grupo com questões conceituais e procedimentos criativos relacionados à cena contemporânea. A pesquisa teórica que embasou a criação espetacular dialogou com o conceito de *work in process*, de Renato Cohen (2006) e com a ideia de *criança-performer*, de Marina Marcondes Machado (2010). Estudos sobre o Drama – método de ensino e experimentação teatrais desenvolvido na Inglaterra e introduzido no

Brasil pela professora Beatriz Cabral – deram suporte artístico e pedagógico ao processo de elaboração da criação cênica. Além da formação de um olhar diferenciado sobre a cena teatral contemporânea, desenvolvido pelas profissionais da educação que participam da “Trupe da Alegria”, a apresentação do trabalho possibilitou experiências de fruição diferenciadas para as crianças e demais participantes do evento teatral, bem como um aporte teórico-prático para o trabalho de formação artística desenvolvido nas unidades de Educação Infantil de Florianópolis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro Contemporâneo. Pedagogia do Teatro. Educação Infantil. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** The given text concerns a discussion about one of the plays created by the “Troupe of Joy” (Trupe da Alegria), a theatrical group formed by childhood education professionals of the city of Florianópolis (SC) - which served as research subject for the doctoral thesis in drama of the professor Diego de Medeiros Pereira, defended in the year of 2015. The creation of the drama play “Navigating in faraway lands” (Navegando à Terras Distantes), produced in 2013 and performed in the same year and in 2014, enabled the group’s teachers-artists’ contact with conceptual issues and creative processes related to the contemporary

scene. The theoretical research which supported the creation of the play dialogued with Renato Cohen's (2006) concept of "work in process" and with the idea of "child-performer", of Marina Marcondes Machado (2010). Studies about Drama - theatrical teaching and experimentation method developed in England and brought to Brazil by professor Beatriz Cabral - gave the artistic and pedagogical support to the process of the elaboration of creating the scenes. Besides the development of a different look about the contemporary theatrical scene, designed by the education professionals who participated of the "Troupe of Joy", the performance of the play enabled enjoyment experiences to the kids and other participants of the theatrical event, as well as a theoretic-practical input to the work of artistic formation developed in the Childhood Education units of Florianópolis.

**KEYWORDS:** Contemporary Theater. Theater Pedagogy. Childhood Education. Training Teachers.

## 1 | DESCOBRINDO NOVAS TERRAS

As formas de se conceber a criação espetacular têm sofrido alterações nas últimas décadas como resultado de pesquisas, experimentações, discussões e desconstruções de modelos e práticas, distanciando-se da noção de *mimeses*, como aponta Pavis, "[...] em particular, aquela que emana de um texto pré-existente dado a entender e a ilustrar pelo palco" (2010, p. 211). No que tange aos espetáculos produzidos com e para crianças, principalmente os que se destinam ao "chão" da escola ou são nela criados, percebe-se que essas desconstruções ocorrem de maneira letárgica, quando ocorrem.

Nas páginas que seguem, buscaremos, ainda que brevemente, trazer à tona discussões acerca das produções teatrais voltadas ao público infantil, sobretudo aquelas destinadas à apresentação em espaços educativos. Para tanto, traremos como material de análise o processo de criação do espetáculo teatral "Navegando à Terras Distantes", desenvolvido pela "Trupe da Alegria" – grupo teatral formado por profissionais da Educação Infantil do município de Florianópolis (SC) – coordenado pelo professor de Teatro Diego de Medeiros Pereira.

Durante o processo de concepção do espetáculo muitas discussões surgiram entre as professoras-artistas e o coordenador do grupo, especialmente as que buscavam repensar maneiras de se conceber o evento teatral quando da apresentação para as crianças. A ideia de uma narrativa que fosse se construindo no processo de fruição, retirando as crianças do lugar de espectadoras "passivas", tradicionalmente a elas relegado, possibilitando que fossem coautoras da obra, começou a ebulir no grupo.

Uma vez que o espetáculo estava relacionado a uma pesquisa de doutorado que buscava defender o Drama – método de ensino e experimentação teatrais – como abordagem artística e pedagógica que se aproxima das propostas educacionais da Educação Infantil, procuramos embasar o processo de criação também nos conceitos

e propostas didáticas desse método.

Como forma de sintetizar o processo e discutir aspectos relacionados à experiência coletiva de composição do material cênico, apresentaremos, na primeira seção, um breve contexto do grupo “Trupe da Alegria”, seguido de uma exposição sobre o Drama. Após a contextualização das circunstâncias que geraram a proposta do espetáculo, discutiremos os procedimentos utilizados na criação e o referencial que ofereceu suporte à prática. Trataremos, por fim, de elucidar descobertas e desafios que se deram (e se dão) no campo da pesquisa de criação e compartilhamento de práticas teatrais voltadas ao público infantil.

## 2 | A “TRUPE DA ALEGRIA”

Em 2010, por conta da pesquisa de mestrado do professor Diego de Medeiros Pereira, foi criado um grupo de estudos e experimentações teatrais com o objetivo de ampliar as referências artísticas e pedagógicas das profissionais que desejassem compor tal grupo. Desse modo, surgiu a “Trupe da Alegria”, inicialmente formada por 14 profissionais da Educação Infantil que se reuniram durante 05 meses, em encontros semanais noturnos, para a prática teatral focada na ampliação da expressividade corporal, na experimentação de jogos dramáticos e teatrais e na assimilação de diferentes estruturas de construção de uma cena teatral.

A justificativa para a realização do grupo de estudos não era propor “modelos” ou “fórmulas” de se trabalhar teatro com as crianças, mas, sim, que as profissionais interessadas experimentassem aspectos relacionados ao fazer teatral em seu corpo. Como resultado do processo, foi criado o primeiro espetáculo “*Uma Creche Divertida e Colorida*” pautado na exploração de elementos que estruturavam a *Commedia dell’arte*.

A *Commedia dell’arte* surgiu na Itália, no século XVI, e teve seu declínio no início do século XVIII. Caracterizava-se pela criação coletiva dos atores, que elaboravam um espetáculo improvisando gestual ou verbalmente a partir de um roteiro (*canovaccio*) muito sumário e de personagens tipificados: Pantaleão, Doutor, Capitão, Arlequim, Polichinelo, Brigueta, Enamorados, entre outros. Os temas, utilizados nas improvisações, surgiam, geralmente, de situações do cotidiano da região na qual o grupo teatral se instalava, assim como os “tipos” (ou máscaras) representavam componentes da sociedade italiana da época.

Ao longo do processo, percebemos que havia no trabalho com a *Commedia* uma possível discussão sobre a “diferença” e a “diversidade”, não pelo viés da Educação Inclusiva, mas a diferença intrínseca ao ser humano. Expor as diferenças incentivando a compreensão dessas, respeitando suas peculiaridades, ampliando o repertório das crianças quanto às dimensões humanas (corporais, culturais, sociais, linguísticas, entre outras), tornou-se um compromisso e uma “provocação cênica” para a construção dos próximos espetáculos

do grupo.

No ano seguinte, 2011, novas integrantes passaram a compor a Trupe, sendo que o número de participantes foi de 14 para 20. A proposta, nesse segundo ano, foi criar um espetáculo a partir de alguns “tipos” brasileiros e da estética do Teatro de Revista.

Segundo Veneziano, a Revista pode ser definida como:

Espectáculo ligeiro, misto de prosa e verso, música e dança, faz, por meio de inúmeros quadros, uma resenha, passando em *revista* fatos sempre inspirados na atualidade [...] algumas características lhe são típicas e quase sempre presentes [...]: sucessão de cenas ou quadros bem distintos; a atualidade; o espetacular; a constante intenção cômico-satírica; a tendência em utilizar um fio condutor; a rapidez de ritmo (VENEZIANO, 1996, p. 28).

Surgiu, desse modo, o espetáculo “Brasil de Todas as Cores”, inspirado em alguns “tipos” de cada região brasileira. Os costumes, vestimentas, danças típicas, manifestações culturais, culinária dessas regiões serviram de estímulo para a construção dos quadros da Revista.

Em 2012, o grupo decidiu seguir apresentando esse espetáculo, entretanto, foi elaborado um novo projeto intitulado “Um dia com a Trupe da Alegria” que consistia em: no período matutino apresentar o espetáculo para as crianças e no período vespertino, oferecer, como personagens, experimentações para crianças e para profissionais da unidade que estivessem recebendo o grupo, em formato de oficina coletiva.

Um aspecto importante de se destacar sobre o trabalho da “Trupe da Alegria” é o diálogo estabelecido entre Teatro e Pedagogia. Um professor de teatro assumiu a “direção” de um grupo, não de atrizes (no sentido profissional do termo), mas de profissionais da Educação Infantil (que hoje são atrizes também) que conhecem e compreendem os processos de desenvolvimento das crianças. Essas professoras sabem, em geral, o que pode assustar as crianças, o que pode atraí-las, o que pode desafiá-las e, como professoras-artistas, propõem conteúdos a serem abordados em cena, conteúdos esses que dialogam com suas práticas cotidianas, num processo de retroalimentação – a prática dessas professoras influencia as escolhas da “Trupe” e o trabalho Teatral expande as possibilidades artísticas e pedagógicas dessas profissionais em relação ao ensino do teatro.

Entre os membros do grupo foi gerado um compromisso com a educação e com a ampliação do contato das crianças com o universo do teatro, seja através da possibilidade de assistirem a um espetáculo pensado para elas ou por meio das propostas com essa linguagem que essas profissionais passaram a realizar com suas crianças no cotidiano das creches, por conta de sua maior compreensão do fazer teatral.

Como aponta Pereira:

Acreditamos que o trabalho com a *Trupe* tem potencial para causar diversas reflexões sobre os ganhos que o profissional da Educação Infantil adquire ao trabalhar com sua personalidade, sua sensibilidade, interagindo com o outro e com a Arte. Tem potencial para refletir sobre os ganhos que as crianças têm ao assistirem trabalhos criados especialmente para elas, que buscam tocá-las, sensibilizá-las, formar seus olhares. O ganho que a instituição prefeitura, estado, etc. recebe ao trabalhar com profissionais motivados, possuidores de um conhecimento sensível que possa ser explorado com suas crianças e com seus pares é indescritível (PEREIRA, 2015, p. 190).

Após esses 03 anos de formação continuada, o grupo passou a interrogar seu “diretor” sobre possibilidades diferenciadas de proposição de práticas pedagógicas de experimentação teatral com as crianças. Essa demanda gerou a pesquisa de doutorado de Pereira e o levou a questionar as proximidades entre o método do Drama e as propostas de ensino da Educação Infantil. O espetáculo seguinte e os processos de Drama que foram desenvolvidos nas unidades, no ano de 2014, necessitaram, portanto, de um aprofundamento teórico e prático desse método. O grupo passou, então, a estudar textos relativos ao Drama e a experimentar suas estratégias didáticas nos encontros e nas unidades, com suas crianças. Para melhor compreensão desse método, cabe a exposição que segue.

### 3 | O DRAMA

O Drama, também conhecido como *Process Drama*, é um fazer teatral que teve origem nos países anglo-saxões, na década de 1960, a partir dos trabalhos da professora e atriz Dorothy Heathcote (1926-2011) e difundido no Brasil pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral.

Heathcote e Gavin Bolton desenvolveram uma estratégia conhecida como “Manto do Perito” (*Mantle of the Expert*), a qual partia da premissa de que, ao tratarem as crianças como especialistas em determinado assunto (como detetives, cientistas, navegadores, historiadores, entre outros) dentro de um contexto ficcional, aumentariam o envolvimento dessas na construção de conhecimentos, dentro de uma proposta artístico-pedagógica. Como especialistas/peritos em determinado assunto, elas podiam perceber as habilidades e conhecimentos necessários à aprendizagem em questão e descobririam juntas – de forma interativa e dinâmica – maneiras de resolverem os desafios propostos pela trama.

No final dos anos de 1970, o Drama passou a ser melhor reconhecido como uma arte teatral e como uma abordagem possível para o ensino do teatro passando a ser praticado em países como Austrália, Inglaterra, Canadá, alguns países do norte europeu e nos Estados Unidos, como pontua O’Toole (1992). Enquanto que, no Brasil, tem se difundido, desde os anos de 1990, a partir do trabalho de Beatriz Cabral.

Para essa autora,

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens *como se* fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do drama – o aluno é o autor de sua criação (CABRAL, 2006, p. 33).

O estudo e experimentação de processos de Drama possibilitou que fossem elencados alguns aspectos que nos parecem essenciais à estruturação de uma proposta:

1 – a instauração de um *contexto ficcional* a partir de um tema, conteúdo ou pré-texto (*pre-text*), o qual dará suporte à experiência e dentro do qual são desenvolvidas todas as atividades propostas ao grupo. O termo pré-texto foi proposto por Cecily O’Neill e se refere “[...] a fonte ou impulso para o processo de Drama [...] a razão para o trabalho [...] um texto que existe antes do evento” (O’NEILL, 1995, p. XV). Quanto mais esse pré-texto se aproximar do contexto dos participantes, maiores as possibilidades desses imergirem nas propostas dramáticas;

2 – a estruturação de uma narrativa construída coletivamente e aberta às criações dos participantes, a qual pode ser elaborada em diferentes momentos (episódios) e, portanto, a ideia/prática processual está no cerne dessa abordagem. Cada nova proposição, situação criada ou atividade realizada é considerada um episódio do Drama. Pode-se pensar os episódios como unidades cênicas que compõem o processo, apresentando novos desafios para serem respondidos em forma teatral;

3 – a participação ativa do professor como coautor do processo, experimentando papéis ou personagens (*teacher in role*) dentro da trama e a ausência de uma plateia. O *Teacher in role* também foi uma estratégia criada por Heathcote e amplamente utilizada nos processos de Drama que desenvolvia. Ao colocar o professor como um mediador e parceiro na criação e manutenção do contexto dramático as crianças, em geral, sentem-se mais seguras para improvisarem e jogarem com seus pares e com o professor.

Apontadas essas características é possível perceber que o Drama, como fazer teatral, aproxima-se do conceito de *work in process* que, segundo Cohen, “[...] tem por matriz a noção de processo, feitura, interatividade, retroalimentação, distinguindo-se de outros procedimentos que partem de apreensões apriorísticas, de variáveis fechadas ou de sistemas não-interativos” (2006, p. 17). Nesse procedimento criativo – *work in process* – o percurso de experimentação e feitura da obra artística é parte da obra. Da mesma forma, o Drama se caracteriza por ser um fazer teatral em processo e a criação se dá no ato próprio de experimentar e desenrolar as situações dramáticas propostas.

Diferente de propostas tradicionais de trabalho com a linguagem teatral, em geral pautadas na montagem de espetáculos, o Drama propõe a experimentação contínua, a investigação dramática, a exploração do material colocado à disposição

dos participantes. Ele não tem como objetivo a criação de um produto, a repetição dessa criação (em formato de ensaio, por exemplo) e a apresentação, que leva, muitas vezes, a um esvaziamento da experiência por conta da imposição de marcas e formas.

Esse formato em processo, característico de muitas proposições teatrais contemporâneas, pareceu, também, dialogar com as propostas de trabalho da Educação Infantil que apontam que os processos de construção de conhecimentos devem ocorrer por meio de projetos que unam diferentes saberes e que se construam no diálogo aberto com os anseios, desejos e curiosidades das crianças, ampliando-lhes as experiências e repertórios.

Desse modo, foram estabelecidas relações entre o Drama, elementos da Cena Contemporânea e as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil no processo de criação do espetáculo “Navegando à Terras Distantes”, o qual será apresentado e discutido a seguir.

#### 4 | NAVEGANDO À TERRAS DISTANTES

*Nós somos navegadores Reis e Senhores desse imenso mar  
Sempre enfrentando perigos com nossos amigos podemos contar  
Não tenha medo criança da nossa história você vai gostar  
Vem, vamos logo, não há mais tempo nossa viagem já vai começar.*

(Trecho da música de abertura do espetáculo cantada pelos Navegadores)

Imbuídos da ideia de fazer um espetáculo diferente para as crianças e de repensar a estrutura e a participação delas no espetáculo, fomos à procura de elementos que compusessem e dessem forma àquilo a que o grupo aspirava. Pensamos em um espetáculo que apresentasse às crianças um pouco da história dos cinco continentes e que as fizesse adentrar, de fato, na magia das histórias e enredos desses lugares. O grupo, então, discutiu, pesquisou e estudou acerca de diferentes elementos, paisagens, músicas, histórias, lendas, guerras, costumes, pratos típicos, crenças, danças, traços físicos, elementos culturais e naturais, elegendo quatro países de cada um dos cinco continentes para estudo e aprofundamento de algumas dessas temáticas.

Foram escolhidos, para compor o espetáculo, os seguintes países: da África, Cabo Verde, Marrocos, Egito e Uganda; da América, Estados Unidos, Brasil, México e Peru; da Ásia, Japão, China, Índia e Turquia; da Europa, Itália, Rússia, Alemanha e Espanha e, da Oceania, Austrália, Papua-Nova Guiné, Nova Zelândia e Ilhas Salomão.

A pesquisa de referenciais e os encontros semanais que realizávamos para discutir e apontar possibilidades de criação de cenas e enredos para o espetáculo que se agigantava, revelava-nos o quanto queríamos ser grandiosos e quantas coisas havia para serem apresentadas às crianças. Foi preciso delimitar prazos para as etapas de criação, elaboração de figurinos e cenários, trilhas sonoras e vídeos, cronometrar as cenas, eleger fatos relevantes de cada cultura e propícios de serem apresentados

aos nossos expectadores e partícipes, pois não queríamos uma plateia estática a nos olhar, queríamos uma plateia atuante, que se maravilhasse, que explorasse os materiais que seriam postos na cena e que interferissem no enredo.

Buscávamos compreender a criança que participaria do espetáculo de modo semelhante ao que propõe Maria Marcondes Machado, com o conceito de criança-*performer*. A autora privilegia o trabalho do educador com a linguagem teatral a partir de algumas características do que se nomeia teatro pós-dramático e da cena contemporânea cuja dramaturgia “[...] apresenta uma frágil fronteira entre teatro, dança, poesia, literatura e a arte da contação de histórias” (2010, p. 118). Nesse sentido, ela propõe a aproximação do teatro da maneira como a criança interage com as linguagens, de forma híbrida, expressando sua individualidade em uma relação direta entre arte e vida. Como é possível perceber na citação:

[...] o mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar. (MACHADO, 2010, p. 131).

Era justamente a colocação da criança como centro da experimentação, como aponta Machado, que buscávamos ao conceber o espetáculo. A ideia era incentivar percepções diferenciadas da arte teatral, propondo novas maneiras de interagir com o outro, com o espaço, com os materiais, com as professoras-atrizes.

Após seis meses de trabalho, chegamos à finalização do espetáculo, o qual se deu no seguinte molde: uma semana antes de participarem da “apresentação” as crianças recebiam, em sua unidade educacional, uma carta enviada pelos Navegadores – personagens da trama. Essa carta, feita em papel envelhecido, remetendo à época das navegações e servindo como *estímulo material* para a criação do *contexto ficcional*, convocava marujos para uma viagem à terras distantes e marcava o dia e horário de encontro (dia e horário da experimentação do espetáculo).

A cena de abertura contava com cinco grandes navegadores personificados da história das navegações: Bartolomeu Dias (1450-1500), navegador português; Cristóvão Colombo (1451-1506), navegador italiano; James Cook (1728-1779), explorador inglês; Pedro Álvares Cabral (1467/8-1520), explorador português e Zheng He (1371-1433), explorador chinês.

Após uma música de abertura (cantada e tocada por eles), utilizam a estratégia do Drama *manto do perito* para verificarem os conhecimentos das crianças sobre navegações e lhes conferiam o cargo de marujos. Realizavam uma espécie de “contrato” com as crianças, elencando quais as atribuições seriam necessárias à navegação e as questionando quanto ao compromisso de agirem como marujos, instituindo, dessa forma, o *contexto da ficção*.

Cada navegador conduzia sua embarcação – feita de tecido – com uma tripulação, composta, em sua maioria, por 25 crianças e suas professoras, a cada



um dos cinco continentes (África, América, Ásia, Europa e Oceania). Embarcamos todos, de fato, na fantasia. Os pequenos tripulantes cuidavam das ondas fortes e tempestades que ameaçavam virar seus barcos em alto mar, imaginavam monstros que poderiam emergir do fundo dos oceanos sobre os quais navegavam, temiam que o mar acabasse numa curva e, por fim, desembarcavam às portas de um continente que a eles era apresentado por seu navegador, o qual os deixava na nova terra e seguia sua viagem em busca de outras aventuras.

Os espaços, onde aconteciam as cenas, foram criados a partir da ideia de *ambientação cênica e sonora*, proposta pelo Drama. Cada grupo entrava em um dos espaços e as cinco cenas aconteciam concomitantemente. Por trás de uma porta, que continha uma bandeira com o nome do continente no qual seriam realizadas novas descobertas, havia um ambiente que fora cuidadosamente pensado e montado para possibilitar a exploração, o contato das crianças com diferentes materiais que aguçassem seus sentidos. Em cada continente, elementos “davam vida” e legitimavam o espaço.

Foram feitas associações/escolhas no processo de composição das cenas e materiais que seriam usados na cenografia, como *pré-textos* para a criação e posterior experimentação, por parte das crianças:

- África: o elemento terra, o sentimento de medo e os motes, a descoberta do desconhecido e exploração de elementos de religiões africanas;
- América: o elemento madeira, o sentimento de perda/disputa e o mote, explorar diferentes visões culturais sobre a morte;
- Ásia: o elemento ar, o sentimento de amizade e o mote, a relação entre tradição e contemporaneidade a partir do conflito entre religião e tecnologia;
- Europa: o elemento água, os sentimentos de amor e perdão e o mote, a destruição causada por uma guerra;
- Oceania: o elemento fogo, o sentimento de proteção ambiental e o mote, a destruição do meio ambiente pelo crescimento urbano.

Os marujos adentravam o ambiente e logo se tornavam parte da cena. Eram coautores das ações que ocorreriam naquele ambiente e, portanto, não havia a divisão entre atrizes e público. Ao adentrarem no ambiente da América, por exemplo, maravilhavam-se com o barulho dos pássaros cantando, com o pisotear sobre folhas secas distribuídas pelo caminho, com o cheiro de mato, de árvore. Surpreendiam-se com o barulho de um vulcão em erupção e presenciavam o movimento de diferentes tribos que demarcavam seu território na Oceania. Amedrontavam-se com o escuro do cenário da Europa que remetia a um momento de guerra. Encantavam-se e se assustavam com a dança de um enorme dragão num cenário avermelhado pelas luzes de luminárias japonesas, no continente asiático. Distraíam-se com a brincadeira

inocente e perigosa de uma menina em meio a rugidos altos de um leão, no continente africano. Sensações e sentimentos diferentes a cada entrada em um novo cenário/ambiente, em cada novo mundo que se revelava e se assumia enquanto local a ser descoberto na viagem que estavam realizando à terras distantes.

Em cada espaço havia um personagem que exercia a função de condutor dos pequenos marujos pelo ambiente. Esse condutor foi pensado como um *professor personagem* que instigava as crianças à experimentação de diferentes propostas: dançar em uma brincadeira de roda indiana, tocar instrumentos de madeira em um ritual de cura de uma tribo africana, colocar flores para a boneca estadunidense que morreu, atirar bolas por sobre um muro que dividia países europeus em guerra, ajudar no plantio de sementes em solos devastados da Oceania, entre outras explorações.

As cenas eram rigorosamente realizadas em 10 minutos, controlados por vídeos projetados em uma das paredes de cada sala. Esses vídeos iam delimitando o tempo de cada experimentação, alterando as imagens e as trilhas propostas para os diferentes momentos que compunham as “cenas”.

Alguns fatos são interessantes de serem ressaltados sobre essas projeções. No continente americano, por exemplo, havia a projeção de um mar na parede, no qual, em determinado momento, um índio peruano caminhava pela areia da praia se aproximando do enquadramento até “sair da parede” por detrás de uma cortina, no exato momento em que desaparecia da projeção, esse fato causava um misto de susto e encantamento nas crianças. Ainda nesse continente, projeções foram realizadas acerca de uma diferenciação das culturas estadunidense e brasileira. Em dado momento, em que se apresentavam diferentes monumentos, a ponte Hercílio Luz aparecia entre as imagens projetadas e as crianças prontamente comentavam: “ – olha, é a nossa ponte!”.

Outro momento interessante relacionado às projeções era quando o ator que representava um menino japonês conversava, pelo computador, com duas amigas (uma indiana e outra chinesa) e ambas apareciam no telão. Em seguida o menino descobria uma lâmpada mágica, de onde um gênio fazia-se presente para todos através da projeção de sua imagem na parede. Quando o menino sacudia a lâmpada, por exemplo, a imagem projetada do gênio também sacudia, o que causava um encantamento nos participantes. Após o menino esfregar a lâmpada, o gênio saía dessa projeção e realizava três desejos do personagem, trazendo para seu mundo real as amigas com as quais só conversava pelo meio eletrônico.

Ao som forte, alto e estridente de um apito de navio, uma nova embarcação “ancorava” na porta da sala/continente e os marujos eram, então, recebidos por um novo navegador e, com ele, velejavam rumo a uma outra aventura. Desse modo, cada grupo de marujos passava pelos cinco continentes em ordem diferenciada e, após passarem pelo último espaço, despediam-se do navegador que os deixava e agradecia a ajuda deles como marujos, finalizando, dessa maneira, a viagem. Sem aplausos ou uma “finalização” do espetáculo.

## 5 | ALGUMAS DESCOBERTAS E OUTROS LUGARES A SEREM EXPLORADOS

Além do diálogo com a teoria e prática do Drama, muitos procedimentos e formas de se pensar e conceber o espetáculo “Navegando à Terras Distantes” partiram de um diálogo com propostas contemporâneas de encenação, a começar pela construção do espetáculo que se deu de forma colaborativa, na qual o coordenador do grupo atuava como um dramaturgista “alinhavando” os materiais criados pelas professoras-artistas. O dramaturgista é o profissional responsável por confeccionar, organizar e estruturar o roteiro ou texto a partir do trabalho de criação desenvolvido pelos atores, além de amparar os estudos teóricos necessários à montagem. Pode se confundir com a figura do encenador, como no caso de Bertolt Brecht (1898-1956), encenador e dramaturgo alemão, ou pode ser uma figura distinta daquela.

Ao tratar da dramaturgia contemporânea, Rosangela Patriota, destaca a diversidade de trabalhos e a multiplicidade de proposições de criação que rompem com a tradição do uso do texto dramático como principal referência para o processo criativo. Patriota cita Fernandes para distinguir algumas tendências e processos que marcam a cena atual:

A justaposição de elementos, a organização por cadeias de *leitmotive*, a desconstrução de linguagens artísticas, a substituição do drama pela espacialização e o abandono do texto dramático como núcleo estruturador do espetáculo são os principais traços dessa tendência [...] (FERNANDES apud PATRIOTA, 2010, p. 51).

Outros elementos que parecem dialogar com a escritura cênica contemporânea podem ser destacados, como:

- a abertura da narrativa à participação das crianças. As cenas do espetáculo possuíam um roteiro com vários momentos em que as crianças podiam interferir e expressar suas sensações e percepções em relação aos acontecimentos propostos;
- o deslocamento da plateia de um local a outro onde aconteciam as proposições cênicas. Não havia um único espaço para a “apresentação” do espetáculo, ele se oferecia à experimentação das crianças em diferentes espaços e elas circulavam de um espaço ao outro;
- a não linearidade na fruição das propostas. Como as cenas aconteciam de forma concomitante para os cinco diferentes grupos, cada grupo fruía o espetáculo em uma ordem diferente que não comprometia a narrativa proposta, uma vez que as cenas eram independentes, ao mesmo tempo em que, após serem experimentadas, compunham uma dramaturgia;
- a inexistência de uma divisão entre palco e plateia. A proposta pretendia a imersão dos participantes no evento teatral, desse modo, o espetáculo foi

estruturado para ser experimentado pelas crianças e não assistido. Para tanto, extinguiu-se a divisão tradicional entre atrizes e audiência e as crianças podiam transitar livremente pelo espaço, interferindo nas proposições cênicas;

- a apropriação de temáticas que buscassem uma reverberação direta na audiência. Queríamos que os temas não fossem moralizantes, nem didáticos, mas que, de alguma forma, tratassem de questões interessantes de serem discutidas com e pelas crianças. Nesse sentido, trouxemos provocações em torno de temas como morte, guerra, religiões, tecnologia, meio ambiente, consumismo e, principalmente, diversidade, um dos principais focos de trabalho da Trupe;
- o uso de recursos audiovisuais. O uso de projeções e trilhas sonoras contínuas foi um dos grandes desafios e também um dos encantamentos do espetáculo. Todas as cenas contavam com projeções de imagens que, em alguns momentos, dialogavam com as cenas e, em outros, estabeleciam um conflito com a representação. Nesse sentido, merece ser destacada a polifonia da encenação, propondo diferentes tessituras a serem lidas por nossos “pequenos marujos”.

Foram realizadas em torno de 20 apresentações do espetáculo em diferentes creches e núcleos de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Florianópolis (SC) entre os anos de 2013 e 2014. Cerca de 2.500 crianças e 300 adultos puderem viajar a terras distantes, descobrindo outros mundos e diferentes possibilidades de fruirmo o teatro.

Refletimos, por meio dessa experiência, sobre as possibilidades de uma dramaturgia teatral contemporânea na qual o evento cênico se distancia de um texto dramático (ou história) e cria sua narrativa na experimentação do espetáculo. Percebemos a necessidade de ampliar as formas de fruição teatral propostas às crianças, possibilitando a elas construir a obra junto com os(as) atores/atrizes. Pensamos que não cabe mais tratar as experiências com a linguagem teatral nos diferentes espaços de educação como mero “teatrinho”, é preciso assumir as funções criadora, sensibilizadora e questionadora que o teatro possui.

Faz-se necessário que a escola abra suas portas para a arte contemporânea e que os grupos teatrais se preocupem com a formação dos públicos de amanhã que se encontram nos bancos escolares. Acreditamos que as experiências vivenciadas no espetáculo “Navegando à Terras Distantes” ficaram gravadas e guardadas no repertório de cada artista/professora/criança que pode experimentá-lo gerando novos desejos de contato com essa linguagem.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 02. p. 115-138, 2010.

O'NEILL, Cecily. ***Drama Worlds: a framework for process drama***. Portsmouth: Heinemann, 1995.

O'TOOLE, John. ***The process of Drama: negotiating art and meaning***. Londres: Routledge, 1992.

PATRIOTA, Rosangela. O pós-dramático na dramaturgia. In: GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores da Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

VENEZIANO, Neyde. **Não adianta chorar: Teatro de Revista brasileiro, oba!** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

## O DESAFIO DAS LITERATURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: AÇÕES DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA

**Ana Claudia Duarte Mendes**

UEMS, Curso de Letras Port./Inglês  
Dourados – MS

**Dejair Dionísio**

UFGD, FACALE/PPGL  
Dourados – MS

**RESUMO:** Nosso trabalho insere-se no contexto atual de perdas, que vem sendo anunciadas desde os protestos de 2013 no Brasil, revestidas das inquietações do Golpe em 2016 e que nos leva, agora, para perdas de direitos. Assim, a pesquisa na qual nos debruçamos e que contempla tanto o fazer indígena e o afrodescendente, busca visibilizar uma poeticidade resistente, que enuncia a filiação às culturas ancestrais, tanto de indígenas como de afrodescendentes. O cenário político atual é complexo, cercado por discursos que semeiam preconceitos e reproduzem ideologias intolerantes, disseminadoras de ódios. Para contrapor a essa situação é necessária a atuação resiliente, aplicada a valorização de todas as vozes, para construir a ponte na cultura da paz, afastando a linha abissal existentes entre os vários grupos sociais. Colaborar para a construção de um imaginário que promova a superação da *colonialidade* e estabeleça relações de poder, saber e ser

adequadas ao viver na interculturalidade, sem deixar de considerar que também fazem parte desse atual contexto, outras necessidades de cuidados e respeito espiritual, do meio ambiente e do meio social, permeadas pelas questões etnicorraciais que tem sido atacadas diversamente e diariamente pelo projeto de subversão de direitos sociais que se instalou no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colonialidade; discussão etnicorracial; interculturalidade; linha abissal; resiliência.

**ABSTRACT:** Our work inserts itself in the context of losses being announced since the popular protests of 2013 in Brazil, coated in fear of the Coup de'etat of 2016 and brings us, now, a large amount of rights loss. Therefore, this research contemplating the indigenous and afro-descendant works reaches out to the visibility of a poetic resistance, that announces the filiations to ancestral cultures, both indigenous and afro-descendant. The current political scenario is complex, surrounded by speeches full of prejudice that reproduce intolerant, hate ideologies. To fight back, a resilient acting is necessary, applied to appreciation of all voices, to build a bridge to peace culture, moving away the abyssal line between several social groups. Cooperate to the building of a notional view that promotes the overcoming of coloniality

and establishes relations of power and of knowledge that are suitable to a living interculturality, and not forgetting that other needs are found in this context, such as spiritual respect, ambience and social environment, all mixed with ethnic and racial matters, that are attacked constantly and daily by the designed overthrow of social rights installed in Brazil.

**KEYWORDS:** Coloniality; ethnic and racial discussion; interculturality; abyssal line; resilience.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação brasileira passa por um período de alteração em suas concepções, as reformas no Ensino Fundamental e Médio, em processo de implementação, sinalizam os novos caminhos e diretrizes para o desenvolvimento da educação. Pesquisadores da área de educação apontam que estas alterações modificam as finalidades do Ensino Médio, proposto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, estas afirmações dizem respeito à formação desejada nesse nível de escolarização. Ao lermos sobre a crítica à Lei 13.415/2017, encontramos o seguinte:

Ao analisarmos o texto da Lei nº 13.415/2017, é possível inferir um movimento em direção a uma proposta de formação mais delimitada, reforçando o paradigma newtoniano-cartesiano, negligenciando o caráter mais abrangente promovido pela LDB de 1996. Embora a Lei de 2017 proponha, inicialmente, que os currículos considerem a formação integral do aluno, determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais, havendo, com isso, maior estímulo à determinadas áreas, conforme explicitaremos a seguir. (RAMOS, HEINSFELD, 2018, p. 10)

As autoras discutem sobre as concepções utilitaristas que permeiam a nova Lei, considerando sua aplicação, denunciam a retomada do caráter de formação dualista, estruturada no retorno de uma educação tecnicista, para o trabalho, de um lado e de outro a educação intelectual, preparação para a formação acadêmica, universitária. Diante destas considerações, inserimos nossa discussão sobre a questão da literatura e seu papel nesse modelo de ensino.

Pensar a literatura, e em específico as literaturas afro-brasileira e indígena, do ponto de vista de seu ensino e produção, é um desafio político, cultural e social, no contexto atual do Brasil. A condição de subalternidade da literatura frente a outras áreas do conhecimento, provocada pela Reforma do Ensino Médio, está inserida nos contextos políticos que resultaram nas mudanças políticas e educacionais pós golpe de 2016. Nesse sentido, nossas reflexões visam colaborar para que as temáticas que permeiam nosso fazer acadêmico e político permaneçam em pauta.

A primeira reflexão é a de que a literatura passa a ter uma condição subalterna diante de outras áreas de conhecimento. Para tanto, destacamos a Reforma do Ensino Médio, em Mato Grosso do Sul, realizada via Resolução/SED nº 3.196, de 30 de janeiro

de 2017, que dispôs sobre a organização curricular e o regime escolar, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio.

Nessa resolução, na Seção II, constam as áreas de conhecimento no Ensino Médio divididas em quatro (Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas). No artigo 35, a área de conhecimento de Linguagens, passa a ser contemplada e subdividida no inciso I: “I. Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Artes; c) Educação Física; d) Língua Estrangeira Moderna, a obrigatória e a facultativa aos estudantes; (...)” (D.O. 9.340, 2017, p. 05), este inciso é completado com o parágrafo único, que tem a seguinte disposição: “Parágrafo único. Na reestruturação da área de Linguagens, a oferta da Língua Portuguesa objetiva integrar conhecimentos e saberes dessa disciplina com a Literatura, reorganizando seus conteúdos e eixos estruturantes” (...) (D.O. 9.340, 2017, p. 05).

Ao perder seu *status* de disciplina, a Literatura passa a integrar o conteúdo programático de outra disciplina e, nessa organização, ficou sem autonomia e teve diminuída a relevância como área de conhecimento, pois sua presença, na grade curricular do Ensino Médio, passa pela disputa de espaço com outras prioridades educacionais. Essa condição torna seu ensino dependente do tempo a ser disponibilizado pelo professor, da área de Língua Portuguesa, não mais definido e organizado pelo currículo escolar.

Ainda há outro aspecto da Reforma do Ensino Médio, em Mato Grosso do Sul, que consideramos importante destacar, no que tange ao cumprimento da Lei 11.645/08, encontramos na Resolução da SED/MS dois artigos que tratam dos conteúdos previstos na Lei:

Art. 12. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e às Relações Étnico Raciais são ministrados em todo o currículo do ensino fundamental e do ensino médio, em especial nos componentes curriculares ou disciplinas Arte e História.

Art. 13. O ensino de História deve assegurar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (D.O. 9.340, 2017, p. 04)

Em relação específica a essa disposição, pensamos que a Lei 11.645/2008, passa a ser cumprida de forma diferente da disposta em seu texto original, ou antes, de forma incompleta, pois ao considerarmos o disposto, no parágrafo segundo da Lei, encontramos a seguinte organização:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2018, p. s/n)

Ao reportarmos ao texto e sentido da Lei, consideramos que os conteúdos de que tratam, dizem respeito não apenas a cultura afro-brasileira e indígena, mas aos



relacionados às literaturas afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, com a ausência da disciplina de Literatura, na grade do Ensino Médio de MS, estes conteúdos deixam de ser considerados como obrigatórios, pois a Resolução especifica apenas as áreas de Artes e História na obrigatoriedade de contemplarem tais conhecimentos.

Diante de quadro tão adverso em MS, pensamos nos professores que trabalham com as temáticas das literaturas afro-brasileira e indígena que enfrentam duplo desafio, o de confrontarem o cânone literário estabelecido, que desconsidera tais literaturas, e o da inserção e permanência da literatura como conhecimento válido e essencial na formação dos estudantes.

Assim, o estado do Mato Grosso do Sul vem caracterizando-se como uma dessas versões locais de dominação, sendo encarado como região de periferia ou de desenvolvimento industrial incompleto, conforme a análise econômica recorrente do período desenvolvimentista –atrelada as mudanças legais expostas até aqui, com enfoque na dinâmica de reprodução do capital. É justamente nesse contexto que o mito do atraso do estado foi forjado, na tentativa de construir um arcabouço ideológico que respaldasse a instalação de projetos industriais, porém majoritariamente ligados ao agronegócio.

Mas o que era considerado como atraso no Mato Grosso do Sul? Elementos, como o campo, a roça, os morros, as matas, as águas, os povos e comunidades tradicionais, os saberes tradicionais, os agricultores familiares, os indígenas, os quilombolas, entre muitas outras etnias que para cá se deslocaram. Nesse sentido, o mito do atraso foi inventado, através da montagem de uma gama de argumentações para a instalação de tais projetos, compreendidos como necessários para o desenvolvimento do estado.

No contexto sul-matogrossense atual do século XXI, políticas governamentais em nível federal, estadual e municipal têm se mostrado recorrentemente atreladas à lógica de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, talvez servindo de justificativa para as mudanças experimentadas recentemente nas leis que regem a educação no estado. Para tanto, vem considerando determinados sujeitos, seus saberes, suas experiências, além de comunidades tradicionais, como elementos do atraso e entraves para o desenvolvimento econômico. Percebemos nessa versão atual do desenvolvimento que o futuro já está dado e nesse futuro, não há lugar para afrodescendentes, quilombolas, indígenas, agricultores familiares, entre muitos outros sujeitos, comunidades tradicionais e suas territorialidades da cidade e do campo, bem como a educação do campo, educação indígena, educação quilombola.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2007), autor que temos dialogado e recorrido em nossos trabalhos, essa visão redutora do futuro, que supõe já sabermos o futuro e propõe o progresso e desenvolvimento, é característica da *Razão Proléptica*, uma das manifestações da *Razão Indolente das Ciências Sociais*, que apresenta categorias reducionistas na análise da sociedade. A outra manifestação consiste na *Razão Metonímica*, que contrai, diminui e subtrai o presente. Contrapondo-se a essas razões, o autor propõe a expansão do presente e a contração do futuro, como

procedimento epistemológico.

Lançando mão da teorização e reflexão desse pensador, problematizamos esse futuro sul-matogrossense pré-determinado, tanto para o campo, quanto para a cidade, na perspectiva de sua contração e abertura para possibilidade de existência, resistência e permanência desses sujeitos e povos tradicionais, bem como de suas territorialidades, geografias e histórias nesse território, ou seja, podemos vislumbrar a possibilidade de pensarmos outro mundo, por meio de outra globalização, mais humana e incluyente, a partir do que pressupõe o geógrafo Milton Santos (SANTOS, 2001).

Nesse sentido, devemos ponderar que essas mudanças específicas pertencem a uma política que visa continuar a perpetuação de um estado de exclusão de pessoas, com início no processo colonial. A defesa da Literatura, enquanto conhecimento necessário para a formação do ser, é necessária para as formulações que pretendemos discutir.

## 2 | LITERATURA E RESISTÊNCIA

Ao pensarmos sobre o papel da Literatura na formulação do que consideramos narrativas sobre a nação, fica compreensível entender o processo de exclusão iniciado no período colonial e a perpetuação das relações de *colonialidade*, que de acordo com Quijano (2010), propiciam a continuidade das práticas do período colonial e que colocam na condição de subalternidade o ser, o saber e o poder, dos povos submetidos ao poder das metrópoles coloniais.

(...) De facto, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber, para usar a expressão de Anibal Quijano neste livro (SANTOS, 2010, p. 18).

Ao utilizar o termo *colonialidade*, Quijano (2010) discute sobre as relações e práticas culturais que se perpetuaram após as independências. Santos (2010), argumenta que no período colonial se estabeleceu o que conceitua como *linha abissal*, a demarcação dos espaços culturais e sociais que dividia o mundo em dois durante a colonização. Ao aproximar, o que denomina de *universo civilizado* do *universo da barbárie*, o pesquisador define a existência de uma linha imaginária que separa os civilizadores (colonizador) dos bárbaros (colonizados). Esta linha separava o *mundo moderno cristão ocidental* do *mundo das heresias*, dos desprovidos de fé verdadeira, de leis e de governo.

A linha abissal (SANTOS, 2010), ao opor os dois mundos, definia a distinção entre

ambos, de um lado, os direitos cidadãos, para aqueles que pertenciam à civilização, e de outro, a violência e marginalização para aqueles que, por não serem civilizados, eram submetidos aos rigores da lei, do governo e da fé. Neste processo, a violência torna-se naturalizada, pois as relações de poder são pautadas pelo discurso e prática do colonizador.

O regime colonial teve seu fim, com as independências nacionais, mas isso não representou para os colonizados, libertação dos modelos de dominação. O que se seguiu foi a continuidade do modo de expropriação, pois os pressupostos vigentes ainda reproduziam as desigualdades sociais, e as práticas culturais, bem como as apropriações violentas. Nesse sentido, o termo *colonialidade* refere-se às condições de vida nos países que, libertos dos colonizadores, permanecem submissos a ordem hegemônica econômica/cultural mundial.

Nesse contexto, a continuidade de uma política de apropriação e violência, de destituição do direito ao saber, ao poder e ao ser, deve ser contraposta por uma permanente luta por: demarcações das terras indígenas, contra a violência aos afrodescendentes, no campo e nas cidades, pela valorização da educação e formação das populações postas à margem (SANTOS, 2010). Nesse sentido, os atingidos pelas reordenações econômicas e sociais ditadas pelo capital são os que precisam lutar todos os dias pelo direito a existência, como no caso das diversas etnias indígenas, pelos afrodescendentes, pelos marginalizados no sistema econômico e cultural.

A lógica da *colonialidade* opera no processo de desqualificação e apropriação dos sistemas culturais dos povos colonizados, nesse sentido, ocorre a reprodução dos valores e práticas culturais dos colonizadores, enquanto estes apropriam-se dos conhecimentos dos colonizados e, ao mesmo tempo, promovem a desqualificação das práticas culturais e desses mesmos conhecimentos. Nesse processo, esses conhecimentos que foram apropriados, serão reordenados de acordo com a lógica do capital, e reproduzidos e comercializados como novos conhecimentos, agora sob a égide do saber ocidental.

É importante frisar esta questão, principalmente quando estamos pensando sobre a literatura e seu contexto de formulação, pois as linhas abissais e o processo de apropriação, são pertinentes quando discutimos o próprio conceito de literatura. Ao estudarmos a lógica do processo colonial, constatamos como essa funciona no sentido de apropriação das culturas e dos fazeres, promovendo a desqualificação da arte, das performances e da literatura, de tudo que é produzido fora dos padrões ditados pela cultura ocidental. Nesse sentido, consideramos importante ponderar sobre o que significa Literatura.

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176).

Ao escolhermos dialogar com Candido (2011) sobre conceito e papel da literatura, selecionamos um texto em que este discute a literatura, como direito humano, e o faz afirmando que “(...) a literatura é o sonho acordado das civilizações (...)” (CANDIDO, 2011, p. 177), nesse sentido, esta é “(...) fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (...)” (idem, p. 177), ao fazê-lo torna-se inalienável de todos os povos e patrimônio do imaginário de todas as culturas, parte da tradição, manutenção e resistência cultural de diferentes povos.

Ao considerarmos que a literatura é fundamental instrumento na *instrução* e *educação* (CANDIDO, 2011), compreendemos a necessidade de dialogar com obras que possibilitam essa perspectiva. Nesse sentido, escolhemos fazer uma leitura da poesia de Maria das Graças Ferreira (Graça Graúna), escritora indígena Potiguara/RN, professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, participante do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI).

A obra da escritora potiguara nos permite o diálogo com a tradição, pensar a temática indígena e afro-brasileira, ao mesmo tempo. Os pressupostos teóricos que iluminaram nossa leitura estão inseridos nos estudos culturais e decoloniais, pois a lírica da poeta insere-se na luta e resistência dos povos indígenas.

Retomando o conceito de *colonialidade*, ao discutirmos a questão da inserção da lírica produzida por indígenas e afrodescendentes, encontramos resistências e dificuldades no interior das universidades, principalmente no sentido de conceituar esta produção cultural. Ao retomarmos o conceito de literatura formulado por Candido (2011), nossa intenção foi poder afirmar o *status* de literatura aos textos produzidos fora do âmbito acadêmico. É necessário romper com as estruturas da *colonialidade*, inserindo os estudos de literatura afro-brasileira e literatura nativa, indígena ou ainda, textualidades indígenas, conforme conceitos ainda em construção dessas produções literárias.

Ao relegar os textos e as vozes de indígenas e afrodescendentes ao apagamento e silenciamento, o processo colonial formou um cânone da literatura brasileira, no qual há narrativas sobre estes e não deles (MATOS, 2012). Esses discursos sobre o Outro, permeiam a percepção sobre os diferentes povos indígenas, nomeados e identificados com o termo “índios”, sem as distinções étnicas, De acordo com Daniel Munduruku (2012, p. 44), “(...)Para ficar mais claro, lembro que, até o final da década de 1950, o termo *índio* era desprezado pelos povos indígenas brasileiros. Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito do “índio (...)”. Nesse sentido, o autor ao escrever sobre o movimento indígena, denuncia essa percepção do Brasil sobre eles:

(...) Pude assim, constatar que a visão equivocada – e propositadamente estereotipada – sobre nossos povos foi perversamente orquestrada, retirando deles

– em muitas circunstâncias – a humanidade de sua visão de mundo e colocando-os como empecilho par ao desenvolvimento proposto pelo Estado brasileiro e que passava pelo extermínio – depois assimilação e integração – das suas diferenças culturais e espirituais (MUNDURUKU, 2012, p. 16).

Ao pensar a literatura como instrumento de humanização, dialogamos com a percepção de que esta possa auxiliar no processo de ruptura com a visão estereotipada de populações inteiras, aldeadas em todo território nacional, que sofrem com o preconceito, o desconhecimento, o descaso e abandono das autoridades. Dessa forma, ao lermos a afirmação de que

Aos poucos, a literatura indígena no Brasil está saindo da invisibilidade, o que já aconteceu com a afro-brasileira. Essa literatura pode ao mesmo tempo alimentar sua resistência nas favelas ou se fortalecer em meio ao sagrado *toré* onde quer que aconteça. Fruto da experiência com o barro, com as ervas, com as sementes, com as folhas das palmeiras, com os cantares e os lamentos do mundo animal; com o espírito vigilante dos protetores das matas; com a sofreguidão das árvores decepadas pela serra elétrica; com as aldeias destroçadas pelo agronegócio, a literatura indígena faz parte de um mundo que, infelizmente, muitos desconhecem (GRAÚNA, 2014, p. 55).

Ao afirmar seu pertencimento à literatura indígena, Graúna (2014) destaca a importância da visibilidade da literatura indígena e também da afro-brasileira, destacando a importância do encontro das pessoas, em prol do alimento das almas, seja nas cidades ou aldeias, em seu *Toré* (ritual de celebração espiritual, com cantos, danças). A afirmação de Graça Graúna permeia o fazer identitário, necessário para a resistência cultural e nos faz lamentar que a Lei 11.645/08 tenha perdido seu espaço de ação, a partir da reformulação do Ensino Médio, que retirou de pauta as discussões acerca das temáticas que valorizam a diversidade étnica, cultural e ecológica, em nosso país.

Mas o lamento é maior, pois a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, já tinha incluído no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” a ser ministrada nas diferentes disciplinas, com ênfase na Literatura e na História Brasileiras, bem como na Educação Artística.

Os conteúdos referentes à História da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e à contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na constituição do projeto-nação. Conteúdos até então subestimados na educação formal dos brasileiros, tornam-se, hoje, pedras angulares na constituição da cultura média das crianças e dos jovens, desafiando seus professores também quanto ao domínio de novas informações e ao desenvolvimento de atitudes que favoreçam o reconhecimento da participação da cultura africana na modernidade. Neste bojo, o combate a toda forma de reprodução do racismo em nossa sociedade.

Sendo assim, poder-se-ia observar o contemporâneo que hoje encontra-se em risco, que consideramos aqui, a partir da Segunda Guerra Mundial, da Revolução

Chinesa, da Queda do Muro de Berlim, do fim do *Apartheid* na África do Sul ou pela contagem de épocas, como no escape de estudantes em 1960-70, o boicote africano a Copa do Mundo em 1966 ou o fim das ditaduras nas Américas nos idos anos 1980, além da libertação dos países africanos em guerras coloniais, fazem coro com o lirismo denunciador de Graúna.

Então, o que é atual se torna um problema para o contemporâneo, pois, passados 33 anos do fim da ditadura e do golpe militar no Brasil, poderia não ser atual. Pode-se dizer que o moderno se associa ao contemporâneo, sendo uma aceleração do moderno e do capitalismo científico, relacionado à Agamben (2009), que propõe ser o contemporâneo, qualquer época associada a algo que diz respeito a ela.

Pensar esse contemporâneo conduz, diretamente, aos contos e poesias compilados nos *Cadernos Negros*, lugar em que se busca demonstrar como as narrativas dos personagens afrodescendentes, sobressaem como uma categoria específica a ser visitada, numa sociedade que, como bem pontuou Mário de Andrade em seu poema *Garoa de meu São Paulo*, todos são brancos.

Portanto, a nossa pesquisa vem se debruçando exatamente nisto: a busca da recuperação de registros referentes à representação desse sujeito negro/indígena na produção de Graça Graúna, que trazem a marca da diferença como distintivo, procurando também fazer emergir discursos que se colocam do lado contrário do instituído, demonstrando como este sujeito, o afrodescendente/indígena – mesmo quando aviltado em sua humanidade, consegue sobrepujar as adversidades históricas e construir formas de permanência, sobretudo quanto à identidade cultural. E no que se refere a essa cultura, vem a ser presença imprescindível para se entender a constituição deste segmento social e seus mecanismos desenvolvidos para continuar trilhando nessas tortuosas e generalizantes noites ocidentais.

Ainda é um devir, a formação de um *corpus* que, inclusive, dialogue com África e Américas no sentido *lato*, considerando os limites da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e do Mercosul, em termos da literatura ou dos enfoques na especificidade da própria Literatura afro/indígena-brasileira e como ela(s) se insere(m) no contexto de sua gênese, que vem a ser os componentes primeiros da sua constituição estética.

Em outra pesquisa sobre *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, Regina Dalcastagnè (2005) alerta para a ausência de estudos que se debrucem sobre duas identidades, a do afrodescendente e a do pobre. Para Dalcastagnè (2005, p. 15), “de um modo geral, esse tipo de ausência costuma ser creditada à invisibilidade desses mesmos grupos na sociedade brasileira como um todo”. Interessa ao plano de trabalho aqui proposto, a constituição do afrodescendente e sua representação literária.

Sendo também a literatura um reflexo da sociedade, lugar em que questões circundantes são discutidas, torna-se frutífero suscitar debates que levem este segmento social, em particular, a uma conscientização criteriosa de sua condição numa

sociedade de vícios ainda segregadores. Somente assim se reconhece a contribuição para a formação de um pensamento independente que se emancipa na medida mesma que permita, a futuros pesquisadores comprometidos com estes estudos, perceberem valores que os expliquem e identifiquem.

É com este objetivo que se elucida a produção que verse sobre a representação de afro-brasileiros. Portadores de linguagens e simbologias próprias, produtores de discursos tradutores de um *ethos* que os singularize, trazem, em suas inscrições, elementos a apontarem outra ordem de sentido. Nos textos, “outras” palavras lançando luz para “outros” (até agora ocultados) lugares de saber e fazer literários.

### 3 | LIRISMO E RESILIÊNCIA

O lirismo de Graça Graúna chamou-nos a atenção quando lemos *Cadernos Negros*, volume 29, de 2006. Ao mesmo tempo em que a consideramos autora indígena do povo Potiguara, o fato desta publicar em *Cadernos Negros*, tornam sua escrita bastante singular. Afinal, ao aproximarmos as temáticas indígenas e afrodescendentes, o fazemos por força da Lei nº 11.645/2008, mas ainda não havíamos encontrado uma produção poética que permitisse o encontro entre as culturas. Agrata leitura dos poemas desta escritora nos permitiu um olhar para essa interculturalidade. Consideramos importante afirmar o conceito de interculturalidade dado por Santos (2010)

Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural. (SANTOS, 2010, p. 16)

Esta interculturalidade permeia o tecido poético da escritora, que resiliente em seu fazer, publica seus textos poéticos em diferentes meios. Em *Cadernos Negros* (2006), volume 29, temos os seguintes poemas: *Resistência* (p. 120); *Alma benzida* (p. 121); *Cumplicidade* (p. 122); *Poesia da ladeira* (p. 123); *Crianças de Angola* (p. 124); *Mandingas* (p.125) e o último *Quase hai kai* (p. 126). Antecedidos pela epígrafe que abre o conjunto de poemas: “Ao escrever, dou conta da minha ancestralidade; do caminho de volta, do meu lugar no mundo” (GRAÚNA, 2006, p. 119).

Ao ler a epígrafe, pensamos no sentido desta escrita, pois ao escrever, o eu-lírico ata as pontas dos conhecimentos na ancestralidade poética. No respeito e encontro com o universo ancestral, encontramos a perspectiva que direciona o conjunto de poemas, a união das culturas indígena e afrodescendente. Ao selecionar o poema do qual falaremos, buscamos neste o sentido intercultural, presente no fazer poético da escritora Potiguara, de poesia singular:

## Alma Benzida

Acuda, meu Santo!  
Sou só uma mulher  
perdida nesse mundo.  
Uma cabocla velha,  
A mais pobre e não me engano.

Sou só uma mistura:  
índia-negra se acabando,  
para salvar minh'alma  
benzida pela Mãe d'Água  
para acender o meu canto. (GRAÚNA, 2006, p. 121)

A partir do título do poema, começamos nosso percurso de leitura: *Alma benzida*, dois conceitos importantes, o de alma e de benzimento. *Alma* é um conceito também presente na cultura ocidental, desde a filosofia de Platão, encontramos formulações para o sentido desta. Mas é o fato desta vir *benzida*, que direciona nosso percurso de leitura.

O ato de benzer pertence não mais ao mundo da filosofia e da ciência ocidentais, adentramos no espaço do ser religioso, de acordo com Eliade (2008) viver o sagrado é parte do fazer de todas as civilizações. É no sagrado que o homem harmoniza-se com o cosmos, plenifica-se ao encontrar os deuses, no tempo dos começos, quando tudo foi criado.

O homem religioso desemboca periodicamente no Tempo mítico e sagrado e reencontra o Tempo de origem, aquele que “não decorre” – pois não participa da duração temporal e é constituído por um eterno presente indefinidamente recuperável. [...] Reestabelecer o Tempo sagrado da origem equivale a tornarmos contemporâneos dos deuses, portanto a viver na presença deles – embora esta presença seja “misteriosa”, no sentido de que nem sempre é visível. (ELIADE, 2008, pp. 79-80)

Quando o homem religioso busca a cura, ele retorna ao mito da criação, volta ao tempo dos primórdios, quando não havia doenças, de acordo com Eliade (2008, p.75) este ritual “(...) consiste na recitação solene do mito da Criação do Mundo, seguida dos mitos da origem das doenças (provocadas pela cólera das Serpentes) e da aparição do primeiro xamã-curandeiro que trouxe aos homens os medicamentos necessários.” No universo cosmogônico dos povos afrodescendentes e indígena, o benzimento pertence ao saber ancestral, aqueles que benzem são os iniciados na arte da cura. Ao estudar sobre o benzimento encontramos a seguinte afirmação:

(...) a benção é um veículo que possibilita a seu executor estabelecer relações de solidariedade e de aliança com os santos de um lado, de outro com os homens, e entre ambos simultaneamente. A benção é, então, um instrumento pelo qual homens produzem serviços e símbolos de solidariedade para si e para sujeitos da



classe social da qual fazem parte. E, na maioria das vezes, eles produzem benção através da religião a que pertencem (OLIVEIRA, 1985, p. 9).

Esta afirmação auxilia-nos a compreender o primeiro verso do poema: *Acuda, meu Santo!* Uma vez que o ato da benção é instrumento de ligação, ou como quer Eliade (2008) ritual de atualização do mito, das narrativas sagradas, revelações dadas ao homem iniciado, que passa a fazer parte de um universo *sagrado*, rompendo com as amarras do mundo *profano*. O mito está presente em todos os povos, dá sentido à vida e aos fazeres culturais. Um dos autores indígenas a apresentar um conceito de mito é Jecupé (1998) que narra sobre os mitos de povos distintos, e conceitua essas narrativas como:

Essas histórias revelam o jeito do povo indígena contar a sua origem, a origem do mundo, do cosmos, e também mostra como funciona o pensamento nativo. Os antropólogos chamam de mitos, e algumas dessas histórias são denominadas lendas. No entanto, para o povo indígena é um jeito de narrar outras realidades ou contrapartes do mundo em que vivemos. De maneira geral, pode-se dizer que o índio classifica a realidade como uma pedra de cristal lapidado que tem muitas faces. Nós vivemos em sua totalidade, porém só apreendemos parte dela através dos olhos externos. Para serem descritas, é necessário ativar o encanto para imaginarmos como são as faces que não podem ser expressas por palavras (JECUPÉ, 1998, p. 68).

O escritor indígena narra o mito da vivência indígena, de outras realidades possíveis. Voltando ao poema, retomando o sentido da palavra *Santo*, destacamos que esta indicia pertencimento, no caso das religiões de matriz africana, encontramos em Adolfo (2010) a explicação para uma expressão que faz parte do imaginário popular.

(...) A expressão “fazer o santo” não é gratuita, porque realmente, o sacerdote vai imantar no assentamento a energia que ainda nesse momento é universal, e não tem uma identidade própria. É a energia do fogo, da água, do ar ou da terra, que será manipulada e redistribuída entre o assentamento e a cabeça do neófito. Essa energia, a partir desse momento, ganhará uma identidade própria, aquela que o sacerdote lhe der através da palavra falada, da oração recitada e da cantiga que será entoada (ADOLFO, 2010, p. 54).

Ao evocar o *Santo*, o eu-lírico enuncia seu pertencimento aos fazeres religiosos afrodescendentes, apresenta-se como pertencente a esse universo cosmogônico. Sua identificação em sentido mais amplo, faz-se a partir das narrativas míticas, nas quais encontra sentido para a vida, retomando a ideia expressa na epígrafe, no espaço/tempo dos ancestrais.

Na sequência do poema, esta identificação vai ganhando outros sentidos, pois o eu-lírico afirma: “Sou só uma mulher/ perdida nesse mundo. / Uma cabocla velha,/ A mais pobre e não me engano.” Sua identificação como mulher, e *cabocla velha*, chama a atenção, a palavra *cabocla* no senso comum, diz respeito às miscigenações entre brancos e indígenas. Mas no contexto do poema, o eu-lírico identifica-se como

*cabocla* e *velha*, o que nos leva a pensar sobre o fato de que no panteão da Umbanda, os *Caboclos* são entidades sagradas, os ancestrais indígenas.

O adjetivo *velha*, nas culturas indígenas e afrodescendentes, não tem o sentido pejorativo da cultura de mercado, coincidindo com o sentido de desprezado, ou descartado. Para essas culturas o adjetivo significa sabedoria, os “mais velhos” são os que nos contam sobre e nos ligam com os ancestrais, detêm o conhecimento do sagrado, pois no verso seguinte: *a mais pobre e não me engano*, a qualificação como a “mais pobre” ao lado da afirmação “não me engano”, relacionam-se com esse viver no mundo sagrado, pois este é o domínio do saber e não do ter. A incompreensão da cultura ocidental frente aos valores das outras culturas.

Seguindo essa linha de pensamento, no poema há a união entre as culturas afro-indígena, como podemos perceber na estrofe seguinte: *Sou só uma mistura:/ índia-negra se acabando,/ para salvar minh'alma/ benzida pela Mãe d'Água/ para acender o meu canto*. Nestes versos a presença das Entidades do Panteão indígena e afro-brasileiro se fazem presentes.

A referência à Mãe d'Água remete-nos aos estudos sobre o Candomblé Yorubá, e a Entidade conhecida no imaginário popular do Brasil como Yemanjá ou Iemanjá. A grafia da palavra, de acordo com a origem Yorubá, é Yemoja, Orixá originária da região de Abeokuta, na Nigéria. Ela é venerada como uma energia das águas, com poderes de concepção, cura e comunicação com a ancestralidade. (JAGUN, 2017)

Ao se referir aos ancestrais indígenas e suas narrativas mitológicas sobre as origens centradas na Natureza, o escritor Jecupé (1998) declara que: “Cada nação ou clã guarda em sua memória cultural a sua ascendência dentro do reino da natureza de acordo como pensamento de ancestralidade. Guarda a memória dos pais e da interação desses, ou, como dizem, do namoro dos Pais Trovões com a Mãe Terra” (JECUPÉ, 1998, p. 27).

Nesse conjunto de poemas encontramos indígenas e negros lutando pelo direito a existência, com o termo *canto* finalizando o poema e indiciando a manutenção dos rituais, da dança, celebram a vida e a ligação com os ancestrais, com a origem. Encerramos as considerações sobre o poema com a voz da escritora, reverenciando seus ancestrais:

Aqui, peço licença aos nossos ancestrais para expressar o que vem da minha alma. Mesmo que eu não tenha vivido os horrores que os parentes indígenas vivenciaram com a chegada obscura das caravelas, careço, preciso deixar, aqui, mas minha acanhada impressão de leitura; almejando um futuro em que todos se reconheçam irmãos, e que a nossa vista alcance um futuro sustentável como quer a poesia. (GRAÚNA, 2018, p. 272)

Essa fala reitera o sentido de resistência e resiliência que estamos percorrendo ao discutir e materializar as temáticas afrodescendentes e indígenas, no intuito de propiciar uma compreensão sobre o papel do educador na promoção das relações

eticorraciais na perspectiva intercultural, com respeito a todas as diversidades culturais. Nesse percurso, dialogar com Santos (2010) oportunizou que vislumbrássemos maneiras de ver e estar no mundo, contribuindo para os sentidos de igualdade e equidade, formulando *epistemologias do Sul*.

## 4 | CONSIDERAÇÕES

Ao situarmos nosso trabalho nas inquietações e proposições acerca da literatura, aproximamo-nos de Antonio Candido, a fim de fazer a defesa desta área de conhecimento como instrumento na formação do cidadão, conforme preconizado por Milton Santos, do direito à ocupação dos espaços de saber, de ser e de poder, conforme Aníbal Quijano. A necessidade do conhecimento como ferramenta de conscientização para ocupação das cidades e do campo, promovendo a ruptura das linhas abissais que aprisionam a periferia nas bordas marginais, de acordo com Boaventura de Sousa Santos.

Os estudos da ancestralidade permitiram dialogar com conhecimentos deixados à margem no processo colonial, o respeito devido aos saberes tradicionais indígenas, apresentados por Kaká Werá Jecupé, bem como o dos fazeres religiosos afrodescendentes, de Sérgio Paulo Adolfo, Márcio Jagun, em harmonia com os estudos sobre o benzimento de Elda Rizzo de Oliveira.

Nesse processo, aprendemos sobre as questões macrossociais, que estão envolvidas no discurso do Estado Mínimo, representado nesse processo de perdas de direitos e reformas que consolidam uma perspectiva de mercado na formação dos jovens a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio, discutida no início do texto.

Nosso trabalho insere-se nestes contextos na luta por inserir pautas que possam visibilizar culturas ancestrais, o que justifica a análise do fazer literário de Graça Graúna, no estudo do imaginário, a fim de promover a superação da *colonialidade*, na educação para a interculturalidade e de preservação dos valores etnicorraciais, na tessitura do texto.

## REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio. *Nkissi Tata Dia Nguzu: estudo sobre o candomblé congo-angola*. Londrina: EDUEL, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. (tradutor Vinícius Nicastro Honesko). Chapecó, SC: Argos, 2009.

BRASIL, Lei 11.645 de 10 de março de 2008. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm), acesso em setembro, 2018.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei->

9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html, acesso em setembro, 2018.

BRASIL, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>, acesso em setembro, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

D.O. 9.340 (Diário Oficial – Mato Grosso do Sul, de 31 de janeiro de 2017). In: [http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340\\_31\\_01\\_2017](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017), acesso em setembro, 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. In: *Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea*. ISSN 2316-4018 on-line. N. 26. 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2123>, acesso setembro, 2018.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Trad. Rogério Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRAÚNA, Graça. Poemas. In: RIBEIRO, Esmeralda, BARBOSA, Márcio. (org.) *Cadernos Negros*, volume 29: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2006.

\_\_\_\_\_, *Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas*. In: *Todas as musas*. ISSN 2175, ano 05, número 02, janeiro a junho, 2014. In: [https://www.todasasmusas.org/10Graca\\_Grauna.pdf](https://www.todasasmusas.org/10Graca_Grauna.pdf), acesso em setembro, 2018.

\_\_\_\_\_, *Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto*. In: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3357/3078>, acesso em setembro, 2018.

JAGUN, Márcio de. *Yorubá: vocabulário temático do candomblé*. Rio de Janeiro: Litteris, 2017.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. 3ª edição. São Paulo: Peirópolis, 1998.

MATOS, Cláudia Neiva. Textualidades indígenas no Brasil. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.) *Conceitos de literatura e cultura*. 2ª ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. *O que é benzeção*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Flavia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. *Reforma do ensino médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento*. ISSN 2176-1396. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. In: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>, acesso em setembro, 2018.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Angela Maria Gomes** - Licenciada em Letras e Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa.

Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal.

Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr.

Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”;

Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cognition, assim como Técnica de Atividades no Serviço Social do Comércio/SESC – Curitiba/Pr coordenando projetos na área de Educação.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-070-4

