

A aplicabilidade das máximas conversacionais nas perguntas cotidianas

Scheila Cristina Costa

UNIPAM

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sueli Maria Coelho

Resumo O presente artigo buscou analisar a Pragmática e as correntes que a caracterizam, visando a explicar as formas com que os falantes expressam seus pensamentos e ações de forma coerente e conseguem transmitir a mensagem desejada. O trabalho analisou também as colocações feitas por Grice, as Máximas Conversacionais e a forma como essas máximas são violadas nas situações do cotidiano popular. Para a realização do estudo foram analisadas algumas situações do cotidiano nas quais ocorre a violação das máximas.

Palavras-Chave: Pragmática. Máximas Conversacionais. Implicaturas Conversacionais.

1. Considerações iniciais

O presente artigo se propõe a fazer uma análise sobre o uso da linguagem que se constitui como objeto de estudo da Pragmática, enfocando as máximas conversacionais que delimitam a construção dos discursos, calcando-se na teoria proposta por Grice (1975).

A Pragmática busca explicar, dentre outros aspectos, como os falantes conseguem entender uma dada expressão, compreendendo mais do que as expressões significam e por que um falante prefere dizer alguma coisa de maneira indireta a manifestá-la de forma direta. Procura ainda descobrir os diferentes significados de uma única expressão em diferentes contextos e situações nas quais se manifesta.

Dentre os vários teóricos dessa linha, cita-se o filósofo Paul Grice (1975), que desenvolveu o Princípio da Cooperação, o qual se constitui de quatro categorias chamadas Máximas Conversacionais. De acordo com esse estudioso, a violação das Máximas Conversacionais constitui um problema para o bom entendimento do discurso. Porém, o estudo que ora se propõe parte do pressuposto de que nem sempre a violação das máximas de conversação propostas por Grice constitui um problema para o discurso, já que, em alguns momentos, é justamente a violação de algumas máximas que asseguram a produção de sentido e cumprem a funcionalidade pretendida.

Existem enunciados que podem expressar vários sentidos, variando a situação na qual são usados e a intenção do falante que os utiliza. Existem também falantes que se expressam de forma mais complexa que o enunciado realmente necessita, ou seja, preferem se comunicar de forma indireta, quando poderiam ser mais objetivos, falando apenas o necessário, tornando, dessa forma, o entendimento mais claro e coerente. Porém, existem situações nas quais esse procedimento se justifica pela intenção dos sujeitos envolvidos.

Diante desses e de outros aspectos a serem pesquisados, torna-se absolutamente necessário o estudo do uso da linguagem, pois há vários planos e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta da fala e há discursos que se constroem exatamente pela violação das máximas conversacionais, “[...] como o discurso poético, que cultiva a ambivalência, o discurso eufêmico, que infringe a máxima da quantidade; o discurso irônico, que viola a máxima da qualidade” (Fiorin, 2002).

Primeiramente o artigo deverá abordar, em sua fundamentação teórica, as características da Pragmática, analisando as correntes nas quais ela se divide, enfatizando os atos de fala e, posteriormente, as máximas conversacionais, ou seja, a teoria de Grice acerca da Pragmática Conversacional. Em seguida, apresentou-se a metodologia do estudo, passando-se à análise de situações do cotidiano, interpretadas de acordo com os estudos de Grice (1975), e atentando-se para a violação das máximas conversacionais. No alinhar do texto, tecem-se algumas considerações à guisa de conclusão.

2. Referencial teórico

2.1 A Pragmática e o uso da linguagem

A Pragmática constitui-se como a ciência que estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso. Segundo Maud Champagne (2000)¹, a Pragmática e a Semântica são as duas principais áreas da Lingüística que estudam o conhecimento que é posto em prática tanto para extrairmos significados quando lemos ou ouvimos, como para transmitirmos significados quando falamos ou escrevemos algo.

Apesar de a linha divisória entre essas duas disciplinas ser tópico de intenso debate, podemos dizer que a Pragmática distingue-se da Semântica, uma vez que a primeira caracteriza-se pelo contextualismo, o qual está globalmente ligado ao contexto, enquanto a Semântica está ligada ao “literalismo”, ou seja, parte do princípio de que o sentido é independente do contexto. Na Pragmática, ao contrário da Semântica, o raciocínio é determinado pela intermediação de um conceito e não por sua relação com o real. Silva² salienta que

¹ Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7863.pdf> > Acesso em 27/04/2007.

² Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-03.html>. Acesso em 28/09/2007.

o contextualismo, em oposição ao “literalismo”, defende, em filosofia da linguagem, que o sentido se caracteriza como globalmente ligado ao contexto. Ao contrário, várias teorias exponenciais do sentido procuram salvaguardar uma noção de sentido “literal” ou independente do contexto que é necessária quando se quer proteger a autonomia e independência da Semântica.

Assim, segundo Silva, a Pragmática está diretamente ligada aos valores constituídos no contexto discursivo, caracteriza-se pelo sujeito que fala, pelo discurso e essencialmente pela dependência contextual do sentido.

2. A teoria dos atos de fala

A teoria dos atos de fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, sendo seus pioneiros o inglês John Langshaw Austin (1911-1960), e John Searle, dentre outros. Esses autores entendiam a linguagem como forma de ação, passando então a refletir sobre os vários tipos de ações humanas que se realizam através da fala. Segundo Silva (2007), os lingüistas e filósofos pensavam que as afirmações serviam apenas para descrever um estado de coisas, mas Austin mostrou que além de serem definidas como verdadeiras ou falsas, as afirmações servem para realizar ações. Pinto (2001, p. 57) salienta que

a Teoria dos Atos de Fala (...) concebe a linguagem como uma atividade construída pelos interlocutores, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando entre si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação.

A “Teoria dos Atos de Fala” definida por Austin (1990) e por Searle (1981) afirma que uma mensagem verbal é raramente uma mera transmissão literal e direta de informação. Pinto (2001, p. 48) salienta que

[...] fenômenos lingüísticos não são puramente convencionais, mas sim compostos também por elementos criativos, inovadores, que se alteram e interagem durante o processo de uso da linguagem.

De acordo com Fiorin (2002), a mensagem verbal exprime a intenção do interlocutor e é determinada por vários aspectos. Os atos de fala podem ser ‘diretos’, quando dizem ‘feche a janela’, por exemplo. Mas, no uso diário, são menos freqüentes do que os ‘indiretos’, quando a intenção do interlocutor não está explícita. Por exemplo, se o interlocutor diz ‘está frio aqui!’, não o faz para que quem o escuta diga ‘realmente está frio aqui!’ e, sim, para que feche a janela que está próxima.

Desse modo, a compreensão de um ato de fala não literal exige ao mesmo tempo o processamento do que é explicitamente dito e a capacidade de ir além deste significado literal para perceber a intenção do interlocutor no contexto dado. Em outras palavras, quem

escuta deve ser capaz de, simultaneamente, compreender o significado literal e não literal da mensagem, o que o interlocutor diz e o que pretende dizer.

2.3 Polidez

Ao interagirem em sociedade, os indivíduos se preocupam em manter certo controle da situação e se esforçam para anular possíveis agressões ou conflitos. Submetem-se, assim, às regras de polidez.

Segundo Oliveira (2007)

ao estudarem a polidez, Brown & Levinson (1987) distinguiram entre estratégias de polidez positiva – aquelas que mostram a proximidade entre falante e ouvinte – e estratégias de polidez negativa – aquelas que mostram a distância social entre os interagentes. Exemplificando: o uso de epítetos carinhosos é uma estratégia de polidez positiva. O uso de orações condicionadas em promessas, possivelmente, é uma estratégia de polidez negativa, pois trazem imposições ao ouvinte e, muitas vezes, evidenciam quem tem mais poder na escala social.

Ainda de acordo com Oliveira (2007), podemos indicar alguns atos que ameaçam a face, tanto do falante, quando do ouvinte:

- 1) Atos que ameaçam a face negativa do ouvinte (ex.: pedidos, avisos, ameaças, advertências);
- 2) atos que ameaçam a face positiva do ouvinte (ex.: queixas, críticas, desaprovação, levantamento de assuntos “tabu”);
- 3) atos que ameaçam a face negativa do falante (ex.: aceitar um oferecimento, aceitar um agradecimento, prometer relutantemente) e
- 4) atos que ameaçam a face positiva do falante (ex.: pedidos de desculpa, aceitar elogios, confessar-se).

Assim, quando alguém apresenta uma fala inesperada no decorrer do seu discurso, infringe as regras de boa conduta estabelecidas, fazendo ocorrer um desvio na linguagem. A face de um dos interlocutores ou de ambos se torna, dessa forma, ameaçada.

2.4. Grice e as máximas conversacionais

As Máximas de Conversação propostas por Grice (1975) são baseadas no princípio cooperativo que diz: “faça sua contribuição conforme necessário, no estágio em que ocorrer, pelo objetivo aceito, ou direção da conversa em que está engajado” (Fiorin, 2002, p.77). Para Grice (1975), o princípio da cooperação é o princípio geral que rege a comunicação.

Esse princípio é explicitado por quatro categorias gerais, que constituem as Máximas Conversacionais, definidas, conforme Fiorin (2002, p. 177), da seguinte forma:

Máxima de quantidade

– Que a sua informação contenha o tanto de informação exigida.

– Que sua contribuição não contenha mais informação do que é exigido.

Máxima de qualidade (da verdade)

– Que a sua contribuição seja verídica.

– Não afirme o que você pensa que é falso.

– Não afirme coisa de que você não tem provas.

Máxima da relação

– Fale o que é concernente ao assunto tratado (seja pertinente).

Máxima de modo/maneira

– Seja claro.

– Evite exprimir-se de maneira obscura.

– Evite ser ambíguo.

– Seja breve (evite a prolixidade inútil).

– Fale de maneira ordenada.

Em outras palavras, se fornecemos mais ou menos informações do que é necessário, se dizemos algo que sabemos ou acreditamos estar errado, se dizemos algo que é irrelevante ao assunto da conversação, se falamos de modo obscuro, ambíguo ou confuso, isso se constitui num comportamento não cooperativo.

Uma dessas regras é assumidamente violada quando o interlocutor tem uma razão específica xis para tal violação e porque sabe que quem o escuta é capaz de identificar xis como a causa de sua violação. Grice (1975) define este tipo de inferência como ‘implicações conversacionais’.

Muitas críticas foram feitas acerca das concepções de Grice (1975), como salienta Fiorin (2002, p. 178):

alguns autores dizem que Grice tem uma concepção idealista da comunicação humana e, por conseguinte, da sociedade, porque imagina a troca verbal como algo harmonioso (...). Por outro lado, diz-se que Grice é normativo, que ele pretende ditar regras para a comunicação humana. Nenhuma das duas críticas procede. As máximas não são um corpo de princípios a ser seguido na comunicação, mas uma teoria de interpretação dos enunciados.

A partir das afirmações acima, conclui-se que a violação de uma máxima é (e não pode deixar de ser) dependente do contexto, podendo, inclusive, ser necessária, como pretende demonstrar o estudo ora proposto.

3. Descrição da metodologia adotada

Para que os objetivos do estudo fossem alcançados, primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de construir um referencial que sustentasse a análise empreendida, fundamentando-se em estudos de autores da área, como Grice (1975), Fiorin (2002) e Searle (1981).

Posteriormente, foi feita uma pesquisa de campo, na qual foram analisadas dez situações de uso real da língua, em que se verificou a violação das máximas, confrontando-

as com o referencial teórico construído, com vistas a identificar o papel das máximas na construção dos discursos.

4. Apresentação dos resultados

Como foi visto anteriormente, as máximas conversacionais que compõem o princípio da cooperação são quatro: quantidade, qualidade, relação e modo. A análise que segue visa a enforçar quando há a quebra de uma dessas máximas, com vistas à produção do sentido.

Fiorin (2002) já mencionava que alguns discursos se constroem exatamente pela violação das máximas, como nos exemplos selecionados:

(01) Diante da péssima situação das estradas, uma pessoa afirma:

– Gastei 18 horas de Patos de Minas a Lagoa Formosa.

A ironia é uma exploração da máxima da qualidade. Essa máxima diz que a contribuição para a conversa tem que ser verídica. Nesse caso, viola-se essa máxima, pois a pessoa está afirmando o que não pode provar. Entende-se que a pessoa gastou exatamente dezoito horas no percurso.

(02) – Amanhã é outro dia!

O enunciado acima, muito recorrente na língua, é tautológico, porque se limita a traduzir o que já foi anunciado. Tautologias são uma exploração da máxima da quantidade. A pessoa que diz essa frase quer dizer que as situações mudam com o passar do tempo. Portanto, o uso é intencional e a violação é um recurso argumentativo.

(03) – O coração de Maria é uma pedra!

No uso de metáforas, ocorre a violação da máxima da qualidade, pois não se está dizendo que se acredita que o coração de Maria seja uma pedra, mas que é duro como uma.

(04) Duas pessoas dialogando sobre uma amiga em comum:

(a) – Onde Maria mora?

(b) – No Brasil!

Neste caso, viola-se a máxima da quantidade. A informação não contém a quantidade de informação exigida. Quando (a) faz a pergunta, ele está em busca de uma resposta mais específica, como a rua ou a casa em que Maria mora. Provavelmente, o país

ele já sabia. E se entende também que o interlocutor não sabe exatamente onde Maria mora.

(05) Nos Correios, ao fazer a Declaração de Isenção do Imposto de Renda, o atendente pergunta:

- O senhor tem conta em banco?
- Tenho só uns R\$50,00. A conta é no Banco do Brasil, agência 0190-2, c/c...

A máxima da quantidade diz que se deve dar a quantidade de informação necessária para a comunicação. No caso acima, o senhor que respondeu à pergunta infringe essa máxima, pois sua resposta contém mais informação do que é exigido. Ele poderia ter respondido apenas sim ou não, mas no afã de ser o mais correto possível nas informações prestadas, incorre na violação. Esta também não compromete o texto, apenas torna-o um pouco engraçado.

A violação das máximas conversacionais se torna também um importante veículo para a produção de humor. De acordo com Oliveira (2007), “as possibilidades mais simples de se inventar estórias cômicas nascem do aproveitamento do erro” (p.02). Assim, quando se fazem perguntas redundantes, que mostram a inutilidade da resposta, ou quando se afirmam banalidades que todos já conhecem, a situação se torna engraçada. Há, inclusive, um quadro no programa humorístico da Rede Globo, *Zorra Total* (1999), em que o nervoso personagem Saraiva (interpretado por Francisco Milani) ficou conhecido por seu jargão “Pergunta idiota, tolerância zero!”.

As situações abaixo, retiradas do site www.portaldavaca.com.br, ilustram contextos de uso da língua em que o humor é gerado pela violação das máximas.

(06) Você pega sua bicicleta e começa a andar, quando alguém pergunta:

- Tá andando de bicicleta?
- Não! Estou montando no touro Bandido. Vai boizinho...

(07) Você dá flores à alguém e essa pessoa pergunta:

- São flores?
- Não! São cenouras!

(08) Uma senhora está subindo de joelhos uma escada quilométrica de uma igreja quando um senhor pergunta:

- A senhora está pagando promessa?
- Não! É que eu sou muito alta e se for em pé vou chamar atenção!

Nos casos 6, 7 e 8, a violação da máxima e sua eventual causa de humor, foi feita na intenção de iniciar ou de prolongar o diálogo.

(09) O professor passa vários exercícios no quadro, quando alguém pergunta:

- É pra copiar?
- Não! Tira xerox!

(10) Você está no banheiro quando alguém bate na porta e pergunta:

- Tem gente?
- Não! É a merda que está falando!

Nos casos 9 e 10, a pessoa que faz a pergunta não a fez de maneira adequada, mostrando assim a inutilidade da resposta, o que gerou o humor.

5. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar um estudo através do qual foram analisadas as características da Pragmática e sua significância nas formas de uso da linguagem.

Foram analisadas as correntes que explicam a Pragmática, enfatizando as colocações feitas por Grice, em que ele evidencia como vários conflitos sociais se manifestam na linguagem, a partir de estudos sobre a linguagem utilizada nas diferentes classes sociais. Através dos estudos de Grice, foram analisadas as violações das máximas conversacionais, quando as pessoas não cooperam para o sucesso do diálogo, omitindo informações necessárias para o entendimento do enunciado, ou fornecendo informações além do necessário.

Mas através da análise feita neste trabalho, foi constatado que a violação das máximas que orientam o discurso nem sempre constitui um problema. Em alguns desses casos o indivíduo tem a intenção de iniciar ou de prolongar o diálogo. No caso humorístico, a violação se faz necessária para o sucesso da intenção do falante.

Enfim, analisar as várias características que permeiam o uso da linguagem é imprescindível, pois a linguagem constitui a forma de comunicação entre os homens. Compreender o processo que a origina é fundamental para uma boa comunicação e entendimento dos enunciados. O tema é infinitamente relevante para estudantes, profissionais da educação e para qualquer indivíduo que se preocupe com uma boa comunicação. Assim, os estudos não se esgotam aqui, ficando a sugestão para futuros trabalhos.

Referências

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CHAMPAGNE, Maud. *Compreensão de discurso não literal: o caso de violações das Máximas de quantidade e de solicitações indiretas*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7863.pdf>. Acesso em 28/09/2007.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso, in: *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. pp. 165-185.

MOESCHLER, Jacques e REBOUL, Anne. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil, 1994.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2.

OLIVEIRA, Mônica Lopes Smirderle de. *O humor em Mafalda e a violação das máximas conversacionais*. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/102.pdf>. Acesso em 04/10/2007.

SEARLE, John R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. *A Lingüística do séc. XX: balanço crítico*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-03.html>. Acesso em 28/09/2007.

Agradecimento: Agradeço a Deus por dar-me forças para concluir mais essa etapa; à minha mãe por me apoiar sempre nos estudos; à minha amiga e colega de serviço Karine por seu companheirismo e à minha orientadora professora Sueli, pelo carinho e atenção prestados durante este trabalho.

A Buenos Aires de 1900 na escrita de Jorge Luis Borges: um espaço marginal e mitológico

Santo Gabriel Vaccaro
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Neste trabalho pretende-se apresentar a visão do jovem Jorge Luis Borges sobre a Buenos Aires moderna das primeiras décadas do século XIX. Segundo o autor, o argentino (leia-se portenho) carece de identidade em uma cidade abrumada pelo progresso e pela chegada massiva de imigrantes. Sobre essa ausência identitária versa o ensaio “El tamaño de mi esperanza”. Neste texto Borges propõe soluções (estratégias) para recuperar, da sua própria memória, um passado mitológico que, conformado de arrabaldes e personagens das margens, poderia vir a preencher, através da literatura, o vazio que o contexto social e político da época deixava na idéia de argentividade.

Palavras-chave: Jorge Luis Borges – Buenos Aires moderna – *Criollismo* – “El tamaño de mi esperanza”

Quando Jorge Luis Borges retorna à Argentina, em 1921, após sua estadia na Europa, encontra uma Buenos Aires submergida em frenéticas transformações modernistas, que distava bastante da cidade que anos atrás tinha deixado para emigrar ao velho continente. No aspecto arquitetônico, na metrópole portenha, podia-se observar a construção de grandes hotéis, casas novas e elegantes, ruas amplas, cuidadas e limpas, setores arborizados e bem iluminados, cartazes e anúncios luminosos, praças e parques desenhados por paisagistas famosos. Quanto às comodidades que os tempos novos traziam, podem-se mencionar os cinemas, os teatros, os bondes, as carruagens e automóveis e uma importante rede de subterrâneos, que uma década antes da chegada de Borges ao país, e conforme refere Mario O´Donnel (2006, p. 192-193), possuía a construção mais espaçosa do mundo – o trajeto Plaza de Mayo-Congreso. Sobre este particular símbolo do progresso argentino, o historiador conta que os primeiros cinquenta subterrâneos tinham vindo da Bélgica e que sua frequência de saída era de um a cada noventa segundos, com uma velocidade de quarenta quilômetros por hora e um funcionamento de vinte horas diárias (O´DONNEL, 2006, p. 194).

Se por um lado a Argentina brilhava por seu esplendoroso progresso, por outro, sofria as conseqüências de um processo modernizador que acarretara a idéia de crescimento como nação na ilimitada chegada de imigrantes europeus ao país. O lema de algumas décadas anteriores ao século XIX era *governar é povoar*, prevendo que as grandes massas de

estrangeiros habitariam as paragens mais desoladas da extensa república argentina. Contrariamente ao esperado, os grupos de imigrantes se instalaram na cidade e nas suas margens, chegando a mudar completamente a fisionomia da emergente metrópole. Segundo Mario O'Donnell (2006, p. 194), em 1853 a população argentina não alcançava 1.000.000 de pessoas, dos quais 300.000 eram estrangeiros. Já no censo de 1910, a população era de 7.000.000, sendo 3.500.000 estrangeiros.

Os imigrantes trouxeram consigo ideologias européias como o socialismo ou o anarquismo, que encontraram na Argentina o espaço ideal para fortificar-se e passar da idéia à ação, pois esse país rico e suntuoso era privativo das classes altas, e para os *novos argentinos* só restava morar em cortiços ou migrar para as margens da cidade. Neste ponto, também é importante mencionar que a urbanização acelerada da cidade, além da chegada de imensas massas de imigrantes, se dá por uma importante migração interna que vê na cidade moderna uma oportunidade de crescimento econômico que o interior não podia oferecer. Neste último caso, os que não se integram ao círculo cidadão, acabam relegados e vivendo à margem dos novos e bons tempos. O interior e o exterior do país se encontram, assim, rejeitados pela crescente Buenos Aires, conformando, como lembra Beatriz Sarlo (2003, p. 16), a *nova pobreza* da grande cidade e o foco das novas formas do delito e marginalidade.

Além da problemática social mencionada, aparece outra mudança importante, fruto da imigração exacerbada: a variação lingüística. A língua de Buenos Aires começa a experimentar algumas alterações profundas como resultado do contato com as novas formas verbais dos imigrantes chegados ao país, e tal motivo preocupa não só as autoridades políticas do momento, chegando o debate da língua própria a se instalar entre os intelectuais.

Neste sentido pode-se mencionar um texto de José Clemente que, descrevendo os diversos pontos caldeais da cidade de Buenos Aires no princípio de século XIX, possibilita uma cartografia lingüística de imenso valor para nosso trabalho. Assim, nos primeiros parágrafos do texto “Mapa idiomático de Buenos Aires” (1963) e com caráter introdutório, o autor sugere pensar Buenos Aires como um chegar sem interrupções; um chegar de imigrantes e de argentinos do interior à cidade dos edifícios modernos, ao lugar onde as ruas modificam seus nomes e onde aparecem sem cessar monumentos de próceres desconhecidos; ao espaço onde a clássica mesa de café, a paixão pelas cores do clube favorito e o tango são mito quase universal (CLEMENTE, 1984, pp. 117-119).

Clemente também cita que a linguagem das cidades cosmopolitas possui um viés sentimental misturado com um especial cuidado acadêmico, e que ambas as expressões são igualmente válidas no campo literário. O que muda, continua explicando o autor, é a preferência ou afeto do povo. No caso do cidadão portenho, ele vive a intimidade de Buenos Aires, mas também participa dos modismos suburbanos. Mas onde estaria localizado esse morador da cidade de Buenos Aires? Segundo Clemente, pode-se demarcar um mapa, com limites imprecisos, dessa Buenos Aires (1984, pp. 119-120).

Assim, ao sul da cidade estaria a *Avenida de Mayo*, onde as antigas e as novas vozes estão misturadas, onde alguns provincianos moram com espanhóis e onde ainda é representado o drama da colonização. Neste espaço de Buenos Aires se encontram “Las palabras que vienen de España a continuar la hegemonía magistral y, las originarias del interior, que llegan con igual pureza de sangre, pero con la piel de un sol diferente” (CLEMENTE, 1984, p. 122); ao norte estaria a avenida *Santa Fé*, que seria como dizer Paris, e algumas vezes Roma ou Londres; resumindo, a avenida Santa Fé seria como dizer Europa e ali se encontram as vozes estrangeiras; na metade dos extremos anteriores estaria a avenida *Corrientes*, rua dos bairros por antonomásia. A linguagem dos bairros chega a *Corrientes* e se transforma na linguagem de Buenos Aires, sendo esta avenida uma espécie de mapa idiomático de Buenos Aires, “Las palabras, nacidas en los sitios apartados, empiezan a repetirse con inocente orgullo argentino, bajo la luna eléctrica y andariega de Corrientes” (CLEMENTE, 1984, p. 124); e por último, existiria um espaço especial que se conhece como *el bajo*, onde os barcos trazem outros vocábulos que ampliam o idioma dos portenhos e levam para a Espanha o que no dicionário da Real Academia aparece como *argentinismos* (CLEMENTE, 1984, p. 124).

Todas estas mudanças lingüísticas e sociais ocasionadas pela chegada dos imigrantes durante as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século posterior causaram nos governantes nacionalistas algumas preocupações que não só afetaram os âmbitos mencionados, senão que atingiram o campo econômico e intelectual. O crescimento patrimonial de alguns estrangeiros, os movimentos anárquicos dos marginalizados, as idéias populistas e democráticas que atentavam contra os privilégios das oligarquias dominantes eram questões que inquietavam e perturbavam os políticos burgueses das classes altas argentinas. Neste sentido foram sancionadas algumas leis para conter o incremento de greves e manifestações e para deportar os imigrantes acusados de agitadores.

Mas essas mudanças sociais não afetavam somente os grupos governamentais. Os intelectuais também tomaram partido frente às metamorfoses experimentadas pela cidade que os albergava. A literatura desses tempos estava caracterizada por uma intensa atividade cultural nos bairros portenhos, o que se traduzia no consumo de periódicos, novelas e revistas literárias, encontros em clubes e associações de vizinhos, utilização de bibliotecas populares. Deve-se mencionar, neste aspecto cultural, a existência de um grande número de *escritores marginais*, que se comprometiam com as particularidades do processo modernista da cidade de Buenos Aires e que se opunham aos que pensavam que a década de 20 na Argentina era um espaço de discussões e fervores nacionalistas destinados a formar a identidade nacional (que representasse, sobretudo, os cidadãos portenhos).

Nesses extremos do plano das letras e segundo O'Donnell, podem ser mencionados dois grupos literários que sobressaíram. Um era de escritores preocupados com os temas sociais, admiradores do realismo social de Gálvez e que formavam parte do grupo de *Boedo*, assim chamado porque este se reunia em uma casa desse bairro. Entre eles estavam: Barletta, Castelnovo, González Tuñón, Arlt. O outro grupo formava parte da geração *martinfier-*

rista, denominada assim pela revista na qual definiram suas idéias literárias: *Martín Fierro* (1924-1927). Este último grupo tinha como modelo escritores como Macedonio Fernández e Güiraldes e professava, apesar da formação européia, uma forte devoção pelo *criollismo* (Girondo, Marechal, Lange, Bernárdez). Deste grupo, chamado *Os de Florida*, pois frequentavam essa rua portenha, fazia parte Jorge Luis Borges. Este último autor (como seus colegas literários) pensava que os momentos heróicos tinham passado para sempre e que era necessário “intentar el rescate del antiguo culto del coraje en largas caminatas por los barrios suburbanos” (O'DONNEL, 2006, p. 208). A cartografia do bairro suburbano e a coragem das suas ruas eram elementos quase esquecidos nos tempos modernistas da Buenos Aires metropolitana e cosmopolita da época. Esse passado suburbano borgeseano, somado aos personagens que nele deambulavam, conformaria na sua produção textual a base mitológica necessária para, por um lado, fugir da heterogeneidade do povo argentino ocasionada pelo número de estrangeiros que moravam na cidade e aos seus redores e, por outro, inserir-se originalmente nas letras argentinas, em que era apenas um jovem a mais numa prolífera geração de escritores.

Como exemplo de algumas idéias e propostas borgeseanas a temas como o sentimento nacional, o estrangeiro, o *criollo* (o que seria *auténticamente* argentino), enfim, a criação mitológica de uma Buenos Aires que depositasse um passado e justificasse a cidade moderna dos anos 20, carente de identidade e história, apresenta-se uma leitura ensaística do autor, que versa sobre estes pontos. Este escrito se intitula “El tamaño de mi esperanza” e é o primeiro texto do livro que, com o mesmo nome, Borges publica em 1926.

O ensaio começa com uma pergunta central, que seguramente tem sua base nessas peculiaridades da cidade moderna finissecular e nos avanços modernos e universalistas das primeiras décadas do século XIX. A pergunta assinalada refere uma dúvida do narrador-ensaísta em relação ao passado do povo argentino: “¿Qué hemos hecho los argentinos?” (BORGES, 1993, p. 11). Esse *o que fizemos os argentinos?* procura, por um lado, um caráter heróico supostamente ausente na cidade moderna e, por outro, um destinatário do qual se cobra uma atitude. O jovem Borges, no seu ensaio, menciona diretamente seus destinatários, “A los criollos les quiero hablar” (1993, p. 11), tentando dar forma a um novo personagem portenho, depositário desse valor supostamente perdido. Este personagem que já existia no campo, o gaúcho, ainda, no olhar do narrador, não existia na moderna cidade, e devia ser buscado caso se quisesse alcançar a tão desejada argentinidade.

Nas primeiras linhas de “El tamaño de mi esperanza”, o narrador tenta delimitar algumas peculiaridades desse novo personagem urbano: deve, por exemplo, ser *criollo* e não possuir afinidade com a Europa: “hombres que en esta tierra se sienten vivir e morir, no a los que creen que el sol y la luna están en Europa” (BORGES, 1993, p. 11). Claro que tal tarefa é difícil de realizar devido ao fato de que, em primeiro lugar, a palavra *criollo* já remete à idéia de um descendente europeu nascido em terras da coroa espanhola na América e, em segundo lugar, porque geralmente os heróis e *próceres criollos* que determinaram os gran-

des acontecimentos da história argentina tiveram fortes laços afetivos com a Europa (por exemplo, muitos dos *criollos* que alimentaram intelectualmente a vocação de independência do país).

A palavra *criollo* teve, como afirma Rafael Olea Franco, várias mudanças semânticas na história argentina. No século XVIII o termo identificava a nobreza americana descendente de espanhóis; na primeira metade do século posterior, quando metrópole e colônia se separam, ser *criollo* significava pertencer à elite ilustrada que participou dos movimentos pela independência argentina. Com o passar das décadas aparecem novos *criollos*, como o gaúcho (que não era nem espanhol, nem índio), e este fenômeno fez com que o termo já não representasse só o sangue, senão uma forma de ser nacional. É procedente recordar aqui a ativa intervenção dos gaúchos nas guerras pela independência argentina (OLEA FRANCO, 1993, pp. 78-82).

A segunda metade do século XIX, segundo o autor acima citado, trouxe algumas mudanças na visão do termo. *Criollo* (o nacional, o autóctone) passou a ser visto justamente como a trava mais evidente de um projeto nacional para modernizar o país. Os pensadores liberais se inclinavam pela cultura européia, o que deixava em segundo plano qualquer elemento representante do aspecto regional. É claro que o gringo, com suas greves e manifestações sociais e marginais, também havia deixado de ser bem visto e que assim, dever-se-ia apelar a uma nova definição de *criollo* (OLEA FRANCO, 1993, p. 83-84).

Evidentemente, Borges não ignora esses dados, expondo-os de maneira polêmica no seu ensaio com o objetivo de alcançar uma figura que pretende apresentar como possível modelo de *argentinidad* (e de *criollo*). Este modelo, evidentemente, careceria de auto-suficiência, já que *argentinidad* é uma noção complexa. A heterogeneidade dos habitantes do país durante as primeiras décadas do século XX, devido às grandes correntes imigratórias de vários países da Europa, não é um dado novo na história de um país que conviveu com as enormes diferenças existentes entre o interior e a cidade.

O personagem ou figura que Borges pretende reescrever não é o arquétipo do campo, mas também, curiosamente, não é nitidamente um personagem do centro da moderna cidade. O *compadrito* ou *malevo*, figura que o narrador vê como o possível depositário de um passado portenho perdido, não deixa de ser uma figura urbana, mas está unido à cidade pelo extremo da mesma. O *compadrito* é uma figura típica dos arrabaldes e das margens da moderna Buenos Aires.

Note-se como o narrador recria um espaço que contextualiza o acionar de seu *compadrito*, não na moderna cidade, onde a heterogeneidade do povo impede uma nacionalidade argentina, senão num passado de bairros e ruas do arrabalde que, em grande parte, está inspirado na memória do narrador e na produção textual de outro escritor das margens, Evaristo Carriego.

Este tema da criação de um espaço novo – espaço que acompanha o também personagem mitológico de Borges – é tratado profundamente por Julio Pimentel no ensaio “Borges, una poética de la memoria” (2000).

Este texto trabalha a idéia da existência de uma mitologia borgeseana que cobra força no fato de não existir um correlato preciso entre os acontecimentos históricos da argentina do começo do século XIX e a produção do autor argentino. Neste sentido, afirma o crítico, embora existam, nas últimas décadas, grandes esforços para traçar alguns paralelos entre a produção escrita do autor argentino e a história, não foi possível criar uma imagem de escritor com uma relação sólida entre os fatos históricos e as realidades da sua vida. O que se pode afirmar é que a produção de um Borges historicamente contextualizado responde a uma atividade escrita relacionada a processos vinculados à memória do escritor, o que sugere que existe um Borges mais próximo de um escritor que trabalha com sua memória que de um historiador, ainda que necessite circular pelo âmbito histórico para trabalhar a sua memória (PIMENTEL, 2000, p. 155).

Seguramente, pensando nas possíveis causas da criação de uma cidade *própria*, deve ser mencionado que algumas das necessidades de Borges no momento de constituir essa memória mitológica seriam despertadas por uma espécie de defesa contra as profundas mudanças que a Argentina sofria nas primeiras décadas de 1900, bem como pela necessidade de procurar no passado (visitado, recriado e inventado metaforicamente na sua escrita) algum tipo de resposta às incertezas que aquele tempo moderno, em parte não desejado, trazia. Neste sentido, a memória possui um peso essencial neste processo criativo, pois, e concordando com as afirmações de Julio Pimentel, a mesma pode ser entendida como um espaço especial para a preservação de tudo o que pode ser considerado perdido no presente. Dessa forma, segundo o autor, Borges *inscreve lugares no pasado* e esses lugares, por exemplo, trazem noções vinculadas ao coletivo, às raízes, à delimitação de fronteiras ou territórios (PIMENTEL, 2000, p. 156).

Algumas das particularidades da criação borgeseana e dos procedimentos que Borges utiliza para moldar sua invenção podem ser lidas no seguinte parágrafo de Julio Pimentel:

En la definición de esos lugares de inscripción de los sentidos de lo colectivo – el argentino, el bonaerense, el pasado –, Borges constituye territorialidades, inventa tradiciones, construye memoria histórica, redetermina espacio y tiempo, permitiendo, por ejemplo, localizar al argentino en los alrededores de Buenos Aires, en un mundo de márgenes, de orillas, en un tiempo pasado que no necesariamente ha ocurrido.

Mundo tejido tal vez imaginariamente, en que circunstancias y personajes son producidos o recurriendo a una memoria que articula lo conocido en los textos leídos en la infancia con las historias oídas de cuchillos en los suburbios, de peleas, duelos, venganzas. La Argentina y el argentino históricamente aludidos se van determinando gradualmente en un juego de influencias sufridas por el lugar, por el presente y el pasado, por el autor de la memoria (2000, p. 156).

Observa-se como a memória é essencial na construção de uma *identidade argentina* refletida em personagens e espaços quase desaparecidos da lembrança portenha e que se transformam em tradição mediante um processo de recuperação de fatos ficcionais, hipotéticos, que se caracterizam por justificar um presente. Presente que, mediante a ficção, cria imagens que versam sobre eventos que ele mesmo *oferece ao passado*, dando um sentido àquilo que não necessariamente o tinha ao momento em que sucedeu (PIMENTEL, 2000, p. 156).

Note-se que, embora a memória crie e mostre um caminho em Borges, a história não é desconsiderada pelo autor argentino. Assim, pode-se observar, como sugere Pimentel, que Borges conseguiu passar do historiador ao *memorioso* (quem memoriza), rememorando fatos antigos mas também utilizando a crítica histórica para com ambos elementos redefinir os limites entre a história e a ficção. O novo espaço intermediário e vago que Borges cria (e o novo personagem que descansa nesse espaço) é um lugar possível para a memória, que é também memória de textos e de proceder poético, ou seja, como conclui Pimentel, uma *poética da memória* em que Borges recorre a esta última como mecanismo para apresentar sua Argentina (2000, p. 157).

A Buenos Aires de ontem, resgatada pela memória borgeseana, é descrita em detalhes e oferecida abertamente para preencher um vazio portenho ocasionado pelo lado negativo de uma modernidade efervescente. Cabe perguntar que Buenos Aires é essa, fruto da reconstituição ficcional de um escritor que pode esquecer ou imaginar fatos para mitificar um espaço que estava se diluindo nas heterogêneas águas do processo civilizatório de começos do século XIX.

É justamente essa cidade que muitos louvavam (os que ainda achavam no imigrante um símbolo de progresso) a que para outros representava a perda gradual da identidade nacional.

Cabe questionar se esse espaço das lembranças do narrador, que por um procedimento da memória se transforma em pretexto de recuperação de identidade nacional, pode ser tomado como parâmetro no momento de pensar uma *argentinidade*. Assim como o gaúcho tentou ser símbolo nacional da Argentina através do personagem de *Martín Fierro* e no âmbito espacial conhecido como o pampa, o *compadrito* foi criado miticamente para rememorar e consolidar-se como a figura que poderia ser um protótipo de coragem numa Argentina passada. Claro que nenhum dos dois personagens citados atingiu essa representatividade (salvo curtos períodos históricos argentinos em que a necessidade nacionalista de uma imagem autóctone invadia o cenário político e social), devido à já citada heterogeneidade do povo argentino, embora alguns setores do interior do país se sentissem espelhados em *Martín Fierro* e parte dos imigrantes que habitavam as margens da cidade possuísse uma atração especial pelo *compadrito*.

No ensaio “El tamaño de mi esperanza”, o narrador postula algumas variantes em relação às textualidades da época, que versavam sobre os homens do campo ou dos subúrbios.

No ensaio, menciona-se o *compadrito* a partir de uma postura diversa daquela de outros autores nostálgicos que escrevem sobre os *criollos* com parâmetros europeus. O texto está dirigido plenamente a essa geração que compartilha o âmbito espacial que se quer recriar e que pretende albergar a nova figura/mito: os subúrbios.

A pampa e o gaúcho, mesmo sendo lendas e ocupando as páginas da literatura rural argentina, carecem, para o narrador, de caráter universal, e por isso é necessário um novo momento, o momento de um espaço e de um personagem que possam *pactuar com o universo* a partir de uma sólida imagem mítica no país que lhes deu origem. Neste sentido, uma vez mais se assinala que dificilmente essa figura que alcança a desejada universalidade pode ser o *compadrito*, o que leva a pensar que a postura do narrador pode ter conotações irônicas, polêmicas ou quiçá experimentais. Os ensaios de *El tamaño de mi esperanza*, assim como os de *Inquisiciones* (1925) e de *El idioma de los argentinos* (1928) parecem pertencer a uma época de ensaio e de erro na escrita borgeseana. E é provável que assim seja, pois estes textos não só não formam parte das obras completas do autor, senão que são praticamente desconhecidos para os leitores, devido à rejeição que Borges sentia pelos mesmos (e aos reiterados esforços para retirá-los de circulação).

A universalidade nascida desse novo espaço portenho e desse novo personagem também é tratada em “El tamaño de mi esperanza”, no momento em que o narrador se pergunta sobre que coisas têm feito verdadeiramente os argentinos até 1920. Neste sentido, enumera-se uma série de fatos históricos e de alguns autores que não representam algo efetivamente *importante* ou *fundamental para a humanidade*. Assim, no plano histórico, existe uma menção às invasões inglesas, às guerras pela independência e à *Santa Federación*, e no âmbito literário, a Sarmiento, Hernández, Carriego, Güiraldes, Lugones e Ingenieros. Note-se que, nesse afã de polemizar, o narrador cita uma suposta *pobreza do fazer nacional* e degrada ou minimiza os atos heróicos e os homens-referência nas letras argentinas, com o objetivo de apresentar uma idéia de ausência de eventos de real importância na história argentina e a suposta falta de lendas *caminhando* pelas ruas da nova e moderna Buenos Aires. Esta falta de lendas, este vazio, esta ausência, poderia, segundo o narrador, completar-se com o *compadrito*, figura não muito trabalhada literariamente nesse espaço que tampouco foi suficientemente explorado: as margens da cidade.

Referido-se a este espaço, Beatriz Sarlo (1995, pp. 54-55) explica que “Lejos de considerarlas un límite después del cual sólo puede saltarse al mundo rural de *Don Segundo Sombra*, Borges se detiene precisamente allí y hace del límite un espacio literario. En ‘las orillas’ define un territorio original, que le permite implantar su propia diferencia respecto del resto de la literatura [...]”.

Assim vemos que o jovem Borges instala a polêmica valendo-se de um protótipo mítico pessoal (já ensaiado por Evaristo Carriego e sua poesia) que pretende apresentar como a nova cara literária do bairro popular – espaço desconsiderado na moderna Buenos Aires – e estabelecê-lo como duradouro e reconhecido nas letras e na sociedade argentina. Desafio que, sem ter em conta a intenção de propor uma discussão sobre um modelo de cidadão portenho que se buscava, carece de sentido toda vez que resulta inverossímil pensar em uma história argentina essencial, escrita com personagens marcados pelas brigas de faca, pelo truço e pelas noites de sábado.

Nesse mesmo jogo de implantar um mito entre o progressismo (marcado por seu aspecto cosmopolita) e o gauchismo (sinônimo de um localismo que reflete a solitária vida do gaúcho na enorme pampa), o narrador tenta, ironicamente, explicar o *tamanho de uma esperança*. E essa expectativa não nasce nos pólos, senão nas margens, nas zonas intermediárias, e se projeta para o futuro, onde o país tem uma realidade *vital e grandiosa*, pois a realidade do momento e do passado argentino é *mendiga*. A mendicância radicar-se-ia na ignorância dos fatos transcendentais da história argentina que, lançando outra idéia desafiadora, desconsidera os verdadeiros protagonistas da história do país (Juan Manuel de Rosas, o general San Martín e Irigoyen). Na mesma tessitura, afirma-se “No hay leyendas en esta tierra y ni un solo fantasma camina por nuestras calles” (BORGES, 1993, p. 13) sugerindo que, do passado, será difícil a construção de um espaço ou de um personagem essencial.

Novamente se observa como o ensaio borgeseano vai modelando sua textualidade com a finalidade de criar um espaço vago, pronto para ser preenchido, e de criar a ausência de uma figura essencial, símbolo de nacionalidade, buscando ocupar esses dois vazios com o arrabalde e o *compadrito*.

O espaço reconsiderado, a margem, e o personagem resgatado, o *compadrito*, são mais uma mostra (evidentemente irônica) de um tema visível e preocupante nos intelectuais da época: a falta de identidade refletida, entre outras coisas (imigração, falta de identidade entre o campo e a cidade), nesse olhar argentino colocado na Europa.

Mas, segundo o narrador, poderia ter-se desenvolvido algo autenticamente pátrio (o *nosso*) sem que o olhar para o exterior fosse um inconveniente, sem que fosse impedida a dualidade entre o local e o universal. Essa universalidade estaria, para o jovem Borges, no futuro, em sua esperança. O Buenos Aires país (também bairro e universo) teria, para o jovem Borges, a história no amanhã, a grandeza no depois, na crença de uma *argentinidade* instalada nas páginas da história ainda não construída. Neste projeto universalizador, para o narrador, não bastam o progresso europeizante e o *criollismo* vinculado a *Marín Fierro* para alcançar uma pátria *criolla* grande, que seja referência universal. São necessários personagens mitológicos e lendas que dêem a Buenos Aires sua própria metafísica, que para o narrador seria uma metafísica do arrabalde criada com um *criollismo* urbano/universal que poderia aproximar os termos local e cosmopolita.

Escreve o narrador a respeito no seu ensaio:

No quiero ni progresismo ni criollismo en la acepción corriente de esas palabras. El primero es un sometemos a ser casi norteamericanos o casi europeos, un tesonero ser casi otros; el segundo, que antes fue palabra de acción [...] hoy es palabra de nostalgia [...]. No cabe gran fervor en ninguno de ellos y lo siento por el criollismo. Es verdad que de enancharle la significación a esa voz – hoy suele equivaler a un mero gauchismo sería tal vez la más ajustada a mi empresa. Criollismo, pues, pero un criollismo que sea conversador del mundo y del yo, de Dios y de la muerte (BORGES, 1993, p. 14).

A universalidade e a busca de uma identidade nacional na cidade moderna e heterogênea foram temas usuais entre os literatos das primeiras décadas de 1900, e “El tamaño de mi esperanza” não escapou a essa regra. Mas criar uma argentinidade e uma mitologia pátria com personagens *marginais* foi realmente uma exceção que parece responder, como já mencionado, mais à ironia ou à crítica do que a um projeto identitário de um povo que necessitava ser definido.

Ironia ou crítica, é provável que o jovem Borges tenha pensado entrar nas letras argentinas implantando a discussão literária, fundando uma Buenos Aires de tango, truco e faca, na qual o complexo modernismo, com seu exotismo e a simplicidade do passado suburbano, com seus bairros e personagens comuns, se fundiram para ser universais (e também regionais) em uma lenda *criolla* chamada *compadrito* e em um espaço mitológico chamado de arrabalde portenho.

(* Para o entendimento e a abordagem dos pontos centrais do presente trabalho, a construção de um espaço mitológico e seus personagens na Buenos Aires borgeana, resultaram essenciais os estudos e a profunda discussão destas temáticas no curso “Borges, Buenos Aires e a criação de um espaço mitológico” ministrado pelo Prof. Dr. Cláudio Celso Alano da Cruz na Universidade Federal de Santa Catarina no segundo semestre de 2006.

Referências Bibliográficas

- BORGES, Jorge Luis. *El tamaño de mi esperanza*. Buenos Aires: Seix Barral, 1993.
- ____ & CLEMENTE, José E. *El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emece, 1984.
- O'DONNELL, Mario. *Historias argentinas: De la conquista al proceso*. Buenos Aires: Sudamericana, 2006.
- OLEA FRANCO, Rafael. *El otro Borges, el primer Borges*. México/Buenos Aires: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica, 1993.
- PIMENTEL PINTO, Julio. *Borges, una poética de la memoria*, in: ROWE, William; CANEPARO, Claudio; LOUIS, Annick (comp.). *Jorges Luis Borges: Intervenciones sobre pensamiento y literatura*. Buenos Aires: Paidós, 2000, pp. 155-165.
- SARLO, Beatriz. *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- ____. *Una Modernidad Periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

A representação do mal em *Macbeth*

Edilene Ferreira Ramos

UNIPAM

Orientação: Prof. Dr. Luís André Nepomuceno

Resumo o presente artigo tem por objetivo analisar o tratamento dado por William Shakespeare à natureza do mal. Propõe-se uma leitura da representação dos sentimentos e comportamentos humanos partindo da peça *Macbeth*. Inclui-se uma breve exposição da estrutura da tragédia shakespeariana e considerações acerca dos elementos utilizados pelo autor, tendo para análise suporte bibliográfico embasado por pesquisas de Barbara Heliodora, Erich Auerbach e Harold Bloom.

1. Considerações Iniciais

Macbeth é uma obra envolvente e enérgica, com questionamento dos valores de moralidade e escrúpulos na sociedade aristocrática. A peça é um produto da maturidade dramática de Shakespeare, em pleno esplendor artístico, com efeito atordoante no espectador, remetendo ao homicida mental existente em cada indivíduo.

Cumprе ressaltar que historiadores datam esta produção trágica de Shakespeare de aproximadamente 1600. *Macbeth* foi escrita em 1606, período em que o autor compõe as obras de maior superioridade da dramaturgia inglesa – *Hamlet, o príncipe da Dinamarca; Otelo; Rei Lear e Macbeth*, configurando assim sua fase sombria. Shakespeare escreve para uma sociedade que se tornava sofisticada, buscando o requinte que as artes oferecem.

Em 1476 criara-se a primeira gráfica da Inglaterra; concomitantemente as pessoas se formavam intelectualmente. A sociedade que recebeu as obras de Shakespeare contava com a estabilidade da língua inglesa, maior alfabetização, maiores condições de expressividade e o sentimento nacionalista, tendo como maior exemplo a rainha Elizabeth I e sua corte seleta e intelectualizada. Ele torna-se, portanto, uma criação desse orgulho nacional, concretizado no movimento em que o homem volta-se para si e propõe artisticamente reflexões filosóficas acerca da sociedade e seus valores. Nesse contexto, Delumeau afirma:

No fim do século XVI, o orgulho nacional inglês viria a ter em Shakespeare um vate genial. Em *Ricardo II* (cerca de 1595), João de Gand, antes de morrer, exalta a Inglaterra: “Este augusto trono de rei, esta ilha porta-ceptro, esta terra de majestade, este assento de Marte, este segundo Éden, este semi-paráiso, esta fortaleza construída para se defender da invasão e das proezas da guerra, esta feliz raça de homens, este

pequeno universo, esta pedra preciosa engastada num mar de prata que a defende como uma muralha, ou como o fosso protector de um castelo, contra a inveja dos países menos felizes...". Isto é depois da derrota da invencível Armada! (DELUMEAU, 1994, p. 44)

Em *Rei Lear*, esse ufanismo discreto não escapa a Shakespeare: na batalha entre a Bretanha e a França, os franceses são derrotados pela supremacia da Inglaterra. Shakespeare usa uma linguagem finamente ornada, expondo a fragilidade física e emocional do homem. Tendo em vista que a concepção clássica de bem e mal possui valores diferentes do universo cristão, pode-se definir Macbeth como uma figura má, ou seja, que é favorável à morte. Juntamente com Lady Macbeth são representantes da maldade, já que não é levado em conta por ambos qualquer bem comum, apenas a realização de seus desejos egocêntricos. Em suas obras Shakespeare investiga as múltiplas variações do mal no homem. Em *Rei Lear* esse mal não fica exatamente claro, Lear não é um criminoso, porém é cruel em suas precipitações, ficando caracterizado nele o mal. Romeu e Julieta não cometem um erro, o erro trágico está intrínseco no caráter das famílias, na ordem social em que são criados. Hamlet enfrenta o mal, porém não dentro de si, mas imbuído em toda a sociedade, mais além, o mal presente em todo o mundo, em todas as pessoas. Em *Macbeth*, o mal está em sua natureza, e o próprio Macbeth sucumbe a esse temperamento maléfico, trazendo a maldade em si mesmo. A obra tem a fisionomia do seu herói, é obscura, sombria como a imagem da noite de tempestade descrita na peça. As tragédias shakespearianas remetem à violência política comum em sua época. Em *Macbeth* essa agressividade fica explícita.

De acordo com Ramos, “Holinshed extraiu a narração da crônica latina de Heitor Boécio, sobre a história da Escócia, e Shakespeare encontrou ali elementos para o seu admirável drama” (RAMOS, s.d., p. 6). Dando às suas peças caráter inovador, não seguindo as regras clássicas, adaptou ao contexto renascentista lendas, recontando mitos antigos com a mais completa originalidade. O dramaturgo recria o homem do seu contexto e de épocas seguintes, tornando-se, por essa versatilidade, um artista atemporal.

2. A estrutura do herói

Macbeth é nobre, primo do rei Duncan, portanto com ascendência aristocrática; ele é valente, corajoso, com alma de soldado, cumpridor efetivo do seu dever, por mais funesto que esse dever seja. Possuidor de uma natureza maléfica, íntimo da morte, homicida nato. Ele fere a lei natural como força favorável à morte, porém não representa um mau personagem, tendo em vista que Shakespeare possui a concepção trágica clássica de bem e mal.

O que move Macbeth ao homicídio é sua ambição pelo poder. Neste momento de incontinência do seu desejo ele faz uma escolha, ele opta pelo mal, volta-se para o que há de

pior em sua natureza. Segundo o professor Stanley Wells (in: *The Themes of Shakespeare*, 2004) essa é uma obra de têmpera séria e sombria, de um Shakespeare maduro, que aprendeu a analisar a relação do homem com tudo que há em seu universo.

O autor coloca seus personagens em situações de prova, ele analisa a reação humana diante do poder, das relações sociais, do cosmo e do seu reconhecimento diante da fatalidade da vida. Macbeth é o desenho da obsessão pela glória, mas não como homem perfeito, simplesmente como homem, passível de contradições. A figura do herói é contraditória, ele principia duvidoso em sua vontade, passando ao espectador a sombra da insegurança. Há na peça uma evolução irônica – Macbeth é ambicioso, porém precisa da vontade legítima de Lady Macbeth para que o rei fosse morto. Apesar de ele já haver pensado em fazê-lo, ele reflete, porém acaba contraindo para si o ato fatídico que desencadeará sua tragédia – o assassinato de um rei justo. Lady Macbeth o incita, o estimula, por possuir a determinação que falta a ele. O crime é cometido conscientemente pelo herói trágico. O remorso o inibe em um primeiro momento, mas para Macbeth *sangue atrai sangue*, como se uma nova morte o alimentasse, o fortalecesse. Começa aí, portanto, seu declínio moral. A seguir, Lady Macbeth começa sua decadência vital: após ver Duncan morto, o remorso a enlouquece, conduzindo-a ao suicídio.

As bruxas não dizem a Macbeth que ele precisa matar para ser rei, ele decide que este é o caminho, ou seja, Shakespeare não subjuga seu personagem à predestinação comum nas tragédias clássicas, ele permite que ele questione e reflita. Ao matar Duncan, Macbeth faz sua escolha, define seu caminho, opta pelas forças favoráveis à morte, e vai sofrer as conseqüências do seu crime com muita dor e ausência de paz. Essa dor do herói é elemento primordial para a tragédia, inserindo Macbeth no padrão aristotélico de herói. Nesta perspectiva, Aristóteles define:

Resta o herói em situação intermediária, é aquele que nem sobreleva pela virtude e justiça, nem cai no infortúnio em conseqüência de vício e maldade, senão de algum erro, figurando entre aqueles que desfrutam grande prestígio e prosperidade; por exemplo, Édipo, Tiestes e homens famosos de famílias como essas. (ARISTÓTELES, 1981, p. 32)

Neste sentido cumpre ressaltar que Macbeth concebeu o assassinato do rei para usurpar a coroa. Embora incitado por poderes sobrenaturais, ele é o único responsável pela sua tragédia.

Macbeth: [...] Estas insinuações não podem ser más nem podem ser boas. Se são más, por que me ofereceram o senhorio de Cowdor como prêmio de meu triunfo, realizando-se a primeira verdade? Sou barão de Cawdor. Se são boas pó que cedo eu a esta sugestão, cuja horrível imagem põe de pé os meus cabelos, e o meu coração tão firme bate com violência de encontro ao meu peito a despeito das leis normais da natureza? Os receios do presente são menores do que os horrores imaginados; a idéia do homicídio persiste no meu pensamento, no estado de quimera, mas isto abala a tal ponto a minha simples condição de homem, que todas as faculdades de meu ser são

abafadas por esta preocupação e nada para mim existe, com exceção do que não existe.
(*Macbeth*, Ato I – cena II)

3. Caráter “criatural” e mistura de estilo em *Macbeth*

Um aspecto a ser observado na peça é o processo de “criaturalização”, conceito desenvolvido por Auerbach, que consiste na proximidade da grandeza, essencial nas tragédias, com uma ação comum, simples ou imediatamente humana. De acordo com Auerbach, a criaturalização é um resquício da literatura feudal, é a justaposição elementos populares na grandiosidade e seriedade do estilo clássico, ou seja, é a união da tragédia o realismo quotidiano. A origem de tal processo está no declínio da era medieval, tendo em conta que toda manifestação artística dessa época possui cunho religioso. O que fundia os dois elementos para a criaturalização era o gosto medieval, com suas bases no pensamento teocêntrico de sofrimento e humilhação, tendo o modelo na paixão de Cristo. O enquadramento de momentos quotidianos deriva de cenas domésticas da Bíblia. Além desse fator, o surgimento da sociedade burguesa muito contribuiu. A nova classe em formação fornecia para as artes imitativas motivos que representavam situações econômicas do círculo aristocrático, com caráter do quotidiano doméstico. O pensamento teocêntrico da impotência do homem diante da fatalidade e dos desígnios de Deus, o fato de o ser humano estar suscetível à dor, à morte e ao descontrole são razões para que fosse incluída na arte essa representação da fragilidade e simplicidade humana. Neste sentido, Auerbach afirma: “Tanto mais surpreendente é verificar que grande quantidade de realismo “criatural” descoberto é possível juntar, em meio a este pomposo estilo heráldico, a um acontecimento trágico”. (AUERBACH, 2001, p. 215).

Diante do exposto, pode-se observar na peça *Macbeth* essa criaturalização na manifestação da loucura de Lady Macbeth, quando a perturbação mental a faz andar sonâmbula, confessando seu crime em monólogos que denotam completa ausência de paz. Esse delírio dá ao espectador a visão de uma mulher doente, com aspecto físico decadente, e esse aspecto fica evidenciado na cena em que Lady Macbeth aparece diante da camareira e do médico num estado de sonambulismo: “*Dama de Companhia*: [...] (*Entra Lady Macbeth com um archote*). É esta a sua maneira habitual de aparecer: juro-te que ela está profundamente adormecida. Observemo-la, conservemo-nos a distância.” (*Macbeth*, Ato V – cena I)

A imagem formada na cena possui caracteres não condizentes com o caráter elevado de Lady Macbeth. É um momento em que fica claro que o personagem trágico, enquanto elemento sério e amplamente nobre, perde sua elevação de estilo, representando, portanto, um ser comum, passível de diminuição. Na cena em questão, o sonambulismo perturbador de Lady Macbeth representa o descontrole e a perda da sanidade, evidenciando que o desequilíbrio mental rebaixou o personagem, tendo em vista que a loucura é o aspecto que mais ridiculariza a pessoa.

A “criaturalização” imprimiu neste personagem elementos normais de qualquer ser humano mentalmente doente. A contradição na estrutura de Lady Macbeth é plenamente aceita, haja vista que na realidade das pessoas estas ora são sublimes ora frágeis, nem sempre generosas e não definitivamente cruéis, às vezes aparentam saúde perfeita e às vezes se mostram tão fragilmente doentes. O herói representa o fato de o ser humano estar sujeito a cometer crimes e se expor conseqüentemente ao remorso e à tragédia seguinte, que já não dependerá dele. Shakespeare usa elementos da “criaturalidade corpórea”, misturando o sublime e o baixo, o que leva Auerbach a fazer o seguinte comentário com relação às peças shakespearianas:

“[...] a mistura de estilos na representação das personagens é muito marcada. O trágico e o cômico, o sublime e o baixo estão entrelaçados estreitamente na maioria das peças que, pelo seu caráter de conjunto, são trágicas, sendo que para tanto trabalham em conjunto diversos métodos”. (AUERBACH, 2001, p.280)

Ainda no que diz respeito à mistura de estilos, vale ressaltar que Shakespeare inclui em sua tragédia mais enérgica e bastante sombria cenas de comicidade, por exemplo, quando o porteiro fala aleatoriamente estando embriagado:

Porteiro: Apre! Que barulho! Se um homem fosse o porteiro da porta do Inferno, ficaria farto de andar com a chave numa rosa viva. (Batem) Batei, batei, batei! Quem está aí, em nome de Belzebu? Será algum lavrador que se enforcou, porque esperava uma abundante colheita: Vamos, entrai, mas trazei grande provisão de lenços; aqui haveis de suar. (Batem) Batei, batei! Quem está aí, em nome do outro diabo? Bom! Agora é algum pantomineiro que pode jurar por um dos pratos da balança contra o outro, que traiçooou, quantas vezes lhe foi preciso, pelo amor de Deus, mas que não conseguiu intrujar o Céu. Oh! Entrai, entrai, meu senhor! (Batem) Batei, batei, batei! Quem está aí? Algum alfaiate inglês que roubou fazenda de alguns calções franceses. Entrai, senhor alfaiate; poderei mandar assar aqui o vosso ganso. (Batem) Batei, batei, sem repouso! Quem sois vós? – Mas este lugar é frio de mais para Inferno. Nada! Não quero o posto de porteiro do Inferno por mais tempo. Tinha-me divertido supondo que deixava entrar alguns homens de todas as profissões que vão pelo caminho da primavera para o eterno fogo da alegria. (Batem) Já lá vou! Já lá vou! Por quem sois, lembrai-vos do porteiro. (Abre a porta) (*Macbeth*, Ato II – cena I)

Neste monólogo fica clara a vivacidade com que o autor lida com suas criações e assim pode mostrar toda sua habilidade em construir o humano, tendo em conta que o homem se relaciona com tudo que é diverso. Shakespeare dá liberdade para as variações comuns incluindo na tragédia elementos cômicos. Talvez a grotesca cena do porteiro tenha sido criada com o intuito de abrandar, com seu leve humor, a tensão sentida ao se ler ou assistir à peça, como pode ser observado também na cena do diálogo entre Macbeth e um criado. Há uma desordem no entendimento de Macbeth; esse lapso de confusão configura um rebaixamento momentâneo da inteligência do herói, tornando-se portanto, uma cena cômica:

[...] (*Entra um criado.*)

Macbeth: Que o diabo te condene em negro, biltre de cara de coalhada. Onde encontraste essas feições de ganso?

Criado - É que há dez mil...

Macbeth - Gansos, vilão?

Criado - Soldados, meu senhor.

(*Macbeth*, Ato V – cena II)

4. Elementos sobrenaturais na temática shakespeariana

As bruxas não aconselham Macbeth a cometer crimes, elas vêem seus desejos e dizem que ele será rei; ele é empurrado e em seguida escravizado pela sua ambição. Diante desta perspectiva, Heliodora destaca:

A natureza exata dessas *weird sisters* é motivo de indecifráveis estudos. Mas não nos esqueçamos de que James I da Inglaterra e VI da Escócia se tinha na conta de especialista em demonologia, e que, sendo supostamente descendente de Banquo, muito provavelmente optaria pela linha de pensamento que afirmava poderem elas prever o futuro, porém não determiná-lo. (HELIODORA, 2004, p. 169)

O homem busca continuamente se isentar da culpa de seus defeitos sórdidos. Macbeth representa o retrato desse homem que comete erros com fundamentos puramente egoístas e sofre a seguir, como se uma consciência o acusasse, e por querer se livrar dessa percepção acusadora, aniquila todos que o fazem pensar em seu erro, como se a destruição dessa lembrança o fizesse resgatar a si mesmo.

Em *Rei Lear*, por exemplo, Edmundo questiona essa mentalidade, a necessidade de justificar possíveis conseqüências de erros cometidos. Conforme o personagem, tais conseqüências têm como causador o homem, pura e simplesmente. Nessa peça, Shakespeare expõe a idéia que concebe na sua obra, o solilóquio de Edmundo acerca da predestinação e do envolvimento de forças superiores definindo as atitudes humanas. O autor não nega a existência dessas forças, porém não delega nelas o destino do seu herói:

Edmundo: Tal é a excelente loucura do mundo que, se nos encontramos de mal com a fortuna (o que acontece freqüentemente por nossa própria culpa), achamos que o sol, a lua e as estrelas sejam culpados de nossas desgraças; como se fôssemos vilões por necessidade, loucos por compulsão celeste; patifes, ladrões e traidores pelo domínio das esferas; bêbedos, embusteiros e adúlteros pela obediência forçada ao influxo planetário e como se só fizéssemos o mal por instigação divina! Admirável escapatória do homem femeiro essa de colocar suas veleidades lúbricas sob a responsabilidade de uma estrela! Meu pai se uniu com minha mãe sob a cauda do dragão e a Ursa Maior presidiu a meu nascimento; daí se segue que seja eu violento e libertino. Basta! Teria sido o que sou, se a mais virginal estrela do firmamento houvesse piscado quando fui bastardeado. Edgar! (*entra Edgar*). E chega no momento oportuno como a catástrofe na comédia antiga. Meu papel é o de melancolia pérfida, acompanhada de suspiros, como um maluco. Oh! Aqueles eclipses predisseram essas discordâncias! Fã, sol, lá, mi. (*Rei Lear*, Ato I – cena II)

Observa-se que a crença na profecia das bruxas antecede a tragédia. À medida que ela é inserida na força imaginativa de Macbeth, os sentidos fantasiosos do herói são nutridos pela sua ambição excessiva. O espectador se identifica com Macbeth, já que o que se refere ao cosmo ou ao destino, quando tem muita força e é internalizado completamente, pode justificar atitudes que corrompem qualquer escrúpulo.

Shakespeare concilia em seus personagens um caráter moral. Partindo de um homem para representar o homem universal, ele dá a esse primeiro características próprias de uma época, não sendo possível isolar esse homem no plano da individualidade.

Tendo em vista o contexto, Shakespeare criou um Macbeth histórico, uma figura com todas as bases em um soldado escocês, um guerreiro celta, com alma sanguinária. Os celtas eram crentes e imaginativos, ligados à existência pós-morte e com concepções divinas fortíssimas, acreditavam que alguns eram predestinados à glória, ou eram semideuses. É essa mesma força imaginativa que encorajou e alimentou a sede de poder em Macbeth, que a partir da profecia de seres sobrenaturais, comete barbáries para se promover. Segundo historiadores, os celtas não temiam a morte, queriam ser reconhecidos como grandiosos, buscavam a superioridade acima de qualquer outro valor. A covardia não poderia ser exposta ou mesmo concebida entre os guerreiros. Macbeth hesita em assassinar o rei, porém o faz.

Em sua obra, Shakespeare não concebe a idéia medieval de o homem estar totalmente submetido ao cosmo; ele demonstra, como em momentos de presságio de seus personagens, uma existência desse poder superior que age sobre os homens, mas contorna essa ação, à medida que seu personagem é o responsável direto pela tragédia. O presságio é usado em algumas peças de Shakespeare para mostrar exatamente esse seu ponto de vista pré-humanista: “**Banquo:** Pesa sobre mim um sono como se fosse de chumbo e, no entanto, eu não queria dormir. Oh! Poderes misericordiosos! Refreai em mim estes malditos pensamentos aos quais a natureza abre caminho no meu sossego!” (*Macbeth*, Ato II – cena I)

5. A loucura advinda do remorso

Na tragédia *Macbeth*, a loucura está sempre por um fio, tamanha a paixão e a credulidade do herói. Lady Macbeth é intensa e sombria, sua agressividade chega quase a negar seu aspecto feminino, ela é exatamente como a caracterização da peça, que se dá quase inteiramente no período noturno ou em momentos de escuridão. Hamlet finge uma loucura para se vingar e Lear é vítima do desequilíbrio mental. Lady Macbeth seduz eroticamente o marido, empurra-o para o crime, questionando sua virilidade. Ela tem plena certeza de que deseja a coroa, porém precisa da força física do marido, e este depende da força mental da mulher, originando portanto, o equilíbrio dos personagens. Lady Macbeth representa assim a força psicológica que o impulsiona, determinação esta que falta a ele.

Porém guardar para si um ato criminoso, principalmente que fere a ordem natural, desequilibra-a. Toda sua frieza e crueldade sucumbem ao remorso e à loucura. Numa sociedade patriarcal, Shakespeare concede às suas criações femininas alguma força e independência, e em *Lady Macbeth*, há a presença dessa força plenamente ativa.

Segundo Pernoud (1994), na sociedade céltica, a mulher tinha um papel de equivalência com o homem, contrariando a postura adotada no restante da Europa. Enquanto a mulher greco-romana se sujeitava ao confinamento e à ausência de participação ativa no âmbito familiar, a mulher celta era forte e lhe era permitido opinar. Esse é o retrato de *Lady Macbeth* que ao apontar a fraqueza do marido imprime toda a sua força. No entanto, o segredo do crime estimulado por ela a perturba e desequilibra. A culpa a leva à morte.

Lady Macbeth conduz o marido na sua fraqueza. Talvez o espectador se pergunte a razão do vigor persuasivo de *Lady Macbeth*. Críticos concordam que isso se dá pela decorrência de frustrações – do prazer sexual, da maternidade arruinada e do desejo intenso pelo poder. Ela insufla no coração de *Macbeth* sua coragem. Embora influencie, *Lady Macbeth* não pode ser considerada culpada pela morte do rei, já que, sendo *Macbeth* o herói trágico, ele mesmo é o causador de seu crime. Ela pesa na escolha de *Macbeth*, pendendo-o para seu lado perverso, porém não pode ser culpada diretamente:

Lady Macbeth: [...] o medo de prosseguires, embaraça-te, mas deseja que o fato aconteça. Vem depressa para que eu possa derramar a minha coragem nos teus ouvidos e varrer com a energia das minhas palavras tudo o que te separa do círculo de ouro com o qual o destino e um auxílio sobrenatural parecem pretender ver-te coroado. (*Macbeth*, Ato I – cena V)

6. Ação consecutiva do herói trágico

Macbeth tem a natureza ambiciosa, porém sabe que ao matar Duncan cometeria um crime triplo – mataria um rei, um hóspede e um parente. Sua transgressão natural é violenta e coloca o seu bem interior contra a sua ambição mortífera. O mal e o bem interior se confrontam em *Macbeth*, e o lado bom cede. Essa crise existencial o fragiliza, da mesma forma que agita *Hamlet* em uma sociedade em que a vingança era inaceitável. Matar o rei não era um fato encarado pelo protagonista como um assassinato num campo de batalha. Mesmo que *Macbeth* obtivesse êxito em seu intento, sua consciência perderia a paz. Sua insegurança fica clara, nas palavras de *Lady Macbeth*:

Lady Macbeth: Tendes medo de serdes na ação e na execução o homem corajoso que sois quando tendes aspirações: Queríeis possuir o que estimais como ornamento da vida e viver no entanto como um covarde, no meio da vossa própria estima, deixando um “não me atrevo” acompanhar o “eu bem queria”, tal qual como o pobre gato do adágio?¹ (*Macbeth*, Ato I – cena VII)

¹ O gato que quer comer peixe à vontade, mas tem medo de molhar as patas.

Talvez essa insegurança diante de um desejo seja porque Macbeth guarda dentro de si ensejos de alguma bondade, de não cometer tal atrocidade; por isso, o medo antes do crime e o remorso, depois. Ele se volta para o mal, enquanto força favorável à morte, porém se assusta com esta realidade: “*Macbeth*: Mais me valeria a mim não me conhecer do que conhecer o crime que cometi!” (*Macbeth*, Ato II – cena II).

Ironicamente, ao se referir à morte de Duncan, Macbeth fala para si mesmo, é capaz de enxergar sua própria desgraça. Esse recurso de linguagem usado por Shakespeare foi desenvolvido para tornar seu discurso ainda mais dramático, permitindo ao público avaliar por si só as ações do personagem. Ou seja, o público tem informações que alguns personagens desconhecem: “*Macbeth*: Se eu morresse uma hora antes deste acontecimento, a minha vida teria sido abençoada...” (*Macbeth*, Ato II – cena III)

Macbeth se volta para o mal – ele comete muitos crimes após o primeiro. O protagonista representa um personagem sublime, embora com natureza má; ele faz uma escolha consciente, atingindo seu ápice de inconseqüências. As novas mortes são, para Macbeth, a tentativa de si libertar do remorso.

A figura leal de Banquo incomoda Macbeth, enche-o de culpa. A lealdade de Banquo com sua representatividade do bem comum acusa inconscientemente Macbeth. Já que ele cometeu um crime bárbaro, o olhar digno de Banquo o faz pensar em seu ato perverso e isso o consome até ao ponto de querer livrar-se dessa culpa, matando o companheiro. Após aniquilar o possível opositor, o espectro de Banquo o persegue, traz a seus olhos a visão de mais um crime. Após matar Duncan, Macbeth se recusa a vê-lo morto, talvez por estar inerte diante do seu próprio horror. Ele quer o trono, mas não quer cometer esse crime; no entanto, ele o faz e parece não adquirir paz no seu êxito; ao contrário, isola-se cada vez mais na sua vilania e extermina toda a família de Macduff para não ter quem o possa acusar. Mesmo acostumado às mortes violentas, ele se mostra perturbado:

Macbeth: Ah, querida, a minha alma é um ninho de lacraus! Então tu não sabes que Banquo e o filho Fleancio vivem?! [...] Vale mais que os andaimes da criação se desconjuntem e que os dois mundos sejam destruídos, do que continuarmos a comer às nossas horas com pavor, a dormir com aflições e sonhos terríveis que durante a noite nos abalem. Mais vale estar com os mortos que enviamos para o reinado da paz ocupando-lhes o lugar, do que sofrer a tortura do espírito num delírio sem sossego. (*Macbeth*, Ato II – cena II).

Ao se ver fadado às conseqüências de uma barbárie, Macbeth cria uma determinação própria do herói. A sua força se revela na impossibilidade de reverter seu crime, sublimemente ele enfrenta sua perturbação e reconstrói sua escolha, voltando-se inteiramente para o seu lado do mal e mostrando-se nitidamente cruel:

Macbeth: Eu quase que esqueci em que consiste o sentimento do medo; tempo houve em que os meus nervos estremeciam, escutando qualquer grito noturno; em que os

meus cabelos se eriçavam se eu ouvia qualquer funesta narrativa; e se punham de pé sobre o meu couro cabeludo, como se estivessem vivos; fartei-me de horrores, o espanto familiarizou-se com os meus pensamentos homicidas e já nada me pode fazer estremecer. (*Macbeth*, Ato V – cena V)

7. Relação do público com Macbeth

Shakespeare promove a identificação do público com o homem universal em *Macbeth*, com a crueldade dentro de cada pessoa. O autor torna esse reconhecimento possível à medida que cria genialmente seu discurso. Longino, em seu *Tratado do sublime*, descreve essa possibilidade da seguinte forma:

Não é a persuasão, mas o arrebatamento, que os lances geniais conduzem os ouvintes; invariavelmente, o admirável, com seu impacto, supera sempre o que visa a persuadir e agrada; o persuasivo, ordinariamente, depende de nós, ao passo que aqueles lances carregam um poder, uma força irresistível e subjagam inteiramente o ouvinte. (LONGINO, 1981, p. 72)

Segundo Aristóteles, a tragédia nascida de peripécias e reconhecimentos é uma tragédia complexa. Shakespeare desenvolve essa complexidade para atingir o público. Macbeth não pode fugir do seu lado perverso, apesar de se incomodar com o caminho aberto pelo primeiro crime. Ele mantém um conflito interno entre sua ambição e seu pavor, o medo dele próprio dá ao espectador a identificação com a natureza do herói. Essa identificação se dá porque Shakespeare, ao analisar a alma humana e os aspectos incômodos dessa condição, leva o público à reflexão de seus valores morais. A insegurança de Macbeth é a de todos diante da vida. Ao entrar na crise de sua existência, não consegue se encontrar e sucumbe a ela.

Bloom (2001) define Macbeth como a fantasia, a crença no fantástico: ele crê tão profundamente na profecia das bruxas, que passa a definir todos os seus atos baseados na sua imaginação. É extasiante toda sua fé. Lady Macbeth sustenta a trajetória de Macbeth, ela de fato quer o reino e não mede esforços persuasivos para consegui-lo através das mãos sanguinárias do marido. Ela usa os mais sórdidos argumentos para incitar Macbeth e obtém êxito, valendo-se do erotismo. Shakespeare explora a ambição desmedida e os escrúpulos aristocráticos e é exatamente essa ambição assassina que faz o público se comover com a exposição dessa faceta.

O dramaturgo faz artística e perfeitamente uma análise psicológica de tipos humanos com os quais o público pode se envolver. O terror sentido pelo espectador toma forma à medida que a profecia das bruxas caminha para a realização e entende-se que de atos tão terríveis virá uma conseqüência ainda mais terrificante.

Shakespeare não assume caráter moralista, ele mostra o caminho, critica sem insultar e o público é levado a pensar sua postura diante do Estado, da vida, de si mesmo, da família e dos valores sociais. Segundo Heliadora,

Isento na medida em que dá a cada um de seus personagens as suas razões, ausente na medida em que temos, no contato com sua obra, não a impressão que ele escreveu o que queria dizer, mas sim o que precisava ser dito, nem por isso Shakespeare, na manipulação do enredo, na caracterização, no diálogo, no conhecimento do mundo do seu tempo – e de outros tempos, também por todos esses meios, e outros, ainda, deixa de condicionar o espectador. Seu mérito é o de condicioná-lo para a reação menos mesquinha, mais imaginativa, o de condicioná-lo para a ampliação de seus horizontes. (HELIODORA, 2004, p. 247)

Shakespeare empresta a seus personagens impressões psicológicas comuns, produzindo para o espectador um reconhecimento de si mesmo. Se o público se identifica com a crueldade de Macbeth talvez seja porque, quando Shakespeare a expõe, mostra uma face vilã que compõe cada ser humano. E pode não ser agradável sentir que todos mantêm dentro de si uma fúria que pode ou não ser despertada. O autor quer provocar essa atração, pois a presença de Macbeth é fortemente marcante, tratando com precisão a natureza humana e suas paixões. Os vícios e as virtudes são descritos para evidenciar ao espectador suas fragilidades diante do inesperado. Shakespeare induz a inquietantes reflexões da condição humana. Conciliando o caráter moral de seus personagens, partindo de um modelo para todos os outros homens, ele dá a esse primeiro características próprias de uma época, uma cultura. Entretanto, vai além, consegue compor uma obra não moralizante, algo que fará o homem universal se encontrar, se auto-avaliar.

As abordagens de Shakespeare são inquestionáveis, permitindo a discussão e o debate a partir dos desdobramentos de sua obra em diferentes campos do conhecimento. Conclui-se, portanto, que o autor consegue envolver os conflitos que permeiam a alma humana na sua obra trágica. Shakespeare é inesgotável, não permitindo sobre suas criações conclusões precisas. A representatividade shakespeariana será sempre objeto para muitas pesquisas e novas releituras do comportamento humano.

Referências Bibliográficas

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética Clássica*. Trad. de Jaime Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, 1981.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Trad. de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Trad. de Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1994. v. I.

HELIODORA, Bárbara. *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Reflexões Shakespearianas*. Rio de Janeiro. Lacerda Editores, 2004.

PLACE, Robin. *Povos do Passado: Os celtas*. Trad. de Auly de Soares Rodrigues. São Paulo: Círculo do livro, 1977.

PERNOUD, Régine. *Idade Média: O que não nos ensinaram*. Trad. de Maurício Brett Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

RAMOS, Domingos. “Advertência”, in: *Macbeth*. Lisboa: Lello e Irmãos Editores. s/d.

SANDERS, Andrew. *História da Literatura Inglesa*. Trad. de Jaime Araújo. Lisboa: Editorial Verbo, 1996.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Trad. de Ramos Domingos. Lisboa: Lello e Irmãos Editores, s/d.

The Themes of Shakespeare: A critical guide. Produção de Eagle Rock Entertainment Ltd. Inglaterra. The Stratford Shakespeare Company, 2004 (DVD, 180 min).

Advérbios pleonásticos: “descobrimo” uma nova modalidade de advérbio

Luciene Pereira de Souza

UNIPAM

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sueli Maria Coelho

Resumo: O presente estudo consiste na apresentação de uma pesquisa bibliográfica acerca dos advérbios pleonásticos, seguidos de uma breve análise de expressões lingüísticas do cotidiano, visando a identificar os tipos de advérbio mais susceptíveis ao emprego pleonástico na língua portuguesa informal.

Palavras-chave: Advérbio. Pleonismo. Linguagem informal.

1. Considerações iniciais

Não raro, ouvem-se enunciados como os que se seguem:

(01) Ele não é capaz não.

(02) Fulano é feio demais da conta.

Em ambos os usos, há expressões que se prestam a repetir uma informação já enunciada. Em (01), a palavra *não* ocorre duas vezes, visando a reforçar a negação enunciada. Em (02), a expressão *da conta* reforça a intensidade da feiúra atribuída ao sujeito do enunciado e já marcada pelo advérbio *demais*.

A esse tipo de construção Said Ali (1931) chama de advérbios pleonásticos, justamente pelo fato de tais classes gramaticais se prestarem à expressão de termos já anteriormente apresentados. O termo, muito pouco conhecido, especialmente por não figurar nas demais gramáticas de língua portuguesa, é empregado para se referir a um fenômeno muito recorrente na língua, especialmente em situações de menor rigor formal. A escassez de estudos acerca do tema motivou o trabalho aqui apresentado, que teve por principal objetivo estudar os advérbios do português brasileiro, buscando identificar aqueles que se empregam na língua pleonasticamente e também refletir sobre as possíveis causas de semelhante uso.

A hipótese inicialmente aventada para o uso pleonástico do advérbio é o desgaste pelo uso e a possível perda de seu valor semântico. Como já mencionado, existe uma escassez de material bibliográfico acerca do tema, o que, por si só, já justifica o empreendimento

do estudo, já que os resultados obtidos certamente contribuirão para o avanço dos estudos teóricos de Língua Portuguesa, o que poderá refletir na prática pedagógica.

2. Construção do aporte teórico

2.1 O Pleonasma

Motivo de controversos debates, o pleonasma está muito presente no cotidiano das pessoas. Segundo Cunha (1975), a palavra pleonasma “vem do grego pleonasmós, que significa demasia, excesso, redundância, ou seja, é a superabundância de palavras para enunciar uma idéia já incluída anteriormente” (p. 579), como se vê nestes passos em que se procura reproduzir a fala popular:

“– Entre cá dentro, disse o morgado”.
(C. C. Branco, QA, 224, apud CUNHA, 1975, p. 579).

“– Oh! – bradou a pílula! – muito bem aparecido nesta função, Sr. D. Miguel I! Suba p’ra cima desse tronco e dê lá de cima um bocado de cavaco às tropas! Mas o melhor é descer cá p’ra baixo, real senhor!” (C. C. Branco, BP, 262, apud CUNHA, 1975, p. 579).

De acordo com o autor referenciado, quando não tem nada a acrescentar à força da expressão, esse uso redundante e destituído de informatividade resulta apenas da ignorância do sentido exato dos termos empregados ou de negligência, o que ocorre como uma falta grosseira, caracterizando um vício de linguagem. Nos exemplos (03) e (04) nota-se essa repetição decorrente da pouca atenção do falante em relação a informatividade.

(03) Hemorragia de sangue.

Ora, a reiteração da idéia é bastante clara, já que quem sofre uma hemorragia só pode ser de sangue.

(04) Pronunciar uma breve alocução.

A palavra *alocução* já significa discurso breve.

Camargos (2005) vem reforçar a idéia dita anteriormente, quando questiona quantas vezes já se ouviu alguém dizer que houve um “consenso geral”. Ora, consenso é a opinião geral. E o mesmo problema ocorre com a “opinião individual de cada um” e com a “unanimidade de todos”, já que individual já congrega a idéia de único e unanimidade só pode ser de todos.

Ainda de acordo com Camargos (2005) se esses pleonasmos beiram o ridículo, há outros, no idioma, que são perfeitamente aceitáveis. Vê-se, pois, que nem sempre o pleonasma é um vício de linguagem; vezes há em que é um poderoso recurso de estilo e só se justifica para emprestar maior vigor a um pensamento ou a um sentimento.

No belo “Soneto de Fidelidade”, diz Vinícius de Moraes: “De tudo, ao meu amor serei atento/ Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto/ (...) E em seu louvor hei de espalhar meu canto/ E rir meu riso e derramar meu pranto (...)” (CUNHA, 1975, p. 580). Outro exemplo curioso é: “O cadáver de um defunto morto que já faleceu”. (Roberto Gómez Bolanós, apud CUNHA, 1975, p. 580).

Esses pleonasmos são tidos como pleonasmo literário e trata-se do uso como figura de linguagem para enfatizar algo em um texto. Nessa situação de uso intencional são perfeitamente aceitáveis, empregando estilo ao texto. No primeiro caso, rir só pode ser de riso, logo o autor tentou descrever com isso a intensidade do seu sentimento; e no segundo, quando se refere a cadáver, já contempla a idéia de defunto, morto e falecido; assim o uso dessas palavras pleonásticas, vem reforçar algo já mencionado.

2.2. O advérbio

Diante da perspectiva gramatical, Cunha (1975) define os advérbios como palavras que se juntam a verbos, para exprimir circunstância em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade. Observem os exemplos extraídos do autor:

“Ternura *leu-o depressa e, meio atordoado, guardou-o no bolso*”. (A. M. Machado, JT, 147).

“O silêncio *é tão largo, é tão longo, é tão lento*
Que dá medo... O ar, parado, incomoda, angustia...” (M. Bandeira, PP, I, 73.)

Segundo o autor referenciado, os advérbios recebem a denominação da circunstância ou de outra idéia acessória que expressam. De acordo com a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), distinguem-se os advérbios nas seguintes espécies:

1. advérbios de afirmação: sim, certamente, efetivamente, realmente, etc.
2. advérbios de dúvida: acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, talvez, etc.
3. advérbios de intensidade: bastante, demais, mais, meio, menos, muito, pouco, tanto, etc.
4. advérbios de lugar: abaixo, acima, ali, aqui, junto, onde, perto, etc.
5. advérbios de modo: assim, bem, mal, melhor, pior, depressa, e quase todos os terminados em mente: bondosamente, regularmente, etc.
6. advérbio de negação: não
7. advérbios de tempo: agora, amanhã, cedo, hoje, jamais, logo, nunca, sempre, tarde, etc. (CUNHA, 1975, p. 500)

2.3. O Advérbio pleonástico

Diante dos advérbios estudados, o autor Said Ali (1938) denomina os advérbios *logo*, *agora* e *hoje*, como sendo advérbios pleonásticos, pois ocorrem às vezes acrescidos de outra locução adverbial de sentido equivalente, tendo este reforço por fim dar ao advérbio mais vigor e ênfase. “Para o primeiro destes vocábulos, permite o falar hodierno a repetição logo logo e também certos dizeres como logo no mesmo instante, logo no mesmo dia, etc. Em português antigo e ainda na linguagem popular do século XIV, se dizia logo essora e logo nessora”:(p. 194).

Mando que *logo nessora* se cumpra o que tens pedido (Gil Vicente 1, 337) — como o rato sente o gato, me sentira *logo essora* (*ib.* 1, 363) — Já t'eu dera hua tamanha, que tu foras *logo essora* (*ib.* 3, 226) — Eu virei *logo nessora*, se m'eu la não detiver (*ib.* 3, 38) — Ellas [companhias] virão *logo essora* (*ib.* 2, 45) — I buscar asinha *logo nessora* hua honrada lavradora de leite pêra criar (*ib.* 3, 25).

Ao advérbio *agora* ajuntava-se pleonasticamente *est' hora*, tornando-se porém o sentido igual ao que hoje se diz por *agora mesmo*, há *bocadinho*:

Não falleis em Deus agora, porque está aqui Pedreanes, que chegou *agora est' hora* (Gil Vicente 3, 250) — Caroto: Há muito? [subentende-se: que passou o rasto do ladrão?]. Draguinho: *Agora est' hora* passou pos estes penedos. Eil-o aqui fresco d'agora não há meia hora, nem creio que há dous credos (Gil Vicente 2, 18 apud Said Ali, 1938, p. 194).

O sentido de *hoje* avivava-se pelo acréscimo de *em êste dia* ou *este dia*. Bastantes exemplos se colhem em *Vida de S. Amaro*, texto publicado por Otto Klob:

O meu senhor deus que me tanta graça fez que me *oje e este dia* mostrou a cousa deste mudo que eu mais desejava de veer (511) — Eu ey desejos muy grandes de meus cõpanheiros de que party *oje este dia* (513) — *Oje em este dia* averedes huu boõ ospede e de muy sancta vida (514) — E *oje em este dia* veeredes quanto e este mudo desejastes (515) — Que *oje e este dia* eu vejo quanto bem em este mudo cobijcey (516) — *Oje em este dia* aa hora de terça (517).

Desta antiga locução pleonástica mencionada anteriormente conservou o português moderno a dicção *hoje em dia*, a qual, porém, já desde o século XVI, aparece com o sentido alterado. Em lugar de se referir somente a um dia, passa a significar vagamente a época atual. Pouco usada como sinônimo de *hoje em dia* é o *dia de hoje*:

Inda que a terra Santa e os lugares della estem ao presente quase de todo destruídos, tem-se o *dia de hoje* tão particular memória das cousas de que a Escripura Sagrada a faz, que parece fé o que contam os da terra (Arrais 317) — Esta amizade ... ha *hoje em dia* entre os varões justos (Heitor Pinto 2, 288) — Muytos ha *hoje em dia*, que com ver-

dade se podem chamar sal da terra e luz do mundo. (Heitor Pinto 2, 558 apud, Said Ali, 1938, p. 195).

3. Descrição da metodologia adotada

Para verificar o problema e para que os objetivos do estudo fossem alcançados, inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de se construir um arsenal teórico que sustentasse a análise, fundamentando-se em gramáticos da área como Cunha (1975) e Said Ali (1938). No que tange aos advérbios pleonásticos, encontrou-se muita dificuldade, dada a escassez de bibliografia, uma vez que apenas Said Ali o menciona.

Posteriormente, foi feita uma pesquisa de campo, buscando-se coletar expressões do português brasileiro que são empregados na língua pleonasticamente. A grande maioria das frases foi por nós criada, a partir de expressões recorrentes na língua. Tais ocorrências foram analisadas, buscando-se identificar as intenções do uso e os tipos de advérbios mais susceptíveis ao emprego pleonástico.

4. Apresentação dos resultados

Como mencionado anteriormente, os advérbios pleonásticos se fazem presentes na linguagem desde os séculos passados até os dias atuais, sendo mais recorrente na linguagem informal. Nessa modalidade, empregam-se mais como vício que como estilo. Analisem-se os exemplos selecionados para discussão:

(05) Menino, não faz assim desse jeito não.

Quando alguém fala para um menino não fazer algo assim, já dá para entender que não é para ele fazer do jeito que estava fazendo. Além disso, não tem a necessidade de se repetir o advérbio de negação *não*. Assim, pode-se dizer que no contexto há dois advérbios pleonásticos, sendo um deles de negação e o outro de modo.

(06) Anda depressa, correndo.

O pleonasma está presente no final da frase, pois não teria necessidade do uso do advérbio *correndo*, já que o advérbio *depressa*, que também denota circunstância de modo, possui o mesmo valor semântico do *correndo*, que foi acrescentado pelo falante. Ao que parece, este sente uma espécie de desgaste semântico no vocábulo, não o considerando suficientemente adequado para imprimir o sentido desejado. Assim, passa a repeti-lo sob a forma de um termo de valor aproximado, o que provoca a redundância.

(07) Agora, neste mesmo instante, vou ao shopping.

Neste caso, quando o enunciador seleciona o advérbio de tempo *agora*, ele já significa no mesmo instante. Dessa forma, não teria a necessidade da repetição do valor semântico, o que caracteriza o uso redundante de uma expressão adverbial.

(08) Você é muito pouco capaz.

Esse uso de intensificar é muito usual na língua, mas não deixa de ser redundante, já que tanto o *muito* quanto o *pouco* se destinam a intensificar a habilidade ou o atributo do sujeito. Ao que parece, esse é um pleonasma que tem o valor mais intencional do que os demais anteriormente analisados, sendo, portanto, menos vicioso.

(09) Vem aqui perto de min.

O advérbio de lugar *aqui* já denota que é perto do falante. Portanto, o emprego da expressão "de mim" torna-se desnecessário semanticamente. Trata-se de um uso vicioso do pleonasma que, na maioria das vezes, passa despercebido.

(10) Ele é feio demais da conta.

A expressão de intensidade *demais* já se presta a intensificar o grau de feiúra do sujeito sobre o qual se fala. A expressão "da conta" é um mero realce da intensidade, constituindo dessa maneira, um pleonasma que ocorre no âmbito da intensidade. Parece haver uma intenção do falante em exagerar na feiúra, tornando-a quase hiperbólica, o que gera o pleonasma.

(11) Hoje em dia os filhos não respeitam mais os pais.

O advérbio de tempo *hoje* e a expressão *em dia* traduzem a mesma idéia, sendo portanto, pleonásticas. Não existe hoje em ontem, tampouco hoje em amanhã. Esse uso tão recorrente que, inclusive, é nome de um jornal de circulação nacional não acrescenta informação ao texto, sendo, pois, desnecessário. Trata-se de um uso vicioso.

(12) Não vou lá de jeito nenhum.

Quando se diz que não vai a algum lugar, não há necessidade da repetição de *jeito nenhum*, juntando-se ao advérbio de negação *não*. Essa repetição torna a frase pleonástica. Neste caso, parece que o falante tem a necessidade de repetir para reforçar a negação, deixando bem claro a sua intenção de não ir ao local mencionado.

(13) Vou lá perto dela.

O advérbio de lugar *perto* já denota que é próximo, ficando então desnecessário o uso da expressão vou lá. Dessa maneira falamos e nem percebemos o uso pleonástico, pois passa totalmente despercebido o uso da repetição na língua do falante.

5. Considerações finais

Este trabalho se propôs a empreender um estudo sobre os advérbios pleonásticos na língua portuguesa, tentando identificar quais as classes são propícias a esse uso, bem como refletir sobre os fatores que o motivam. Partiu-se da hipótese de que o falante recorre ao pleonasma pra suprir um desgaste semântico.

As análises efetuadas confirmaram essa hipótese em se tratando de pleonasma vicioso. Há, contudo, outros usos pleonásticos, como no caso da intensidade e da negação, que a redundância se presta a reforçar a idéia apresentada. No que tange aos tipos mais propícios ao uso pleonástico, identificaram-se o advérbio de lugar, o advérbio de tempo, o advérbio de modo, além de negação e intensidade já mencionados.

Espera-se que, por meio deste trabalho, possam ser feitas reflexões no que diz respeito à linguagem, à forma como falamos e ouvimos as pessoas falarem, voltando as atenções e reflexões sobre as conseqüências de uso sobre essa nova modalidade de advérbio.

É muito importante ressaltar ainda que, a despeito de muitas das considerações que fizemos neste trabalho, os advérbios pleonásticos não devem ser vistos apenas pelo seu uso vicioso ou mesmo como motivo de riso, mas também como um poderoso recurso estilístico, quando empregados de forma intencional.

Por fim resta acrescentar que, devido a escassez de material sobre o estudo tornou-se difícil e limitada, ficando, então, aberto a reflexões. Ainda assim, acredita-se que os resultados obtidos poderão contribuir para o avanço dos estudos teóricos de Língua Portuguesa, alertando para uma nova modalidade de advérbio: os pleonásticos.

6. Referências

CAMARGOS, s.d. Notícias Online.

Disponível em <http://www.google.com.br>. Acesso em 10/ 09/ 2007.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2 ed. rev. e atual: Rio de Janeiro, FENAME, 1975.

_____. *Gramática do Português Contemporâneo*. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A., 1972.

SAID ALI, M. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1938.

_____. *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*. 8 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

Análise do discurso aplicada em charges e cartuns políticos

Ana Caroline Luiza Sousa

UNIPAM

Orientação: Prof. Agenor Gonzaga dos Santos

Resumo: O presente trabalho, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e em análises de textos, consiste em um breve estudo à luz da teoria da Análise do Discurso de linha Francesa, aplicado em charges e cartuns políticos, bem como identificar nestes gêneros a ironia e o humor como estratégias de linguagem.

Palavras-chave: Análise do discurso. Ironia. Ideologia. Dialogia. Cartuns. Charges.

Considerações iniciais

Os estudos da linguagem sempre estiveram presentes em nossa sociedade e, de uma maneira geral, sempre se preocuparam mais com a linguagem como produto acabado, isento das condições de produção. À medida que tais estudos foram evoluindo, surgiu a necessidade de desviar o enfoque do produto final para enfatizar as condições do processo de produção.

Em frente de tal realidade, surge, na década de 1960, a teoria da Análise do Discurso, através dos estudos do lingüista lexicólogo, Jean Dubois, e do filósofo Michel Pêcheux. Essa nova Teoria sugeria que o objeto de estudo não deveria tratar da língua, nem da gramática, embora essas coisas lhes interessassem, e sim estudar o discurso, isto é, a palavra em movimento em que se procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.

Embora existam muitas pesquisas sobre a maneira de trabalhar com a Análise do Discurso, os resultados ainda são deficitários, pois os estudos se limitam à identificação da formação ideológica e da formação discursiva nos textos.

Diante do exposto, intentamos desenvolver neste estudo uma análise discursiva acerca de cartuns e charges de cunho político, pois acreditamos que esta linha teórica nos possibilita os sentidos que buscamos compreender nos textos mencionados.

Para a consecução deste artigo, foram adotados dois tipos de investigação: a pesquisa bibliográfica, na qual não só realizamos uma compilação crítica dos teóricos que tratam da Análise do Discurso de linha Francesa, mas também a apresentação do papel do diálogo no discurso, a distinção entre o gênero charge e cartum, determinando suas condições de

signos ideológicos, portadores de elementos de natureza irônica e humorística. Por conseguinte, desempenhamos um levantamento de charges e cartuns divulgados na internet.

Não pretendemos inovar nem esgotar as possibilidades de análise dessa temática, mas suscitar, ainda que minimamente, uma reflexão sobre a questão de como se podem trabalhar esses gêneros em situações da leitura e da compreensão de seus desdobramentos.

1. Análise do Discurso e ideologia

A Análise do Discurso teve origem na década de 1960, em função das contribuições do lexicólogo Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux. Conforme Mussalim e Bentes (2001) essa teoria tem como suporte o método de análise estruturalista, o conceito de ideologia marxista e o conceito de sujeito advindo da teoria psicanalítica, e tem como objetivo demonstrar que “o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por/ para os sujeitos” (ORLANDI, 1999, p. 17).

Dessa forma, é possível afirmar que a ideologia resulta de uma prática social, portanto não é subjetiva, no sentido de oposição à objetiva. Ela nasce da atividade social dos homens no momento em que estes procuram representar essa atividade para si mesma. A ideologia se apresenta de forma invertida, se considerar que cada classe social deveria representar o seu próprio modo de existência de acordo com as experiências vividas no interior das relações sociais de produção; ou seja, as idéias que deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações sociais determinadas pela realidade do processo histórico, são tomadas como determinantes dessa mesma realidade.

De acordo com Mussalim (2001, p. 11), a Análise do Discurso “se refere à linguagem apenas à medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução em posições sociais” ou em conjunturas históricas. Assim, é possível afirmar que, o sujeito do discurso é condicionado pela ideologia e pela formação discursiva, o que irá permitir o que o sujeito pode ou deve falar em um determinado contexto.

A natureza de todo sistema de comunicação, de toda linguagem é eminentemente ideológica e a charge é uma delas, por ser desenho que se refere a fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, ironizar, criticar e satirizar.

Segundo Mikhail Bakhtin, todo signo é ideológico, caracterizado como uma realidade ideológica, que tem sua materialidade e que se constrói no ambiente social da comunicação, pela interação verbal.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e retrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (...). A existência do signo

nada mais é do que a materialização de uma comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. (BAKHTIN, 1999, p. 31-36).

Aqui o autor afirma que o signo reflete e retrata uma realidade. Ele reflete na medida em que se refere uma realidade que lhe é exterior e retrata porque, dentro dos seus mais variados índices de valor possíveis, um se sobressai e outros se ocultam. Decorre dessa constatação que o mesmo signo tem significados diferentes de acordo com a situação histórico/social do sujeito e que todo e qualquer discurso se constitui como diálogo entre vários enunciados, estes constituídos socialmente.

Assim, é através do condicionamento do sujeito à formação ideológica e à formação discursiva que o enunciador constrói representações fundamentais de seu discurso e dos lugares que ele e seu interlocutor ocupam, além de construir também as imagens que ele tem de seu interlocutor e as imagens que ele imagina que seu interlocutor tenha dele e de seu discurso. Dá-se, nessa perspectiva o jogo de imagens, que faz parte da teoria de Pêcheux.

Sob essa perspectiva teórica, pretende-se focalizar as charges e cartuns políticos veiculados na internet.

2. A ironia presente no discurso

A ironia surpreende-se como sendo um processo discursivo podendo ser observada em diferentes manifestações de linguagem.

Para Eco (apud BRAIT, 1996, p. 14), o destino interpretativo no discurso irônico, atua segundo uma estratégia que inclui previsões do movimento do outro.

Assim, os sinais contextuais em um enunciado promovem no plano da significação uma cumplicidade entre enunciado e o enunciatário, de tal modo que imediatamente o leitor pode compreender que aquilo que o locutor assume e anuncia como fato é a tradução de um desejo coletivo.

Nesse sentido, Beth Brait afirma que

O produtor de ironia encontra formas de chamar a atenção do enunciatário para o discurso, e através desse procedimento, contar com sua adesão. Sem isso a ironia não se realiza. O conteúdo, portanto, estará subjetivamente assinalado por valores atribuídos pelo enunciador, mas apresentados de forma a exigir a participação do enunciatário. (1996, P. 129)

Nesta perspectiva, constata-se que o discurso irônico desencadeia um jogo entre o que o enunciado diz e o que o enunciador quer dizer, contando com o envolvimento do enunciatário ou leitor.

Ainda nesse enfoque BRAIT (1996, p. 129-130), acredita que

O processo irônico fundamenta-se na lógica dos contrários na tensão entre o literal e o figurado e numa relação muito especial entre o enunciador e seu objeto de ironia, e entre o enunciador e o enunciatário. A ironia requer de seu produtor uma familiaridade muito grande com os elementos a serem ironizados, o que de imediato torna isomorfa a cisão constitutiva do seu sujeito, do seu produtor. Por outro lado, também o enunciatário espelha a cisão, na medida em que capta a sinalização emitida pelo discurso e, através dela, aciona sua competência discursiva, ou como parceiro de um ponto de vista do enunciador.

Desse modo, pode-se dizer que a natureza da ironia é a ambigüidade, por possuir vários sentidos, tornando a interpretação impossível de ser resolvida, e gerando muita das vezes o humor.

O objetivo de quem ironiza é desmascarar valores que se colocam como únicos e verdadeiros, denunciar problemas e acontecimentos culturais, sociais e históricos.

Nas charges e cartuns brasileiros podemos encontrar exemplos disso. Os cartunistas e chargistas mostram o aspecto negativo e vergonhoso em que se encontra o Brasil e, através de críticas e denúncias, expõem a situação política brasileira.

3. O papel do diálogo e do dialogismo

Neste capítulo entraremos em contato com uma das idéias fundamentais do pensamento de Bakhtin, que é a “dialogia”. Para este autor, qualquer enunciação produzida por seres humanos só pode ser compreendida se entendermos sua relação com outras enunciações. Bakhtin afirma que toda enunciação é um diálogo, que faz parte de um processo ininterrupto da comunicação humana. Um enunciado jamais pode ser entendido como fato isolado, pois ele pressupõe uma conexão com todos aqueles que o antecederam e com aqueles que o sucederá, um enunciado configura-se como o elo de uma cadeia e só é possível a sua compreensão dentro desta cadeia.

Bakhtin não se limita a considerar dialogia como diálogo estático entre indivíduos, em geral, ele se refere às muitas formas como duas ou mais vozes se inter-relacionam, considerando que as relações dialógicas são muito mais amplas, heterogêneas e complexas do que a mera redução ao instante da interlocução. Dois enunciados, aparentemente diferentes, emitidos em tempo e espaço diferenciados, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica.

Segundo MAINGUENEAU (1997, p. 77) os “enunciadores” são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o “locutor” pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua, instaurando a polifonia.

Dessa forma, percebemos que em uma formação discursiva (Pêcheux situa o conceito de formação discursiva como o que pode e deve ser dito numa dada conjuntura), haverá sempre a presença do outro, que confere ao discurso seu caráter heterogêneo.

Authier-Revuz (1982) aponta três tipos de heterogeneidade mostrada:

- a) aquela em que o locutor usa de suas palavras para traduzir o discurso de um Outro, ou recorta as palavras do Outro e as cita;
- b) aquela em que o locutor assinala as palavras do Outro em seu discurso, por meio de aspas ou itálico;
- c) aquela em que a presença do Outro não é explicitamente mostrada na frase, mas é mostrada no espaço do implícito.

Nesse conjunto, podemos dizer que os diálogos presentes nos cartuns e charges, em geral são utilizados com a finalidade de denúncia e de críticas, não estão necessariamente explícitos. O enunciador vai instaurando vários locutores, deflagrando um humor cujas entrelinhas atualizam representações de dada mentalidade, valores característicos de um dado momento ou cultura de forma implícita.

4. Análise do *corpus*

Vejamos a seguir algumas análises de charges e cartuns políticos que expressam a realidade política brasileira. Deve-se considerar que se no quadrinho houver somente personagens desconhecidos, será denominado “cartum”, caso os personagens forem reconhecidos será então uma “charge”¹.

A primeira análise será de um cartum:



¹ O termo charge é proveniente do francês “charger” (carregar, exagerar). Sendo fundamentalmente uma espécie de crônica humorística, a charge tem o caráter de crítica, provocando o hilário, cujo efeito é conseguido por meio do exagero. Ela se caracteriza por ser um texto visual humorístico e opinativo, que critica um personagem ou fato específico. Segundo Rabaça e Barbosa, A charge é um tipo de cartum “cujo objetivo é a crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política”. (Rabaça e Barbosa, 1978: 89) De acordo com os autores do Dicionário de comunicação, uma boa charge deve procurar um assunto atual e ir direto onde estão centradas a atenção e o interesse do público leitor. SILVA, in: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/03.htm>.

O cartum apresenta dois personagens, um deles está com a mochila nas costas presumindo que está indo para a escola e o outro está de mãos no bolso, tranqüilo, sem nada para fazer. Um dos personagens do cartum, em seu discurso classifica os estudantes de “idiotas”: “Eu não sou *idiota* de ir para a escola estudar”.

Sabe-se que, do ponto de vista ideológico, quem estuda tem uma maior visão sobre os fatos e aprimora seus conhecimentos. Mas, na fala do personagem, há uma contradição, feita propositalmente pelo cartunista para criticar a atual política brasileira, de forma mais direta os partidos do PT e PMDB, que são partidos que possuem muitos políticos envolvidos em escândalos de lavagem de dinheiro.

Portanto, podemos perceber a ironia no texto, fazendo-nos concluir que no Brasil quem estuda é “idiota” porque ao formar-se, a pessoa arruma um “emprego”, tendo que trabalhar e muitas das vezes ganhar um salário mínimo, ao passo que para ser um político e ter um “cargo” no PT ou no PMDB não é necessário estudar e estes é que são considerados “inteligentes”, não trabalham e ganham muito dinheiro.

No segundo cartum, temos:



O cartum mostra dois personagens jogando baralho e discutindo política. Um dos personagens fala sobre a prorrogação da CPMF, sabe-se que este é um tributo cobrado pelo governo federal às pessoas que fazem movimentações financeiras através de bancos e agências financeiras. O personagem diz: “A câmara aprovou, na calada da noite, a prorrogação da CPMF. Agora só falta passar pelo senado”. A expressão “calada da noite” já remete a uma crítica, é como se os deputados estivessem reunidos à noite para votarem a favor ou contra a CPMF, ou seja, às escondidas para não levantarem suspeitas. E como a câmara já aprovou a prorrogação, o personagem diz: “agora é só...”, esta expressão nos dá a idéia de que não falta quase nada para a tal prorrogação e que o senado logicamente a aprovaria.

O outro personagem em tom irônico diz: “Senado? Que senado, rapaz? Você chama aquilo lá de senado ainda?” Nesta fala ele quer dizer que já não existe mais senado, em que todos os políticos deveriam estar aptos a defender a “democracia” e o que fosse melhor para seu povo, mas a verdade é que lá não há ninguém disposto a defender a nação, o que os políticos querem se defender o seu próprio patrimônio financeiro, mesmo que tenham que prejudicar a população brasileira.

No terceiro, temos:



Encontramos nesta charge dois tipos de discurso: o discurso político, representado pelo presidente Lula e o discurso do povo, representado pela passadeira de roupa. Do ponto de vista ideológico tanto a fala do presidente Lula como a da passadeira estão adequadas às suas formações ideológicas, pois se sabe que no Brasil a maioria dos políticos não possui formação acadêmica e o Lula é um deles; e que o povo brasileiro em sua grande maioria não chega a fazer um curso no ensino superior, tornando-os assim mais vulneráveis à persuasão.

A intenção do chargista no discurso de Lula é de criticar, ironizar e satirizar o presidente, que usa de uma linguagem coloquial e, por não ter uma formação avançada para produzir um discurso coerente, ele acaba repetindo a mesma expressão: “as pessoas estão ganhando mais”, não explicando nada, e ao final usa uma gíria: “ora essa”, revelando que o presidente Lula tem pouca capacidade para produzir um discurso dentro de uma língua-padrão.

Já o pensamento da passadeira de roupas revela uma sátira ainda maior que gera ao final da leitura o humor, pois faz uma crítica ao povo brasileiro na sua incapacidade de compreender as sutilezas de um discurso retórico, no campo da política e da economia. Apesar de o presidente usar a forma coloquial para falar sobre o aumento da arrecadação, a passadeira não entendeu nada.

O que fica implícito é que o presidente Lula se utiliza de recursos retóricos e sutis, e por outro lado, que o povo é incapaz de entender essas sutilezas e de acompanhar o raciocínio enganador do discurso político.

No quarto quadro, temos:



O cartum possui vários outdoors com propagandas políticas, todos os candidatos estão sorridentes parabenizando a capital Manaus e ao final eles pedem ao povo o voto: “Não se esqueça de mim”, “me aguardem” e “estou aqui”. Diante dessa poluição visual temos dois homens sentados na calçada conversando, um dos homens diz que acredita na sinceridade sem segundas intenções, que nos deixa claro que a intenção do cartunista é mostrar que ainda podemos encontrar pessoas que são persuadidas e que acreditam que os políticos possuem boas intenções e são sinceros.

Por outro lado temos um homem consciente e bem informado que sabe que todas as propagandas são falsas e o que os políticos querem é o voto do povo de Manaus., Esse personagem faz uma crítica irônica ao dizer que acredita na intenção dos políticos assim como acredita em Papai Noel, Saci Pererê, Mula sem Cabeça, Mapinguari, Caipora e Cobra Grande, todos são histórias criadas e contadas às crianças, mas que não existiram e nunca vão existir, bem como a boa intenção dos políticos.

No quinto quadro, temos:



O cartum mostra a situação crítica em que se encontra a saúde no Brasil, as pessoas menos favorecidas não possuem nenhum tratamento digno em um hospital, os personagens do cartum estão só pele e osso, todos sujos com moscas ao redor e deitados no chão.

Um dos personagens vibra e fica muito alegre ao saber que a CPMF sendo aprovada a saúde terá mais verba. Mais uma vez a persuasão do governo sobre as classes pobres, mas que é uma grande falsidade porque a CPMF arrecada por ano bilhões de reais e o cenário da saúde no Brasil está cada vez pior.

Com esta crítica irônica o cartunista nos faz concluir que o dinheiro arrecadado mais uma vez será investido nas contas milionárias dos políticos enquanto que o povo continuará a sofrer com a falta de um atendimento médico digno, pois acreditar em promessas do governo é ilusão.

Considerações finais

O objetivo maior desta pesquisa foi compilar estudos que tratam sobre o trabalho com a Análise do Discurso em gêneros textuais (cartum e charges), buscando demonstrar que, através do discurso, podem se caracterizar socialmente, ideologicamente e politicamente os indivíduos, não deixando de explicitar a ironia e humor com características desses gêneros.

Tendo em vista as análises feitas nessa pesquisa podemos concluir que vários teóricos definem a Análise do Discurso de Linha Francesa, como uma teoria que centra o objeto de estudo não na fala, e sim no discurso. O objeto de estudo recai sobre as condições, sobre a situação, sobre o momento de produção. A questão que prevalece é o porquê de determinado indivíduo produzir determinado discurso. Neste sentido, a A. D. pode constituir-se como um profícuo alicerce na análise de textos. No entanto, ao proceder a um levantamento sobre as pesquisas que abordam o tema, percebe-se que os estudos acerca da análise dos gêneros charge e cartum são escassos. Por tal motivo, o presente trabalho apresenta algu-

mas sugestões aos futuros profissionais da educação, uma vez que oferece a possibilidade de desencadear junto aos alunos uma reflexão acerca da interpretação do texto, levando em consideração a questão social, histórica e ideológica.

Portanto, esperamos que este estudo do processo do discurso, em especial realizado em charges e cartuns políticos, possam contribuir para trazer maior interesse para a leitura, na medida em que leve o aluno a atingir, como leitor, a interação do enunciador junto à sátira política, descobrindo o motivo que provoca o humor e a ironia e assim, conseqüentemente, posicionar-se de forma mais crítica na leitura desses tipos de textos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed. Campinas: Pontes/ Editora da UNICAMP, 1997.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

SILVA, Danielle de Barros Macedo. *A charge em sala de aula*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/03.htm>.

<<http://www.chargeonline.com.br/doano.htm>.

Análise interpretativa do romance *Alice no País das Maravilhas*

Aline Haidde de Brito

UNIPAM

Orientação: Prof. Dr. Luís André Nepomuceno

Resumo *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, é um romance inglês moderno extremamente complexo que propõe as mais variadas interpretações por abordar em seu contexto assuntos de diferentes temáticas. Através deste artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se fazer uma análise de caráter interpretativo do romance *Alice no País das Maravilhas*.

Palavras-chave: *Alice no País das Maravilhas*. Lewis Carroll. Romance Inglês Moderno.

1. Considerações iniciais

Alice no país das maravilhas é um dos livros mais editados da literatura moderna e influenciou vários grandes escritores, como Jorge Luis Borges, Cortazar, Maria Clara Machado e Guimarães Rosa. Um romance extremamente complexo que propõe as mais variadas interpretações por abordar em seu contexto assuntos de diferentes temáticas.

Os dois romances de Lewis Carroll (pseudônimo de Charles Lutwidge Dodson), *Alice no país das maravilhas* e *Alice através do espelho*, publicados em 1865 e 1872, são extremamente intrigantes e capazes de mexer muito com a imaginação de seus leitores, porém este artigo detém-se apenas na análise do primeiro.

Os elementos típicos dos contos de fada, animais que falam, reis e rainhas, mudanças de tamanho em um passe de mágica, personagens enigmáticos que aparecem e desaparecem de uma hora para outra, além do fato de a história se passar dentro de um sonho, torna tudo muito complexo e curioso.

Partindo-se dos referidos pressupostos, desenvolvemos uma análise interpretativa da obra *Alice no país das maravilhas*, buscando compreender um pouco melhor o seu enredo.

2. O autor e sua obra

Charles Lutwidge Dodgson (mais conhecido como Lewis Carroll) nasceu em 27 de janeiro de 1832, em Daresbury, Inglaterra e morreu em Guildford, Inglaterra, em 14 de janeiro de 1898. Filho de um pastor anglicano, Lewis Carroll tinha 10 irmãos e cresceu num

ambiente onde aprendeu a contar histórias, cuidar e distrair crianças. Apaixonado por matemática e fotografia, foi nomeado professor de matemática em Oxford em 1861. Como fotógrafo amador, fotografava invariavelmente meninas entre 8 e 12 anos de idade.

Tornou-se famoso por seus dois livros, *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país do espelho*, que tiveram como inspiradora Alice Liddell, de apenas dez anos, por quem ele tinha uma paixão platônica. Carroll nunca assumiu sua paixão por meninas, que ficou registrada através de várias fotos de nu infantil feitas por ele.

Não se deve afirmar com certeza que os livros *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do espelho*, sejam necessariamente livros infantis. “Pois não há nada por trás dos enredos e personagens desses dois livros que não esteja rigorosamente referenciado, seja através de dados da própria existência de Carroll, seja através de inúmeras alusões literárias, científicas, lógico-matemáticas, etc.” (CARROLL, 1980, p. 7).

3. Origem do livro

Em 4 de julho de 1862, um barco a remo transportava o reverendo Charles Lutwidge Dodgson numa excursão pelo rio Tâmisa. Junto a ele, além do amigo Robinson Duckworth, estavam as três irmãs Liddell: Lorina Charlotte, de 13 anos; Alice Pleasence, de 10 anos; e Edith, de 8 anos. Cada uma recebeu um apelido, ao longo da viagem, respeitando a ordem de nascimento. Assim, Lorina foi denominada “Prima”, Alice “Secunda” e Edith “Tertia”. O evento não era algo incomum na vida daquelas pessoas, o reverendo acostumara-se a levar as irmãs Liddell em passeios pelo rio, alternando conversas e contos de fadas inventados em cada ocasião, geralmente esquecidos nos momentos seguintes. Porém, Prima, Secunda e Tertia foram eternizadas num poema, que alude explicitamente àquela sexta-feira, naquela tarde de verão. E a história que povoou a imaginação das três meninas foi anotada, escrita e reescrita, depois publicada pelo reverendo em 1865, tornando-se um dos maiores clássicos da literatura de todos os tempos. O poema e a história foram dedicados a Alice Pleasence Liddell. Assim, *Alice no país das maravilhas* e depois *Alice através do espelho* alçaram o pseudônimo Lewis Carroll à posição de destaque na história da literatura, marcada pelo pioneirismo no tratamento das situações e também pelo uso até certo ponto incomum do recurso do *nonsense* (termo inglês que indica ausência de sentido) para o público infantil.

O *nonsense* de Carroll continha um elemento extra na formação do texto: a matemática. A obra de Carroll foi constituída através de jogos de linguagem, baseados na Lógica, nos quais os capítulos só terminam quando as proposições se esgotam. Carroll usou de seus conhecimentos matemáticos e lógicos para construir proposições em *Alice no País das Maravilhas*, sendo muitas vezes o significado particular da frase superado pela forma, sugerindo brincadeiras comuns em sua época.

4. Composição do romance

Os episódios que compõem uma narrativa, localizados no tempo e no espaço desejados pelo escritor, dependem de algum recurso de ligação para garantir a sua coerência interna. Este recurso pode ser estabelecido através do ritmo, do narrador, de um limite de tempo ou até mesmo de um personagem, entre outras possibilidades.

A análise do sumário da obra, observando os títulos dos capítulos, permite ver uma colagem de histórias, casos curtos que poderiam existir independentemente, se não fosse a intenção do autor escrever um verdadeiro conto de fadas, tornando a viagem pelo país das maravilhas um sonho de Alice, e fazendo a correspondência ao episódio inicial em que ela lê um livro enfadonho antes de cair no sono. A Lagoa de Lágrimas, Um Chá Maluco e O Campo de Croqué da Rainha são capítulos que remetem o leitor a cenas muito visuais, seja pela descrição nada usual dos acontecimentos ou pelo inusitado dos diálogos.

A concordância entre o início e o final aparece como uma prova de coerência na construção da narrativa, pois os leitores não exigem uma lógica total dos acontecimentos dentro do romance, uma vez que se trata do enredo de um sonho, universo onde as coisas mais incomuns são aceitas como naturais.

5. As diversas alusões dentro da obra

Vários personagens e situações de *Alice no país das maravilhas* tiveram como inspiração o cotidiano de Lewis Carroll e a comunidade onde viveu. A personagem Alice foi inspirada em Alice Liddell, filha de Liddell, amigo de Carroll. Apesar de a menina e a personagem terem o mesmo nome, ambas eram muito diferentes: Alice Liddell era morena, comum e insípida, ao contrário da Alice de Lewis, que era loira, esperta e agitada. As irmãs Liddell eram muito afeiçoadas aos dois gatos malhados da família, Dinah e Villikens.

O frasco de remédio vitoriano era arrolhado, com um rótulo de papel amarrado no gargalo assim como a garrafa com o líquido que Alice toma para encolher em sua primeira mudança de tamanho.

Uma chave de ouro que destrancava portas misteriosas era um objeto comum na literatura vitoriana. A portinha para um jardim secreto era para Carroll uma metáfora de eventos que poderiam ter acontecido se tivesse aberto certas “portas”. As doze mudanças de tamanho sofridas por Alice ao longo da história poderiam estar ligadas ao desejo dele de que Alice Liddell fosse adulta para que pudesse se casar com ela. O poema da carta usada como prova pelo Coelho Branco no julgamento é inspirado pela canção Alice Gray, que conta à história do amor não correspondido de um homem por uma moça chamada Alice.

Carroll pode ter pretendido que a “corrida em comitê” simbolizasse o fato de que os membros de comitês políticos geralmente correm muito em círculos, sem chegar a lugar algum, pois todos almejam um mesmo prêmio político. O dedal tomado de Alice e depois

devolvido a ela como prêmio pela corrida, pode simbolizar o modo como os governantes tomam dinheiro do bolso dos cidadãos e depois devolvem na forma de projetos políticos.

Mary Ann, na época de Carroll, era um eufemismo britânico para criada. O coelho Branco chama Alice assim em um momento no qual dá ordens a ela. Ele está sempre procurando por suas luvas, peças tão importantes para Lewis quanto para o Coelho, pois em todas as estações do ano o escritor sempre usava um par de luvas de algodão cinzentas ou pretas.

No capítulo “Conselhos de uma Lagarta”, a lagarta lê o pensamento de Alice. “Carroll não acreditava em espiritualismo, mas acreditava na realidade da percepção extra-sensorial e no poder da mente mover ou deformar objetos inanimados.” (GARDINER, in: CARROLL, 2002, p. 50). A Lagarta fora inspirada nos professores que davam conselhos na Universidade de Oxford, onde Lewis estudou.

Em toda a história de Alice são encontrados 24 poemas, entre os quais 10 são paródias de poemas e canções inglesas da época de Lewis Carroll. “Os poemas e os versos que Alice recita, e que parecem não ter sentido nenhum, são sátiras aos poemas enfadonhos que as crianças inglesas daquela época tinham que saber de cor.” (www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/alice/comosurgiu.htm). A posição de Alice, de mãos unidas, ao fazer recitações indica que era exigido das crianças da época saber as lições de cor.

O autor do romance adorava crianças, mas detestava meninos. “Certamente não foi sem malícia que Carroll transformou um bebê do sexo masculino num porco, pois não tinha menininhos em alta conta.” (GARDINER, in: CARROLL, 2002, p. 61).

A noqueira onde aparece o Gato de Cheshire ainda existe nos dias de hoje, no jardim do Colégio de Deanery. O Gato de Cheshire refere-se aos queijos do condado de Cheshire (onde Carroll nasceu) que tinha a forma de um gato sorridente. Ao partir o queijo na forma de gato, a tendência seria começar pela calda até que finalmente só restasse na travessa a cabeça sorridente, o que nos remete ao episódio no qual o gato desaparece a começar pela cauda e termina com o sorriso.

O dia do chá maluco não é uma data qualquer, é o dia do aniversário de Alice Liddell, 4 de maio. Ninguém diria a uma menina vitoriana que seu cabelo estava comprido demais. A observação “seu cabelo está precisando de um corte” dita pelo Chapeleiro Louco, na verdade, era uma frase muito ouvida por Carroll, pois este usava os cabelos mais longos do que era costume. A história que o caxinguelê conta sobre 3 irmãs que vivem em um poço de mel (Elsie, Lacie e Tillie), refere-se às 3 irmãs Liddell: Lorina, Edite e Alice. A parte na qual a Lebre de Março e o Chapeleiro Louco tentam enfiar o Caxinguelê no bule de chá pode estar relacionada ao fato de que crianças vitorianas costumavam ter ratinhos como bichos de estimação e conservavam-nos dentro de bules cheios de capim ou feno.

A Lebre de Março refere-se ao mês do cio das lebres; o Chapeleiro é louco por causa de uma substância alucinógena usada na fabricação de chapéus; o Leirão dorme muito por ser um animal que hiberna no inverno e a Falsa Tartaruga refere-se à sopa de falsa tartaru-

ga, que na verdade é feita com carne de vitela. Na catedral, onde o pai de Lewis era reverendo, existe talhada em madeira a imagem do grifo que inspirou o Grifo, amigo da Falsa Tartaruga. “O grifo é um monstro fabuloso com cabeça e asas de águia e a parte inferior do corpo de leão.” (GARDINER, in: CARROLL, 2002, p. 91).

“A “Quadrilha da Lagosta” pode ter sido pensada como uma brincadeira com a “Lancers Quadrille”, dança para 6 a 8 pares que era imensamente popular nos salões de baile ingleses na época em que Carroll escreveu seus livros de Alice.” (idem, 2002, p. 97).

Carroll dedicava muito tempo à invenção de maneiras inusitadas de jogar jogos conhecidos, e talvez por isso, o jogo de croqué da Rainha possuísse elementos vivos. Camomila era um medicamento extremamente amargo, muito usado na Inglaterra Vitoriana, e era extraído da planta de mesmo nome, por isso, Alice afirma que a camomila torna as pessoas amargas.

Durante uma conversa com a duquesa, Alice fica indecisa entre classificar mostarda como animal, mineral ou vegetal. Trata-se de uma referência ao popular jogo de salão vitoriano “animal, vegetal, mineral”, em que os jogadores tentavam adivinhar o que alguém tinha em mente. As primeiras perguntas feitas eram tradicionalmente: É um animal? É um vegetal? É um mineral? As respostas tinham de ser sim ou não, e o objetivo era adivinhar corretamente em 20 perguntas ou menos.

Devido às semelhanças no comprimento dos nomes, e às posições das vogais, consoantes e letras duplas no último nome, acredita-se que Charles tenha se inspirado na formação do nome de Alice Liddell para criar seu pseudônimo Lewis Carroll.

6. Alice e o tamanho

6.1 O tamanho e o caminho para a maturidade

Alice no país das maravilhas é a narrativa do sonho de uma garotinha. Como é comum em todos os sonhos, as regras da realidade são quebradas, e isso é analisado pela própria personagem como em um jogo. A garotinha precisa entender e resolver o jogo, antes que sua irmã a acorde e a traga de volta ao mundo real e normal.

Alice é uma obra que permite várias interpretações. Uma delas é a de que as mudanças, conflitos e aprendizados da adolescência podem estar representados na obra. Alice entra na aventura sem pensar em nada, de repente, como se entra na adolescência. A questão do tamanho nos lembra que a adolescência está presente em todos os episódios da história: “Alice está sempre crescendo e diminuindo dependendo da situação e isso certas vezes é conveniente ou não para ela.” (http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Alice_no_País_das_Maravilhas).

No primeiro capítulo, Alice reduz de tamanho e parece se tornar insignificante. Essa transformação faz com que ela tenha medo de encolher até desaparecer. Em alguns episó-

diões, Alice cresce de forma desenfreada. O adolescente se sente insatisfeito, ao perceber que crescer traz consigo inúmeras responsabilidades.

Em várias circunstâncias o tamanho representa novas possibilidades. Pequena, Alice pode entrar no jardim, mas grande, pode pegar a chave. Grande, sente-se mais confiante no julgamento no final do livro.

Na passagem em que o pescoço de Alice cresce, sua capacidade de observação se torna mais ampla. Depois de experiências vividas na adolescência passamos a ter uma nova visão do mundo. Alice considera o país das maravilhas mais divertido, mas sente saudades do mundo real. O adolescente adora as novas possibilidades dessa fase, mas sente saudade das facilidades da vida enquanto criança.

No país das maravilhas, Alice sente que pode usar a mágica como recurso para tornar-se invencível. Ao afirmar que quando for adulta vai escrever um conto de fadas, revela o desejo de controlar tudo que acontece no mundo a sua volta.

Quando Alice fala sobre a dúvida de quem realmente é, no diálogo com a cigarra, a personagem demonstra um estado confuso típico da adolescência diante da rapidez com que as mudanças acontecem.

Ao final do livro, Alice recupera seu tamanho normal, porém a maturidade vinda das experiências vividas ao longo da história a investe de uma grande coragem para enfrentar o julgamento. Quando Alice acorda, sua irmã pensa se ao crescer ela conservará o coração simples e amoroso da infância. Lembra alguém que passou pela adolescência e se lembra dela com saudades. Nesse momento, a irmã de Alice percebe que ela despertou do sonho muito mais madura.

6.2 Alice e o problema do tamanho

As mudanças de tamanho mexem com o psicológico da personagem, levando-a a explorar suas capacidades, enquanto impõe novas circunstâncias a cada capítulo, fazendo o romance progredir.

Tome-se por exemplo um dos episódios iniciais em que Alice está num grande salão e identifica uma porta pequena na parede, antes escondida por uma cortina. A menina então encontra uma chave minúscula, sobre a mesa de vidro, e abre a portinha, revelando um belo jardim. Sua intenção é chegar àquele novo lugar. E a necessidade de Carroll é *avançar* no romance, criando novas peripécias para a protagonista. A transformação do tamanho aparece, pois, como uma solução para o desejo de Alice (e de Carroll). (http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/orientando20.htm#*).

O problema do tamanho lida com o crescimento e os obstáculos encontrados no caminho para a maturidade. A personagem busca se superar diante de cada obstáculo desenvolvendo a postura de uma heroína, e nem mesmo a sua constante crise de identidade a impede de continuar questionando e desejando mudar seu tamanho para ultrapassar portas

e adentrar recintos novos. A última mudança acontece espontaneamente, talvez porque Alice estivesse prestes a voltar à realidade.

7. Teorias científicas presentes na obra

Na época de Carroll, era uma curiosidade comum desejar saber o que aconteceria se alguém caísse em um buraco que passe pelo centro da terra. Estudando sobre a travessia até o centro da terra feita pela toca do coelho, percebe-se a referência feita à teoria de Galileu sobre a relação entre velocidade e aceleração. Em alguns trechos nos quais ocorre queda livre, ele teria, de certa forma, antecipado a “experiência de pensamento” em que Einstein usou um elevador imaginário em queda para explicar certos aspectos da teoria da relatividade.

As mudanças de tamanho sofridas por Alice também fazem alusão ao princípio do telescópio, o qual fascinava Carroll imensamente. Estudiosos da obra de Lewis, usando a teoria da relatividade, comparam o chá maluco, em que são sempre 6 horas, com a porção do modelo do cosmo de De Sitter, em que o tempo permanece eternamente imóvel.

8. Referências histórico-lingüísticas e socioculturais

As histórias de Carroll possuem referências histórico-lingüísticas, e muitas vezes, é necessária a decodificação para uma compreensão perfeita de sentido do que é dito.

Carroll usou elementos típicos dos contos de fadas para chamar a atenção das crianças, como animais que falam e a presença de reis e rainhas, além da cronologia indefinida. Porém, as histórias de Alice não podem ser consideradas contos de fadas, pois abordam questões históricas em suas narrativas, como por exemplo, críticas à sociedade inglesa do período vitoriano.

A obra reproduz vários aspectos comuns à cultura inglesa da época vitoriana. Até mesmo na Inglaterra é provável que o leitor de Alice não seja capaz de compreender todos os significados propostos por Carroll, considerando os costumes do século XIX, as menções ao folclore regional, as piadas que só eram entendidas em Oxford e as alusões à sociedade daquele período.

A inversão do sentido presente na obra pode ser caracterizada como crítica, considerando-se a Inglaterra de meados do século XIX como um dos países onde mais se afirmava a racionalidade, ou ao menos um princípio lógico para justificar tudo na sociedade, até mesmo questões difíceis de serem justificadas, como os privilégios e a miséria.

9. Considerações Finais

Para uma interpretação mais satisfatória do romance *Alice no País das Maravilhas*, foi necessária uma pesquisa sobre os diferentes temas abordados de forma direta e indireta

dentro da obra, pois o autor Lewis Carroll utilizou-se de vários fatores de seu cotidiano como também de conhecimentos matemáticos e científicos para criar os episódios que compõem o livro.

A composição da história criada durante um passeio de Carroll e das irmãs Liddell pelo rio Tâmsa sofreu influência das várias lembranças da infância do autor no Condado de Cheshire e também dos conhecimentos por assuntos que muito interessavam a ele, como a matemática e as diversas teorias científicas, que determinaram todo o desenvolvimento da trama de Alice, principalmente no que diz respeito à ligação dos capítulos pelas inúmeras mudanças de tamanho sofridas pela personagem principal.

As críticas e alusões a costumes da sociedade inglesa do período vitoriano também tiveram imensa importância na construção do romance, o que de certa forma, torna a compreensão para leitores externos a este contexto um tanto complicada, pois o livro traz informações em que a compreensão ficaria limitada, até mesmo, a determinadas regiões da Inglaterra.

Assim, fizemos uma leitura do romance tão profunda quanto nos foi possível com o objetivo de compreender um pouco melhor o enredo do mesmo, desvendando o universo dessa trama que mistura “sonho” e “realidade”, seduzindo os leitores através do fantástico.

10. Referências bibliográficas

BENEVIDES, Ricardo. *Alice e o tamanho: as potencialidades da transformação do personagem e do próprio leitor*.

Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/orientando20.htm#*>. Acesso em: 18 maio 2007.

CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice no país das maravilhas. Alice através do espelho*. Trad. e org. Sebastião Uchôa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

_____. *As aventuras de Alice no país das maravilhas. Alice através do espelho*. Edição comentada. Introdução e notas Martin Gardiner. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

POMBO, Olga. *Como surgiu a Alice?*.

Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/alice/comosurgiu.htm. Acesso em: 10 maio 2007.

Alice no país das maravilhas. Disponível em:

<http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Alice_no_País_das_Maravilhas>. Acesso em: 10 maio 2007.

_____. *Lewis Carroll*. Disponível em: <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Lewis_Carroll>. Acesso em: 10 maio 2007.

Bakhtin, gênero e o texto: *Uma professora muito maluquinha**

Márcia Cristine Agustini
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Por meio deste estudo, características temáticas e estilístico-composicionais de textos literários infanto-juvenis foram levantadas e comparadas ao enunciado *Uma professora muito maluquinha*, do escritor e cartunista Ziraldo, numa perspectiva bakhtiniana. A visão bakhtiniana defende o estudo da língua não como sistema, mas como discurso inserido em uma situação social que traz em seu âmago uma *finalidade* discursiva. Qual a finalidade discursiva do texto aqui estudado e de que forma ele se insere no gênero literário infanto-juvenil foram as questões que nortearam este trabalho.

Palavras-chave: dialogismo – enunciado – gênero.

1. Introdução

Bakhtin (1988, 1997) propõe que a análise dos enunciados se deve dar pelas manifestações materiais destes em seu contexto. A finalidade do enunciado e a razão de existência deste têm influência direta sob a forma como ela se dá. As práticas sócio-comunicativas é que determinam o enunciado (trazendo em si possibilidades de narração, injunção, exposição, descrição e argumentação – as denominadas seqüências textuais)¹, bem como possibilidades criativas do uso da língua, como a intercalação de gêneros (a inserção de um gênero em outro), o hibridismo (quando ocorre uma espécie de osmose entre dois ou mais gêneros), etc.

Propomo-nos a analisar, neste estudo, um exemplar do gênero literatura infanto-juvenil, o texto *Uma professora muito maluquinha*, do escritor Ziraldo, sob a perspectiva bakhtiniana. O estudo deste texto através de uma perspectiva dialógica nos leva ao levantamento de questões relacionadas ao propósito ideológico da temática dada pelo gênero “literatura infanto-juvenil”, pois, como afirma Bakhtin,

a obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc (1997, p. 298).

* Trabalho apresentado na Semana de Letras – UFSC (2008).

¹ Menciono o fato aqui para opor-me à uma análise determinada pela de seqüências textuais desenvolvida por Jean-Michel Adam.

O objetivo deste artigo é traçar as características da literatura infanto-juvenil brasileira moderna para tentar identificar semelhanças e diferenças entre este perfil e o texto estudado – *Uma professora muito maluquinha* – numa perspectiva bakhtiniana. O texto escolhido para a análise refere-se ao livro homônimo do autor Ziraldo Alves Pinto, publicado em 1995.

2. A teoria bakhtiniana

A preocupação de Bakhtin (1981, 1988, 1997) foi de estudar o discurso presente na linguagem, e não a língua como sistema, pois:

“a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista] mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* [enunciado] ou pelas *enunciações* [enunciados]” (BAKHTIN, 1992, p.123, grifos do autor).

A língua é, para Bakhtin, uma entidade viva, um instrumento de mediação que se perpetua e se transforma no falar e agir humano. Ao (re)produzirmos a linguagem, dialogamos com o outro, negociamos e construímos significados. Esta relação dialógica (constante e contraditória) permite a construção de significados na interação com o outro. Assim, a constituição heterogênea e fragmentada do discurso, evidenciada por Bakhtin, torna o *interdiscurso* o ponto central a ser analisado.

Além disso, o enunciado, como dito anteriormente, está sempre dirigido a alguém, o outro, que tem uma participação ativa em sua feitura: “o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (...), completa, adapta, apronta-se para executar, etc [...] (BAKHTIN, 1997, p. 290)”. O locutor diz o que diz, da forma que diz, por antecipar a reação do outro em relação ao que ele fala. O locutor, ao enunciar, considera o que o outro sabe sobre o assunto, os eventuais problemas, qual a postura do outro em relação ao fato. Essa resposta não precisa ser imediata ou verbalizada, pode ser retardada, como no caso de certos gêneros mais complexos (secundários),² que podem levar à reflexão e só mais tarde à ação-resposta. Este é o caso da literatura, e, por extensão, da literatura infanto-juvenil que está sendo considerada aqui.

Nessa contínua construção de idéias e significados, deparamo-nos com as palavras. Estas são por si só desprovidas de acento de valor. Esse valor lhes é agregado socialmente, através da troca com o outro. Os valores que lhes são atribuídos (o caráter ideológico) não são propriedade de ninguém, ao mesmo tempo em que pertencem a todos. A memória dis-

² Os conceitos de gêneros primários e secundários encontram-se na seção 5 – Gênero: literatura infanto-juvenil.

cursiva é responsável por este processo. A lembrança do que foi dito sobre determinados fatos molda o discurso do autor, que se opõe ou se afilia a esta memória. Como define Bakhtin:

Quando um membro de um grupo falante encontra uma palavra, ela não aparece como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros, despovoada das vozes dos outros. Ele recebe a palavra da voz do outro e repleta da voz do outro. A palavra entra em seu contexto vinda de outro contexto, impregnada com interpretações de outros. Seu próprio pensamento já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 1989, p. 202, tradução nossa).

Essa relação dialógica dá vida à linguagem e à ideologia: a instabilidade dos signos atesta sua natureza ideológica. Assim, Bakhtin explica a formação das consciências individuais como processo que se dá de forma interativa e, portanto, coletiva. Para Bakhtin, a consciência individual é construída de forma social e dialógica. A função da palavra e a interação social são primordiais como caráter formador desta consciência individual, que é, antes de tudo, ideológica.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. [...] A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 1988, p. 34).

Surpreende-nos esta afirmação, contrária ao senso comum, ao colocar nossa consciência que supúnhamos como única, como resultado de um processo social. Nossa consciência individual é como é por seu lugar histórico e espacial, ou em outras palavras: a consciência individual é moldada pelo coletivo. No entanto, o coletivo não é pacífico, não está posto e acabado; pelo contrário, é formado por grupos sociais divergentes, que atribuem a determinados signos valores que serão questionados e reformulados nas atividades interativas.

Resumindo o pensamento do autor sobre a língua, teríamos algumas concepções fundamentais: a língua é um sistema instável; a língua está em constante evolução; essas mudanças se dão devido ao movimento social (mudanças na sociedade); a criatividade da língua está ligada aos valores ideológicos e a enunciação só pode se dar de forma interativa (é uma resposta a um estímulo anterior) (BAKHTIN, 1988).

Através dessas conclusões, na teoria de Bakhtin, a unidade de estudo da lingüística migra da oração para o enunciado. A oração diferencia-se do enunciado basicamente por três características: a alternância dos sujeitos discursivos; a conclusividade e a expressividade (BAKHTIN, 1997):

- Alternância dos sujeitos discursivos: quando o falante (escritor) conclui sua fala (seu enunciado), ele aguarda a resposta do outro que pode vir de diversas formas. Por exemplo: a réplica imediata e verbal, comum no diálogo; o silêncio como reflexão sobre o tema ou atitude depreciativa do não querer envolver-se, etc.
- Conclusividade: a alternância dos sujeitos discursivos se dá quando da conclusão do enunciado pelo locutor. O locutor disse tudo o que havia a ser dito sobre o tema naquele momento, permitindo uma reação-resposta do outro. Destaque-se que o gênero é parte constitutiva deste: num diálogo uma interjeição pode expressar este caráter conclusivo, enquanto que num romance esta mesma interjeição não produz este mesmo efeito.
- Expressividade: o falante utiliza-se da língua de forma a expressar sua atitude emocional e/ou valorativa em relação ao que tem a dizer. A expressividade não é própria do sistema lingüístico, mas do uso concreto deste pelo interlocutor para transmitir um pensamento ou idéia. É o enunciado que assim se faz único, pois o que foi dito naquele momento não pode ser repetido; já teríamos outros interlocutores ou outra situação. “Todo enunciado marca uma atitude valorativa diante do objeto do discurso, diante do falante e dos enunciados alheios de outros interlocutores da comunicação discursiva.” (BUSSARELLO, 2004, p. 32).

3. Gênero: literatura infanto-juvenil

Bakhtin (1997, p. 279) define gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, observando-os principalmente pela situação social de interação verbal. Considerando a concepção de enunciado, explorada na seção anterior, fica clara a relação que Bakhtin estabelece entre o movimento dialógico e a (permanente) reformulação semiótica dos signos.

Embora o enunciado em si seja um evento único e não possa ser repetido, o tema, o estilo e a composição já estão previamente dados pelo espaço genérico que ocupam. Não poderia o autor, por exemplo, escrever de forma dissertativa ao propor-se a escrever para crianças no espaço genérico dado: literatura infanto-juvenil moderna. “O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, as unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Apesar de o espaço genérico estar posto, o autor, ao expressar-se, imprime um estilo pessoal ao seu enunciado. Este está relacionado ao conteúdo temático e à forma composicional. Esta composição, por sua vez, não se refere às seqüências textuais, mas à finalidade

ideológica do autor. Isto é, o autor usa os recursos lingüísticos que lhe parecem mais apropriados para dizer aquilo que quer dizer sobre aquele determinado assunto, num determinado contexto. Esta liberdade de expressão é dada pelo gênero, que permite (ou não) um maior ou menor espaço para o desenvolvimento de um estilo pessoal. Como é o caso da esfera literária, que tem como propósito a criatividade e a diversidade.

Na literatura infanto-juvenil, a relação entre o autor e os leitores tem um caráter especial. Em geral, temos um adulto que escreve para um público mais jovem que ele. Essa relação – assimétrica – traz em si algumas características. O autor está em uma posição de superioridade em relação ao leitor, pois este recebe a obra de forma pronta, acabada e este só pode negociar sentido de forma a concordar ou não com o que é dito, ou ainda interpretá-la a partir de seu lugar social. O poder de manipular as idéias (ideologias) está nas mãos do autor³, independe dos leitores, o que configura uma relação desigual.

Para Bakhtin (1997), a conclusividade do enunciado não se dá no nível da frase, mas quando o falante (escritor) disse tudo o que tinha que dizer naquele momento, dentro daquela determinada situação. Neste caso, o limite do enunciado é a totalidade do romance, que se ancora nos já-ditos sobre o assunto, para provocar uma reação-resposta que virá posterior à conclusão da leitura do texto. O texto *Uma professora muito maluquinha* é, dessa forma, um enunciado totalizado, que traz em si um projeto discursivo, um querer-dizer que, pleno de sentido, encontra-se ‘pronto’ para interagir com o outro.

Além disso, os enunciados, ao serem regidos pela situação de interação, apresentam características ligadas ao fazer social e às necessidades de comunicação do falante, constituindo assim formas genéricas diversas. Desta diversidade, Bakhtin (1997) identifica dois grandes grupos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários são mais simples, presentes na vida cotidiana, como réplicas de diálogo, a carta, diários íntimos, documentos, etc. Os gêneros secundários seriam mais elaborados, como o romance, o teatro, o discurso científico, e outros. Estes podem fazer uso dos gêneros primários para seu desenvolvimento: “Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 281), e ao fazê-lo, suas características são alteradas. “Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Quando se faz uso de gêneros primários em um gênero secundário, chamamos este fenômeno de gêneros intercalados. Um poema, por exemplo, pode fazer parte da narrativa de um romance, mas então já não é fenômeno da vida cotidiana, mas parte deste, onde faz sentido apenas como parte integrante daquele enunciado.

³ Ressalvando-se as limitações deste fato. A “consciência individual” é construída coletivamente e o autor não está livre desta.

O lugar histórico do surgimento da literatura infanto-juvenil moderna ajuda-nos a entender as formas de caracterização deste gênero. Esta literatura, da forma como a vemos hoje, tem origem com a Revolução Industrial:

Diante do veloz processo de industrialização provocado pela Revolução Industrial, acelerou-se a urbanização, ampliou-se o investimento na tecnologia e a sociedade transformou-se com o surgimento de diferentes classes sociais. Em decorrência disso, com a crescente migração do meio rural para as cidades e a necessidade da universalização da educação, surge o momento propício para o aparecimento da literatura infantil. (BOLFER, 2003, p. 39)

Bolfer, em seu estudo sobre literatura infantil e infanto-juvenil, coloca estes gêneros no mesmo patamar, destacando as semelhanças. Seriam elas: *o caráter reducionista, presença da criança como protagonista e intenção pedagógica* (BOLFER, 2003). Eles são reducionistas, pois fazem uso excessivo de estereótipos com um enredo maniqueísta, onde o bem se contrapõe ao mal.

Sendo feito para a criança e/ou pré-adolescente, outro ponto fundamental neste tipo de literatura é o protagonista que terá uma idade semelhante à dela. O objetivo parece bastante claro: aproximar o leitor da história que se quer contar. No livro *Uma professora muito maluquinha*, os personagens principais são crianças e também a professora, o que justifica (em parte) a diversidade de faixa etária dos leitores deste texto.

A publicação de um livro não se dá em um vazio social, sendo que a análise das condições de produção deste material é relevante em relação ao seu conteúdo. A literatura infantil é feita para a escola, onde este material circula e é consumido. Sua produção se dá em função da escola. *A intenção pedagógica*, ou seja, a intenção de ensinar algo para a vida da criança se faz presente neste gênero:

[...] este utilitarismo na literatura infantil data do século XIX. Por um lado, a instrução é apresentada de maneira a despertar o interesse do leitor pelo conhecimento ou pelo comportamento; por outro, o aspecto divertido precisaria, de certa forma, esconder a realidade moral, em busca de um “ideal de leitura” para as famílias, professores e autores, preocupados com a formação das novas gerações. Portanto, tratar-se-ia de uma narrativa que abre espaço para a educação (aprendizagem) e para a recreação (entretenimento). (CHARTIER, 1999, apud BOLFER, 2003, p. 35)

Estas três características – caráter reducionista, presença da criança como protagonista e intenção pedagógica – de certa forma nos remetem aos três pontos discutidos por Bakhtin: a já prévia definição do tema, estilo e composição dados pelo gênero. Com uma forte orientação para a temática, estas características teriam influência direta sobre o estilo e a composição. Isto se dá não por determinação do gênero *per se*, mas pela constituição histórica do gênero através dos tempos. O estilo e a composição são afetados, neste caso, em relação à intenção pedagógica, quando, por exemplo, as ilustrações do livro têm um

caráter de instrução. No caso de *Uma professora muito maluquinha*, o estilo e a composição não estão diretamente relacionados às três categorias acima mencionadas, mas indiretamente, ao proporem, de uma forma lúdica e divertida, uma imagem de professora a ser amada e admirada.

4. A análise

Pertencente à esfera literária, o livro *Uma professora muito maluquinha* tem um caráter de durabilidade maior que outras formas de texto, pois sua forma de propagação – o livro – tem, em sua forma, um caráter de permanência maior que notícias vinculadas na televisão ou jornais, por exemplo.

O tema da história é o universo de uma professora de alfabetização e de seus alunos, Conteúdo este que de imediato acessa uma das características descritas acima: a da *presença da criança como protagonista*. Embora a protagonista principal seja a professora, são (como recurso literário) seus alunos que escrevem sobre ela e as experiências que tiveram com ela: “Sua presença em nossa memória, ao longo das nossas vidas, ajudou-nos a construir nossa felicidade” (ZIRALDO, 1995, p. 113).

O horizonte temático da literatura infanto-juvenil moderna, ao estar profundamente unido à esfera mercadológica, muitas vezes, restringe-se ao maniqueísmo reducionista e à função pedagógica. No caso da “professora maluquinha”, a função pedagógica estende-se à escola como um todo. É uma crítica à escola convencional, autoritária e distante do aluno. A professora é maluquinha porque se contrapõe às normas de uma escola tradicional. Ela é a professora e a amiga de seus alunos ao mesmo tempo. Suas atitudes não são autoritárias, pois, de uma forma bastante visionária de como a escola do futuro deveria ser, ela trata seus alunos como pessoas capazes de discernir entre o certo e o errado. No caso de algum problema na sala, ela não pune, mas realiza um julgamento, em que os próprios alunos decidem o que deve ser feito.

O maniqueísmo reducionista é parcialmente reproduzido na figura da professorinha, que não é apenas descrita de forma sonhadora e perfeccionista, mas também ilustrada desta maneira: jovem, bonita e na moda. Por outro lado, as outras professoras, que eventualmente se opõem a ela, são apresentadas de forma negativa e estereotipada – são todas mais velhas que a professorinha e se vestem de forma antiquada – e/ou estão de cara feia (irritadas), ou usam óculos, ou são mais gordinhas que a professorinha. Esse conteúdo ilustrado condiz com o discurso reducionista em que as professoras mais velhas seriam antiquadas e tradicionais, enquanto que a professora maluquinha, mais jovem, seria inovadora e criativa. Estas imagens, associadas ao discurso do texto, levam-nos à seguinte associação: bom/bonito x mau/feio. Como caráter argumentativo, este maniqueísmo é eficiente e objetiva tornar o leitor um aliado que irá apoiar esta professora em suas atividades e principalmente em suas convicções, que são demonstradas no decorrer da história.

A proposta pedagógica da professorinha depende de uma filosofia muito simples: através da leitura, seus alunos poderiam conhecer o mundo e aprender muito mais que com aulas chatas e repetitivas. Ela é uma professora nada convencional, bastante criativa, que usa recursos diferenciados para desenvolver em seus alunos a habilidade da leitura, já que estes ainda estavam aprendendo a ler.

O contexto escolar apresentado por Ziraldo remete-nos à representação de uma escola cujo ambiente é castrador, pouco propício ao desenvolvimento de um ser criativo e de professores que “alimentam a chama” dessa escola. Maluquinha representa a tentativa de inverter essa situação, propondo um trabalho de desenvolvimento global de seus alunos. (BOLFERR, 2003, p. 109)

Para apresentar esta proposta ideológica, e argumentar em favor dela, o autor faz uso de movimentos dialógicos. O movimento dialógico da enunciação caminha em duas direções: movimentos dialógicos de assimilação e movimentos dialógicos de distanciamento (RODRIGUES, 2005). No movimento dialógico de assimilação, encontramos vozes de apoio ao enunciado, enquanto nos movimentos dialógicos de distanciamento, encontramos vozes controversas ao discurso do autor.

Como exemplo do primeiro caso, temos o autor interposto (a esfera literária), que ao permitir a existência/publicação do livro, apóia-o, também em seu discurso ideológico. O autor real, por sua vez, tem sua voz de autoridade reforçada pelo seu longo e consistente trabalho na esfera literária. Ziraldo é escritor de livros infantis, cartunista e chargista político. Publicou sucessos mercadológicos, como *O menino maluquinho* (1980) e, pertencente a esta série, o texto/enunciado aqui analisado, *Uma professora muito maluquinha*, de 1995. Em histórias em quadrinhos, publicou *A turma do Pererê*. Esses trabalhos prévios, bem sucedidos, concedem à autoria – para um leitor mais atento – um caráter de validade, de reconhecimento e de aprovação anterior à leitura do livro propriamente dito. Após esta etapa, sua habilidade em contar uma história será julgada desde o início, quando então o estilo – a habilidade do escritor em usar os recursos lingüísticos apropriados, dentro deste gênero específico – é que vai ser responsável pela credibilidade do que o autor escreveu.

Exemplos do movimento dialógico de distanciamento se apresentam no texto com a reprodução na fala de alguns personagens. Alguns discursos presentes em nossa sociedade vistos como senso comum são explorados e contraditos. É senso comum que a escola tem regras, que a professora é a autoridade máxima dentro da sala, e que esta autoridade deva ser exercida, às vezes, de forma “autoritária”. A presença deste discurso em nossa sociedade é evidenciada na seguinte negação: “Com ela não tinha castigo” (ZIRALDO, 1995, p. 39). Este *não* reflete a expectativa do sim; ou, em outras palavras, pressupõe que a sentença “com ela (professora) tinha castigo” seja perfeitamente aceitável. A esta voz – presente em nossa sociedade – o autor se contrapõe. O fato de ela não castigar seus alunos vem como dado novo, algo a ser apresentado ao leitor.

Outro exemplo aparece na voz da diretora. Ziraldo questiona outro discurso que é lugar-comum nas escolas – o de que é preciso haver silêncio para haver aprendizado. O autor se contrapõe a esse discurso na sentença imediatamente anterior à fala da personagem ao explicar que o *barulho* não era apenas barulho, mas *alegria* dos alunos com o aprendizado: “E era tanto barulho na sala; e era tanto riso e tanta alegria que lá vinha a diretora saber o que estava acontecendo: “Vocês estão prejudicando as outras classes” (ZIRALDO, p. 32). Essa afirmação anterior ao discurso da diretora, ao falar de alegria e riso em relação à aula, prepara o leitor para a estranheza da crítica, desautorizando a fala da diretora. Semelhante é a apresentação da crítica do “Padreco”, que é desautorizada pelo “Padre Velho” – um personagem calmo e sempre sorridente, que apóia a “professorinha”⁴ em todas as suas atitudes: “Ele (o Padreco) não dava sossego pra *nossa* professorinha. Vivia dizendo que ela era muito liberal, uma anarquista muito da maluquinha. E contava tudo para o Padre Velho, que, ao contrário dele, tinha a maior paciência com a sua maluquinha querida” (ZIRALDO, p. 47, grifo meu).

Abaixo dessas palavras, temos a figura do Padreco – com a cara fechada e o dedo em riste – e do Padre Velho, sentado com um sorriso condescendente no rosto. Tal ilustração não deve ser ignorada, pois é a representação exata da imagem que o autor quer nos mostrar, de que as vozes que se contrapõem à professora não devem ser aceitas ou sequer consideradas.

Nesta mesma citação, da página 47, temos a presença, extremamente importante, do pronome possessivo *nossa*, ao referir-se à professora. Este movimento dialógico pertence a outra dimensão, não explorada até agora, pois as relações dialógicas do texto também são construídas em relação ao leitor. Segundo Rodrigues (2001a), seriam três os movimentos: movimento dialógico de engajamento; movimento dialógico de refutação e movimento dialógico de interpelação.

No movimento dialógico de engajamento, o escritor, através de recursos lingüísticos, tenta se aproximar do leitor, como se ambos partilhassem uma posição valorativa semelhante. Este é o caso do uso do “nós” no texto, que se repete em toda a extensão narrativa do texto, como nos seguintes exemplos: “E acabamos de descobrir que este é o primeiro livro que conhecemos escrito no plural. No plural da primeira pessoa. Achamos graça da descoberta e concordamos com *nossa* professora e com o Tom Jobim: “É impossível ser feliz sozinho” (ZIRALDO, 1995, p. 113). Nesta orientação valorativa, o autor utiliza vozes ficcionais: o livro teria sido escrito por um grupo de ex-alunos da professora maluquinha. O *nós* presente no texto aproxima o leitor do texto e o convida a fazer parte da narrativa. Ele se questiona: poderia esta professora ser/ter sido uma das muitas professoras que passaram na minha vida?

⁴ A esses personagens, incluindo a professora, não são atribuídos nomes na obra “Uma professora muito maluquinha”.

No movimento dialógico de refutação, o autor considera a reação-resposta do leitor e, antecipando-se a ela, a refuta. O autor é um sujeito que escreve para um grupo indefinido de leitores. Estes leitores, estando dentro da escola, podem variar em classe social e interesses e, assim, não partilhar de seu horizonte axiológico. A atitude valorativa do leitor frente ao enunciado pode ser tão desigual quanto é seu público. Por exemplo, embora a proposta didática esteja presente – o objetivo de ensinar algo de forma positiva –, aqueles mais religiosos poderiam ficar chocados com a seguinte afirmação da professora:

O homem nasce com visão, audição, olfato, tato e gustação. Mas não nasce completo. Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta. E a professora que – como um *deus* – acrescenta ao homem este sentido que o completa! Tenho dito! (ZIRALDO, 1995, p. 76, grifo meu).

O próprio autor se antecipa à reação-resposta dos leitores que possam ficar escandalizados com tal afirmação, ao colocar na boca de outros personagens esta indignação: “Ela está se comparando a Deus???”; “Uma herege!”; “Pode ficar perigosa” (ZIRALDO, 1995, p.77), para concluir com a figura do padre, que com um sorriso de aprovação, diz: “Muito maluquinha”.

Este se antecipar à *reação-resposta* do outro está presente em todo o livro, na voz de professoras mais antigas, que a chamavam de maluquinha e não entendiam sua forma de ensinar. Aqui, a voz do outro, apresentada de forma depreciativa, serve como canalizador para as idéias da professorinha, e de refutação do discurso do outro.

Outro exemplo disso é a atitude da diretora da escola, que grita com a professorinha, para fazer um pedido absurdo: “A sala, então, virava primavera e a turma voltava a cantar e a saudar com tal ardor o seu retorno que era preciso a intervenção da diretora, que abria a porta da sala, de repente, e gritava para dentro: ‘Vamos parar com essa felicidade aí!’” (ZIRALDO, 1995, p. 75).

O terceiro movimento, o movimento dialógico de interpelação, está expresso em toda obra, principalmente com o uso da repetição de certas proposições. Através deste movimento, “um determinado ponto de vista é apresentado como o ponto de vista, como a verdade à qual o leitor deve se sentir compelido, persuadido a aderir” (LONGHI, 2005, p. 38). Exemplo disso é a insistência da atitude criativa da professora, como promotora de um aprendizado ao mesmo tempo divertido e eficiente. Em praticamente todo o livro, apresentam-se exemplos de atividades diferenciadas que a professora maluquinha dá para seus alunos, reforçando a sua criatividade e dinamismo e, principalmente, a idéia de que esta é a forma *melhor* e mais *correta* de ensinar. Também, em nenhum momento temos uma professora agressiva ou autoritária. A relação dela com seus alunos é de cumplicidade, respeito e negociação em eventuais problemas.

O livro não nos interessa somente como posicionamento ideológico, mas também como entretenimento para o leitor. Esta carga não deve ser desprezada, pois este autor, ao transmitir um modelo de professora ideal através de sua obra, está, na verdade, usando de argumentação através do estilo literário. Ziraldo poderia ter escolhido outros gêneros para favorecer a mesma argumentação, assim com o faz através de entrevista a jornais e revistas: “Falta ênfase no ensino básico. As crianças não aprendem a ler, não aprendem a fazer as quatro operações básicas. É preciso haver uma reforma curricular, voltar a dar ênfase nos fundamentos.” (ZIRALDO, entrevista para a *Folha online*). O posicionamento ideológico é o mesmo encontrado no enunciado (texto) analisado, mas aqui ele se faz mais explícito como requer (e permite) o gênero jornalístico.

O estilo do livro reflete uma tentativa de aproximação com o interlocutor: com uma narrativa quase conversacional, e a existência de recursos visuais (ilustrações) está mais próxima de atender ao público a que se destina: as crianças e adolescentes. A narrativa se faz quase conversacional pelo uso do *nós* na narração, mas também pela informação extra, dada na maioria das vezes entre parênteses, e às vezes entre travessão. Estes parênteses dão dinamicidade ao texto. Esta informação extra-dialoga com o leitor, esclarece pontos, inclusive do passado dos personagens da história, a que somente o autor poderia ter acesso, se não fosse pelo uso destes recursos:

A praça onde a professorinha vivia era assim: tinha a pracinha, a matriz e o cemitério no alto do morro; tinha o Padre Velho (que era tio dela) e o Padreco (que foi um menino que o Padre Velho criou); tinha as beatas e as solteironas (que davam notícias da cidade inteira) (ZIRALDO, p. 14).

O gênero examinado apresenta também características de intercalação. Em sua narrativa, temos cartas, poemas, histórias em quadrinhos, partes de jornais e revistas, fotos, cartazes, propagandas, etc. Estes exemplares do gênero primário e secundário, ao serem inscritos na totalidade de um enunciado, só fazem sentido dentro deste; isto é, pertencem ao enunciado como um todo. Este artifício é introduzido no texto como forma de ilustração, como um argumento narrativo, para ilustrar a dinamicidade das atividades propostas pela professora para a turma e também como forma de aproximação do leitor com a narrativa. O leitor *participa* da aula da professora maluquinha, pois as atividades, mais que narradas, estão lá, presentes em forma de ilustrações.

Esta professora é construída de uma forma positiva, mas que tem toda a escola e a sociedade (na figura dos pais dos alunos) contra ela. O texto *Uma professora muito maluquinha* é uma reação-resposta do autor Ziraldo, que se contrapõe aos discursos presentes sobre a escola em nossa sociedade. Neste enunciado, suas idéias/ideologia estão presentes, e sua mensagem pedagógica é destinada à escola, mais que ao aluno. A mensagem final é de uma postura construtivista, em que o professor está em classe para interagir com o aluno de forma a desenvolver suas potencialidades.

5. Concluindo

O discurso presente em *Uma professora muito maluquinha* mostra conflitos entre o que a escola é e o que o autor da obra queria que esta fosse. Para tanto, ele apresenta a sua voz, mas também a voz do outro. A heterogeneidade do pensamento do outro está presente, ao apresentar conflitos no discurso das outras professoras e dos pais dos alunos em relação à sua proposta de uma nova escola, por exemplo. Este antitradicionalismo na escola, que aparece em *Uma professora muito maluquinha*, é um reflexo do seu lugar social; ele só pode existir onde a escola é ou foi tradicional, mas há outras vozes, sugerindo outras opções.

A individualidade de autor se expressa em seu enunciado que é único, original, mas que está impregnado da presença do outro. No entanto, o enunciado *Uma professora muito maluquinha* assemelha-se a outros exemplares da literatura infanto-juvenil. Há a presença de crianças e seu universo, há uma intenção pedagógica e há um certo maniqueísmo. Tudo isso, acrescido do universo de valor do autor, deram origem a uma obra com propostas de melhoria do ensino fundamental visto pela óptica do autor, porque “um discurso é sempre, pois, a materialização de uma ideologia” (FIORIN, 2004, p. 46).

O enunciado *Uma professora muito maluquinha* apresenta características argumentativas, com uma proposta bastante clara e incisiva, mas que se desenvolve de forma peculiar, pois tem também interesse em divertir, em entreter, sem os quais perder-se-ia um participante importante nesta interação: o leitor.

6. Referências

FIORIN, J. L. Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem, in: ABDALA Jr. B. (org.) *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. 4 ed. rev. University of Minnesota: University of Minnesota Press, 1989.

_____. *The dialogic imagination*. University of Texas: University of Texas Press, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOLFER, M. M. M. de O. *Imagens/Representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

BUSSARELLO, J. M. *O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LONGHI, U. J. *O artigo de opinião na perspectiva pedagógico-discursiva – uma experiência no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RODRIGUES, R. H. *Da morte da lagarta ao mosaico da Borboleta: a polifonia no texto literário*. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

_____. *A Constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: Cronotopo e Dialogismo*. 2001a. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, São Paulo, 2001 a.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem, in: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ZIRALDO, A. P. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

Compreensão da leitura: aplicação da técnica do procedimento *close* nos ensinos fundamental e médio

Regina Mara de Carvalho Amorim e Castro
UNIPAM

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sueli Maria Coelho

Resumo: O presente artigo ressalta a importância de se avaliar a capacidade de compreensão da leitura dos alunos, adotando, para tanto, o procedimento *close*. O estudo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e de campo, sinaliza para a inabilidade dos alunos para usar estratégias que lhes permitam compreender o texto, o que requer alterações na metodologia para o trabalho com a leitura.

Palavras-chaves: Procedimento *close*. Estratégia de Leitura. Inferenciação. Checagem.

1. Considerações iniciais

Dentre os vários campos de pesquisa da Lingüística, o estudo da leitura é muito importante para o ensino. Entender como se deve aprender e compreender um texto é uma indagação, de certa forma, recente e que está contribuindo para modificar a visão escolar sobre essa prática. Por essa razão, é imprescindível ao futuro docente de Língua Portuguesa apropriar-se das teorias da Lingüística, uma vez que a capacidade de leitura tem-se tornado indispensável não só pela necessidade crescente de acompanhamento da acelerada mudança da tecnologia, bem como do avanço da pesquisa e da produção de novos conhecimentos.

É importante também que o professor avalie a capacidade de compreensão da leitura de seus alunos, para que, partindo das dificuldades detectadas, possa planejar atividades adequadas. Segundo afirma Leffa (1996), uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido.

Um dos maiores problemas da leitura, no entanto, não está somente em um processo mental de apreensão e de compreensão abrangente de conteúdos sobre os quais o leitor realiza atividades de interpretação e de produção de sentidos. Está também na deficiência de informação cultural que não pode ser remediada com métodos centrados exclusivamente

na técnica, já que a leitura resulta da interação entre pistas lingüísticas e conhecimento prévio do leitor.

Dessa forma, Condemarín, Galdames e Medina (1995) afirmam que o texto, como toda realidade representada por meio de signos, não traz consigo seu significado. Este lhe deve ser atribuído pelo leitor, apoiado em sua própria competência lingüística. Assim, aprender a ler e a compreender o que se lê passa a constituir um processo estratégico individual, sob o controle de um leitor cada vez mais hábil, à medida que o pratica.

Este trabalho tem o intuito de auxiliar na melhoria da capacidade de leitura de modo a fornecer instrumento diagnóstico ao docente, para que este possa auxiliar seu aluno no desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura. Para isso, é necessário promover que o aluno trate de resolver as incoerências do texto, utilize o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise. Caso contrário, permanece-se apenas no estágio da decodificação, o que promove uma pseudoleitura.

Há várias maneiras de pesquisar o processo da leitura. Este trabalho, dada a necessidade de delimitação do tema, abordará o procedimento *close*, que usa a manipulação do texto. O objetivo não é apenas o desenvolvimento de um instrumento diagnóstico para a detecção das dificuldades discentes, já que, por se tratar de um processo cognitivo, há carência de instrumentos que auxiliem o docente no diagnóstico da compreensão leitora de seus alunos, mas também o de propor abordagens mais eficientes de intervenção pedagógica.

2. O processamento do texto

2.1. Ler versus decodificar

O aprendizado, marcado por transformações socioculturais, afetivo-emocionais, cognitivas e corporais, requer características próprias do aluno no que se refere à possibilidade de compreensão. Por isso, o aluno só será capaz de interpretar e de escrever bem um texto à medida que ele próprio construir um saber sobre a língua e sobre a linguagem.

A necessidade de uma técnica de leitura poderá motivar o estudante a superar as barreiras de falta de compreensão e levá-lo, progressivamente, à aquisição plena da habilidade de compreensão, com ganhos significativos no modo de pensar e de agir nesta realidade competitiva.

Segundo postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (p. 69-70).

Vê-se, pois, que a leitura transcende a descodificação, pois, para compreender um texto, é preciso que o leitor, em todas as etapas de seu processamento, faça uma adaptação de seus procedimentos cognitivos (atenção, retenção, evocação, integração, previsão, comparação e raciocínio) às características do texto, com o fim de reconstruir o significado, segundo seus objetivos e propósitos. Trata-se de uma atividade cujo sucesso requer o uso de estratégias diversificadas.

Condemarín, Galdames e Medina (1995, p. 46) afirmam que saber ler é “estabelecer uma comunicação com os textos impressos por meio da ativa busca do significado. Aprender a ler implica, simultaneamente, aprender a descodificar e a compreender diferentes tipos de textos”. Além disso, o interesse interfere significativamente na leitura, já que esta só será aproveitada se o texto for rico em informação, de acordo com cada faixa etária, e se o aluno tiver uma visão crítica dos assuntos lidos, o que envolve tarefas de examinar, identificar, comparar, avaliar e priorizar informações. Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstram que na instituição escolar não se ensina a entender os textos. E, dentre todas as dificuldades de deficiência do ensino, os problemas relativos à leitura parecem ser os mais preocupante, porque é o que mais salta aos olhos dos docentes dos primeiros anos, além do que compromete o acesso do aluno ao conhecimento livresco, limitando suas fontes de informação.

2.2. Estratégias de leitura

Normalmente, a leitura tem finalidades bastante diversificadas, que vão desde o desejo de distrair-se até a busca de uma informação ou mesmo a vontade de adquirir conhecimentos, etc. A intenção, o propósito da leitura, determinará, por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro, o nível de compreensão que tolerará e exigirá para considerar boa a sua leitura. Não é a mesma coisa, por exemplo, ler para reter uma informação ou para compreender tudo o que está em um livro.

Essa diversidade de intenções exigirá, por conseguinte, diversidade de estratégias, ou seja, formas de se abordar um texto. É exatamente por isso que Kleiman (2002) afirma que o ensino da leitura é um ensino de estratégias. Estas podem ser, segundo a autora, de natureza inconsciente ou consciente. Aquelas se denominam cognitivas, enquanto estas, em virtude do nível de reflexão que congregam, são chamadas de metacognitivas. Segundo a proposta dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), o leitor proficiente é aquele que é capaz de congrega os dois tipos de estratégias, recorrendo sempre a outra quando uma delas não lhe assegurar a compreensão.

Sabe-se que, quando se começa a ler um texto, a leitura é mais lenta do que quando o leitor vai avançando, porque, à medida que se avança, é possível sustentar na

informação lida para prever a continuação. Essa é uma estratégia metacognitiva de leitura.

Considerando-se não apenas a diversidade de objetivos da leitura, bem como a heterogeneidade de estratégias que tal diversidade implica, Colomer e Camps, citando Foucault (1976), caracterizam as diferentes maneiras de se abordar a leitura:

- 1 – *leitura silenciosa*, quando se lê um texto inteiro com o mesmo tipo básico de atitude leitora;
- 2 – *leitura seletiva*, orientada por um propósito de ordenação ou para extrair uma vaga idéia global. Caracteriza-se pela combinação de leitura rápida de algumas passagens e de leitura atenta de outras;
- 3 – *leitura exploratória*, produzida em saltos, para encontrar uma passagem, uma informação determinada;
- 4 – *leitura lenta*, para desfrutar dos aspectos formais do texto, para recriar suas características, inclusive fônicas, ainda que seja interiormente, e
- 5 – *leitura informativa*, de busca rápida de uma informação pontual, como uma palavra em um dicionário, etc. (p. 48)

Como já mencionado, todas as estratégias de leitura são desejáveis num leitor proficiente e correspondem a operações cognitivas elaboradas. Como consequência do não-desenvolvimento dessas estratégias, teremos leitores pouco ativos, que não conseguem agir sobre o texto, ficando sua leitura relegada apenas à superfície textual, o que inibe a oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas.

O leitor passa, dessa forma, a ser um consumidor ativo de mensagens, não cumprindo a tarefa de tecelão de seu texto enquanto lê. É preciso não esquecer que ele está inserido em uma classe social específica e que, à medida que lê, se constitui, se representa, se identifica e se projeta, fazendo desencadear o processo de significação durante a sua leitura, o que acabará por interferir em seu modo de ser. É porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo que um mesmo texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores. A escola não pode, pois, prescindir da tarefa de desenvolver no aluno estratégias de leituras que o capacitem ao pleno exercício dessa prática na sociedade letrada em que vive.

2.3. Procedimento close

Como já anunciado (cf. considerações iniciais), um dos maiores problemas na pesquisa sobre leitura é a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto. Com o avançar das pesquisas na área de cognição, a técnica do procedimento *close* veio proporcionar um grau de análise quantitativa e qualitativa para o leitor por não se preocupar prioritariamente com o número de acertos, mas com o grau de aceitabilidade das respostas.

O procedimento *close*, conforme afirma Leffa (1996),

consiste, basicamente, em lacunar um texto a partir da terceira ou quarta linha na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto e em pedir ao leitor que recupere as palavras retiradas (...) O *close* tem sido apresentado como instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto (p. 70).

Tal técnica, contudo, não consiste exclusivamente em lacunar um texto, para que o leitor o recupere. Para que chegue à resposta mais adequada, o leitor deve empregar estratégias de leitura, como a inferenciação e a checagem, para garantir que a palavra inferida é, de fato, adequada no contexto. Em virtude disso, ela tem sido usada como instrumento para medir não só a inteligibilidade do texto, mas também a proficiência da leitura, a competência lingüística, auxiliando no ensino da leitura.

Segundo Coste (1974), os testes *close* (que consistem em suprimir palavras em um texto de acordo com a ordem arbitrária, por exemplo, a 5^a, a 10^a, a 15^a, a 20^a palavra do texto, etc., depois pedir a informantes que tentem “completar as lacunas”) colocam em práticas estas previsões e, “facilitações” devidas ao entorno contextual, às regras da língua ou a uma coerência do sentido (constatação: em certos pontos da cadeia, as diversas exigências são mais fortes e impõem quase uma escolha única ao leitor; em outros pontos, o jogo das possibilidades é muito mais largamente aberto). Exemplo: “ Pense que, quando é você mesmo que _____, você só lê _____ palavras e _____ inteiras, e não letras e sílabas e _____, quando você canta, _____ ouve linhas melódicas inteiras e _____ somente simples notas”. (s.n.t)

Entregar-se a este pequeno exercício requer não só as exigências que variam de lacuna por lacuna, porque, para preencher tais lacunas, o leitor apelará tanto para os arredores próximos quanto para as unidades maiores (frases inteiras) que podem ir até o conjunto de extrato: as estratégias de descoberta variam, sem dúvida, segundo os indivíduos, mas esse jogo de acomodações é sintomático da complexidade dos fatores e dos níveis (sintático e semântico) operados por tais tentativas de reconstrução, que jogam, sem dúvida, um esclarecimento sobre o processo de leitura. (ROMÃO, 2007, p. 2)

Como aborda Coste (1974),

o preenchimento das lacunas nos testes *close* acontece pelo mesmo processo pelo qual inferimos elementos não presentes no texto e cujas pistas são indicadas pelos elementos explícitos. Assim, é com base no “entorno” ou “contexto” (para alguns lingüistas, mais especificamente “co-texto”) que “recuperamos” o sentido global do texto. (s.n.t)¹

Em atividades de leitura de textos, o teste *close* poderá ser também usado para ori-

¹ O fragmento citado foi transcrito de um texto traduzido pela Prof.^a Sidnei Cursino Guimarães Romão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas-MG, e consta de sua apostila de Lingüística Textual (2007, p. 2).

entar a recuperação do leitor no processo de compreensão, já que exige, como já descrito, o apelo a estratégias de leitura. Trata-se de um processo que poderá interferir no modo de aprender a estudar, a pensar com coerência e organização, o que facilitará nos estudos de qualquer outra disciplina.

3. Descrição da metodologia adotada

O presente estudo congregou pesquisa teórica e de campo. Aquela teve por fito construir um arsenal que sustentasse a análise desenvolvida e esta buscou verificar o nível de compreensão dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, confrontando-o com o dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Para tanto, foi selecionado um texto do tipo argumentativo (cf. anexo 1, p. 12), cujo título é “Sociólogos culpam políticos”, extraído da obra de Infante (1996), que foi entregue a uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental e a uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Patos de Minas (cujo nome será aqui omitido por não interferir nos resultados do estudo), para que os alunos o completassem. Os alunos foram orientados quanto à necessidade de se ler todo o texto antes de preencher as lacunas, bem como quanto ao fato de que as lacunas deveriam ser completadas por palavras que fizessem sentido no contexto. Os textos foram recolhidos, corrigidos e os dados tabulados, procedendo-se à comparação do desempenho das duas turmas. Como será demonstrado na subseção seguinte, o resultado obtido não deixou certificado que o nível de inteligibilidade dos alunos seja tão baixo, embora os índices de proficiência o foram.

4. Apresentação e análise dos resultados obtidos

Como já descrito na metodologia, no decorrer da pesquisa de campo, foi aplicado um texto contendo trinta e uma (31) lacunas a serem preenchidas. Este foi dado a uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental e a uma da 3ª série do Ensino Médio, para que o desempenho fosse confrontado. A intenção de tal confronto foi verificar se houve algum progresso na compreensão leitora da oitava para a terceira série.

Na preparação solicitou-se aos alunos que fizessem uma pré-leitura, a fim de que tivessem uma visão total do texto, para só depois começarem a preencher as lacunas. Foi concedido tempo suficiente para a realização da tarefa e todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas. No decorrer do teste, foram observadas a concentração e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos para completarem as lacunas. Percebeu-se que tão logo os alunos começaram a deparar com as dificuldades da linguagem do texto, eles retornaram ao início várias vezes, a fim de tentar compreendê-lo. Isso demonstra que eles fazem uso de estratégias metacognitivas, pois, como defende Leffa (1996), eles sabem avaliar a sua com-

preensão, buscando meios para solucionar os problemas detectados.

Na correção dos testes, foi considerado como acerto o preenchimento das lacunas com a palavra exata ou com uma que desse sentido ao texto, não podendo sair do assunto proposto. Ele devia, pois, recorrer à estratégia da inferenciação com base no contexto e também à estratégia da checagem, para verificar se a palavra inferida era adequada ao contexto, tornando válida a questão. Das 31 lacunas do texto já corrigido, os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental acertaram apenas 18,95% e erraram 81,05%. Além disso, registrou-se um índice de 49,34% de lacunas que não foram completadas pelos alunos. Tais resultados sinalizam para uma falta de proficiência na compreensão do texto e para uma inabilidade de empregar tanto a estratégia de inferenciação, já que muitas lacunas não foram completadas, quanto à estratégia de checagem, dado que não foram suficientemente capazes de perceber a inadequação do termo completado.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a realização do teste, a professora regente da turma comentou que era a primeira vez que eles faziam essa atividade, o que demonstra que a escola não tem privilegiado muito o trabalho com as estratégias de leitura em sua prática pedagógica. Por outro lado, não se pode julgá-la, como se os alunos fossem meros expectadores do processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que estes devem assumir um papel ativo na construção de seu conhecimento e, em virtude de sua atitude durante a realização do teste, não se pode afirmar que os dados obtidos retratam fielmente a realidade escolar. A grande maioria dos alunos perguntou se o teste valia nota e, quando souberam que se tratava apenas de uma pesquisa escolar, muitos se recusaram a fazê-lo e outros o fizeram com descaso, o que certamente comprometeu o desempenho. Essa realidade ocorreu tanto na oitava, quanto na terceira série, quando se esperavam alunos mais maduros e mais conscientes.

Nesse nível de escolaridade, constatou-se uma pequena melhoria no desempenho, em relação à oitava série, embora os resultados tenham ficado muito distantes do desejável. Apenas 22,94% dos sujeitos acertaram todas as lacunas. 77,06% apresentaram algum tipo de erro. Do total de sujeitos envolvidos, 55,5% deixaram alguma lacuna em branco, índice que aumentou, em relação aos sujeitos da oitava série.

Embora não tenha ocorrido uma melhora estatisticamente significativa na porcentagem de acertos, destaca-se a diferença notável no total de lacunas não preenchidas, ou seja, ainda que o nível de compreensão do aluno não tenha mudado muito, é possível supor que sua desconfiança sobre a própria capacidade de resolver os problemas tenha apresentado um aumento considerável, o que pode sinalizar uma melhoria na estratégia de checagem. Entretanto, a confirmação ou não dessa hipótese só poderá ser confirmada com outros testes.

5. Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a capacidade de compreensão leitora dos alunos dos ensinos fundamental e médio, bem como sua capacidade para utilizar as estratégias de inferenciação e de checagem, tomando como instrumento a técnica do procedimento *close*. Para tanto, aplicou-se a alunos da oitava e da terceira séries de uma escola pública de Patos de Minas um texto lacunado, contendo 31 espaços a serem preenchidos.

Os resultados obtidos, a despeito da interveniência de variáveis como desinteresse dos sujeitos e falta de prática com a atividade, acusaram índices muito baixos de proficiência, o que alerta para a possibilidade de os docentes não estarem trabalhando a leitura sob a perspectiva do desenvolvimento de estratégias.

Há de se esclarecer, contudo, que dada a limitação da amostragem, os resultados obtidos não podem ser avaliados de forma conclusiva, mas, apesar disso, foi possível observar uma maior consciência dos alunos concluintes do ensino médio em relação às próprias dificuldades. Falta, pois, um trabalho que lhes ofereça as ferramentas necessárias para saná-las. Se já está mais que provado que ler é mais do que descodificar, a escola não pode se furtar a munir o aluno de estratégias de abordagem textual que o habilitem a ler proficientemente não apenas os textos escolares, mas também e, principalmente, os que circulam na sociedade.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretária da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CAMPS, Anna e COLOMER, Tereza. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Artmed Editora S.A. São Paulo. 1996.
- CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana e MEDINA, Alejandra. *Oficina de Linguagem: Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- COSTE, Danie. *École normale supérieure de Saint-Cloud – C.R.E.D.I.F. “Lire le sens”* (extrato). Trad. Prof.^a Sidnei Cursino Guimarães Romão unicamente para a disciplina: Língua Portuguesa – Lingüística Textual, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas-MG, in: *Le Français dans le Monde – L’Écrit*. In: *Le français dans le Monde* 109, 1974.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 5 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9 ed. Campinas: Editora Pontes, 2002.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Editora Sagra- D.C. Luzzatto, 1996.

Anexo 1

Sociólogos culpam políticos

A falta de (1) dos jovens em participar do processo (2) está associada a um desencanto com a (3) e os (4), acredita a cientista social Maria Victoria Benevides, 46. (5) ela, o maior mal que os políticos (6) ao não desempenharem (7) o seu papel é (8) uma desconfiança em relação à política e à (9) política. Hélio Jaguaribe, 66, decano do Instituto Estudos Políticos e Sociais do Rio de Janeiro, concorda e (10) (11), ao afirmar que a (12) política brasileira é uma das (13) da América Latina.

(14) Benevides, as campanhas de (15) dos jovens podem funcionar se ligadas a (16) que são considerados secundários na política (17) interessam aos jovens. Ecologia e defesa das populações indígenas, (18) (19). A adoção (20) temas pelos partidos políticos em seus (21), porém não garante a (22) do voto, (23) Jaguaribe. Falta (24) aos políticos, e os jovens não se deixarão enganar, (25). Ele acredita que só a “(26) de novos movimentos e lideranças sérias” pode estimular a (27) jovem na política oficial.

Helena Abramo, que prepara tese de mestrado sobre culturas juvenis na década de 80, diz que a “(28)” diante do (29) do jovem em atuar na política institucional (30) revela o desconhecimento das (31) que interessam à juventude.

(Folha de S. Paulo, 26/07/1989 apud Infante, 1996).

Cultura de massas e outras culturas: as concepções contemporâneas de Edgar Morin e Néstor García Canclini sobre a cultura de massas

Fernanda Dutra

Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Orientação: Prof.^a Dr.^a Gislene da Silva.

Resumo: Fazer a sociologia do presente era a ambição do pensador francês Edgar Morin, na década de 60. Analisando a cultura de massa, criada pelo sistema industrial capitalista, Morin diagnosticou o prejuízo da cultura culta e da popular diante da cultura massiva. Além disso, ocorreria a homogeneização dos costumes, uma vez que a indústria cultural procurava atingir o maior público possível. A massa não responderia. Na década de 90, o argentino Néstor García Canclini, analisando também o presente, a partir de pesquisas de campo inclusive, disse que a cultura de massas não acabou com as culturas culta e popular, mas se integrou a elas criando culturas híbridas. Acreditando no consumidor dos produtos culturais, García Canclini sugere que o consumo seja ligado à cidadania para aplicar políticas culturais que valorizem a multiplicidade cultural.

Palavras-chave: Cultura de massa – hibridação cultural – sincretismo – consumo

1. Considerações iniciais

Cultura de Massas no Século XX, de Edgar Morin, foi lançado em 1962. É difícil alinhá-lo a somente uma linha de pensamentos, pois ele escreveu muitos livros e elaborou vários conceitos. No entanto, Mauro Wolf considera que o livro de 1962 seja a base da Teoria Culturoológica (WOLF, 1987, p. 100). Neste artigo, pretende-se trazer as idéias a respeito da cultura de massa de Morin junto às idéias de Néstor García Canclini expostas nos livros *Culturas Híbridas* e *Consumidores e Cidadãos*.

Morin validou a produção cultural com fins lucrativos e a relação da cultura de massa com as outras culturas (popular, culta, religiosa, nacional, etc). Assim como Morin, García Canclini também pensou dentro de uma perspectiva multicultural. No entanto, se aquele acreditava no prejuízo das outras culturas na relação com a cultura de massas, este enxergou a criação de uma nova cultura: a mistura de todas elas mais novos elementos, uma cultura híbrida. A visão que ambos têm sobre o consumo dos produtos culturais também é bem diferente. Enquanto Morin acreditava na homogeneização dos costumes e das visões,

partindo de “um conceito implícito da agulha hipodérmica¹” (WOLF, 1987, p. 105), García Canclini entendia que um mesmo produto poderia ser lido de várias formas diferentes, de acordo com a formação socioeconômica e histórica do consumidor (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 142).

Em *A cultura de Massas no Século XX*, a preocupação de Morin em fazer uma “sociologia do presente” (MORIN, 1977, p. 7) está nos dois livros de García Canclini utilizados neste artigo, em que há também reflexões sobre pesquisas empíricas e análises de fenômenos da atualidade. Assim, os três livros são coerentes com o pensamento contemporâneo e a comparação entre ambos é uma forma de atualizar os conceitos propostos por Morin. Também por esse motivo, o contexto histórico do desenvolvimento dessas pesquisas ajuda a esclarecer alguns pontos do discurso. Em seguida, as idéias de García Canclini serão expostas enfocando a formação das culturas híbridas para entender as relações da cultura de massas com as culturas popular e culta. Também é importante expor o pensamento de García Canclini sobre o consumidor, perfil que permite a possibilidade de ação e, sugere o autor, cidadania.

2. A cultura massiva e o caráter homogeneizante

A Cultura de Massas no Século XX aponta as principais características dessa cultura, recente, surgida com a industrialização e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas. Segundo Morin, a cultura de massas segue as normas capitalistas e é destinada a um “aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade”. Morin consolida os produtos massivos como cultura, criticando os intelectuais por julgarem a existência somente da cultura culta, que ele diz ser guiada pela estética, qualidade, criação, espiritualidade e elegância e produzida pelos intelectuais (*Op. cit.*, p. 17).

Uma série de conseqüências resulta da característica industrial. A criação é submetida à técnica e à burocracia, “predominando a organização racional do produto sobre a invenção” (MORIN, 1977, p. 25). O filme, por exemplo, começa no roteiro, mas passa pelo trabalho de muitas pessoas e interferências burocráticas relacionadas ao custo de produção e a divulgação, o que acaba por limitar a criatividade do autor. Para Morin, essa característica vai contra a necessidade humana do consumo cultural individualizado. A isso, a indústria cultural responde com fórmulas que permitam algumas mudanças para individualizar o produto, como atrizes e atores famosos, no caso dos filmes, ou finais diferentes. “A contradição invenção-padronização é a contradição da cultura de massa. É seu mecanismo de adaptação ao público e de adaptação do público a ela” (MORIN, 1977, p. 28).

¹ A teoria norte-americana sobre a recepção pode ser resumida na afirmação: “Cada elemento do público é pessoal e diretamente ‘atingido’ pela mensagem (WOLF apud WRIGHT, 1977: 22)”.

Por ser um produto, a cultura de massa busca atingir o maior público possível (*Op. cit.*, p. 35). É assim que os programas adicionam conteúdos que os produtores julgam atingir mulheres (romances), homens (aventura) e crianças (humor). Com a expansão do mercado para além dos Estados Unidos, os filmes hollywoodianos passam a contar com personagens estrangeiros, como chineses e latinos (MORIN, 1977, p. 44):

Essa variedade é, ao mesmo tempo, uma variedade sistematizada, homogeneizada, segundo as normas comuns. O estilo simples e claro [...] visa conferir-lhe uma inteligibilidade imediata – e essa universalidade oculta os mais diversos conteúdos. (MORIN, 1977, p. 35 e 36)

O público desse conteúdo é o chamado homem médio², resultante de cifras de venda, visão em si mesma homogeneizada. Para Morin, os produtores procuram inculcar gostos e desgostos e, assim, “a homogeneização procura tornar assimiláveis ao homem médio os mais diferentes conteúdos” (*Op. cit.*, p. 36). A palavra utilizada pelo autor para a tendência à homogeneização é sincretismo³.

Quando menciona a reação do consumidor à cultura de massas, Morin diz que este não responde a não ser por sinais pavlovianos; o sim ou o não, o sucesso ou o fracasso. O consumidor não fala (MORIN, 1977, p. 46). Mas, a partir do ponto de vista dos mecanismos do consumo, o autor diz que o questionamento mais importante é se o produto cultural feito a partir das normas da indústria, afetado pela censura do Estado e pelas intervenções de outras instituições intermediárias, satisfaz as necessidades culturais do público. Morin não dá respostas, mas nota que “a cultura é massa é, portanto, o produto de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a da sociedade em sua totalidade” (MORIN, 1977, p. 47).

Em uma nota de rodapé no livro, Morin diz que há pesquisas norte-americanas que indicam que não há ação unilateral das *mass media* sobre o receptor e que nem sempre há uma relação direta entre as intenções de quem comunica com a compreensão de quem recebe a mensagem. A partir desse comentário de Morin, nota-se como o desenvolvimento das pesquisas sobre recepção era recente. Em 1962, os Estudos Culturais ingleses, principal na linha de estudos sobre recepção, começava a divulgar seus trabalhos (ESCOSTESGUY, 2001, p. 152). Outra característica que precisa ser levada em conta é o hermetismo das pes-

² O homem médio, ou o homem universal, é um conceito antropológico do *anthropos*. Morin diz se tratar de “um homem que em todas as partes responde às imagens pela identificação ou projeção [...], o homem-criança que se encontra em todo homem, gostando do jogo, do divertimento, do mito do conto [...], o homem que em toda parte dispõe de um tronco comum de razão perceptiva, de possibilidades de decifração, de inteligência.” (MORIN, 1977, p. 44 e 45).

³ Sincretismo é a palavra mais utilizada por Morin, mas ele também usa hibridação, mesclagem e outras com sentido semelhante. Já García Canclini usa predominantemente a palavra hibridação, também com a intenção de se referir à mistura. O conceito pode confundir, pois o sincretismo de Morin pretende assinalar a forma como a indústria cultural quer levar à homogeneização. Enquanto para García Canclini, hibridação é a relação entre as culturas que forma uma nova cultura, híbrida. Assim, a mistura para Morin é o que irá levar à semelhança, enquanto para García Canclini, as várias misturas devem garantir a variedade cultural.

quisas francesas que, indo contra a pesquisa administrativa norte-americana – maior parte das pesquisas realizadas até então – era pouco empirista (WOLF, 1987, pp. 100-101).

As sociedades modernas são policulturais (MORIN, 1977, p. 16). Para Morin, na conjuntura moderna, culturas de natureza diferente se relacionam e influenciam umas às outras. A cultura de massas, portanto, não é autônoma. No entanto, o autor vê a influência da cultura maciça do século XX como daninha às outras culturas e à sociedade.

A cultura de massa integra e se integra ao mesmo tempo numa realidade policultural; faz-se conter controlar, censurar (pelo Estado, pela Igreja) e, simultaneamente, tende a corroer, a desagregar outras culturas. A esse título, ela não é absolutamente autônoma: ela pode embeber-se de cultura nacional, religiosa ou humanista e, por sua vez, ela embebe as culturas nacional, religiosa ou humanista. (MORIN, 1977, p. 16).

Há um ponto da cultura de massa em que a distinção com a cultura culta – dos livros, músicas e teatro clássicos – é puramente formal. Os CDs e o rádio multiplicam Bach e Beethoven, os livros de bolso tornam acessíveis obras de Shakespeare, Sartre, Camus. A democratização é uma tendência da cultura de massa, mas não é a principal nem a específica (*Op. cit.*, p. 53).

A cultura industrial integra as formas e conteúdos de que se apropria. Mas, ao lado da multiplicação pura e simples, há uma vulgarização⁴. “A obra lenta e densa é substituída pela condensação agradável e simplificadora” (MORIN, 1977, p. 54). Os processos da vulgarização são: simplificação, modernização, maniqueização e atualização. Assim, as obras da cultura culta são aclimatadas à cultura de massa, para torná-las mais facilmente consumíveis.

Pelo caráter visual, a cultura de massa também reencontra o caráter da cultura pré-impressa e folclórica – da presença viva, das danças e jogos. No entanto, “ela separa fisicamente espectadores e atores” (*Op. cit.*, p. 62). O público já não pode mais participar do espetáculo, a não ser pela teleparticipação. A cultura folclórica era do *hic et nunc* (aqui e agora).

A cultura urbana popular conserva alguns traços da cultura folclórica. Apesar de não ter raízes num passado longínquo, ela tem gírias e relações de vizinhança, o espaço público da taverna, do pub. As culturas urbana popular e folclórica têm a interferência de outras culturas como a nacional, a cristã, a socialista. “Mas é a cultura industrial que desagrega efetivamente as culturas do ‘hic’ e do ‘nunc’”. Ela tende ao público indeterminado. Não possui raízes, mas uma implantação técnico-burocrática” (MORIN, 1977, p. 64).

Mas assim como a cultura de massa se apropria de conteúdos da cultura culta, ela se apropria também do folclore e do popular. O processo de apropriação, no entanto, é diferente: a universalização dos conteúdos. O folclore do Oeste americano, por exemplo, vira o

⁴ A vulgarização é definida como “transformação tendo em vista a multiplicação”, segundo os padrões da indústria da cultura de massas (MORIN, 1977, p. 54).

western. O slapstick comedy londrino vira a comédia de O Gordo e O Magro, por exemplo (*Op. cit.*, p. 64).

Um verdadeiro *cracking* analítico transforma os produtos naturais em produtos culturais homogeneizados para o consumo maciço. Em outras palavras, certos temas folclóricos privilegiados são mais ou menos desintegrados a fim de serem mais ou menos integrados no *novo grande sincretismo*. (MORIN, 1977, p. 65)

O *novo grande sincretismo* criaria uma cultura de lazer, em que a principal preocupação é o consumo e a realização dos desejos pessoais. A conclusão de Morin é de que a cultura de massas contribui para enfraquecer todas as instituições intermediárias – desde a família até a classe social – para constituir um aglomerado de indivíduos – a massa ao serviço da supermáquina social (MORIN, 1962 apud WOLF, 1987, p. 105).

3. O hibridismo cultural

Com uma história de pesquisas de denúncia e ação, os estudos latino-americanos do fim dos anos 80 e da década de 90 se voltam às pesquisas sobre mediação e hibridação, repensando as relações do popular e do culto com o massivo. A influência dos Estudos Culturais ingleses ocorre por já existir uma linha de pesquisas com o resgate da cultura popular e uma crítica à divisão elitista da alta e da baixa cultura (BERGER, 2001, p. 269).

Em *Culturas Híbridas*, de García Canclini, não se fala da cultura de massas de forma isolada, pois o autor acredita que

O culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los. É necessário demolir essa divisão de três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura se ocupam do ‘culto’; o folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva. Precisamos de ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos. (GARCÍA CANCLINI, 1998, p. 19)

O autor afirma que o mundo pós-moderno⁵ não concebe essa divisão rígida entre as culturas na época da globalização, em que as identidades fixadas em elementos únicos de uma comunidade étnica ou nacional se tornam instáveis (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 15). “As identidades modernas eram territoriais e quase sempre monolingüísticas. Por outro lado, as identidades pós-modernas são transterritoriais e multilingüísticas” (*Op. cit.* p. 35).

⁵ García Canclini coloca claramente a sua concepção do termo em *Culturas Híbridas*: “concebemos a pós-modernidade não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se” (GARCÍA CANCLINI, 1998, p. 28).

A fragmentação da sociedade e da identidade contribuiu para a formação das culturas híbridas, formas novas de cultura que misturam elementos das culturas popular, culta e massiva. García Canclini seleciona alguns aspectos político-culturais que refletem a sociedade fragmentada e contribuem na formação das culturas híbridas.

a) A teleparticipação

A expansão urbana e o êxodo rural incharam as cidades latino-americanas, como a cidade do México e São Paulo. Mas, ao contrário do que se imaginava, viver numa cidade grande não significa se tornar anônimo, parte da massa. “O que se observa é a tendência de buscar na intimidade doméstica, formas seletivas de sociabilidade” (CANCLINI, 1998, p. 286). Assim, o espaço público da modernidade não é mais onde se exerce a cidadania. Para saber o que ocorre na cidade, a população precisa se informar pela mídia, o que enfraquece a mobilização social e aumenta a fragmentação da sociedade. Segundo o autor, as ditaduras teriam tornado essa transformação ainda mais radical.

b) Descoleccionar

A desarticulação do espaço público e do urbano pôs “(...) em dúvida que os sistemas culturais encontrem sua chave nas relações da população com certo tipo de território e de história que prefigurariam em um sentido peculiar os comportamentos de cada grupo” (GARCÍA CANCLINI, 1998, p. 302). Assim, coleções e museus nos moldes tradicionais perderam o sentido. Museus foram instituídos como uma forma de consolidar a compreensão da cultura culta e folclórica, a identidade nacional (*Op. cit.*, p. 303). Mesmo no espaço urbano se pode observar o descoleccionamento⁶: se antes as ruas seguiam estilos arquitetônicos bem definidos, hoje em dia nota-se uma mistura de estilos de várias épocas.

García Canclini também nota que, atualmente, cada usuário pode montar sua coleção, por exemplo, gravando discos com músicas de jazz e axé. Os dispositivos de reprodução, tais como fotocopiadoras, o videocassete, os videoclipes e os videogames, são mecanismos em que as coleções se perdem e se reestruturam imagens e contextos.

O ponto principal dos descoleccionamentos é não permitir a vinculação rígida das classes sociais com os estratos culturais (GARCÍA CANCLINI, 1998, p. 309), contribuindo com o processo de hibridação cultural.

c) Desterritorialização

Desterritorialização é a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais, e reterritorialização é a realocação territorial relativa, parcial, das velhas e novas produções simbólicas. Os dois processos são contemporâneos à globalização e à intensa onda de migração.

⁶ Descoleccionamento é o termo utilizado por García Canclini em *Culturas Híbridas*, como substantivo do verbo descoleccionar. Ou seja, com o sentido de “fim das coleções”.

As mudanças na produção de bens culturais, que, seguindo o sistema capitalista, globalizaram-se, levaram os produtos à dissociação dos locais. O filme *Babel* (2006), por exemplo, é dirigido pelo mexicano Alejandro González Iñárritu e falado em inglês, árabe, francês, espanhol, japonês e a língua de sinais japonesa.

As migrações também contribuíram para o surgimento de culturas híbridas. Quando em países diferentes, os migrantes não deixaram de produzir e se relacionar, tanto entre si, quanto entre os locais e os de sua terra natal (*Op. cit.*, p. 312). Com a intensificação das migrações, também houve um processo de resistência dos locais para proteger a cultura popular e defender a soberania. García Canclini cita o exemplo da cidade mexicana de Tijuana, que faz fronteira com os Estados Unidos. Em uma pesquisa realizada por ele, detectou-se que os mesmos que “elogiam o caráter cosmopolita da cidade, queriam fixar signos de identificação, rituais que os diferenciem dos que estão só de passagem” (GARCÍA CANCLINI, 1998, p. 325). Esse fenômeno mostra que as culturas híbridas não vão acabar com as culturas populares.

A perspectiva pós-moderna da fragmentação e da multiplicidade permite lidar de forma multifocal com as tensões criadas pela desterritorialização e reterritorialização (GARCÍA CANCLINI, 1998, p. 326).

Cultura de Massas no Século XX é uma obra conhecida pela relativização do poder da mídia sob a sociedade, ao reconhecer que esta também contribui na formação da cultura de massa e que ela não é autônoma (SILVA, 2001, p. 176). Ainda assim, a cultura de massas é uma ameaça às culturas tradicionais (MORIN, 1977, p. 16). Quase 30 anos depois, García Canclini defende que a cultura de massas não dominou as outras, mas, junto com as culturas popular e culta, criou uma nova linha híbrida.

O caráter homogeneizador da mídia está presente nos comentários de García Canclini, mas ele não acredita na supressão das diferenças, como Morin. Inclusive sugere que os estudos de recepção sejam feitos analisando como os diferentes grupos sociais recebem a mesma mensagem (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 142).

O conceito de receptor também muda. García Canclini não suprime o caráter industrial da produção cultural, mas chama o receptor de consumidor, assim como Morin. Mas, ao contrário deste, García Canclini vê o poder de ação do receptor. “O consumo é compreendido pela racionalidade econômica. É inegável que as propagandas procurem induzir ao consumo, mas a ação não é arbitrária (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 53)”.

Partindo da idéia de que a cidadania é praticada pela teleparticipação, “é coerente nos sentirmos como consumidores ainda quando se nos interpela como cidadãos” (*Op. cit.*, p. 14). A perspectiva que o autor enxerga para mudar a conjuntura atual “é ligar o exercício da cidadania às atividades que fazem com que nos sintamos parte das redes sociais”, ou seja, ligar a cidadania ao consumo (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 20).

Tanto Edgar Morin quanto Néstor García Canclini fazem a sociologia do presente. Morin analisa o mundo moderno, bipolar, e escreve em plena Guerra Fria de um país que

sente sua hegemonia econômica e cultural ameaçada pela ascensão dos Estados Unidos. García Canclini analisa o mundo pós-moderno, multipolar, e escreve do México, saindo da recessão da década de 80 e se tornando um país emergente. O desejo de mostrar a capacidade de resistência e também de assimilação das culturas hegemônicas leva ao desenvolvimento de pesquisas de recepção que valorizam o receptor. Assim, o título do livro de Edgar Morin cabe ao conteúdo, à medida que põe uma data: *Cultura de Massas no Século XX*. Lançados no fim do século XX, os livros de García Canclini apontam a conjuntura do século atual: um mundo de identidades fragmentadas e culturas híbridas.

Referências

BERGER, Christa. *A pesquisa em comunicação na América Latina*, in: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (orgs.). *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ESGOTESGUY, Ana Carolina. *Os estudos culturais*, in: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (orgs.). *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

SILVA, Juremir Machado da. *O pensamento contemporâneo francês sobre a comunicação*, in: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (orgs.). *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

Ensino de gramática: objetivos incertos¹

Rafaella Machado

Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Orientação: Prof.^a Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Resumo A forma com que a gramática é exposta no 1.º e 2.º graus leva o aluno a conceber *gramática* como um conjunto de regras para serem analisadas e/ou decoradas (gramática normativa). O ensino de Língua Portuguesa está dividido em várias áreas que não só a das normas, e a consciência acerca desse “fato” não basta para que os objetivos do ensino fiquem claros. A gramática normativa é encarada, muitas vezes, como principal subsídio para aprovação em concursos públicos. Esse parecer é a base para a forma com que tradicionalmente a disciplina é trabalhada em sala de aula; outra justificativa é o simples cumprimento do planejamento, por cobrança da sociedade, de antigas exigências teóricas. Este estudo foca a descrição da abordagem e os objetivos do ensino da gramática, no terceiro ano do Ensino Médio e a correlação desse ensino com o planejamento de aulas e a preparação para o vestibular, tendo como informante uma professora desse nível de ensino, atuante em escola pública em São José – SC.

Palavras-chave: Gramática. Concepção docente. Objetivos do ensino.

1. Introdução

A visão de gramática (normativa) de alunos do ensino médio, a forma com que a gramática é exposta, sem muitas explicações, e a crença estereotipada de que necessariamente as regras gramaticais são o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa mostram que os objetivos do ensino de gramática não são claros e que nem mesmo os professores parecem ter clareza acerca deles. Tudo isso é atribuído ao fato de que a escola tem por objetivo apenas o cumprimento do planejamento. As atividades se baseiam na explicitação do conteúdo do livro didático, de normas e de análise da metalinguagem sem preocupação com a compreensão e com o uso efetivo da língua. Em se tratando de escolas da rede pública, os objetivos em relação à disciplina parecem mais sintéticos e menos claros ainda. Não se espera que um aluno de terceiro ano do Ensino Médio da rede pública seja aprovado no vestibular. Não há um planejamento de aulas preocupado com a preparação do aluno.

Para descrever parte do contexto em que se processa o ensino de gramática no 3.º ano do Ensino Médio na rede pública de ensino, realizou-se uma pesquisa na disciplina de Produção Textual Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina no período junho – julho de 2007, intitulada *Correlações entre abordagem gramatical e*

¹ Artigo acadêmico produzido em julho de 2007 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica I.

vestibular: concepções de docentes de Língua Portuguesa de 3.º ano de ensino médio. Procurou-se saber como o professor lida com os objetivos do ensino de gramática e a suposta busca por uma aplicação direta dos conhecimentos gramaticais. A pesquisa foi feita por meio de entrevista com uma docente de Língua Portuguesa da rede pública (em formação, na 8ª fase do curso de Letras da UNISUL), de 3.º ano do Ensino Médio da Escola Jovem de São José.

A entrevista continha as seguintes questões: 1) Qual o objetivo do ensino de gramática no 3.º ano do ensino médio? 2) O planejamento de aulas de língua portuguesa tem alguma preocupação com o vestibular? Qual? 3) Descreva o tipo de atividades que prevalecem no seu trabalho com gramática no 3.º ano. As categorias de análise dos dados seriam: 1) objetivos do ensino de gramática; 2) planejamento das aulas de Língua Portuguesa *versus* vestibular e 3) tipos de atividades gramaticais recorrentes nessa seriação escolar. As respostas às questões, porém, não foram muito específicas, e, para atender aos propósitos de pesquisa, as categorias de análise tiveram de ser modificadas: 1) posicionamento docente em relação ao ensino de Língua Portuguesa no 3.º ano e 2) planejamento docente do ensino de Língua Portuguesa no 3.º ano.

2. Posicionamento docente em relação ao ensino de Língua Portuguesa no 3.º ano

Sempre que se chega à questão do ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente à finalidade da gramática, depara-se com a procura desesperada de aplicação prática. A problemática em relação a isso é ilustrada com as palavras de Perini (2002, p. 49):

[...] o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.

A gramática é vista, muitas vezes, apenas como “[...] uma série de ordens a serem obedecidas, porque é assim que é o certo” (PERINI, 2002, p. 52) e nenhuma outra explicação é dada; essa concepção amedronta os alunos e os afasta do que deveria ser concebido e aceito como o *porquê* do ensino da língua.

Precisamos saber, e sabemos, um mundo de coisas que não servem para nada. Acontece que esse saber “inútil” é que faz de nós membros da nossa cultura, do nosso país e do nosso século. [...] deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos [...] (PERINI, 2002, p. 55)

Possenti (1998) propõe a definição de gramática como “conjunto de regras”, dividida em três tipos. Uma das definições é a da Gramática Normativa, ou prescritiva, que seria

o “conjunto de regras *que devem ser seguidas*” (p. 64): essas regras são explícitas de forma impositiva e costuma-se dizer que servem para que se aprenda a “falar e escrever *corretamente*” (p. 64). A segunda definição é a da Gramática Descritiva, o “conjunto de regras que *são seguidas*” (p. 65): a função dessa gramática seria a de explicitar as regras da língua como são faladas efetivamente. A terceira definição é a da Gramática Internalizada, o “conjunto de regras *que o falante domina*” (p. 69): é o conhecimento lexical e semântico que o falante domina, no qual identifica, produz e interpreta frases características de sua língua.

A informante de pesquisa deste artigo parece ter conhecimento teórico acerca dos diferentes tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. Acredita que o ensino de gramática não se dá somente no terceiro ano e afirma focar suas aulas na leitura e na escrita e não na explicitação da gramática. Diz que:

[...] no ensino médio temos como objetivo garantir o acesso aos saberes lingüísticos aos alunos para que eles possam participar ativamente da sociedade; em verdade nunca garantimos nada, se os alunos não tiverem uma pré-disposição para tanto, se o aluno tem um amplo conhecimento da linguagem poderá manifestar-se de diversas maneiras e se fazer entender defendendo seu ponto de vista, construindo novas visões de mundo, mas penso que isso se dá durante sua vida escolar, gradativamente.

Moura Neves (2001) discute a situação geral na docência em Língua Portuguesa; descreve, de forma exaustiva e aprofundada, o tema de modo que seu livro constitui um alerta à situação em sala de aula. A situação problemática do ensino de gramática é explicitada, no livro, através de uma pesquisa feita com professores de Língua Portuguesa. Na pesquisa, é apresentada, aos professores, a grande questão do uso e do ensino da gramática na escola. Quando questionados, a maioria dos docentes, em suas respostas, refere como objetivo desse tipo de ensino “falar e escrever melhor”, o que é criticado e colocado à prova pelos lingüistas. Tais docentes referem também o simples cumprimento do programa; dizem que a necessidade do aprendizado da gramática se dá para aprovação em concursos públicos e para que o aluno se expresse corretamente sendo bem aceito na sociedade. Fato que Kleiman (2001, p. 16) confirma alegando que

Os diversos concursos para cargos públicos e para vagas em colégios e universidades, sejam estes a nível federal, estadual ou municipal, ou do setor privado, exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é *ativamente* contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua.

Segundo a pesquisa de Moura Neves (2001), a concepção de *gramática* dos professores os leva ao ensino normativo ou descritivo, desprezando a reflexão sobre a linguagem. As aulas seriam, em geral, apenas expositivas. As atividades adotadas em sala de aula são

tradicionalmente as de “redação – leitura – interpretação – análise”. O uso do texto para análise da língua é visto por Moura Neves (2001) como organização de informação, organização da interação lingüística e organização semântica. É, porém, evidenciado em seu estudo que o uso do texto tem apenas caráter formal em sala de aula. Os professores retiram dos textos “[...] unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação [...]” (2001, p. 18). As redações, por exemplo, são solicitadas sem orientações que ajudem na sua produção; os professores apenas alertam acerca de alguns pontos formais como “início, meio e fim”.

Kleiman (2001, p. 16) cita a fala de um aluno de terceiro ano do ensino médio: “*Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português.*” afirmando que essa convicção está baseada

[...] numa concepção de saber lingüístico desvinculada do uso da linguagem: [...] o aluno está reivindicando a regra gramatical tradicional, que não faz sentido, que deve ser memorizada só para a prova, mas que será a que determinará sua inclusão ou exclusão no banco, na repartição pública, na faculdade [...]. (p. 17)

Por mais que se questionem os métodos tradicionais de ensino e de gramática, os professores se mantêm neles, não admitindo a real crença da “normatividade para um falar e escrever bem”. “[...] é necessário redefinir os objetivos da disciplina. [...] reconhecer que estudar gramática *não* é um dos meios (muito menos *o meio*) de se chegar a ler e escrever melhor.” (PERINI, 2002, p. 54).

Os docentes informantes de pesquisa de Moura Neves (2001) que, ao longo de sua atuação, já foram alertados acerca do “problema” dizem tentar abandonar a gramática normativa, mas apenas a substituem pela descritiva, mantendo, sistematicamente, aulas sobre gramática explícita e cobrança do reconhecimento de entidades e funções lingüísticas. Mesmo os professores conscientes de que o domínio da gramática normativa não levará o aluno a escrever melhor continuam o ensino sistematizado sobre esse mesmo foco. Alegam que há cobrança geralmente da família do aluno, ou da administração da escola, ou até mesmo da sociedade; portanto, ao que parece, segundo o estudo, por comodidade, preferem continuar repetindo antigas exigências teóricas.

A informante de pesquisa cujos posicionamentos o presente artigo focaliza, paradoxalmente ao seu método de aulas, pressupõe que os alunos já tragam algum conhecimento (metalingüístico) acerca de classes de palavras etc., dizendo que essa defasagem dificulta o trabalho do professor no ensino médio:

[...] quando eles constroem algo, leio e procuro mostrar que é de outra forma que deveria estar escrito, mas [...] está sendo muito difícil de trabalhar com muitas coisas porque eles não aprenderam, [...] isso dificulta o trabalho em muito, no Ensino Médio, temos a concepção de que os alunos já conhecem todas as classes gramaticais, as orações, perío-

dos e assim por diante, mas percebo que eles têm muitas dificuldades em tudo, se uma oração é subordinada [...] eles não sabem classificar [...].

Em relação a esse posicionamento Perini (2002, p. 48) comenta:

O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções.

Possenti (1998, p. 17) afirma que o “[...] papel da escola é ensinar o português padrão, o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” e que “[...] é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno (ou outro cidadão qualquer) já sabe de sua língua e o que lhe falta saber para dominar a língua padrão” (p. 43). Subentende-se que o aluno já saiba a gramática e, se o papel da escola é ensinar a forma escrita (padrão), deve-se perder menos tempo ensinando o que ele já sabe (formar frases etc.) focando, então, na leitura, na escrita e em discussões mais inteligentes que explorem mais o conhecimento que ele já possui. Pode-se falar e escrever sem estar consciente acerca da metalinguagem. Isso não quer dizer que as aulas de gramática sejam absolutamente substituíveis. Discutir sobre a língua pode ser mais importante que fazer análise sintática ou morfológica, por exemplo. Deve-se priorizar a concepção de que mais vale dominar a língua do que expor minuciosamente cada regra gramatical. Não basta apenas ensiná-las sem que tenham um propósito, não apenas o de passar em vestibulares ou concursos públicos.

“A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua” (GERALDI, 1991, p. 46). Moura Neves (2001) busca evidenciar esse enfoque no ensino “arcaico da gramática tradicional”; em sua pesquisa, solicitou aos professores que descrevessem os exercícios mais utilizados em sala de aula. A autora apresenta porcentagens exatas das ocorrências: a maioria desses exercícios está relacionada ao reconhecimento e à classificação de palavras; fato que confirma o que escreve Perini (1993, p. 40): “A única preocupação consistente que encontramos na GT é a de classificar as palavras [...]”. Geraldi (1991, p. 46), quanto a isso, entende ser caótico o

[...] ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta [da língua], de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Trata-se de uma discussão que converge para a crítica à gramática tradicional, porém a constatação de que há falhas no ensino não muda o tratamento dos professores em

relação à disciplina. Moura Neves (2001) constatou que nem sempre o relato dos professores reflete suas práticas; os objetivos são encarados pelos professores como uma espécie de “utopia.” Os resultados de sua pesquisa levam à reflexão sobre o tema e trazem evidências de que existe uma consciência, por parte dos professores, acerca da necessidade de rever o modelo de ensino da gramática, embora tal conscientização não leve à mudança da prática.

3. Planejamento docente do ensino de Língua Portuguesa no 3.º ano

A pesquisa de Moura Neves (2001) conclui que as aulas, em geral, são exposições do conteúdo do livro didático e repetição de exercícios gramaticais relativos à classificação de palavras e de funções sintáticas. Outra questão apontada no estudo da autora é o papel das *definições* de entidades no ensino de gramática, vistas como subsídios para o entendimento da metalinguagem. Os professores abordam termos da oração chamados *essenciais*, que são supostamente os mais fáceis de definir, mas, segundo a autora, não se trata de definições efetivamente “funcionais”.

A maioria dessas definições é de caráter semântico: focalizam “conceitos” das classes de palavras e desprezam abordagens sintáticas, o que dificulta a compreensão dos alunos por serem apenas indicações nocionais. Perini (1996, p. 21) concebe tratar-se de tema relacionado com a falta de coerência teórica, já que tais definições “[...] *não podem ser seguidas se se deseja identificar entidades que elas pretendem definir.*” Embora haja dificuldades na compreensão das definições, é nelas que as atividades de reconhecimento de classes e funções (as mais recorrentes em sala) são fundadas.

Na pesquisa de Moura Neves (2001), percebe-se que há um clima de desalento em sala de aula por parte dos professores, que se sentem desassistidos e insatisfeitos com a não-valorização do seu trabalho, consequência de uma má gestão educacional e de um comportamento discente inadequado. A prática docente de qualidade encontra obstáculos também na formação dos professores. As leituras praticamente inexistem. O aprimoramento (formação) é procurado em breves cursos de reciclagem/atualização que servem apenas para indicar os problemas ou o caminho para resolvê-los. Tais cursos provocam, no entanto, um sentimento de impotência, pois os professores querem orientação direta para a aplicação dos conhecimentos e “técnicas”, fórmulas prontas que resultam em objetivos dissociados da ação. É priorizada, nos planos de ensino, cópia de objetivos alheios, que denegam a função real do trabalho do professor.

A informante de pesquisa deste artigo, quando questionada sobre quais eram as preocupações em relação ao planejamento de aulas para o 3.º ano do Ensino Médio e se tinha alguma relação com o vestibular, afirmou que:

[...] o planejamento anual de aulas do colégio se baseia só no livro, é bem simples [...] particularmente não gosto muito desse planejamento, então não me prendo à utilização

do livro. Eu procuro saber de meus alunos qual o interesse deles a respeito do vestibular; então, nas primeiras aulas, procuro saber quais as dificuldades deles [...] estou tentando sanar algumas dúvidas que se arrastaram durante todo o ensino médio, que não foram poucas, desde ortografia até a análise morfosintática. Em se tratando do vestibular os alunos precisam saber construir uma dissertação, conhecer figuras de linguagem, autores e obras, isto dentro da língua portuguesa claro, mas também me preocupo muito com a interpretação, geralmente não conseguimos interpretar algumas coisas se não estivermos atentos a alguns detalhes que muitas vezes não estão tão explícitos, passam despercebidos e com certeza não atingiremos o objetivo do vestibular: PASSAR. Planejo minhas aulas com base no que eles me dizem e nas suas dúvidas.

Subentende-se que não haja um planejamento anterior à chegada em sala de aula. O planejamento proposto pelo colégio é falho, por ser a simples exposição do conteúdo do livro didático, porém o papel de mediador do professor acaba defasado, por esperar que o aluno traga os subsídios para que as aulas aconteçam. Paralelamente a essa situação, a informante mostra ter consciência plena de que o ensino de Língua Portuguesa para auxiliar no vestibular não é apenas o da gramática normativa.

Moura Neves (2001) concebe como básico, na discussão do que deva ser a *gramática*, no ensino de 1.º e 2.º graus, o fato de que “[...] a gramática ‘ensinada’ deve servir a que os alunos se expressem melhor, ela deve ser tal que sirva a esse fim” (p. 65). O ensino do português não deve ser submetido a materiais didáticos e tampouco deve seguir roteiros prontos “imutáveis”. O papel do professor é o de *mediador*, ajudando o aluno a construir o conhecimento, e não impondo informações teóricas.

5. Conclusão

Ao dar aulas de português para falantes do português, deve-se ter consciência do (e dar valor ao) que os alunos já sabem e dos objetivos desse ensino. A gramática é um fragmento da Língua Portuguesa, os objetivos do ensino da língua não ficam claros para os alunos, nem para os professores. Conseqüência disso é que a gramática tenha uma abordagem fragmentada; logo, o ensino de Língua Portuguesa fica mais do que defasado.

Quando se afirma que as aulas de gramática normativa não devem ser priorizadas, logo surgem as objeções baseadas nos vestibulares e em outros testes, mas quando se observa a realidade dessas provas, vê-se que os inúmeros exercícios de metalinguagem, mais comumente abordados em sala de aula, não são subsídios suficientes para aprovação em tais concursos. “Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática [normativa], mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo.” (POSSENTI, 1998, p. 54).

Se se acredita que os objetivos da disciplina estão relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa do usuário da língua e ao emprego adequado em diversas situações de comunicação, à capacidade de produzir e compreender textos considerados

bem formados, ao conhecimento da constituição da língua e de como ela funciona e ao ensino de teoria gramatical (TRAVAGLIA, 2002), deve-se ter conhecimento acerca dos diferentes tipos de gramática e valorizá-los na prática.

O ensino é instrumento para se adquirir conhecimento em determinada área, o ensino de gramática não é diferente. “O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem.” (POSSENTI, 1998, p. 95). A busca pela aplicação prática dos conhecimentos gramaticais é um equívoco; a gramática serve de instrumento para as aulas de Língua Portuguesa e não o contrário. Os objetivos do ensino devem estar claros para que as aulas ocorram fluentemente e supram as necessidades do aluno e do professor. Há necessidade da troca de informações para que os conhecimentos sejam construídos e não impostos. A relação entre professor e aluno deve ser uma relação de simbiose, da qual ambos saem beneficiados.

Referências

- GERALDI, J.V. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1991.
- KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura, in: *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 2001.
- MADEIRA, Fabio. Crenças de professores sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, vol. 8, n.º. 2, 2005 (17-38). Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/fabio_madeira.pdf> Acessado em: 11 jun. 2007.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.
- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2002.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

***Iracema*, do épico ao pop: influências do Romantismo na música popular brasileira**

Maria Rita de Sousa Silva

UNIPAM

Orientação: Prof. Dr. Luís André Nepomuceno

Resumo: O romance *Iracema*, de José de Alencar, tem-se destacado como um dos mais representativos livros da Literatura Brasileira, especialmente do Romantismo, e seu impacto e suas influências ainda hoje são perceptíveis. Nele, o autor nos mostra a realidade histórica do poder da civilização branca no ataque frontal às culturas indígenas. *Iracema*, a virgem dos lábios de mel, é seduzida pelo homem branco e acaba se deixando levar por esse relacionamento intercultural que a leva a dimensões trágicas. Partindo do impacto desse livro, o presente trabalho analisa letras de músicas da MPB, de três compositores que fizeram releituras do romance de Alencar, e que portanto o atualizaram no âmbito da sociedade moderna: Chico Buarque, com a canção “*Iracema voou*”; Adoniran Barbosa, com a canção “*Iracema*”; e Eduardo Dussek, com a canção “*A índia e o traficante*”. Partindo de análises comparativas, nossa intenção é buscar os elementos românticos e alencarianos que sobreviveram no tempo e que ainda hoje são pontos de crítica social para o Brasil moderno.

Palavras-chave: Música Popular Brasileira. Romantismo. Paródia. Paráfrase.

1. Considerações iniciais

O romantismo no Brasil teve início no séc. XIX, e logo consagrou o indianismo como modelo de construção de uma literatura totalmente nacionalista. Para o contexto histórico da época, surgia a necessidade de dar ao país uma identidade cultural, e o indianismo representava a bravura e a determinação de uma nação recém-politizada, a qual contribuiria mais tarde para a surgimento de uma literatura romântica brasileira.

“Constatamos que a literatura e a cultura popular realizam, igualmente, uma apropriação da realidade sociocultural do país, presentificando diferentes leituras que se complementam e se iluminam na construção da identidade da memória nacional” (RODRIGUES, 2003).

Poderemos observar ao longo deste estudo o diálogo possível entre as canções da MPB na sua relação com o texto matriz, criando-se uma exaltação da cultura indígena como forma de refuncionar o canto épico do nacionalismo brasileiro. Esse refuncionamento é trabalhado nas letras musicais através da paródia enquanto oposição ao texto original, e a paráfrase enquanto semelhança.

Diante deste aspecto temos a relação dialógica entre a escola romântica e a música popular brasileira. Esta irá romper com os padrões clássicos para criar uma forma de paródia e paráfrase do romantismo. Este novo estilo subverte e busca mostrar de maneira irreverente os mesmos sentimentos focados pelo romantismo.

A maioria das letras de música popular brasileira apresenta confissão amorosa, numa linguagem carregada de passionalismo, apelo à emoção. Essas letras aproximam-se, portanto, do estilo do Romantismo, já que essa escola literária busca um código em que o sentimento passa a ser expresso sem as amarras da razão, num tom confessional, afastando-se da rigidez formal e do racionalismo clássicos. O Romantismo liga-se histórica e ideologicamente à tomadas do poder político e cultural pela burguesia liberal e à derrocada do absolutismo político e estético. (RODRIGUES, 2003, p.77).

2. A Música Popular Brasileira e sua consagração

Os compositores da música popular brasileira da década de 60 tiveram grande influência e responsabilidade na reformulação da MPB. Várias são as leituras das letras de músicas da MPB enquanto engajadas, juntamente com seus compositores, uma vez que o artista se preocupava em ser o canal de divulgação da realidade social, política e cultural da nação. Este engajamento se consolidou em decorrência do agravamento do autoritarismo político, pelo qual o país passava nesta época, proibindo qualquer tipo de expressão ou culto à liberdade de expressão.

Observava-se a necessidade de mudança na MPB, ou melhor, a sua consagração como tal. O povo estava órfão de uma cultura mais expressiva de suas origens, até então substituída pelas influências de músicas européias e por uma aglutinação de estilos inspirados pela bossa nova. De acordo com Gramsci: “Todo movimento intelectual se torna ou volta a se tornar nacional se se verificou uma ‘ida ao povo’, se ocorreu uma fase de ‘reforma’ e não apenas de ‘renascimento’ (cultural)” (apud NAPOLITANO, 1968, p. 73).

Desta confluência de idéias, surgiria, pelos artistas considerados engajados, um projeto para consagrar a música popular brasileira. A estratégia por eles utilizada era alertar o povo para a necessidade de emancipação da nação, através de uma conscientização nacionalmente politizada. Por outro lado teremos a indústria cultural, preocupada em dinamizar uma nova cultura de consumo.

Segundo Napolitano Marcos: “Em 1959, cerca de 35% dos discos vendidos no país eram de música brasileira. Dez anos depois, as cifras se inverteram: 65% dos discos eram de música brasileira, boa parte dela herdeira do público jovem e universitário criado pela bossa nova e pelos movimentos que se seguiram(apud NAPOLITANO, JB, 24/9/1969:B-1).

Desta forma a música se tornou um grande veículo mobilizador de massa, contando com a ajuda televisiva recém-surgida, e com os grandes festivais também promovidos na década de 60, lançando desde então grandes nomes da MPB, como Ary Barroso e Dorival

Caymmi, e posteriormente, Adoniran Barbosa, Chico Buarque de Hollanda, e o mais irreverente deles em seu estilo, Eduardo Dussek.

Os compositores da MPB e o Romantismo irão conceber uma relação de dialogismo perante seus temas, auxiliados pela liberdade de expressão e pelo engajamento no qual estavam empenhados. Eles irão romper com formas e métricas, em busca de uma música que fosse do povo e para o povo, e que tivesse as raízes nacionalistas assim como o retrato de uma nação com suas idéias e ideais sociais e ideológicos.

A análise proposta agora é de conhecer um pouco sobre a vida profissional e pessoal de cada compositor em estudo, e em seguida fazer uma análise das referidas composições com o título de “Iracema”, e suas influências sofridas pelo romantismo do séc. XIX.

2.1 Chico Buarque de Hollanda

A partir de leituras bibliográficas, passei a conhecer um pouco mais sobre a vida pessoal e profissional de Chico Buarque de Hollanda, o que fez surgir minha admiração por ele, a cada nova expectativa que surgia no decorrer desta pesquisa. Ambas são as almas gêmeas a que me propus estudar: compreender a profundidade de uma escola romântica e conhecer mais sobre a MPB. Se por um lado a escola romântica influenciou a música popular brasileira, os compositores da MPB souberam, cada qual dentro de suas perspectivas e objetivos, trabalhar a diversidade de discurso que julgavam procedentes em cada estilo musical.

E Chico transformou-se numa figura única, ímpar e nacionalmente identificada pelos brasileiros, por meio de sua facilidade de expressar nas letras musicais os sentimentos nacionais de uma geração. Ele consegue na intimidade de suas canções musicais, muitas das vezes vivenciadas, resgatar todo o espírito de uma nação, o qual foi tema constante em suas letras, resultado das confluências sócio-ideológicas do país.

Ele se tornou ícone dos anos 70, na luta contra a ditadura, e agora, temos a figura de Chico representando toda a brasilidade existente no país, a começar pelo futebol que sempre foi sua paixão.

Apesar da afirmação de Chico, em negar que suas letras não são politizadas e que não refletem de imediato uma situação, essas letras musicais refletem todas as características político-sociais do país. Acredito que a visão de Chico é unânime para tal afirmação, pois está em suas origens, é inata em seu ser a condição de cidadão consciente, e como escritor compositor não poderia deixar de ser autêntico em suas considerações. E conseqüentemente suas letras musicais se misturam com sua maneira de ver a vida através do outro, também aliadas ao seu lado engajado em observar os fatos em questão.

“Chico Buarque consegue aquilo que só os grandes poetas conseguem: seu poder de lidar com a palavra faz dela um instrumento de desvendar a realidade, de romper o silêncio” (BALLE, 1944, p. 102).

Em suas composições, Chico sempre se utilizava de vários discursos, e um dos mais utilizados por ele era a necessidade do cantar feminino, e ele o fazia muito bem, revelando sentimentos muitas vezes contraditórios aos que eram transmitidos em suas letras. Tudo isso como forma de revelar uma realidade desconhecida ou mascarada pela sociedade. Este estilo de escrever teve início com a sua carreira, numa época em que havia a necessidade de se driblar a censura, tornando suas letras polêmicas e famosas. Segundo Carvalho (1984, p. 19): “Um artista é tanto mais rico quanto forem as leituras cabíveis em sua obra.”

Chico se identifica com o estilo feminino em suas músicas, por afinidade talvez, pois vivia cercado por mulheres de sua família (esposa, filhas, empregada, e até uma cadela). Por causa desta rotina feminina em sua vida, provavelmente tenha surgido uma intimidade maior nas diversas personagens femininas que criou até hoje.

Em sua obra em questão “Iracema Voou”, persiste a característica marcante de suas letras musicais, o duplo sentido, fornecendo uma leitura social e engajada. Chico gostava de cantar a voz da maioria, as vozes que ele muitas vezes interpretava no discurso feminino. Suas letras constituíam muitas vezes uma miniestória e uma narrativa que revelava uma realidade ainda em vigor.

“Iracema voou” é uma crítica, ou melhor, uma paródia ao retrato social da nação brasileira, que diante de tantas instabilidades financeiras, aliada à falta de perspectiva de uma vida melhor, considera muitas vezes como única solução a imigração.

Em uma análise mais detalhada da letra, o próprio título vem com o verbo no passado (“Iracema *voou*”), que nos remete de imediato à idéia de algo concluído e realizado. E a sonoridade da palavra em si nos transporta a um lugar distante e indefinido.

“Iracema Voou
 Para a América
 Leva a roupa de lã
 E *anda* lépida
 Vê um filme de quando em vez
 Não *domina* o idioma inglês
 Lava chão numa casa de chá”

Nesta estrofe, Chico irá iniciar a narrativa de sua história, falando do sentimento feminino e seu comportamento, através de uma ironia sutil e velada. Este processo se concretiza com a utilização dos verbos no presente do indicativo e em uma ordem linear dos fatos desde o momento em que ela deixa o seu país, (*pára*, *leva*, *anda*, *vê*, *domina*, *lava*). A idéia central é mostrar a condição de submissão da mulher, concluída na última estrofe (*Lava chão numa casa de chá*), e o despreparo intelectual, restringindo assim as poucas oportunidades que lhe poderão surgir, quando diz: “*não domina o idioma inglês*”.

Tem saído ao luar
 Com um mímico
 Ambiciona estudar
 Canto lírico

Prosseguindo seu discurso, Chico nesta estrofe irá continuar a idéia de sua história fazendo uma sátira à condição de vida dos imigrantes (“Tem saído ao luar, com um *mími-co*”), em contraponto ao sonho, à idealização, à fuga de uma dura realidade (“ambiciona estudar, canto lírico”).

Chico como narrador procura através de sua letra musical, despertar nas pessoas questões sociais a que estão submetidas, (“não dá mole pra polícia, se puder vai ficando por lá”).

“Tem saudade do Ceará
Mas não muita”...

A função emotiva está presente no verso que diz “tem saudade do Ceará”, ratificando todo o contraponto de desencantos e o retorno a suas origens.

Para Chico o importante é colocar uma determinada situação ao público, e confiar na capacidade de interpretação de cada pessoa, ou seja, na pluralidade de significados das palavras. Como é o caso do desfecho desta letra que Chico deixou,

“Uns dias, afoita
Me liga a cobrar
– É Iracema da América.”

Neste discurso feminino, Chico retrata a coragem da mulher, sua determinação e a conquista da realização de um sonho ainda que utópico. O único momento em que Chico dá voz a sua personagem feminina é na última estrofe, (“– É Iracema da América”). Aqui fica nítida a condição do papel da mulher na sociedade, a sua fala restrita. As mulheres mal conseguem se impor e ser respeitadas, seja qual for a “América” a qual pertencem.

Com esta letra musical, Chico Buarque consegue transformar em paródia uma representação de um clássico da literatura brasileira.

2.2 Adoniran Barbosa

Quando iniciei esta pesquisa, considerava o compositor Adoniran Barbosa um nome conhecido apenas. Qual não foi a minha surpresa em conhecer Adoniran Barbosa respeitado e admirado por todos nacionalmente.

João Rubinato (Adoniran) é filho de imigrantes italianos, de uma família numerosa de sete irmãos. Morava na cidade de Valinhos, SP, e passou a usar o pseudônimo por volta de 1935. Teve uma infância pobre e sofrida, com aproximadamente treze anos ajudava o pai a carregar vagão na Estrada de Ferro S. P., hoje Santos a Jundiaí. Coursou até o 3.º ano e deixou a escola para se dedicar ao trabalho. Foram várias as suas experiências e não muito boas. Após a Revolução de 1924, morava em Santo André e lá tentou vários empregos como

tecelão, pintor, encanador, serralheiro etc. E assim seguia a vida difícil de Adoniran, uma hora estava empregado, e em seguida desempregado.

Sempre teve seu próprio linguajar, conquistado nas ruas de São Paulo com outros moleques. Inclusive seu sucesso veio primeiramente como comediante na Rádio Record, por causa de sua fala típica. Posteriormente surgiu o compositor que foi um representante cultural dos excluídos sociais de São Paulo na década de 50, procurando romper com todas as formas clássicas, buscando na tradição popular e no cotidiano de sua gente sua fonte de inspiração.

Adoniran Barbosa era boêmio e um inconformado com o progresso que surgia na década de 50 na cidade paulistana: “Por essa dura, cinzenta e poluída cidade onde os *home* tão sempre chegando com *as ferramenta pra* demolir a tradição e construir o *progréssio*” (CULTURAL 1978, p. 7).

Vieram as fábricas e com elas a cidade se acotovelava, as ruas mais pareciam um formigueiro com o vai-e-vem das pessoas e dos novos modelos de automóveis. Como dar evasão a tantas necessidades, novos prédios tinham que surgir no lugar dos antigos casarões. Foi daí a idéia de criar sambas relatando o cotidiano dessa gente tão sofrida, que fazia dos casarões abandonados o próprio lar. O destino mais uma vez se fazia presente na dor desta gente.

A letra musical “Iracema” surgiu nesse momento de ruptura e dor para Adoniran, ao ver seus amigos excluídos serem mais uma vez marginalizados pelo sistema sociopolítico do país. Ele já antevia e se preocupava com aqueles que não tinham um teto para morar, assim como o crescimento contínuo e sem estrutura de uma grande metrópole como São Paulo.

Suas letras musicais retratam os problemas sociais brasileiros da década de 50, e a expressão saudosa e o lamento choroso constante pela mulher amada são freqüentes nas composições de Adoniran Barbosa, o que torna seu texto uma paráfrase do estilo romântico, portanto, uma relação dialógica com “Iracema” de José de Alencar.

Iracema

Adoniran Barbosa

Iracema
Eu nunca mais *eu* te vi
 Iracema
 Meu grande amor foi embora
 Chorei, *eu* chorei
 De dor porque
 Iracema
 Meu grande amor foi você

Nesta primeira estrofe, Adoniran irá utilizar uma linguagem simples com elementos estilísticos do romantismo como: dor, sofrimento, perda de um grande amor, saudosismo, numa confissão passional do eu-lírico. Este efeito é proporcionado na utilização da imposi-

ção do “eu” no decorrer dos versos, e Adoniran faz desse lamento do choro uma constante em suas letras musicais, quase sempre acompanhadas de uma grande perda amorosa.

“Eu sempre dizia
Cuidado ao travessar essas ruas”

Adoniran volta-se para sua gente, em um momento de reflexão consigo mesmo. Ele faz um monólogo com “Iracema”, mas na verdade ele se refere a todos os marginalizados da época, seus conhecidos que sofreram com o progresso de São Paulo. Quando ele diz “cuidado”, simboliza as diversas situações que presenciou de seus amigos de rua ao serem “despejados” dos casarões abandonados.

“Você *travessou* contramão”: Adoniran era um compositor do povo e para o povo, e neste verso ele quer enfatizar o erro, o diferente, aquele que segue em via contrária dos demais, como seus amigos marginalizados. Mais uma vez ele quer revelar o lado oposto da questão, ou seja, somos submetidos a determinadas regras durante toda nossa existência, principalmente numa cidade como São Paulo. A partir do momento que você faz parte dela, você é obrigado a seguir regras de bom comportamento, as quais ditam se você é um bom cidadão ou não. Quando essas regras são transgredidas (“você *travessou* contramão”), você passa a ser um excluído, um marginalizado, que merece uma punição por tal fato. Neste caso, veio a morte como forma de purificação dos erros.

“E hoje ela vive lá no céu
E ela vive
Bem juntinho de Nosso Senhor
De lembranças
Guardo somente suas meias
E seus sapatos
Iracema eu perdi seu retrato.”

E aí está o desenrolar de nossa miniestória, seguida de sentimentos de conformismo através da imagem do sublime (“ Bem juntinho de Nosso Senhor”), se tornando a única salvação ou solução para aqueles que andam na contramão.

(Iracema, *fartavam* 20 dias
Pra o nosso casamento
Que *nóis ia* se casa
Você *atravessô* a São João
Vem um carro *te pega*
E te *pincha* no chão
Você foi *pra assistência*
Iracema
O *chofer* não teve *curpa*
Iracema
Paciência, Iracema, paciência!)

Nesta última estrofe da letra musical, Adoniran faz questão em revelar sua verdadeira identidade na linguagem, procurando através de sua fala típica, registrar uma linguagem dos excluídos sociais daquela época. Seu linguajar fazia parte de suas raízes, e Adoniran sempre primou pela originalidade ao compor suas letras musicais, daí o título que recebeu de “representante dos excluídos”.

É surpreendente o desfecho desta letra musical: o compositor a colocou entre aspas, num momento em que ele se volta às suas lembranças, antes do acontecimento, e narra como tudo ocorreu. Por este recorte de desabafo, podemos concluir a colocação do crescimento da cidade de São Paulo e o grande fluxo de carros da época (“Vem um carro te pega/ E te pincha no chão”), e que não é nem um pouco diferente dos acontecimentos de nossa São Paulo atualmente. A falta de respeito com os pedestres, e o descaso com aqueles que são acidentados e levados para a “assistência”.

Ao final desta letra, o compositor nos deixa inconformados com o conformismo destas pessoas ditas “excluídas e marginalizadas” (“*paciência, Iracema, paciência*”), a passividade de um povo que não tem como lutar contra todo um sistema capitalista. Resta simplesmente o conformismo, ou seja, estas pessoas são marginalizadas e por isso merecem o que possuem, ou por que não possuem, isto pouco importa para o sistema capitalista que se preocupa somente com ter e não o ser.

Acredito que Adoniran, ao escrever esta letra musical, analisou todos os aspectos abordados, por isso trabalhou tão bem o léxico de sua letra, para que deixasse que a nossa imaginação concluísse o seu trabalho, que foi uma obra digna de ser analisada e reconhecida por todos.

2.3 Eduardo Dussek

Eduardo Dussek se consagrou como compositor pela sua irreverência. A começar pelo seu nome ao qual recentemente foi acrescentado um “s”. Nasceu no Rio de Janeiro em 01/01/1958, compositor, ator e diretor, atuou de forma significativa na música popular brasileira. Entretanto, mesmo com toda essa popularidade, não foi possível localizar dados bibliográficos sobre sua vida pessoal e profissional. Por esse motivo sua pesquisa foi pautada em dados da internet.

Iniciou sua carreira artística como pianista de peças de teatro aos quinze anos de idade, quando estudava na Escola Nacional de Música.

Suas composições, assim como sua personalidade, são irreverentes e demonstram o lado social do país com uma linguagem simples e popular. O texto marcante nas letras de Eduardo Dussek é a sátira e o bom humor.

Em 1980 participou do festival da MPB Shell da Rede Globo, patrocinado por Gilberto Gil, seu amigo e companheiro nas composições. Neste festival, Dussek se destacou com a música, “Nostradamus”, que apesar de não ter ganhado, tornou-se conhecida nacionalmente.

Em 1981 gravou o LP “Olhar Brasileiro”, do qual faz parte a música “A índia e o traficante”. E em seguida (1982), gravou o LP “Cantando no banheiro”, “Barrados no baile”, e em 1986 gravou “Doméstica”, uma sátira social.

Eduardo Dussek coloca em refuncionamento o indianismo de José de Alencar. Sua composição “A Índia e o Traficante” é uma paródia de “Iracema”, a virgem dos lábios de mel.

O olhar de Eduardo Dussek para a índia brasileira será o mesmo para o mundo atual, em que prevalecem a corrupção e a marginalidade, não somente rompendo com a escola romântica, mas dando-lhe outro sentido.

A índia e o traficante

Eduardo Dussek e Luís Carlos Góes

Noite malandra, um luar de espelho
No meio da terra a índia colhe o brilho,
Som de suor, cheirada musical,
Palmeira que se verga em meio ao vendaval

No primeiro momento da letra musical, podemos observar que Dussek reutiliza elementos presentes em *Iracema*, a partir do léxico romântico (lunar, palmeira, a natureza, o índio), porém de forma irreverente. Eduardo utilizará metáforas para mostrar que a índia está fazendo uso de droga alucinógena em meio da floresta (“Noite malandra, cheirada musical”).

Sentia macia floresta
Bolívia, montanha, seresta

Aqui o compositor retrata a índia já em meio a seus delírios.

Índia guajira
Já colheu sua noite
Volta para tribo
Meio injuriada
Uma fogueira numa encruzilhada
Felina um olho de paixão danada

Quando ela (índia) retorna à sua tribo, encontra-se com um olhar “felino”, perigoso. O perigo que ronda as aldeias indígenas.

Era leão, famoso traficante
Um out- door, bandido elegante
Que a levou para um apart- hotel
Que tem em Cuiabá.

O nome “leão” dado ao traficante simboliza e nos traz a imagem de uma pessoa agressiva e perigosa. Quando o compositor cita “um out-door”, é porque ele, o bandido, tem boa aparência, é um “bandido elegante”. É interessante a forma como o compositor se utiliza de certos vocábulos para justificar o momento da atualidade em que são narrados os fatos (“out-door”, apart-hotel”), e também alertar para o avanço do progresso, da civilização que já estão tão próximos das aldeias indígenas.

Índia na estrada
Largou a tribo
Comprou um vestido
Aprendeu a atirar

Este é o momento em que a índia deixa sua gente para seguir seu amor bandido. Aqui o compositor nos revela a fragilidade dos indígenas que são expostos repentinamente à civilização, e não possuem nenhum tipo de assistência, ou preparo diante de tal situação.

Índia virada
Alucinada pelo cara-pálida
Do pantanal

Estes versos descrevem a transformação causada na índia por amor a um traficante. A palavra “alucinada” foi utilizada no contexto pejorativo, caracterizando bem sua transformação.

Índia guajira e o traficante
Loucos de amor
Trocavam seu mel

No momento de amor entre a índia e o traficante, Dussek irá parodiar alterando o verdadeiro significado da palavra “mel”.

Era um amor tipo 45
E tiroteios rasgando o vestido
Em quartos de motel.

“Era um amor tipo 45”, ou seja, um amor igual ao número de uma bala de revólver, tão perigoso quanto.

Explode o amor
Adios para o pudor
Guajira e o traficante
Passam a escancarar

Rolam papéis

Nos bares, nos bordéis
Os dois de Bonnie and Clyde

O traficante e a índia são comparados a um casal de bandidos dos Estados Unidos na década de 70, os quais ficaram famosos pela forma audaciosa de praticar os crimes.

Mayra pivete Amazônica
Esqueceu Tupã, a sem vergonha
Dentro de um Cessna
Bebendo champagne
Leão e seu bando
A fazem sua chefona

No contexto geral da letra, a índia não possuía identidade, ou seja, não possuía nome porque não representava nada para a sociedade, agora ela tem nome, “Mayra”. Foi preciso que se tornasse um pivete perigoso para que a sociedade a notasse.

O compositor quer mostrar a falta de atenção com os nossos índios da Amazônia.

Índia fichada
“retrata” falada
A loto esperada
Pelos federais

Mas ela gosta de fotografia
E vira capa de jornais do dia
Enquanto espera
Uma tonelada de pura alegria

Aqui sua cabeça é colocada a prêmio, mais uma vez a ironia do compositor em dar realce à pessoa da índia que era indiferente a todos.

Índia sujeira
Foi dedurada por um sertanista
Que era amigo seu

Índia traída
“– Mim tô passada” –
Ela lamentava num mal português

No desenrolar da história, a índia é traída por seu bando, quando ela diz: “Mim tô passada”, o que coloca em questão os valores éticos. Existe a verdadeira amizade, ou tudo não passa de um jogo de interesses? O compositor também deixa para a reflexão o estilo de vida indígena, supondo que na tribo a amizade é valorizada. Isto pode ser analisado pela fala da índia quando é pega.

A índia deu um ganho
Num Landau negro, chapa oficial

Que era da Funai
Passou batido pela fronteira
Uma rajada de metralhadora...
Morta no Paraguai!!!!

No final da letra, acontece a morte da índia simbolizando as diversas mortes que acontecem nas fronteiras, parodiando a morte de Iracema.

E finalmente num contexto geral, a imagem do índio degradado que convive nas fronteiras com a civilização, sofrendo todos os tipos de abusos e preconceitos principalmente nas mãos dos traficantes.

3. Considerações finais

Muitas foram as trajetórias seguidas pelos compositores da MPB com suas letras musicais, com propostas românticas e engajadas. Ainda hoje, um dos textos mais cantados é a problemática que envolve o sentimento do amor e as diferenças sociais, que são frequentemente explorados nas letras de músicas populares. Os compositores as tornam em paráfrases ou paródias, dependendo do assunto a ser abordado.

Também é relevante observarmos que os três compositores em questão, Adoniran, Chico e Eduardo, seguiram a mesma linha para a composição de suas letras de músicas, que foi a construção de uma miniestória contendo início, meio e fim, como forma de relatar com maior clareza a mensagem de suas músicas.

Os compositores em geral, adotam como regra a reescrita de um texto que pode ser literário ou não, considerando ser para eles uma forma de prestigiar (homenagear) tal obra. E o intuito desta pesquisa foi de colocar em evidência como a obra de José de Alencar, *Iracema*, passou por processos de intertextualidade com a atualidade, cantada pelos nossos compositores consagrados da MPB.

4. Referências

BALLE, Adélia Bezerra de Menezes. *Chico Buarque de Hollanda*. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 107.

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura Brasileira: momentos decisivos*. 8 ed. Rio de Janeiro. Editora: Itatiaia Limitada. 1997, vol. II.

CONSOLARO; H. *Por Trás das Letras. Seu portal de língua portuguesa na internet*. 2004. http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=redacao/teoria/docs/parodiaparaf_rase
Acessado em 05 de maio de 2007.

CARVALHO, Gilberto de. *Chico Buarque: Análise poético Musical*. Coleção Alternativa. V. 07. Rio de Janeiro: Editora Codecri. Ed. 3, 1984. 186 p.

GONÇALVES, D. Loyola, I. (coord.). *Obras Imortais de nossa literatura: José de Alencar. Iracema. Lucíola*. São Paulo. Editora Três, 1972. 250 p.

LÖWY, Michel. *Romantismo e Messianismo: Ensaio sobre Lukacs e Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MENDES, Oscar. *Nossos Clássicos, José de Alencar: Romances Indianistas*. Rio de Janeiro. Editora Agir S/A, 1968.

MENEZES, Raimundo. *José de Alencar, literato e político*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. 386 p.

MPB Compositores. Chico Buarque. São Paulo: Editora Globo, n. 1, 1996, 21 p.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a Canção: engajamento político e indústria cultural na MPB (1969-1969)*. São Paulo: Annablume Editora. 2001.

PROENÇA, M.Cavalcante. *José de Alencar na Literatura Brasileira*. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1966.

RODRIGUES, Nelson. *Os Estilos Literários e Letras de Música Popular Brasileira*. São Paulo. Editora: Arte & Ciências. 2003. 128 p.

UOL. Mona Gadelha. 2003. Acesso em :
<http://www2.uol.com.br/monagadelha/news_mona_gadelha.htm>. Acessado em: 05 de maio de 2007.

VANZOLINI, Paulo. Nova História da Música Popular Brasileira. *Adoniran Barbosa*. Direção Artística: Elifas Andreato. Abril Cultural: São Paulo, p1970. 1 disco sonoro (45 min.), 33 1/3 rpm, estéreo, 10 pol.

_____. Nova História da Música Popular Brasileira. *Chico Buarque de Hollanda*. Direção Artística: Elifas Andreato. Abril Cultural: São Paulo, p1970. 1 disco sonoro (45 min.), 33 1/3 rpm, estéreo, 10 pol.

Literatura e cinema: relações entre o livro e o filme *Uma vida em segredo*

Sérgio Ferreira de Lima

UNIPAM

Orientação: Prof.^a Dr.^a Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Resumo: O presente artigo tem por finalidade trabalhar as características comuns entre cinema e literatura. Foram escolhidas duas obras da produção nacional que são o livro *Uma vida em segredo*, do escritor Autran Dourado, e o filme de mesmo nome da diretora Suzana Amaral. Buscamos tratar das relações entre literatura e cinema, uma vez que os dois fazeres artísticos têm suas especificidades no momento de sua elaboração, pois a obra literária ou escrita apresenta-se de forma mais detalhada, ao passo que a obra cinematográfica procura ser mais compactada ou enxuta em relação ao texto literário.

Palavras-chave: Cinema – Literatura – Arte – Produção – Transcodificação

1. Considerações iniciais

Sabemos que há diversos estudos que tratam das relações entre literatura e cinema. Em todos eles, há o propósito de observar como se opera a transposição da obra escrita para a tela do cinema. Nessa perspectiva, os elementos que compõem as duas narrativas apontam para traços, os quais denotam a presença de características inerentes e ao mesmo tempo paradoxais às duas construções. Entre esses elementos podemos citar a sensibilidade, os personagens, o espaço, a narrativa, a adaptação.

Além disso, a escolha do que representar está ligada não só aos interesses pessoais do cineasta, como também às discussões teóricas que predominam no momento em que está sendo feito o filme, além de revelar o imaginário de determinado grupo social que ele esteja retratando. Por esse motivo, é importante ressaltar que os assuntos abordados no cinema, às vezes, podem variar de acordo com os interesses sociais. Os cineastas produzem seus filmes de acordo com tais interesses e épocas.

Diante desses pressupostos, desejamos estabelecer um paralelo entre a obra *Uma vida em segredo* (1973), de Autran Dourado e o filme de Suzana Amaral, de mesmo nome, lançado em 2001.

A relevância do trabalho está na possibilidade de acrescentarmos mais conhecimentos aos já adquiridos durante o Curso de Letras e na perspectiva de mostrar, através de leituras críticas, as particularidades existentes entre literatura e outras artes, para um univer-

so de pessoas interessadas neste tipo de relação. Acreditamos que o leitor de um livro, bem como o espectador de cinema, por vezes, tem curiosidade sobre o fazer literário e cinematográfico e sobre como se processa a transposição de uma obra literária para a tela do cinema.

Em virtude disso, ao tentar estabelecer relações entre cinema e literatura, deparamo-nos com algumas questões: O cinema tem uma forma diferente de retratar e passar aquilo que está escrito para a tela? Diante dessa possibilidade, como se evidenciam tais formas, mostrando suas particularidades na obra e no filme? As visões do autor do livro Autran Dourado e da diretora Suzana Amaral se correspondem nas expectativas de mexer com público no momento da transcrição das duas obras? Quais são os tópicos interdependentes coexistentes nas duas produções artísticas? A nossa hipótese é que há diferenças na forma de apresentação das duas obras em estudo.

Todo o artigo será pautado em leituras de livros pertencentes à literatura especializada que trata do assunto proposto, bem como de textos, os quais fazem referência às obras escolhidas. Serão utilizados textos técnicos sobre como fazer cinema, tendo como ponto de partida a literatura. Depois faremos um paralelo entre as duas obras em estudo, observando pontos comuns e divergentes nos dois fazeres artísticos. Portanto, essa é uma pesquisa de natureza bibliográfica e comparativa.

2. Do livro ao cinema: a obra literária e a sua adaptação

2.1. Do autor e do diretor

Autran Dourado (1926) é escritor renomado da nossa literatura, mineiro de Patos de Minas, formado em Direito em 1949 pela UFMG, ano em que também exerceu a função de jornalista no *Estado de Minas*. Iniciou sua vida literária em 1947, aos 18 anos, segundo Diva Vasconcelos da Rocha (1972), na introdução do livro de Autran Dourado, *Uma vida em segredo* (1973). Autran Dourado diz que sempre quis ser escritor. Escrevia como se estivesse esculpindo uma obra de arte. Assim, assemelha-se a um Machado de Assis e a um Flaubert, dois gigantes da ficção ocidental, não permitindo quaisquer alterações em seus textos e, ao mesmo tempo, dando autenticidade a sua obra.

Leitor ávido dos clássicos portugueses, como das tragédias gregas, sua obra mostra-nos ainda a presença de filósofos e de pensadores orientais, presentes em sua bagagem de leituras. Daí o mesmo ser dono de um estilo ficcionista e crítico, combinando fantasia e imaginação, aliada a uma inteligência rara.

Já Suzana Amaral é diretora de cinema, formada na primeira turma do curso de Cinema da USP, complementando sua carreira em Nova York. Foi produtora e diretora da TV Cultura. Logo em seguida, ingressou-se na produção de longas metragens como: *A Hora da Estrela* (1977), lançando, a seguir, seu segundo longa baseado na obra de Autran Dourado, *Uma vida em segredo* (2001). Defendendo um estilo novo de fazer cinema no Brasil, des-

vincula-se da tradição de fazer cinema como se faz televisão, dando prioridade à construção de um roteiro e à direção de qualidade.

2.2. Dos fazeres artísticos

Quanto às relações entre a literatura e o cinema, são inúmeras as possibilidades: ora o cinema faz uso da literatura, ora a literatura faz uso do cinema. Godard (apud SEDLMAYER e MACIEL, 2004, p. 87) afirma que descobriu ao mesmo tempo essas duas artes: a imagem (o cinema) e a palavra (literatura):

Escrever já era fazer cinema, pois entre escrever e filmar existe uma diferença quantitativa, não qualitativa. [...] Enquanto crítico, eu já me considerava um cineasta. Atualmente continuo a me considerar um crítico [...] Considero-me um ensaísta, faço ensaios sob a forma de romances, ou então romances sob a forma de ensaios: simplesmente, eu os filmo, em vez de escrevê-los. Para mim, é muito grande a continuidade entre todas as maneiras de nos exprimirmos.

De acordo com o cineasta, o cinema é a arte que mais se aproxima da literatura. Como toda expressão artística se realiza através da estilização, muitas das vezes, é a literatura que arruma motivos para o cinema, pois a linguagem cinematográfica trata não somente de fatos históricos, mas também de textos ficcionais.

Quando o texto ficcional é motivo para o cinema, Denílson Lopes (2004) defende a tese de que o diálogo entre as artes não se detém a um só ponto do fazer artístico, mas o autor atento para o espaço, o tempo, os personagens, ou seja, para os elementos estruturais da narrativa, que dão base ao leitor/diretor na hora de reler, traduzir, e reconstituir a obra escrita em um outro suporte. Já César Guimarães (2004) atém-se à síntese de composição textual, ou seja, na construção de um roteiro, o qual contemple a representação dos personagens, buscando a polifonia e a diversidade de vozes diante da tela. O roteiro é a descrição por escrito do que se passa no cérebro do produtor ou adaptador. Para que sua estruturação se torne uma montagem bem elaborada, torna-se necessário montar, selecionar e articular o roteiro, ou seja, as intruções devem ser seguidas de acordo com o que foi proposto.

Mário Alves Coutinho (2004), por sua vez, alerta para o fato de que fazer literatura e cinema são duas coisas as quais se interagem no momento da construção ou adaptação das mesmas. Portanto, a única coisa que muda é o objeto de construção que, na literatura, é a caneta na mão do autor e, no cinema, a câmera na mão do diretor.

Os elementos fundamentais da linguagem cinematográfica, segundo Rittner (1965), são três: planos, ângulos de tomada e movimentos de câmera. Os planos são cenas de um filme que são tomados por muitos instantâneos vistos de diferentes perspectivas. Observando os planos, podemos concluir que estes afetam diretamente na capacidade emocional do espectador, invertendo-os acaba transformando a significação do discurso; vários significados irão surgir na mente da platéia.

A base da linguagem cinematográfica é a variação do ângulo visual. Ângulo visual é a posição em que o espectador vê o espetáculo, ou seja, de acordo com o modo como a câmera mostra ou enfatiza uma cena. Teoricamente, seria como se o espectador observasse a cena sempre do mesmo jeito, ou seja, sempre do mesmo ângulo em que ele está sentado. Para se obter um novo ângulo, o espectador teria que mudar de lugar.

Para compreender os movimentos de câmera, é necessário que a posição da mesma seja posicionada em planos mais distantes ou mais próximos. Assim, de acordo com o autor supracitado, a mudança dos “planos” acontece, conseqüentemente, pela mudança do movimento de câmera.

Lembramos que, basicamente, temos cinco tipos de planos:

1. Plano geral é usado para poder visualizar todo o cenário, até ao horizonte, mas sem termos aproximação suficiente que nos permita ver os protagonistas. Normalmente utilizamos este gênero de planos quando pretendemos situar a ação em algum local determinado, conseguindo assim que o leitor fique situado no que se refere ao local onde a ação se desenrola. Este efeito é normalmente utilizado como plano de introdução.

2. Plano de conjunto tem características semelhantes ao Plano Geral, pois podemos descrever com mais clareza os pormenores da ação humana, tendo em conta ainda o ambiente onde ela se desenrola, embora este tenha menos importância neste caso. Dessa forma, o leitor pode concentrar a sua atenção em cada personagem separadamente.

3. Plano Médio é basicamente o plano de um corpo humano. A maior parte do fundo é eliminada, conseguindo-se, dessa maneira, que a figura humana se converta no centro da atenção. É muito prático para mostrar as relações entre as pessoas, mas, apesar de tudo, carece da intensidade psicológica dos primeiros planos.

4. Plano Aproximado de Peito é o mais útil para a representação de diálogos. O objetivo é permitir que o leitor sinta proximidade em relação ao personagem, ao mesmo tempo em que deixamos de considerar o ambiente que o envolve. Neste plano, cortamos a figura à altura do peito, incluindo apenas a cabeça e os ombros.

5. Primeiro Plano, Grande Plano ou **close** é quando queremos atingir a máxima intensidade dramática. A expressão do personagem apresenta-se mais nítida e as características podem ser projetadas com mais força.

O conhecimento desses planos é importante, por favorecer a interpretação das idéias do filme em relação ao texto literário.

2.3. Das obras

Para Hélio Ponciano (2007), *Uma vida em segredo*, da diretora Suzana Amaral, filma o singelo para se diferenciar da estética televisiva e das concessões ao que se chama de “gosto público”, em razão do tema, do enredo, e de sua personagem central e do ritmo de anticlímax – da estética que tem predominado nos filmes nacionais. Se, para a diretora, o

cinema brasileiro está se apropriando comumente de certos expedientes da TV, o que criaria uma espécie de padronização das produções, *Uma vida em segredo* pode ser visto como um modo particular de investir em caminhos diferentes de concepção de direção.

Diante do exposto, desejamos estabelecer um paralelo entre o livro de Autran Dourado *Uma vida em segredo* e o filme de Suzana Amaral, a fim de discutir essa e outras teorias acerca da relação entre literatura e cinema.

O filme *Uma vida em segredo*, de Suzana Amaral, inicia-se com a viagem de prima Biela e Conrado em direção à cidade. Na cena inicial, utilizando-se da tomada geral (plano geral), a diretora tenta captar o olhar de prima Biela, através de um jogo de imagens da Fazenda do Fundão, para mostrar o que está sendo deixado pela personagem.

Na seqüência, há a cena da chegada à cidade. Primeiro são focalizados Alfeu, Mazília, sua mãe Constança e Joviana, os quais estão à janela, observando a chegada da prima. Vê-se nessa cena aplicado o plano de conjunto no qual é possível concentrar a atenção em cada personagem separadamente.

Nessas cenas iniciais, podemos notar uma diferença notória entre filme e livro, pois o filme não retrata todos os aspectos descritos por Autran Dourado. No livro, há uma descrição da Fazenda do Fundão, bem como dos personagens (Alfeu, os filhos Mazília, Gilda, Fernanda, e Sílvio, bem como a empregada da casa, Joviana) de forma bem mais minuciosa do que a apresentada no filme de Suzana Amaral.

A narrativa escrita é mais rica, contendo mais informação; ao passo que o filme compõe-se de imagens organizadas em diferentes perspectivas, as quais definem ângulos de visão dos fatos. No livro, o autor narra a discussão entre Conrado e Constança sobre a viabilidade de se trazer ou não prima Biela para morar com eles na cidade, já que primo Juvêncio, pai de Biela, havia falecido e incumbido Conrado de zelar pela guarda da filha. O autor detalha também a chegada de Biela à cidade, a ambientação e a apresentação da nova moradora à sua nova família. São evidenciados os comentários de todos a respeito das roupas e do modo de se comportar de Biela.

Ainda em relação ao filme, há uma tomada de corpo inteiro de Biela (plano médio), mostrando suas roupas, ao mesmo tempo em que ouvimos os comentários de Mazília. Logo após, todos entram na casa grande e Biela é apresentada à família. Constança a leva para o quarto e a conversa das duas é a mesma descrita no livro: “Dá até, para namorar de janeleira [...]”.

No momento seguinte, temos o encerramento do primeiro capítulo retratado no filme pela diretora Suzana Amaral, com Biela em seu quarto, lembrando seu passado, o qual é retomado através da imagem da mãe e do monjolo do chuá-pá. Lembramos que esse recurso de rememoração é chamado de *flash-back* e é intensamente usado no cinema e na literatura, com o propósito de explicar fatos passados ao espectador ou leitor. Os dois, autor diretor, encerram suas narrativas do primeiro capítulo mostrando Biela em um momento de total nostalgia, lembrando sua existência e tentando se situar no novo ambiente.

Quanto ao segundo capítulo do livro, o filme mostra a família à mesa com Biela. Na cena, a diretora tenta focalizar a personagem observando, detalhadamente (grande plano), o modo como os primos manuseiam os talheres, pois com seu jeito vira motivo de riso, por parte dos meninos Mazília e Alfeu. Apesar de Constança repreender Alfeu, percebemos que, indiretamente, quer falar do jeito da prima mastigar. Depois Biela é mostrada na cozinha junto de Joviana e Gumercindo, comendo pururuca e falando de como era a vida no Fundão. A conversa é interrompida por Constança que leva a prima para a sala, onde vai ensiná-la a bordar e onde repreende a prima pelo fato de esta ficar na cozinha conversando com os criados.

Na cena seguinte, é noite e temos Conrado e Constança dialogando sobre o comportamento de Biela. Paralelamente Biela encontra-se em seu quarto, mais uma vez se olhando no espelho e procurando colocar-se da mesma forma que Constança no modo de se arrumar, usando um coque no cabelo. Novamente desperta o riso de Mazília que, com ar de chacota, faz um elogio. Recolhida em seu quarto, Biela recebe a visita de Constança a qual fala sobre as roupas da prima, dizendo que as duas irão até o Sr. Gaudêncio fazer compras. No entanto, Constança depara-se com a negativa de Biela, não pelo dinheiro e sim pela ingenuidade. Esse é um momento em que temos a retratação fiel do texto escrito.

Portanto, tanto o filme como o livro destacam, no segundo capítulo, uma Biela tentando se ambientar ou aterrissar na nova realidade de vida que se abria para ela. A jovem, em momentos ímpares dentro de seu quarto, medita no sentido de perder o medo e aceitar a nova realidade. Notamos que, aos poucos, Biela começa a se soltar com Constança a qual procurou dar a prima total liberdade, visto que agora era parte da família. Nas duas narrativas, Biela procura se entrosar com a nova família.

Assim, filme e livro ressaltam as dificuldades da personagem pela sua educação no Fundão, vindo a se tornar motivo de risadas, por parte das crianças. Biela se assusta só de pensar em sair à rua, mas cede e as duas saem. Constança prestativa tenta fazer com que Biela se comporte da mesma forma que ela no modo de andar, na costureira e em outros lugares, mas Biela, não muda. Constança acaba deixando a prima à vontade, sem querer uma mudança no modo de ser da mesma.

Ainda em relação a essa parte da narrativa, há a perseguição do menino Alfeu a Biela e, na seqüência, a aproximação com o pessoal da cozinha, ou seja, seus iguais: Joviana e Gumercindo, os quais se comportavam e falavam a mesma língua de Biela. Percebemos também que a personagem se decepciona com a figura de mãe e princesa vista em prima Constança, visto que, em mais um de seus momentos de nostalgia, sozinha no seu quarto, ouve Mazília tocar o piano e se apaixona pelo som e por Mazília, a qual se transforma no seu ideal de perfeição.

Também o capítulo três é mostrado no filme como sugerem as páginas do livro: Constança e Biela, juntas na rua, sendo observadas pelas outras mulheres. Há o encontro com Padre Matias, seguido de um diálogo. Depois, a cena seguinte mostra a entrada da loja

e Biela, já em meio às costureiras, com Constança tentando moldar os vestidos novos na prima que não se sente à vontade em momento algum. A moça age como uma boneca nas mãos dos outros. Vale ressaltar que neste ponto, em detalhe, temos a presença do garoto Alfeu à janela.

Logo temos uma outra tomada em *close* em que acontece uma conversa entre Joviana e Biela que diz não ver motivos em tanto gasto com roupa. Depois, Biela, já vestida com as roupas novas, caminha pelo corredor e é seguida por Alfeu que a imita no jeito de andar e se comportar com as novas roupas.

No momento que se segue temos o enquadramento de Conrado, na janela, e Constança conversando. A cena mostra que os mesmos encontravam-se decepcionados. Em seguida, Alfeu flagra Biela urinando de pé. Passa-se então para mais um momento de nostalgia, quando prima Biela ouve Mazília ao piano. Nesse instante, acontece um diálogo entre as duas. Logo Biela é mostrada em seu quarto, sozinha, com a diretora utilizando novamente do recurso de *flash-back*. Daí seguem-se as visitas que a mesma fazia às senhoras que não mais ficavam a sua disposição e sim deixando-a na sala sozinha, para cuidar de seus afazeres.

Nessas seqüências é possível ver a mistura de planos no filme, pois na cena anterior é adotado o plano médio, no qual se consegue que a figura humana converta-se no centro das atenções, seguido do grande plano, utilizado quando se quer atingir a máxima intensidade dramática. E na cena posterior, há mistura do plano aproximado de peito, mais útil na representação de diálogos, com o grande plano, procurando exprimir a dramaticidade nas expressões dos personagens.

Na cena seguinte, há uma tomada em *close*, com Conrado chegando nervoso em casa, pois havia brigado no clube e fica emburrado. Entretanto, Constança dá a idéia do truco com os amigos. Biela sorri e fala do Fundão. Quando nos é mostrado o truco, percebemos a troca de olhares entre Modesto e Biela que servia o café. Biela, nervosa, sofre com aquele sentimento e as coisas que aconteciam no momento do truco. Neste instante o leitor da obra escrita percebe o uso, pela diretora do filme, do jogo de imagens detalhadas, em primeiro plano, visando retratar o texto escrito.

Assim, Biela diz a Constança que não mais servirá o café às visitas, apesar de Constança e Conrado combinarem o casamento entre Modesto e Biela. A decisão tomada é falar com a prima no sentido de convencer a mesma a se casar com Modesto. Depois disso, Sr. Zico, pai de Modesto procura Conrado, para pedir a mão de Biela, a Modesto.

Temos retratada, fielmente, mais uma fala de Biela: “Não careço casar, eu estou muito bem aqui com os primos.” (DOURADO, 1973, p. 74). Mesmo assim, promete pensar. Logo, toda cidade já sabe e pressiona prima Biela a se decidir. Os primos perguntam a Biela se aceita e ela diz sim, acontecendo os encontros entres os dois. Na verdade, Modesto se preocupa em saber dos bens de Biela e, como sempre, o castelo da prima se desmorona aos poucos, pois Modesto sai em viagem de negócios a serviço do pai, não voltando mais.

Ressaltamos que é essa a parte do filme em que a diretora mais destaca a fala dos personagens, visando a uma retomada completa do enredo do livro. É um momento importante da trama, que vai conduzir o espectador ao clímax da história.

A partir daí, é focalizada a volta apenas dos dois peões que acompanhavam Modesto: Sr. Zico vai à casa de Conrado levar a notícia, mas Biela já se encontra com o vestido pronto. O pai do noivo conversa com Conrado, Biela ouve e assim se retrai novamente, tentando consolar-se. Alega que ficou noiva para fazer a vontade dos primos e, recolhida em seu quarto, olhando para o espelho, abre um sorriso sarcástico e introvertido. Contorce-se, rasgando o vestido, como se estivesse se despindo daquela Biela idealizada por prima Constança. Através da memória, recupera as velhas lembranças de infância. Como num transe, faz nascer uma nova e velha Biela que, dirigindo-se à sala com suas antigas roupas, diz a Constança: “Boas tarde”.

Vale ressaltar a entrega da atriz nesta cena, pois foi a cena que melhor retratou o texto escrito, já que Autran Dourado (1973), no capítulo três, além de mostrar a comoção que causava prima Biela entre todos que a conheciam, mesmo sendo um tanto quanto sem jeito, ressalta a decepção vivida pela personagem.

No filme, o quarto capítulo é o da reviravolta que a vida de Biela sofrera, pois logo após dizer boas tarde a Constança, ela segue em direção à cozinha, juntando-se aos seus iguais Joviana e Gumercindo. Oferece sua ajuda, pega no pilão para socar. Quando a família se reúne à mesa, prima Biela se recusa a ir almoçar. Conrado manda chamá-la, no entanto, Constança não obedece ao marido e em seguida a diretora mais uma vez reforça o texto escrito, quando Conrado diz: “Cada um apeia do cavalo como quer [...]”. (DOURADO, 1973, p. 99).

A seguir, Biela se desvincula da casa totalmente, indo morar em uma casinha nos fundos da casa grande, onde nos são mostrados os potes onde Biela juntava seu dinheiro. Lembramos que todas essas cenas do filme, além de reforçar a fala dos personagens, detalham a nova vida de Biela, através de tomadas gerais e em primeiro plano.

A retratação do quinto e sexto capítulos pela diretora Suzana Amaral é única, pois se misturam as cenas de um e de outro personagem de forma simultânea. Começa por nos mostrar o encontro de Biela com Vismundo e as tosses que evidenciam o agravamento do estado de saúde da prima, bem como a “fala” com o cachorro. Nisso, todos tomam conhecimento do animal, pois Biela cuida do cachorro e o ensina, sob o olhar das crianças, demonstrando todo amor ao seu cachorro. Já quando é noite, uma chuva cai e serve de meio, para a diretora mostrar o agravamento da saúde de Biela e visto que Vismundo não se encontra no quarto. Biela sai a sua procura, molhando-se toda e desesperada com a idéia de mais uma vez perder a quem ama. Mas ao voltar, o cachorro está em sua cama e logo que amanhece a prima tosse muito.

Neste instante, é focalizado o cachorro que é quem chama a atenção de Joviana, com seus latidos. Chamam o médico que a examina sob o olhar cuidadoso de Joviana,

Constança e Conrado, o qual a leva de volta ao quarto da casa grande. Joviana traz o cachorro. Eles a deixam, mas sua preocupação é mesmo com Vismundo que late durante a noite. Biela, ouvindo os latidos, levanta-se com dificuldade para levar um pedaço de pão a seu cachorro. Morre caída ao chão, tendo ao lado seu único amigo verdadeiro. Em seguida, nos é mostrado em *flash-back* o monjolo do Fundão com seu chuá-pá.

A diferença do final do filme em relação ao final do livro é que, no quinto capítulo, o escritor se dedica a relatar que o tempo passará e prima Biela, como todos os outros, envelheceu. Mostra as mazelas que o corpo de Biela sofre com o tempo, bem como narra o encontro de Biela com o cachorro Vismundo. Destaca o diálogo entre os dois, coisa estranha para se ter com um animal. Porém, Biela cuida do mesmo e se vê, pela primeira vez, recebendo um amor verdadeiro e recíproco. Mostra também que a família havia crescido com o aparecimento dos netos. E Biela se sente agora verdadeiramente acompanhada e com a expectativa de que não mais ficará sozinha na vida.

Já no sexto e último capítulo, o escritor mostra a decadência da saúde de Biela e escreve o fim de sua vida. As debilidades vêm com o agravo das tosses e as dores no estômago. Constança vê o estado de prima Biela e logo manda levá-la para dentro de casa, chama o médico, o qual indica que se deve levar a prima para o hospital. Nisso, Conrado chama um tabelião e Biela diz o que quer que seja feito com os seus bens. Logo após, recebe várias visitas, pede que seja levada para a enfermaria, levando Conrado a um acesso de loucura, porém de nada adianta. Ela recebe a bênção e passa a se lembrar daqueles que marcaram sua vida sucessivamente. Encerra sua vida com a lembrança de Vismundo. Ou metaforizando, encerra sua jornada com a visão de um amigo de verdade, idéia sempre idealizada na sua mente do mundo, das pessoas e da vida.

3. Considerações finais

Considerando o paralelo feito entre as duas obras, observamos que, embora haja a preocupação da diretora do filme com a fidelidade ao texto literário, houve algumas traições, principalmente no fim dado ao enredo em termos de dramaticidade.

Observamos que o filme não alcança o que está sugerido no texto literário, talvez, pela necessidade de se enxugar a narrativa na tela do cinema e pelo uso da câmara em seus diferentes planos. No entanto, tratando da transcodificação de uma linguagem para outra, Theobaldo (2006, p. 20) observa que, “para alguns diretores, a adaptação deve ser livre. E quanto mais ‘traidora’ da obra literária, melhor”. Diante disso, podemos entender o porquê da não-fidelidade à obra escrita, quando da abordagem dos pormenores no filme da diretora Suzana Amaral, a qual procurou uma construção cinematográfica livre para que o espectador possa tirar suas próprias conclusões.

Por outro lado, sabemos que a palavra, quando bem escrita, é bem mais sugestiva do que as imagens, visto que a amplitude de horizontes em que a escrita pode levar o leitor

é infinita tanto na imaginação do escritor, quanto na do leitor. Com isso, este último pode construir leituras a partir de suas inferências pessoais, coisa que a imagem possibilita em menor escala, já que limita o nosso olhar a um único instante.

Enfim, podemos concluir que a linguagem cinematográfica depende de várias etapas para a construção do filme, pois é de suma responsabilidade para o diretor “montar” uma narrativa para satisfazer o espectador. Em todas as etapas de estruturação do filme existe o objetivo de transformar pensamento em forma, passando por um texto escrito, por uma articulação na construção dos planos, e na etapa final do filme. O que resulta disso é chamado de interpretação.

4. Referências

AUTRAN DOURADO, Waldomiro Freitas. *Uma vida em segredo*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1973. 133p. (Edições de Ouro).

GUERRA, R. *Diretora do sucesso A Hora da Estrela se prepara para lançar seu segundo longa 15 anos depois*. Disponível em:

<www.cinemando.com.br/200211/entrevistas/suzanaamaral_01.htm>.

Acesso em: 15 maio 2007.

MIST, Vanilda. *Como Fazer Banda Desenhada Técnicas, práticas e conselhos úteis para criar BD*. Disponível em: <<http://aulas.setimadimensao.com>>. Acesso em: 26 out. 2007.

PONCIANO, H. *Entrevistas*. Disponível

em: <<http://www.bravonline.com.br/noticias.php?id=1588>>. Acesso em: 15 maio 2007.

ROCHA, D. V. Introdução, in: DOURADO, Autran. *Uma vida em segredo*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1973. 133p. (Edições de Ouro).

SEDLMAYER, Sabrina & MACIEL, Maria Esther (org.). *Testos a flor da tela: relações entre literatura e cinema*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos de Crítica Textual. Faculdade de Letras da UFMG, 2004, 260p.

UMA Vida em Segredo. Direção: Suzana Amaral. Produção: Assunção Hernandes. Roteiro: Suzana Amaral. Intérpretes: Sabrina Greve; Cacá Amaral; Eliane Giardini; Eric Nowinsk; Neusa Borges e outros.: Riofilme; Raiz Produções Cinematográficas, 2001. 1 filme (98min.), son., color., 35mmp.

THEOBALDO, Carlos. Filmes e literatura: duas realidades complementares. *Mundo Jovem*. Porto Alegre, 44, n. 366. p. 20. maio/2006.

Macbeth e o erro trágico: um estudo da atemporalidade shakespeariana

Ana Graziela Cabral

UNIPAM

Orientação: Prof. Dr. Luís André Nepomuceno

Resumo: O presente trabalho objetiva estudar a obra trágica de Shakespeare, mais especificamente em *Macbeth*. Prima-se por analisar o processo de criação dos personagens e sua relação com o poder, mistura que fatalmente culminará em tão soberba tragédia.

Palavras-chave: Shakespeare – tragédia clássica - Macbeth

Considerações iniciais

A obra *Macbeth* faz parte da fase adulta de Shakespeare, sendo a quarta das quatro grandes tragédias da fase áurea do autor. Nela encontra-se uma maior elaboração de linguagem, com o uso não mais apenas de metáforas soltas, como também de imagens que tornam a fala mais substancial e contundente. A peça gira em torno de Macbeth, general que após ser considerado herói, por sua desenvoltura em guerra, recebe do rei Duncan, da Escócia, o título de barão de Cawdor. Antes, porém, de ser nomeado barão, Macbeth já ouvira de três feiticeiras que isso aconteceria, e além dessa primeira profecia, já cumprida, disseram elas que ele se tornaria rei. Na avidez de que o próximo destino se cumpra, Macbeth, com auxílio de sua esposa, arquiteta o assassinato do rei Duncan, de forma que nenhuma culpa recaia sobre eles. O plano dá certo e o general torna-se rei. Lady Macbeth, por sua vez, não consegue conviver com a mentira e com a culpa pelo regicídio, e se suicida. Para manter-se no poder, o novo rei precisa sustentar sua mentira, e para tanto, passa a exterminar todos os que se tornam ameaça à coroa. Em novo contato com as feiticeiras, elas o tranqüilizam dizendo que ele só perderá seu posto no dia em que a floresta de Birnam marchar contra Dunsinane, e mais, que ninguém nascido de fêmea conseguirá atingir Macbeth. O rei engana-se ao considerar isso impossível, já que os filhos de Duncan se organizam em exército para vingar-se e alcançam Dunsinane vindos da floresta de Birnam. Na cena final, o homem nascido por meio de cesariana, Macduff, consegue finalmente matar Macbeth, e Malcolm, filho de Duncan, é eleito o novo rei.

Apesar de ser um escritor atemporal e universal, Shakespeare estava inserido nos problemas sociais de seu tempo, sofrendo, assim suas influências. Respeitando o contexto em que viveu, e mais que isso, o público a que dedicou sua obra, o gênio conseguiu atingir o maior número possível de camadas sociais, adaptando jogo cênico, criação de personagens, representação de homens e seu cotidiano, a uma linguagem ao mesmo tempo acessível e elaborada.

Pretende-se com este estudo, apresentar características da obra *Macbeth*, ressaltando as influências filosóficas que tangem a mesma, além de evidenciar as estruturas da tragédia clássica que nela perduram. Tem-se, ainda, por intuito, evidenciar as razões da atemporalidade e universalidade do maior dramaturgo de todos os tempos, justificando-se, assim, a importância do estudo de obras desse caráter. Afinal, não podemos desconsiderar o grandioso legado que a obra de Shakespeare deixou para a contemporaneidade.

Assim sendo, adotamos, para fins de estudo da obra, um percurso que é iniciado por uma sucinta explanação acerca dos efeitos do poder sobre o homem; após isso, faz-se menção às influências do mito do pecado original presentes na peça, bem como são ressaltadas algumas manifestações filosóficas que permeiam o texto; por fim, recorre-se aos aspectos trágicos da literatura clássica vigentes na obra, com a finalidade de evidenciar o processo de criação de personagens da peça *Macbeth*.

Focando o erro trágico na peça *Macbeth*

Shakespeare pode ser considerado um escritor à frente de seu tempo, e sua criatividade garante que até hoje sua obra seja apreciada e comentada. Ele abordou em suas peças, temas que atualmente não soam estranhos aos nossos ouvidos, como a forma de estruturação social, a divisão em classes, a ambição desmedida pelo poder, a maldade e crueldade de seus personagens, desvinculada das virtudes da moral e dos bons costumes. A imagem que hoje temos de tragédia já não é a mesma e, no entanto, as tragédias shakespearianas continuam a nos atingir, a nos abalar, a nos comover. A preocupação que ele tinha com sua plateia fez com que platéias do mundo inteiro o aclamassem, a despeito do tempo e das fronteiras. Nele se concentraram, e por ele se manifestaram longos séculos de aprendizagem teatral.

As tramas de Shakespeare são todas fundamentadas no princípio de criação de um quadro sociopolítico em que as personagens se encontram inseridas. Nesse meio, prefere ele retratar figuras ilustres da sociedade, geralmente reis, grande generais, condes, príncipes. Dessa forma, as estratégias de governo são analisadas, sejam elas boas ou ruins, visto que elas sempre influenciam nas relações sociais e pessoais. Podemos, portanto, perceber que quanto mais séria a obra, mais o autor discutirá o jogo de poder, estando ele sempre presente em toda a sua produção. Sob essa linha de raciocínio, podemos considerar *Macbeth* como um terreno fértil para a análise dos efeitos do poder sobre o homem. Shakespeare

cria duas personalidades doentias e explicita a sua forma de lidar com o poder. Assim ele obedece à estrutura trágica, sendo que o centro da tragédia é composto pela ação que nasce do caráter, da personalidade.

A referida tragédia tem como protagonista uma figura viciosa, destituída de caráter que domina a obra, sendo acompanhado pela figura feminina que lhe serve de escudo. Os demais personagens da trama não chegam a criar para si núcleos significativos, servindo apenas como pano de fundo para o desenvolvimento da tragédia central que gira em torno de Macbeth. Este homem, inicialmente simples general, ao ver diante de si a possibilidade de tornar-se rei, comete inumeráveis atrocidades, e alcança a princípio o seu objetivo.

Podem-se encontrar implícitas em *Macbeth*, algumas manifestações do mito da queda da humanidade. A aparição das feiticeiras no primeiro ato, por exemplo, pode ser comparada ao momento em que o demônio, disfarçado de serpente, tenta Eva a comer do fruto proibido. Devemos levar em consideração que nos encontramos em um período em que a sociedade ainda vê na figura de fantasmas, bruxas e espectros, a verdadeira representação do demônio, pronto para atrair o homem. As promessas mirabolantes e cheias de glórias proferidas pelas bruxas assemelham-se às promessas de satanás, na tentativa de persuadir o homem a pecar. Isso é evidenciado na passagem em que Banquo diz a Macbeth, com o intuito alertá-lo: “muitas vezes o diabo, cavando a nossa ruína, diz-nos verdades, seduz-nos com honestas bagatelas, para nos arrastar a actos de péssimas conseqüências.” (SHAKESPEARE, 1963, p. 35) Percebe-se implícito ainda na fala de Banquo, uma antecipação da tragédia que está por vir, como fosse uma previsão.

Ainda estabelecendo um paralelo com o mito do pecado original, devemos analisar o papel de Lady Macbeth que se assemelha à postura de Eva, ao encorajar Adão a provar do fruto proibido. Diante da covarde resistência de Macbeth, a esposa o instiga ao crime, levando-o a corromper seu medroso coração. A pungente imagem da mulher como fonte do pecado humano se reafirma de forma indireta na obra.

À luz do anteriormente dito, não podemos deixar de nos atermos à figura de Lady Macbeth, personagem que constitui uma fonte inesgotável de investigação acerca do processo shakespeariano de criação de personagens. Lady Macbeth mostra-se inicialmente uma mulher de força descomunal, chegando a zombar da natureza do marido, dizendo “estar muito cheio do leite da bondade humana” (SHAKESPEARE, 1963, p. 42). Segundo ela, há um tanto de maldade que deve acompanhar a ambição do homem para que este alcance seus objetivos. Ela demonstra crueldade tamanha, sendo suas falas responsáveis pela criação do maior número, e com maior intensidade, de cenas de horror da obra. Em fragmentos como: “Amamentei, e sei quanto amor se tem à criancinha que nos suga o leite; (...) ter-lhe-ia arrancado das gengivas sem dentes o bico do meu seio, ter-lhe-ia esmagado o crânio, mesmo que ela me sorrisse, se eu tivesse jurado que lho faria...” (SHAKESPEARE, 1963, p. 52), a crueldade salta aos olhos com as palavras da mulher. A função essencial da tragédia é alcançada com essa cena, a de causar horror, repugnância, espanto e indignação.

Em determinado momento ela, inclusive, invoca as forças do inferno, a fim de que lhe dêem a coragem necessária para praticar seus atos de crueldade. Esse é um dos ambientes mais turvos e sombrios de todo o drama: “Vem, noite tenebrosa, evolve-te da mais espessa fumaceira do Inferno, para que o meu afiado punhal, ferindo, não descortine a punhalada que dá e que nem o Céu possa ver através do teu manto de trevas...” (SHAKESPEARE, 1963, p. 44). Apesar da força inicialmente demonstrada e da frieza com que Lady Macbeth se comporta diante dos planos para o assassinato do rei Duncan, é após o assassinato, quando Macbeth se mostra incapaz de retornar à cena do crime para deixar lá os punhais utilizados na matança, que ela, ao ver o rei morto e sujar com o sangue real as suas mãos, percebe as dimensões de seu erro e passa a refletir sobre a incoerência de seus atos. Aquilo que até então lhe parecia tão inocentemente simples, descortinou-se diante de seus olhos ao contemplar o rei já morto. Como forma de fuga da própria consciência, ela se deixa dominar pela insanidade e pelas perturbações internas. A partir de então, assim como o fora também para Macbeth, a imagem do sangue torna-se uma metáfora da alma corrompida. As manchas de sangue que não saem das mãos representam a nódoa do caráter dos dois assassinos. Lady Macbeth seria a figura que dá vida a maldade ativa do marido. Mas ao vislumbrar os resultados de sua própria maldade, sucumbe à loucura.

Voltemos agora nossos olhares para o próprio rei. Para quem se mostrou inicialmente fraco, indeciso e covarde, Macbeth transforma-se rapidamente num exímio estrategista, promovendo um assassinato após o outro de forma calculista. A vida humana perde todo o seu valor diante da promessa do poder. O ponta-pé inicial dado por Lady Macbeth despertou no marido a falha de conduta que jazia nele, e as manifestações dessa falha tornam-se constantes a partir de então. O próprio Macbeth assume a conversão do medo em crueldade no seguinte trecho:

Eu quase que esqueci em que consiste o sentimento do medo; tempo houve em que os meus nervos estremeciam, escutando qualquer grito nocturno; em que os meus cabelos se eriçavam se eu ouvia qualquer funesta narrativa; e se punham de pé sobre o meu couro cabeludo, como se estivessem vivos; fartei-me de horrores; o espanto familiarizou-se com os meus pensamentos homicidas e já nada me pode fazer estremecer. (SHAKESPEARE, 1963, p. 172).

A expressão usada “fartei-me de horrores” parece contraditória se considerarmos a infinidades de bárbaros crimes cometidos por Macbeth, mas essa expressão caracteriza a ruptura entre o pusilânime e o audaz assassino. Os temores que o atormentavam vindos do exterior, agora se solidificaram e cresceram dentro dele mesmo. Nada mais podia detê-lo, posto que suas ações já não eram temperadas pelo medo e pela culpa.

Pautados no já dito, seria fácil apontar razões para o tão pungente medo que assola Macbeth antes da execução do primeiro crime. Como já foi mencionado, na sociedade humanista que desponta, ainda há fortes indícios de preceitos religiosos baseados em

pecado e condenação. A dúvida característica da Idade Média, entre aproveitar a vida em plenitude, sem medir conseqüências e, ao mesmo tempo preocupar-se com o juízo final, ainda persiste intrínseca a essa sociedade. Não bastasse isso, temos que considerar as fortes influências da cultura estóica, na figura de seu maior expoente, Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.), que se fundamenta na dicotomia vício (mal) e virtude (bem), defendendo a moral como único caminho para a felicidade, e conseqüentemente, para alcançar a Deus. Assolado por esses questionamentos, Macbeth trava consigo próprio uma luta, tentando calar o grito de sua ganância. Vamos aclarar isso com um fragmento da obra:

Se uma vez isso feito, tudo estivesse terminado, seria bom então que não houvesse as menores delongas na realização; se, com o assassinato, se atalhassem as conseqüências e o êxito fosse seguro... lançar-me-ia de cabeça do rochedo da dúvida ao mar duma existência nova; nestas ocasiões, porém, sofremos também neste mundo a nossa condenação; as lições sanguinolentas que damos, uma vez ensinadas, voltam-se contra o professor para o amaldiçoar. Esta justiça imparcial leva-nos aos lábios o conteúdo do nosso cálix envenenado. (SHAKESPEARE, 1963, p. 49)

Outro aspecto interessante a ser tratado é o distanciamento enorme entre Macbeth e a esposa. A única manifestação de união entre os dois pode ser atribuída aos momentos de planejamento e execução do crime. Após isso, a reclusão de Lady Macbeth em seu mundo de culpas, e a progressiva cegueira do rei para manter-se no poder, fez com que os dois se afastassem rapidamente. As duas almas corruptas apenas se uniram e se fortificaram diante da perspectiva do mal. Nem quando da morte da rainha pode ser observado grande pesar por parte do soberano. Após proferir algumas palavras sobre a incapacidade diante da morte e a efemeridade da vida, ele logo se distrai com a entrada de um mensageiro trazendo notícias da guerra. Os laços de amorosa união entre os dois, caso em algum momento tenham existido, deram lugar às pretensões e aos ímpetos imoderados de poder.

A partir de tantas descrições acerca de Macbeth, pode-se inferir que ele, inicialmente aclamado como herói, se curva diante de sua própria ambição. As “roupas de empréstimo” (SHAKESPEARE, 1963, p. 34) “roupas novas que só se afeiçoam ao corpo, senão à força do uso” (idem, p. 36), são instantaneamente reconhecidas e utilizadas após o primeiro crime. O herói torna-se inimigo de si mesmo, cavando conflituosamente sua própria sepultura. Ele carrega consigo o bem e o mal, que travam uma constante disputa para que um dos dois prevaleça. O fascínio que a imagem da coroa exerce sobre ele é o maior de todos os prazeres por ele almejados. Seja por quais meios forem, ele pretende alcançá-la. Nasce desse conflito, a tragédia.

A arte trágica é dotada de um processo denominado *hamartia*, que acontece quando o herói comete um erro do qual precisa se purificar. Há sempre uma falha de caráter, sem a qual não há tragédia. Ela tem que suscitar, como já foi dito, sensação de horror, espanto. Por mais perfeito que seja o herói, apesar da pureza de seus sentimentos e de sua

grandiosidade natural, ele é passível de erro. Ao fim da peça o herói toma conhecimento (reconhecimento, ou *anagnorisis*, segundo definição de Aristóteles) de seu erro, mas já é tarde demais. Quase sempre ele morre, ou irremediavelmente passa por um processo penoso de purificação denominado *catarse*. Assim o diz o filósofo grego Aristóteles acerca de tragédia em sua poética: “É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a *catarse* própria dessas emoções.” (ARISTÓTELES, 1997, p. 24). Essas afirmativas podem ser observadas em *Macbeth* a partir do momento em que ele se deixa dominar pela ganância. Tem-se aí o princípio do grande erro do herói. O assassinato do rei, e posteriormente, os vários outros cometidos friamente pelo usurpador, evidenciam sua falha de caráter, advinda não de um momento de fúria, mas de um processo que se estabelece desde o nascimento do general. Ao nascer, o fado já se encarrega de atribuir a ele as raízes do erro trágico. Assim o diz Erich Auerbach, em seu estudo crítico, *Mimesis*:

Na tragédia Elisabetana, defrontamo-nos, na maioria dos casos, não com o caráter puramente natural, mas com um caráter já pré-formado pelo nascimento, pelas circunstâncias vitais, pela pré-história (isto é, pelo destino); um caráter do qual o destino já participa em grande medida, antes dele se cumprir na forma do conflito clássico determinado. (AUERBACH, 1987, p. 284).

A manifestação do destino nos personagens shakespearianos não se dá de forma aleatória, mas, ao contrário, há constante influência do mundo, da paisagem, de outros núcleos de personagens menos significativos e até de seres sobrenaturais, todos formando um ambiente de atuação da personagem trágica central. Apesar da inicial covardia de *Macbeth* diante dos planos de morte, a fenda pré-existente em sua honra, cavada há tempos, fala mais alto, e ele comete o erro. Mesmo que em alguns momentos da trama ele reconheça ter ido longe demais, é apenas no momento em que combate com *Macduff*, ao descobrir ter ele nascido prematuramente, que *Macbeth* vê a dimensão de seu erro e se vê sem saída, já que a sua força emanava das garantias proferidas pelas feiticeiras. Ele atribui sua falha à ingenuidade de ter acreditado nas falsas profecias: “Quem poderá acreditar nesses demônios charlatães que nos iludem com palavras dúbias; que aos nossos ouvidos fazem promessas e que desmentem as nossas esperanças?” (SHAKESPEARE, 1963, p. 181). Nesse momento ele reconhece sua falha, mas já não está em tempo de voltar atrás. Como em grande parte dos desfechos trágicos, a *catarse*, momento de purificação do erro, ocorre com a morte de *Macbeth*, que prefere lutar a render-se aos inimigos.

Ao fado também se pode atribuir toda a sabedoria adquirida por *Macbeth*. Pode-se observar que quanto mais a obra caminha para o desfecho, tanto mais encontraremos manifestações quase filosóficas por parte dele. O mais puro e singelo de sua alma se manifesta

em meio aos momentos mais horrendos e torpes, como quando da morte da rainha, em que ele proferiu tais palavras:

Deveria ter morrido mais tarde; haveria sempre tempo para se ouvir dizer semelhante palavra. Amanhã, depois de amanhã... depois de amanhã... é assim que, de dia para dia, a pequenos passos, vamos deslizando até à última sílaba do tempo; todos os nossos on-tens foram outros tantos loucos que nos abriram o caminho para a poeira da morte. Apaga-te! Apaga-te, oh! Débil facho! A vida é apenas uma sombra que se move; um pobre actor que dá cabriolas e se agita durante uma hora, em cena, e de que se não torna a ouvir a falar. É um conto narrado por um idiota, um conto cheio de barulho e de fúrias, mas que nada significa. (SHAKESPEARE, 1963, p. 173).

Esse filosofar de vida e morte se dá em um momento de total desprendimento do homem assassino e vil, quando ele se encontra com a essência do que almejava ser. A luta constante pelo poder parece se tornar, nesse momento, infundada, sendo que ela só fez afastar de si todos os homens. Até a fiel esposa o abandona sem que desfrutem do poder conquistado. A vida perde todo o seu significado diante da morte.

Talvez seja essa a obra de Shakespeare que mais se aproxima dos moldes das tragédias clássicas, já que, além da estrutura já citada, há grande preocupação com a formulação de um cenário sombrio e assustador, para que mesmo quem apenas ouça a trama sinta comichões simplesmente ao imaginar a representação das cenas. Além disso, não é observado nessa peça o comum traço cômico do autor, exceto pela manifestação patética, que quase passa despercebida, de um tresloucado porteiro. A gradativa descoberta, por parte de cada personagem acerca da culpa de Macbeth, acentua a expectativa de que algo terrível aconteça.

Considerações Finais

A análise de *Macbeth* leva a vislumbrar a tragédia sob uma perspectiva diferente da que hoje temos, fazendo-nos conhecer melhor a origem clássica que deu lugar ao teatro e à teledramaturgia, atualmente tão banalizados e profanados. Apesar da contemporaneidade de nossos estudos não há como negar que “o teatro é uma forma de arte que nos fala fundo, mesmo que por caminhos misteriosos. Nem mesmo Shakespeare jamais tornou a tentar nada tão abrangente, talvez porque tivesse consciência de que não havia mais nada a dizer.” (HELIODORA, 1997, p. 131). Falam por si as palavras da apaixonada pelo dramaturgo.

Espera-se que o presente trabalho contribua para incentivar novas pesquisas acerca da obra desse genial escritor tragicômico que foi Shakespeare. Muito foi dito, mas há ainda muito mais a dizer sobre esse cânone da literatura mundial.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de George Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1987. (cap: “O príncipe cansado”).

HELIODORA, Bárbara. *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SHAKESPEARE, Willian. *Macbeth*. Tradução do Dr. Domingos Ramos. Porto: Lello e Irmão, 1963, 207 p.

Mulheres no cortiço: a segregação feminina na obra de Aluísio Azevedo

Aline Cristine Vieira Lima

UNIPAM

Orientação: Prof. Dr. Luís André Nepomuceno

Resumo: Este artigo se propõe a analisar o livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, que caracteriza, pela estética naturalista, a vida e a sociedade carioca em 1890. Embora a obra esteja destinada a uma observação minuciosa de fatos e personagens no conjunto do romance naturalista, nossa ênfase maior será com relação às mulheres abordadas no livro: a mulher pobre, meretriz, lavadeira, inocente, perspicaz, amorosa, a dedicada ao marido, a mulher sensual, a que vivia em função dos filhos, mulheres independentes. O intuito de destacar estas mulheres é apresentar a verdade, as emoções de tais personagens e as impressões da realidade e simplicidade de muitas. Semelhanças no comportamento e no ponto de vida de alguns personagens fazem com que o leitor viva o ontem e o hoje envolvido no contexto histórico-social.

Palavras-chave: Romance Brasileiro – Naturalismo – Aluísio Azevedo – Literatura e Mulher

1. Considerações iniciais

Nasce em 14 de abril de 1857 em São Luís do Maranhão, Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo, um jovem maranhense que desde cedo tinha forte inclinação artística para o desenho e a pintura. Devido a tal vocação, em 1876, embarca para o Rio de Janeiro a fim de matricular-se na Academia Imperial de Belas Artes. Ainda desponta-lhe um nítido interesse pela vocação literária, o que acaba o consagrando.

Azevedo seria um narrador perfeitamente realizado e completamente exaurido, sendo considerado a principal figura do romance naturalista no Brasil, devido a sua arte controlada pela observação direta. Publica em 1890, *O Cortiço*, por meio do qual podemos perceber que sua obra literária apresenta dois aspectos bem distintos: de um lado, um romance com um propósito de realização artística e, de outro lado, que o narrador não teve o cuidado de urdidura e da forma como teve nos primeiros.

Suas publicações lhe asseguram a sua presença na história da literatura brasileira, já que o autor segue de perto toda a técnica e o processo do naturalismo, deixando o melhor de seu espírito de observação e de análise, de harmonia e preocupação da obra-de-arte perfeitamente realizada.

Substituindo o romantismo pelo naturalismo, Aluísio era o pintor que deixava de pintar ao sabor da inspiração, para pintar diante do modelo vivo. A realidade circundante, o cenário de sua observação direta, permite ao romancista copiar os tipos que estão ao alcance de seus olhos. E daí advém a sua força e a sua originalidade. (MONTELLO, 1963, p. 10)

Aluísio Azevedo mostra a realidade urbana do Rio de Janeiro nos fins do século XIX. Destaca o problema da habitação, precisamente em Botafogo, onde se passa toda a narrativa de *O Cortiço*. É neste período que se tem o surgimento de cortiços, habitações coletivas. Há uma transposição da realidade objetiva para o romance guardando o máximo de fidelidade possível.

Aluísio não deixava de ser o narrador instintivo, urdindo a trama do livro com o senso de interesse do leitor. Com trechos expressivos, revela os seus melhores dons de romancista e aglutina os indivíduos no romance da multidão, ressaltando o reflexo de preconceitos da época abordados em uma rica caracterização do ambiente, com variedades de tradições e condições semelhantes de vida. Faz um retrato e se espelha no Rio de Janeiro, mostrando assim alguns traços marcantes da fisionomia urbana.

Só em *O Cortiço* Aluísio atinou de fato com a fórmula que se ajustava ao seu talento: desistindo de montar um enredo em função de pessoas, ateu-se à sequenciação de descrições muito precisas onde cenas coletivas de tipos psicologicamente primários fazem no conjunto do cortiço a personagem mais convincente do nosso romance naturalista. (BOSI, 1994, p. 190)

Os realistas, pelos fatos e pela tendência que possuem de encarar as coisas como na realidade são, merecem destaque. Eles opõem-se habitualmente ao idealismo e ao Romantismo, em virtude de sua opção pela realidade tal como é e não como deve ser. Procuram representar a verdade, sempre que o homem prefere deliberadamente encarar os fatos e deixar que a verdade dite a forma e subordine os sonhos ao real.

O Realismo logrou impor a pintura verdadeira da vida dos humildes e obscuros, os homens e mulheres comuns que estão habitualmente em torno de nós, vivendo uma vida compósita, feita de muitos opostos, bem e mal, beleza e feiúra, rudeza e requinte, sem receio do trivial e do monótono (COUTINHO, 1976, p. 185-186).

O realismo, com seu verdadeiro material, busca utilizar-se da verossimilhança no arranjo dos fatos selecionados, apontando assim uma direção essencial que se traduz no uso da emoção que deve fugir ao sentimentalismo ou à artificialidade. Os incidentes de enredo decorrem do caráter das personagens e dos motivos humanos que dominam as ações. O realismo retrata e interpreta seres humanos completos, vivos, cujos motivos e emoções fornecem uma interpretação objetiva da vida. Ele ainda tem a relação com a Psicologia, pois coincide com o desenvolvimento da ciência da alma humana, já que se direcionou para o corpo e a vida exterior, e para o espírito e a vida interior.

O Realismo tem também uma técnica e um método específico. Assim é que a precisão e a fidelidade na observação e na pintura são essenciais características realistas. Usam-se detalhes aparentemente insignificantes na pintura de personagens e ambientes. E esses detalhes devem ser reunidos e harmonizados, para dar a impressão da própria realidade. Recolhidos os fatos, há que dar-lhes certo arranjo de acordo com um propósito artístico, a fim de criar uma unidade especial (COUTINHO, 1976, p. 187).

A escola naturalista se preocupa muito com o espírito de observar e analisar a realidade. Esta realidade não é idealizada ou imaginada através da razão, mas sim, através dos sentimentos, uma realidade materialmente verdadeira. Faz uma análise em profundidade, de fatos psicológicos e sociais que assinalam a estética do real.

Os escritores realistas até então mostram possuir uma nova visão de mundo. Eles assumem compreender e explicar a realidade, através de fatos para poder conhecê-los com precisão: “Preocupação com a observação e análise da realidade. Trata-se de uma análise em profundidade, a fim de evitar uma visão grosseira e deformada pela observação comum; é necessário assinalar os valores morais e estéticos do real” (FILHO, 1995, p. 240).

Aluísio Azevedo destaca a preocupação com os aspectos de inferioridade dos personagens. Com clareza, equilíbrio, harmonia na composição, o autor se preocupa com a “perfeição formal” utilizando uma linguagem próxima da realidade.

Os naturalistas se preocupam com a época contemporânea, ao mesmo tempo em que analisam fielmente o interesse da sociedade colocada em questão. Ao analisar e compreender os reflexos socioculturais, eles demonstram as atitudes, o modo de vida, os relatos, os comportamentos, bem como a despreocupação com a amoralidade, desde que o fato observado e analisado tenha interesse.

Entre os naturalistas predomina uma concepção materialista do homem que enfatiza o equilíbrio e a harmonia na visão intencional da realidade. Algumas questões do comportamento e da cultura sobre camadas populares merecerão destaque no artigo, tais como: miséria, adultério, criminalidade, desequilíbrio psíquico com a intenção de reformar a sociedade.

A universalidade e fidelidade aos fatos conduzem o Naturalismo a certo amoralismo, certa indiferença, não importando assim a opinião sobre atos em si. O naturalismo amplia as características do Realismo, acrescenta e acentua uma visão mais nítida do comportamento humano.

2. As Mulheres no cortiço

A estética de Aluísio está repleta de fatos e depoimentos femininos, hábitos estes que são desenvolvidos em habitações populares, os cortiços. O autor procura destacar o comportamento e o modo de vida de algumas personagens bem como as condições socioeconômicas do universo feminino do século XIX.

Sua narrativa caracteriza o ambiente, preocupando-se com a época e os conflitos que interessam à sociedade, sobretudo pelas camadas mais baixas. Neste ambiente total-

mente envolvente, o destaque maior será dado às mulheres. Elas serão abordadas no contexto social fazendo vir à tona a contribuição feminina no processo histórico.

Acontecimentos e sentimentos que marcaram as mulheres serão abordados, visando a uma maior compreensão. A obra *O Mulato*, também escrita por Aluísio Azevedo será colocada em questão para se contrapor a alguns personagens que se assemelham em determinados comportamentos sociais.

A visão da própria realidade visa interpretar e entender as razões, motivos e o caráter das personagens: Bertoleza, Dona Estela, Leónie, Leocádia, Rita Baiana, Piedade de Jesus, Leandra, Ana das Dores, Neném e Augusta Carne-Mole.

2.1. As solteiras

A mulata Rita Baiana, envolvente e sensual, vivia amasiada com Firmo. Gostava de ter sua própria autonomia. Diz a personagem: “Casar? Protestou a Rita. Nessa não cai a filha de meu pai! Casar! Livra! Para quê? Para arranjar cativo? Um marido é pior que o diabo; pensa logo que é a gente é escrava! Nada! Qual! Deus te livre!” (AZEVEDO, 1979, p. 85).

A grande maioria das mulheres populares tinha a própria maneira de pensar e viver. Tinha um linguajar mais solto e menos inibido que o das outras de classe social, e vivia em regime de concubinato, já que os altos custos das despesas matrimônios as levavam a este regime.

Tal atitude representava preconceitos da época, já que a mulher era símbolo de modelo do lar e do marido, enquanto as solteironas eram mulheres perdidas, indignas e perigosas por servirem de descaminho para as “filhas de família”.

Leónie era na verdade uma verdadeira rameira em potencial, uma meretriz, prostituta. Ela, que era madrinha de Pombinha, acaba a levando ao mundo da prostituição. “O descompasso entre a moralidade oficial e a realidade agia ainda de outra forma para fazer vítimas entre mulheres pobres: promovia, entre as mais ingênuas, a convicção de que se não podiam ser santas, só lhes restava ser putas” (FONSECA, in PRIORI, 1997, p. 532).

Na verdade, o que se propunha no mercado de emprego até então para mulheres de origem humilde e de baixa escolaridade não era muito satisfatório. O que importava era ser jovem e bonita, a prostituição era o que aparecia para muitas destas jovens. Muitas das meretrizes eram casadas ou viviam amasiadas. Suas atividades não eram bem vistas pela moral burguesa e tão pouco pelo marido. Era considerado um modo de vida desvinculado das normas oficiais.

Pombinha era bonita, querida por todos no cortiço. Tinha um noivo, João da Costa e era filha de Dona Isabel, uma pobre mulher seguida de desgostos. Fora casada com um dono de casa de chapéus que quebrou e suicidou-se. Pombinha era a flor do cortiço. A história

da jovem gira em torno do fato de ela ainda não ser moça, já que ainda não havia tido sua primeira menstruação.

A honra da mulher constitui-se em um conceito sexualmente localizado do qual o homem é o legitimador, uma vez que a honra é atribuída pela ausência do homem, através da virgindade, ou pela presença masculina no casamento. Essa concepção impõe ao gênero feminino o desconhecimento do próprio corpo e abre caminhos para a repressão de sua sexualidade. Decorre daí o fato de as mulheres manterem com seu corpo uma relação matizada por sentimentos de culpa, de impureza, de diminuição, de vergonha, de não ser mais virgem, de vergonha de estar menstruada etc. (SOIHET, in PRIORI, 1997, p. 389)

A personagem sofre uma desvinculação por parte de sua madrinha Leónie, que a leva para a prostituição. Pombinha se vê insatisfeita com sua vida e totalmente seduzida ao que lhe é imposto. Ela nos remete à jovem Ana, de *O mulato*. Apaixonada pelo jovem Raimundo, se vê obrigada a abrir mão de seu amor, devido aos preceitos de seu pai e de sua avó. Por ele ser negro, filho de uma escrava, o amor de ambos era impossível.

Após relutar e tentar até uma fuga, a jovem não consegue. Raimundo é assassinado por seu “prometido”. O fim do romance é impressionante, já que Ana tem uma mudança radical: torna-se casada e com dois filhos perante a sociedade que tanto a questionava.

2.2 As adúlteras

Dona Estela, personagem de *O Cortiço*, traíra seu esposo Miranda. Este, por sua vez, preferia manter-se perante a sociedade, evitando maiores conflitos. “O escândalo do adultério é completado pela degenerescência moral e física de toda a espécie, jogo, doença, cor de pele, libertinagem sexual.” (FONSECA, in PRIORI, 1997, p. 52).

Miranda prefere perdoar a esposa e fingir que nada havia ocorrido, para manter sua postura perante a sociedade.

Leocádia é mulher do ferreiro Bruno. Portuguesa, pequena, traía Bruno com Henrique. Leocádia sai de casa, enquanto seu esposo fica totalmente sem rumo. Assim como Miranda, ele perdoa a traição da esposa e vai até a sua procura pedindo o seu retorno. Era uma humilhação, perder a mulher por outro homem. De acordo com o código Penal do Brasil, em 1890, só a mulher era penalizada, sendo punida. O homem era apenas considerado como adúltero.

Outra traição merece destaque: a do pedreiro Jerônimo, que se vê totalmente seduzido e atraído pela mulata Rita Baiana, a quem faz de tudo para mantê-la em seus braços. Jerônimo trai sua esposa Piedade de Jesus, que lhe tinha total submissão e dedicação. Uma mulher dotada de sensibilidade nos seus mais diversos âmbitos, Piedade, que vivia em dedicação ao marido e ao trabalho no lar, sofre quando Jerônimo a abandona. “A fidelidade obrigatória era impossível de ser mantida pelo homem cuja sexualidade era excessivamente

exigente, resvalando a qualquer sedução. Julgava-se dever da esposa a compreensão de tais fraquezas.” (SOIHET in: PRIORI, 1997, p. 384).



Di Cavalcanti, *Mulher sentada com a mão no queixo*, s. d.

2.3 As lavadeiras, mulheres independentes

No Cortiço existiam aquelas mulheres que trabalhavam nas tarefas tradicionalmente femininas, eram as lavadeiras. Na obra, podemos destacar: Leandra “a machona”, portuguesa feroz. Tinha duas filhas, uma que era casada e a outra separada do marido.

Ana das Dores, “a das Dores”, morava em uma casinha à parte, mas toda a família habitava o cortiço. Neném era espigada, franzina e forte. Já Augusta Carne-Mole era brasileira, branca e casada com Alexandre, um mulato de quarenta anos, soldado da polícia.

O trabalho destas mulheres pobres era um trabalho honesto, fica evidente que muitas delas eram responsáveis pelo sustento principal da casa. E mais, muitas ficam divididas entre o trabalho fora de casa e ser dona de casa.

A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade vivia entre a cruz e a espada. O salário minguado e regular de seu marido chegaria a suprir as necessidades domésticas só por um milagre. Mas a dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da mulher pública. (FONSECA, in: PRIORI, 1997, p. 516).

2.4. A mulher subordinada

A personagem Bertoleza se destaca não somente por ser a principal, mas pelo contexto da obra. Vivia “amasiada” com João Romão, que tinha o intuito apenas de se enrique-

cer com o trabalho de Bertoleza. Esta ainda vivia em estágio de escravidão, já que era totalmente submissa a tal. Eles garantiam a sobrevivência com o trabalho de Bertoleza e João deixava-se sustentar por ela.

Além de tudo isso, João Romão tinha vergonha de Bertoleza, por ser negra. Seu intuito era enriquecer e depois entregá-la ao seu dono, já que era escrava. João queria uma mulher branca e da sociedade. Seus sentimentos com relação a ela eram de pura repugnância. A cena final da obra retrata isso. Nela, Bertoleza, em pleno trabalho descamando peixes é surpreendida por policiais. Denunciada por aquele a quem tanto sempre dedicou trabalho e sua vida, ela crava a própria faca em seu peito.

3. Considerações finais

Este trabalho teve o intuito de analisar as diversas faces da mulher na obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e mostrar que foi mais um passo para a percepção das reflexões sobre o mundo atual. Com diferentes personagens e uma narrativa rica, o romance tenta nos mostrar fatos que nos remetem à metrópole moderna de hoje, analisando os valores familiares da sociedade, bem como dinâmicas sociais e padrões de organização familiar da sociedade atual.

Com uma linguagem simples, natural, direta, o autor utiliza imparcialidade e objetividade para ressaltar atos, o destino, o caráter e as motivações dos personagens. A estrutura da obra é basicamente o predomínio dos personagens sobre o enredo. Retrata a realidade destes utilizando um recurso de descrição detalhada do ambiente onde a cena foi ocorrida. A narrativa dá ênfase à liberdade de expressão das personagens, destacando suas condições psicológicas e morais.

O Cortiço, através de várias mulheres apresentadas, nos remete a uma imitação da vida real, ou seja, temos os assuntos do mundo real de maneira objetiva, documental e fotográfica sem a participação do subjetivismo do artista. Não se tem uma visão demasiada, ordenada da vida, o que parece artificial, já que a vida possui um ritmo irregular.

A narrativa move-se lentamente, devido à intensa caracterização das ações. Há uma fidelidade a todos os fatos, não importando a opinião sobre os atos, mas os atos em si mesmos. O romance tenta mostrar as vidas de todas as mulheres que foram destacadas como realmente são, utilizando-se da técnica da observação e documentação.

Nenhuma atitude de tais mulheres apresentadas não é gratuita, há sempre uma explicação lógica e cientificamente aceitável para tais comportamentos. Uma literatura de construção à qual se confundem os sentimentos com os dos personagens. O intuito seria denunciar as desigualdades sociais através de uma pintura verdadeira da vida dos humildes e obscuros, através das várias mulheres que estão habitualmente em torno de nós.

Aluísio Azevedo consegue conduzir o drama das mulheres adúlteras, solteiras, lava-deiras, independentes e subordinadas, fazendo com que o próprio desfecho não pareça arbitrário, mas uma transposição dos casos reais.

Por meio de um contexto político e social, o autor relata a situação de miséria das “camadas populares” em que vivia boa parte da população brasileira do séc. XIX, o que de certa forma, serve para a situação de hoje. Ele faz com que o leitor perceba deslizes entre o ontem e o hoje. Tenta nos mostrar o óbvio, com um olhar crítico, ou seja, a miséria escandalosa em que vive boa parte de nossa população.

Pelos valores familiares, destaca também o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres, ou seja, relata-nos a autonomia da mulher.

Tem-se que uma intensa urbanização trouxe a integração dos trabalhadores na cidade. As mulheres das camadas populares possuíam características próprias e condições concretas de existência. Elas se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam muito e tinham sua própria maneira de pensar e agir, assim como a grande maioria delas assumia a responsabilidade integral familiar. Temos então a compreensão sobre a realidade vivida por estes grupos subalternos: mulheres e pobres.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1979. Os Grandes Clássicos.
- _____. *O mulato*. São Paulo: Livraria Martins. 1997.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 187-194.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. 8. ed. Civilização Brasileira, 1976. p. 179-1997.
- D'INCAO, Maria Ângela. “Mulher e Família burguesa”, in: PRIORI, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- FILHO, Domício Proença. *Estilos de Época na Literatura*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 238-239.
- FONSECA, Cláudia. “Ser Mulher, mãe e pobre”, in: PRIORI, Mary del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- MONTELLO, Josué. *Aluísio Azevedo*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1963.
- MOTT, Maria Lúcia & MALUF, Marina. “Recônditos do mundo feminino”, in: SEVECENKO, Nicolau (org). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.
- SOIHET, Rachel. “Mulheres pobres e violência no Brasil urbano”, in: PRIORI, Mary del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

O ensino da compreensão escrita em língua estrangeira

Danielle Cristina Fernandes Pacheco

UNIPAM

Orientação: Prof.^a MS. Mônica Soares de Araújo Guimarães

Resumo: Este estudo tem finalidade apresentar questões referentes ao ensino da compreensão escrita em língua estrangeira, esclarecer sobre os processos de leitura e ainda explicitar as estratégias que ajudam na compreensão de um texto em língua estrangeira.

Palavras-chave: Leitura. Conhecimento Prévio. Estratégias. Habilidade.

1. Considerações iniciais

A leitura é um processo complexo e segundo Goodman (apud Kleiman 2004), ela acontece quando pensamento e linguagem interagem. A prática de leitura é um processo dinâmico em que o leitor precisa usar seus conhecimentos e sua experiência para que o texto faça sentido. Esta é uma atividade que necessita da interação entre o autor e o leitor, mas o professor assume o papel de mediador dessa interação, ajudando com formas eficazes de exploração dos textos. Para que isso aconteça é preciso que o docente se atenha às várias teorias e pesquisas mantendo-se atualizado. Ele deve criar no aluno expectativas em relação ao texto e mostrar que através destes o aluno pode ter muitas informações. Além de desenvolver consciência, memória, ampliar e diversificar a visão das pessoas.

Partindo desta perspectiva, a escola tem como papel principal desenvolver pessoas para interagir com o mundo, e é a partir desta concepção, que a escola deveria ampliar para o aluno as práticas motivadoras da leitura, propiciando a este aluno um lugar adequado para esta tarefa e trabalhando com o professor para que este utilize práticas que estimulem o aprendiz a sentir prazer pela leitura. É na escola que o leitor se desenvolve e entra em contato, por meio do professor, com as práticas, as estratégias de leitura e os vários tipos de textos.

Diante do exposto, Celce-Murcia (2000) afirma que em nossas salas e em nossas escolas deveríamos ensinar os alunos a utilizar as estratégias de leitura. Kleiman (1995), reforçando a necessidade de formação de leitores, diz que o professor precisa ter paixão pela leitura e como esta habilidade é complexa, faz-se necessário trabalhar mais e com mais compromisso.

Para tanto, o presente trabalho se propõe a elucidar algumas dificuldades apresentadas por professores quanto ao trabalho com a habilidade de compreensão escrita. Nessa perspectiva, as seguintes indagações são feitas: Como se processa a leitura? Como desenvolver estratégias de leitura para a formação de um leitor proficiente? Como promover a interação na leitura de textos na língua estrangeira e na língua materna?

Espera-se que este estudo vá auxiliar as pesquisas quanto ao ensino da leitura em língua estrangeira, campo de estudo bastante promissor, mas que representa um problema tanto para aprendizes quanto para os docentes.

Este estudo mostra o quanto é importante o papel da leitura que é cada vez mais significativo em nossos dias, pois consideramos uma das melhores formas de adquirir e organizar o conhecimento. É importante frisarmos que o ato de ler é o passo que o leitor dá para construir seu conhecimento. A leitura nos torna capazes de interagir com o mundo ao nosso redor e construir um conhecimento cada vez mais amplo.

De acordo com Kleiman (2004), a leitura em sala de aula não está somente ligada às salas, mas também a todos os elementos que nos cercam. Por isso, é preciso dinamizar o ensino da leitura e das estratégias ligadas a esta habilidade para um leitor proficiente e também desenvolver um trabalho de conscientização não só dos alunos, mas também dos professores e da escola quanto à importância dessa habilidade. Diante do exposto, este trabalho se propõe a analisar as estratégias de leitura e a forma como os alunos processam as informações do texto. Dessa forma será possível que os alunos entrem em contato com a linguagem escrita. Eles também passarão a ser capazes de ter uma compreensão mais eficiente dos textos escritos.

Diante de tais considerações dos referenciais teóricos, percebemos que a leitura é uma habilidade de extrema importância, uma vez nos torna capazes de interagir com o mundo ao nosso redor e construir um conhecimento cada vez maior, e também nos permite desempenhar as mais diversas atividades.

2. Referencial teórico

2.1. A leitura

Muitos autores, como Kleiman (2004), Colomer (2002) e Leffa (1996) abordam a habilidade de compreensão escrita e consideram-na essencial e complexa. Estes autores afirmam que para obtermos algum conhecimento novo é preciso colocar em prática a memória, a atenção e a percepção e esses fatores são essenciais para que o texto ganhe sentido.

Colomer e Camps (2002) postulam que a leitura necessita de raciocínio já que precisamos decifrar os signos para que o texto faça sentido. É preciso construir uma interpretação da escrita com base nas informações fornecidas pelo texto e trazidas pelo leitor, e junto com essa ação o leitor deve raciocinar para organizar todo o processo da interpretação.

Leffa (1996) complementa as autoras acima, afirmando que ler é uma interação com o texto e atribuir-lhe um significado.

Kleiman (2000) acrescenta que para o ensino da compreensão escrita é necessário considerar alguns aspectos, tais como o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto tratado no texto e que precisa ser trabalhado de forma contextualizada. Cabe ao professor familiarizar os alunos com a língua escrita, criar uma relação positiva com a mesma. Este deve ainda utilizar textos realmente feitos para serem lidos, trabalhar tipos de textos diferentes e de forma diferenciada como a leitura silenciosa e leitura em voz alta, tendo em mente o objetivo de cada uma.

Colomer e Camps (2002) postulam que as estratégias para ensinar a compreender consistem em fazer com que o aluno desenvolva iniciativas em relação ao texto, utilizando formas gráficas de representação, ou seja, é preciso ensinar os alunos a fazer esquemas. O professor deve oferecer modelos de compreensão e controle e também fazer com que os alunos percebam os erros e incoerências no texto. É necessário também utilizar técnicas de discussão coletiva, determinar objetivos, identificar palavra-chave e ainda relacionar a compreensão com a produção de textos. A partir desses processos é possível fazer com que o aluno perceba melhor a intenção do texto.

Além de estratégias de leitura é preciso também ter objetivo e expectativas para a leitura. Segundo Kleiman (2000, p. 37), “os objetivos contribuem para a formulação de hipóteses”, ou seja, é preciso ler com um objetivo para que a compreensão do texto aconteça. Dessa forma o aluno tem capacidade de descobrir a intenção do texto e a sua lógica e passa a “construir uma interpretação adequada de seu significado” (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 37).

Portanto, é fundamental citar que “o papel central da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto” (KLEIMAN, 2000, p. 35). A leitura sem motivação não leva o aluno à aprendizagem.

Como podemos perceber, definir leitura não consiste em tarefa fácil, pois de acordo com Kleiman (1995), o processo de leitura é complexo e muito abrangente. São vários os sentidos que podem ser atribuídos às idéias de leitura.

Em um sentido mais amplo pode ser citada a definição de Goodman (apud KLEIMAN, 2004), que considera que a leitura é como uma atividade que relaciona pensamento e linguagem. A leitura se dá através do leitor e este tem a liberdade de “reconstruir” o que o autor quis expressar dentro do texto, mas não extrapolando o que este quer transmitir. Um aspecto importante a ser considerado são os processos de leitura, apresentados a seguir.

2.2. Processos de leitura

Colomer e Camps (2002) postulam que a concepção tradicional da leitura foi definida como um modelo de processamento ascendente e processamento descendente. Segun-

do as autoras, o primeiro supõe que o leitor começará a leitura partindo dos níveis inferiores do texto, (sinais gráficos, palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades lingüísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Já o processamento descendente atua em sentido contrário, começando na mente do leitor até chegar ao texto.

Complementando Colomer e Camps (2002), o Currículo Básico Comum (CBC, 2007) fala que o processamento descendente ativa o conhecimento de mundo sobre um assunto ou situação, e mobiliza as pistas extralingüísticas. Por meio deste, o leitor antecipa, infere, formula hipóteses e atribui significados ao texto. No processo ascendente o leitor estabelece relações de sentido.

Ainda de acordo com o CBC, quando o leitor faz uso desses dois tipos de processamento, ele ativa seu conhecimento prévio e o seu conhecimento sobre as estratégias de leitura. Enquanto no processamento descendente o conhecimento de mundo tem uma importância fundamental, no processamento ascendente, tem maior importância a ativação do conhecimento léxico-sistêmico.

A seguir serão apontadas algumas dificuldades presentes na leitura em língua estrangeira.

2.3. Dificuldade para a compreensão escrita em língua estrangeira

De acordo com Brown (2001), estudantes que já falam o idioma nativo estarão familiarizados com as características básicas de seu idioma, portanto algumas características da escrita do inglês, especialmente certas convenções, podem ser muito diferentes de um idioma para outro. Ao ler outro idioma eles bloqueiam seus esforços, não sendo capazes de fazer uma leitura.

Partindo dessas considerações, Brown (2001) apresenta as características do idioma escrito que influenciam no processo de leitura. O primeiro aspecto é a permanência. O autor explica que o idioma falado é passageiro, pois uma vez falada uma frase, esta desaparece. Já a escrita é permanente e, a partir disso, o leitor pode ter a oportunidade de rever palavras ou frases que não entendeu.

Outra característica que o autor coloca é a ortografia. Esta, em um idioma falado, corresponde a fonemas, além disso, junto à ortografia temos o ritmo, pausas, volume, colocações de voz, dentre outros. Já na escrita temos os grafemas, que junto às pontuações ajudam no entendimento. Dessa forma o leitor pode descrever as sugestões fonológicas do texto.

Segundo Brown (2001), na língua escrita existe uma complexidade de orações. Segundo ele, a escrita e a fala apresentam complexidades diferentes e esta diferença é significativa entre as suas orações. No idioma falado, as orações tendem a ter significados menores, e na escrita as orações são mais longas. Para este autor, as diferenças lingüísticas entre fala e escrita são a principal causa para a dificuldade no aprendizado de uma língua estrangeira.

Outro aspecto importante mencionado por Brown (2001) é o vocabulário limitado dos leitores, ou seja, para entender um significado de uma oração ou parágrafo é preciso que o leitor fique, muitas vezes, com um dicionário em mãos.

Brown (2001) ainda cita outras características como, por exemplo, a formalidade que diz respeito às formas de texto prescritas; o tempo de processamento, que é a velocidade da leitura de um texto.

Todos estes aspectos devem ser considerados ao ler um texto em um outro idioma. Devemos considerar também os aspectos relacionados ao leitor, que serão analisados a seguir.

2.4. O leitor

Para Kleiman (2000), o leitor não apenas constrói, mas também recebe o significado do texto. Ele procura pistas, formula hipóteses sobre o texto, tem a liberdade de aceitar ou não as conclusões do autor do texto. Mas o autor quando escreve tenta uma adesão do leitor em relação ao seu texto, por isso, ele coloca argumentos e também pistas para que este leitor compartilhe seus objetivos.

A leitura é uma interação entre autor e leitor e, por isso, às vezes há algumas dificuldades nesta relação. Muitas vezes o leitor lê o texto com opiniões pré-concebidas, dificultando muito a compreensão do autor que não condizem com a idéia do leitor, comprometendo, assim, sua compreensão (KLEIMAN, 2000).

É preciso ressaltar também a responsabilidade do leitor quanto a sua leitura. O leitor deve acreditar que o autor tem algo de interessante para dizer através do texto. Para tanto, o leitor precisa saber formular hipóteses, procurar pistas no texto para que a compreensão se dê de forma completa. E para isso acontecer ele precisa saber utilizar as estratégias de processamento do texto que são de extrema importância.

2.5. Estratégias de compreensão

De acordo com Brown (2001), algumas estratégias estão ligadas ao processamento descendente e outras ao ascendente. Algumas dessas estratégias são: identificar o propósito da leitura; utilizar técnicas de leitura silenciosa, que é eficiente para uma compreensão rápida; destacar as idéias principais do texto, e identificar seus pontos mais importantes ou sua essência; fazer uma varredura no texto para ter informações mais específicas, por exemplo, nomes ou datas, achar a definição de um conceito que é importante. O propósito dessa estratégia é extrair informações sem ler o texto do começo ao fim. Ele deve agrupar idéias significantes e isto ajuda o leitor a ordenar melhor suas dúvidas; deve usar da inferência para tentar ler sem interromper sua leitura a cada palavra desconhecida. Dessa forma ele preenche os espaços vazios e usa das pistas para compreender o texto; analisar o

vocabulário, verificando afixos, tentando adivinhar a partir do contexto os significados literais e implícitos.

Portanto, a partir dessas estratégias fica mais fácil ensinar e compreender o texto em uma língua estrangeira, pois o leitor não precisará ler o texto por completo para entender seu significado global. É importante ainda motivar o leitor para o desenvolvimento dessas estratégias, para que ele possa utilizá-las de forma eficiente.

3. Metodologia

Foi aplicado um questionário junto a trinta e quatro (34) alunos da 6ª série de uma escola estadual localizada no município de Patos de Minas. Esse questionário teve como objetivo verificar como o aluno analisa o trabalho do professor de língua inglesa em relação à atividade de compreensão escrita.

A primeira pergunta foi feita com o objetivo de saber se o professor trabalhava textos na sala de aula (ver anexo A). Dos trinta e quatro (34) alunos pesquisados trinta e dois (32) responderam que o professor trabalha com textos e dois (02) deles disseram que o professor não faz uso de textos nas aulas de inglês. No que diz respeito à leitura em língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-LE, 1998) dão ênfase ao ensino da leitura, pois, segundo o documento, esta habilidade é a de maior relevância no contexto social imediato dos alunos e a que mais atende suas necessidades de educação formal. No que diz respeito a uma língua estrangeira, e conseqüentemente a leitura nessa língua, a escola e o professor devem contribuir para o letramento do aluno e fazer com que este aumente sua autopercepção como ser humano e cidadão.

A segunda pergunta objetivava saber quais tipos de texto eram utilizados nas aulas de Inglês (ver anexo A). Das opções disponibilizadas no questionário vinte e seis (26) alunos disseram que o professor trabalha Narrativas, quatro (04) marcaram Histórias em Quadrinhos, cinco (05) deles disseram que o professor trabalha com Contos, e somente dois (02) responderam que são trabalhadas Piadas.

A este respeito o CBC (2007) coloca a importância de ler textos de diferentes gêneros sobre diferentes assuntos, relacionando os textos a seus diversos usos sociais, tendo como objetivo a compreensão do sentido geral e específico de cada texto. Dessa forma percebe-se que o professor procura abranger diferentes gêneros textuais em suas aulas.

A terceira pergunta foi feita com o objetivo de saber se eram feitas perguntas antes da leitura do texto e quais seriam essas perguntas. Dos trinta e quatro (34) alunos pesquisados, vinte e quatro (24) disseram que o professor não faz perguntas antes de trabalhar a compreensão escrita e somente oito (08) afirmam que o professor trabalha perguntas (ver anexo A). Os alunos responderam que o professor faz comentários do texto, pergunta sobre o cenário, o local onde se passa a história, sobre o autor, o tipo de texto, sobre os persona-

gens, o assunto tratado no texto e ainda, o professor faz um questionamento sobre o título do texto antes de ele ser lido.

Brown (2001) coloca que o professor precisa utilizar práticas de pré-leitura, pois essa estratégia motiva os alunos a lerem o texto. De acordo com os PCNs-LE (1998), o professor deve observar, no uso de textos, os estágios de leitura como a pré-leitura, que consiste na fase em que o aluno é sensibilizado em relação à construção de significados durante uma leitura, ou seja, é preciso fazer que ele explore todos os recursos de um texto como, título, figuras, gráficos, dentre outros. Já na fase da Leitura, o aluno tem que utilizar seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. É preciso também que o aluno aprenda a inferir o significado das palavras desconhecidas, por meio das pistas que o texto fornece e ainda que este aluno aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todas as palavras de um texto. Na pós-leitura, é preciso que o professor leve os alunos à reflexão sobre o texto, fazendo com que eles emitam suas reações e avaliem as idéias do autor.

A forma como o professor trabalha pode ser comprovada na fala dos alunos a seguir:

Aluno A: “Sim, o professor sempre pergunta qual é o tipo do texto, o autor, os personagens...”.

Aluno B: “Sim: perguntando o cenário, a cidade, o autor, o tipo de texto”.

Apenas dois (02) alunos disseram que o professor só faz perguntas depois de analisar o texto.

Aluno C: “Não, o professor não faz perguntas, ele só faz depois de analisarmos o texto”.

Aluno D: “Não, ler depois comentar”.

A quarta pergunta foi feita com intuito de saber se era trabalhado o vocabulário nas aulas de compreensão escrita. Dos alunos analisados trinta e um (31) disseram que o professor trabalha o vocabulário e apenas três (03) responderam negativamente à pergunta.

A esse respeito, Kleiman (2004) afirma que um dos fatores que contribuem para o sucesso da leitura é o conhecimento de vocabulário e que o controle deliberado e consciente desse conhecimento são marcas de um leitor proficiente.

Na quinta pergunta propunha-se saber se era feita uma interpretação durante a leitura. Dentre os alunos pesquisados, cinco (05) responderam que não acontece esse tipo de interpretação, mas vinte e nove (29) afirmaram que o professor fazia a interpretação durante a leitura de textos. No que diz respeito a essa etapa na fase da leitura, os PCNs-LE (1998) colocam a importância da utilização de estratégias de integração de uma informação a outra, estabelecendo elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência, e esta fase só se torna possível pela mediação do professor.

A sexta pergunta tinha como objetivo saber se o professor propunha ao aluno atividades, de acordo com o texto, após a leitura. Dentre os alunos pesquisados, trinta (30) responderam afirmativamente, e quatro (04) alunos responderam que o professor não trabalha este tipo de atividade. Nesta fase de pós-leitura, de acordo com os PCNs-LE (1998), o foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor, ou seja, o aluno precisa entender as intenções do mesmo.

A sétima pergunta foi feita com o objetivo de saber quais são as atividades utilizadas pelo professor. Foram dadas cinco alternativas (ver anexo A). Cerca de quatorze (14) alunos disseram que o professor utiliza debates, cinco (05) marcaram a opção pesquisas e a última alternativa dava aos alunos a possibilidade de citar outras atividades. As atividades mencionadas pelos alunos foram perguntas, exercícios escritos, além de utilizar o livro didático e tradução de livros.

De acordo com Colomer & Camps (2002), as atividades orientadas a aprender a ler são na maioria das vezes a leitura silenciosa ou oral, seguida de questionários que interrogam sobre o texto. Esse tipo de atividade não exige nenhum tipo de elaboração pessoal, portanto não ensinam a compreender, uma vez que não mostra ao aluno os caminhos que eles podem seguir para construir os significados do texto.

Aluno A: “Perguntas sobre o texto lido”.

Aluno B: “Resumo de livros e atividades do livro”

A oitava pergunta tinha a intenção de saber se o aluno gosta ou não de inglês e o que os motivava nesta disciplina. Dos trinta e quatro (34) alunos pesquisados, dez (10) disseram que gostam de inglês por vários motivos, dentre eles: por ser uma matéria interessante; apenas por gostar de estudar inglês; como sendo uma forma de eles aprenderem a língua estrangeira; pelo fato de eles precisarem no futuro; e ainda para exercitar o conhecimento.

Já os vinte e quatro (24) alunos que responderam que não gostam de inglês justificaram suas respostas dizendo: a matéria era complicada; simplesmente não gostam da matéria; ainda estão aprendendo a gostar; porque é chato e ruim. Nove (09) deles responderam negativamente pelo motivo de não entenderem a matéria e atribuíram este problema ao fato de o professor solicitar traduções e cópias dos textos, e disseram ainda que eles não têm interesse em aprender um outro idioma.

Aluno A: “Não, porque eu não entendo muito bem do texto em inglês”.

Aluno B: “Não, porque quando lemos textos em inglês temos que copiar e traduzir o texto no caderno”.

Aluno C: “Sim, para agente aprender mais a língua inglesa”.

Aluno D: “Sim, porque aprendemos como se pronuncia as palavras em inglês, e aprendemos palavras novas”.

Sobre a importância do ato de ler para o indivíduo, Celce-Murcia (2000) assevera que grande parte do que uma pessoa precisa vir a conhecer é comunicado através de um texto escrito. Acrescenta ainda que a leitura é uma forma relevante de ter acesso a informações e expandir o conhecimento. Por conseguinte, aprender um outro idioma é essencial para conhecer novas informações.

A seguir serão descritas as aulas assistidas para confrontar com as informações e verificar se essas aulas vão de encontro com as teorias estudadas.

3.1. Observação das aulas

Foram assistidas três (03) aulas com o professor, o que possibilitou assim observar como este trabalha a compreensão escrita. O professor se preocupava em esclarecer aos alunos o assunto do texto, antes de trabalhá-lo. Entretanto, não houve a preocupação em ensinar o vocabulário antes da atividade de compreensão escrita e da atividade de monitoramento, sugeridas pelos teóricos, e estas não foram práticas observadas em grande parte das aulas. Ocorreu ainda o fato de o professor solicitar que os alunos fizessem a tradução do texto. A atividade de pós-leitura foi realizada através da leitura das traduções dos alunos e das ilustrações que os mesmos fizeram a partir do texto lido.

Outro ponto observado nas aulas foi a da leitura em voz alta para avaliar e treinar a pronúncia das palavras, A esse respeito, Kleiman (2004) fala que a leitura em voz alta é para a apreciação estética da língua e aponta desvantagens da prática exclusiva de leitura oral, uma vez que esse tipo de leitura é um fator inibidor do desenvolvimento de um bom leitor.

Durante as aulas assistidas, percebeu-se que os alunos pesquisados tiveram dificuldade em utilizar as estratégias de leitura, pois estes não conseguem compreender os textos e ainda percebeu-se que o uso dos processos ascendente e descendente não foi bem trabalhado nas aulas assistidas.

4. Considerações finais

Conforme foi apresentado ao longo deste estudo, a compreensão escrita constitui um elemento muito importante para a formação do indivíduo, propiciando a ele acesso às mais diferentes formas de cultura e saber. Kleiman (2004) coloca que a leitura é de essencial importância, pois desenvolve a consciência e a memória da pessoa, além de ampliar e diversificar nossa visão e interpretação do mundo e da vida como um todo.

Frente a tais colocações, buscou-se, em um primeiro momento, verificar se a compreensão escrita é trabalhada no ensino fundamental nas escolas públicas do município de Patos de Minas.

Para a realização dessa atividade, procedeu-se a observações de aulas de um professor e foram aplicados aos seus alunos questionários sobre o ensino/aprendizagem da leitura em língua inglesa. Constatou-se, em posse dos dados obtidos, que atividades com a compreensão escrita são, de fato, realizadas pelo docente. Não obstante, observou-se que, ao abordar tal habilidade, o professor, apesar de conhecer as estratégias, não as utiliza de forma efetiva, ou seja, encontra-se ainda desvinculado das teorias sobre o ensino de leitura em língua estrangeira.

Enfatizou-se, ao longo do referencial teórico apresentado, a importância do leitor e suas dificuldades, juntamente com o uso dos processos ascendente e descendente, no processo de leitura e ainda as estratégias de compreensão escrita em língua estrangeira.

Observou-se, no entanto, que boa parte dos alunos, não demonstra interesse pela leitura em língua estrangeira, apesar de esta propiciar-lhes conhecimentos variados, como a ampliação de vocabulário e informações culturais. Percebeu-se ainda que existem bloqueios em relação ao trabalho com essa habilidade tanto por parte dos alunos quanto do professor.

Face ao exposto, pode-se concluir que os professores do ensino fundamental precisavam sistematizar seu trabalho em relação a essa habilidade, pois apesar de conhecer as estratégias não as utilizam em sala de aula.

É preciso ressaltar ainda que as questões acerca do ensino da compreensão escrita em língua estrangeira apresentadas fornecem subsídios para que os educadores repensem sua prática educativa, identificando as dificuldades dos alunos, visando a um ensino de leitura mais eficaz, produtivo e consciente que desperte nos alunos o gosto pelo ato de ler.

5. Referências

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2 ed. Essex: Longman, 2001, p. 298-333.

CELCE-MURCIA, Marianne & OLSHTAIN, Elite. *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 108-135.

COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Reinildes. *Propostas curriculares CBC: língua estrangeira 5ª a 8ª*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/>. Acesso em 07 de out.2007.

GERALDI, João Vanderley (org.). Sobre a leitura na escola, in: GERALDI, João Vanderley; ALMEIDA, Milton José de; LEITE, Lígia Chiappini de Moraes; et al. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 88-102.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3 ed. Campinas: Pontes? Editora da Universidade de Campinas, 1995.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004, pp. 13-26, 151-206.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

TERZI, Silvia Bueno. *A construção da leitura*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002, p. 13-20 e 59-90.

Anexo

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Pesquisador: Danielle Cristina Fernandes Pacheco

Orientadora: Ms. Mônica Soares de Araújo Guimarães

UNIPAM / Patos de Minas, MG

QUESTIONÁRIO

1. O seu professor trabalha textos em sala?

Sim

Não

2. Que tipos de textos ele trabalha?

Narrativas

Histórias em quadrinhos

Letras de música

Contos

Piadas

3. São feitas perguntas antes de vocês lerem o texto? Quais?

4. É trabalhado o vocabulário?

Sim

Não

5. É feita uma interpretação durante a leitura do texto?

Sim

Não

6. O professor trabalha atividades relacionadas com o texto após sua leitura?

Sim

Não

7. Quais são essas atividades?

Debates

Gincanas

Pesquisas

Outras

8. Você gosta de ler textos em inglês? Por quê?

Sim

Não

O fluxo de consciência em *Mrs. Dallaway*, de Virginia Woolf

Simone Elizabeth de Sousa

UNIPAM

Orientação: Prof. Dr. Luís André Nepomuceno

Resumo: O presente trabalho objetiva realizar um estudo da obra *Mrs. Dallaway* de Virgínia Woolf sob as perspectivas teóricas do fluxo de consciência e apresentar uma análise das personagens centrais à luz da teoria literária.

Palavras-chave: romance estrangeiro moderno – Virginia Woolf – fluxo de consciência

1. Considerações iniciais

Pretende-se, neste trabalho, realizar uma análise acerca do fluxo de consciência, que é uma técnica narrativa comum a vários autores do período modernista, além de mostrar como as personagens centrais são abordadas de acordo com seu comportamento diante dessa temática, que desenvolve grande percurso na literatura inglesa.

Virgínia Woolf viveu entre 1882 e 1941, era inglesa e morou na infância em Bloomsbury, bairro de Londres, onde se encontravam grandes intelectuais que tinham o objetivo de se opor aos valores éticos da sociedade vitoriana, um período que se destacou na Inglaterra como conservador e moralista. Ela se casou, teve uma vida atribulada conjugalmente, e morreu tragicamente, suicidando-se.

Woolf vivenciou o período modernista (1915-1920), no qual a literatura passa por diversas mudanças, em que o autor deixa os padrões clássicos e tradicionais e começa a trabalhar nas obras a interioridade do homem com relação ao mundo e a sociedade.

Este estudo se divide em três etapas: a primeira mostra o fluxo de consciência e o inconsciente à luz de teorias; na segunda, apresenta-se uma base teórica para a classificação das personagens de *Mrs. Dallaway*; e a terceira apresenta o comportamento das personagens com relação ao fluxo de consciência.

O referido trabalho se justifica por apresentar um estudo que propicia uma reflexão sobre o ser humano em sua relação entre o mundo social e o vazio do indivíduo. Espera-se que este estudo possa alcançar os objetivos propostos bem como contribuir para futuras análises da obra em questão, sendo de valia a estudos posteriores.

2. O inconsciente e fluxo de consciência

Em *Mrs. Dalloway*, de Virgínia Woolf, é apresentado o método narrativo denominado fluxo de consciência. Este método aborda os pensamentos das personagens explorando-os mais que a realidade. Segundo Coelho de Carvalho (1881, p. 51), esse termo consiste na “(...) especialização de um determinado modo de foco narrativo. Poderíamos definir o método como a apresentação idealmente exata, não analisada, do que se passa na consciência de um ou mais personagens”. Então, é possível dizer que o fluxo de consciência pode ser tratado como um método ficcional utilizado para explorar a consciência das personagens, estabelecendo os seus pensamentos de acordo com o inconsciente. O inconsciente descoberto por Freud, segundo J. Laplanche e J. B. Pontalis (apud Bock, 1999, p. 73) exprime “o conjunto dos conteúdos não presentes no campo atual da consciência”. Assim, podemos dizer que o inconsciente não está em acesso ao consciente, ou seja, desconhece as relações lógicas, fazendo associações de idéias. Não tem relação com o tempo, desconhece o passado e o presente.

É possível dizer que Woolf, ao escrever *Mrs. Dalloway*, poderia se encontrar com um desejo reprimido. Segundo Marcele Marini et al. (1997, p. 56), Freud propõe uma teoria dinâmica do inconsciente considerado como sonho que se fundamenta na

(...) “descarga psíquica de um desejo em estado de recalque”, mas é a sua “realização *disfarçada*”. Porque o desejo inconsciente que busca a satisfação se choca com a *censura* do consciente e, mesmo, em parte, do pré-consciente. Assim toda produção psíquica é uma *formação de compromisso* entre a força do desejo e o poder de recalque do consciente. Compreende-se que a noção de *conflito psíquico* seja essencial: conflito entre o desejo e interdição, desejo inconsciente e desejo consciente (...).

Então poder-se-ia imaginar Woolf em sono profundo: ela se encontraria no ato de exclusão de idéias e sentimentos do campo de sua consciência ao escrever *Mrs. Dalloway*, ou seja, o seu desejo inconsciente manifestar-se-ia de acordo com o que propõe a idéia da obra, que é a relação das personagens com a sociedade moralista daquela época. Provavelmente Virgínia passava pelo mesmo problema e estaria tentando lançar para fora esses sentimentos e desejos reprimidos.

3. Teorias acerca das personagens de Virginia Woolf.

Um dos principais pontos para a criação de uma obra é o uso das personagens. Estas desempenham um importante papel na ação dramática ou narrativa. Dentro da perspectiva teórica, as personagens são apresentadas como:

(...) o herói condutor e intérprete dos motivos da narrativa, compreende sempre uma atitude existencial, a situação humana no cosmos e no tempo histórico, isto é, o homem em sua dupla realidade: manifesto ou subjetivo, dominado pelos impulsos motores fundamentais da emoção e manifesto ou objetivo, condicionado pelo meio e sociedade. (DEFINA, 1975, p. 83).

Para Defina, a personagem é reconhecida pelo seu papel de enfatizar o momento existencial, a posição social do homem com relação ao mundo em determinado tempo. A subjetividade também se destaca pelo fato de levá-las à sua interioridade ou à individualidade. Podemos perceber estes aspectos em *Mrs. Dalloway*, que revela a subjetividade com relação às personagens.

Segundo Moisés (1970, p. 111), as personagens são divididas em dois grupos: personagens redondas e personagens planas:

Estas, seriam bidimensionais, dotadas de altura e largura mas não de profundidade: um só defeito ou uma só qualidade. Quanto às personagens redondas, ostentariam a dimensão que faltam às outras, e, por isso possuiriam uma série complexa de qualidades ou/ e defeitos.

Dessa forma podemos dizer que as personagens planas não são descritas profundamente, mas, são comuns, ou seja, a todo momento, são encontradas com as mesmas características. As personagens redondas, conhecidas como psicológicas, são consideradas complexas. São desenvolvidas em obras, com o intuito de focalizar a personagem dentro de si, naquele momento. Descreve-se o seu individual, relacionando-se ao consciente e inconsciente. Segundo Magalhães (2007, p.5) “a personagem existe para além do tempo”, ou seja, em um momento age de uma forma, em outro se encontra diferente, ou seja, o sujeito está bem em certa hora e posteriormente em estado de desespero ou tristeza.

É importante perceber que Virgínia Woolf, em sua obra *Mrs. Dalloway*, apresentou o tipo redondo para a caracterização das personagens, destacando-se a descrição psicológica, trazendo a individualidade que se manifesta em oposição ao existente.

4. O fluxo de consciência e o comportamento das personagens em *Mrs. Dalloway*

Na referida obra, o fluxo de consciência pode ser explorado de acordo com a vida de suas personagens centrais em relação ao meio social em que estão vivendo. Ocorre uma série de cenas em que elas vivem uma realidade de valores morais que eram bastante apreciados naquela época. Época esta em que o desempenho vitoriano, que foi um momento no qual os valores morais, tradicionais e conservadores marcavam a Inglaterra entre 1837 a 1901, ainda era abrangente. Abordam-se ainda os pensamentos inconscientes que buscavam na realidade social uma forma de apresentar a interioridade de cada personagem. O sujeito encontra-se consigo próprio a ponto de descobrir que está vivendo uma identidade

diferente do que é na verdade. A identidade é o próprio inconsciente desordenado, sem definição. Então, há uma reflexão sobre o indivíduo interior e sobre os fatos que acontecem no mundo exterior, destacando as cenas de espaços físicos apresentados na obra, reforçando essa aplicação.

Percebe-se, assim, que o fluxo de consciência, sendo uma técnica narrativa, foi usado por Woolf com o intuito de demonstrar a idéia de confronto com a identidade interior de cada personagem e a realidade exterior do mundo. Diante disso, temos Clarissa Dalloway, pertencente à alta classe londrina, esposa de Richard Dalloway. Parece feliz, está ocupada com a preparação de uma festa que ocorrerá à noite em sua casa. Reencontra-se com Peter Walsh, com quem tivera um relacionamento amoroso no passado. Nesse ínterim, encontra-se em desequilíbrio consigo mesma, revivendo grandes acontecimentos do passado: “(...) tal foi a surpresa que sentiu ao vê-lo, a alegria, o sobressalto, o embaraço de ver chegar Peter Walsh de manhã, tão inesperadamente” (WOOLF, 1980, p. 42).

Clarissa luta consigo mesma, nota-se que ao mesmo tempo em que se sente feliz ao rever o grande amor de sua vida, se encontra em desespero. Ela se arrepende por não ter se rendido a esse amor no passado. Por outro lado, prefere viver na alta sociedade, mesmo não se sentindo bem, tendo que manter as aparências. Dessa forma temos a idéia do vazio do indivíduo, refletido no ser humano a partir do momento que está bem consigo mesmo, estando em carência com a tranquilidade pessoal.

Peter sempre fora apaixonado por Clarissa, contudo não se deixou abalar pelo casamento dela com Richard. Foi para Oxford, depois para a Índia, onde encontra um novo amor. Ao mesmo tempo, Peter se sente fracassado pelo fato de Clarissa o ter deixado no passado e por ter, naquele momento, cinquenta anos e a ver tão fria e distante, não podendo falar o que estava sentindo. “Toda a vida, Peter tinha-se deixado levar daquela maneira, primeiro, fazendo-se desligar de Oxford, depois o casamento com a que encontrou na viagem para Índia; agora, a esposa de um major...” (idem, 1980, p. 47).

Peter, diferente de Clarissa, não se preocupa em manter as aparências, vive livremente na sociedade, não se prende às normas morais. Porém, vive preso dentro de si mesmo, com relação aos sentimentos do passado e presente.

É importante salientar a participação da personagem Sally Seton na vida de Clarissa, pois que, pelo que é possível deduzir, elas tiveram um relacionamento amoroso no passado. É uma mulher que desequilibra a estrutura da sociedade vitoriana, de acordo com o seu comportamento diante da alta classe de Londres.

Septimus Smith, sendo um veterano da Primeira Guerra, tornou-se neurótico por causa da morte de seu superior Evans e por outras catástrofes da guerra. Casado com a italiana Lucrezia, encontra-se em estado depressivo e ainda tendo de passar por várias práticas psiquiátricas.

Ameaçado a ser levado a um sanatório, Septimus se mata, atirando-se de um prédio. “Septimus foi um dos primeiros voluntários. Partiu para a França a salvar uma Inglaterra

que consistia quase inteiramente das peças de Shakespeare e de Miss Isabel Pole passeando de verde numa praça”. (idem, 1980, p. 84). A vida de Septimus, atribulada, carregada de medo apresenta a realidade da Inglaterra naquele momento pós-guerra, ou seja, a Inglaterra que fora cheia de moralismos e tradicionalismos, agora passa por um distúrbio causado pela guerra, grandes mudanças, tanto na arte, quanto na literatura, aspectos sociais que entram em confronto com os valores morais.

Diante da vida das personagens citadas, observa-se que o fluxo de consciência apresenta uma relação com os momentos passados e com as práticas realizadas por essas personagens, e nisso, considera-se o desejo reprimido de Woolf, o qual ela queria excluir do seu consciente, e que por sinal seria a tentativa de acabar com o conservadorismo dentro da sociedade.

5. Considerações finais

O presente estudo teve como base teorias de análises literárias e fundamentos da psicanálise freudiana. Inicialmente, foi feito um estudo acerca do inconsciente e do fluxo de consciência estabelecendo uma relação entre eles. Em seguida um apanhado geral da teoria das personagens. Assim, abordou-se o comportamento das personagens considerando o fluxo de consciência na obra *Mrs. Dalloway*, de Virgínia Woolf.

A análise permite compreender o fluxo de consciência como um método narrativo e explorar a identidade de personagens considerados psicológicos na obra.

Referências bibliográficas

BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 368p.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Foco narrativo e fluxo de consciência: questões de teoria literária*. São Paulo: Pioneira, 1981. 630.

DEFINA, Gilberto. *Teoria e prática de análise literária*. São Paulo: Pioneira, 1975. 148 p. (Manuais de Estudo).

MAGALHÃES, Alexandre Pereira, et. al. *A criatura no espaço da memória: uma análise do tempo em crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso. Caderno de Letras – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário de Patos de Minas, 2007.

MARINI, Marcelle; BARBERIS, Pierre; BIASI, Pierre-Marc; VALENCY, Gisele. *Métodos críticos para a análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 206 p. (Coleção Leitura e crítica).

MOISÉS, Massaud. *Guia prático de análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1970. 284p.

WOOLF, Virgínia. *Mrs. Dalloway*. Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Os “sinais de pontuação” são marcas constitutivas do sentido?

Ariadna dos Reis Araújo Ferreira

UNIPAM

Orientação: Prof. MS. Geovane Fernandes Caixeta

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar que os sinais de pontuação são constitutivos do sentido textual-discursivo. Para tanto, num primeiro momento, apresentar-se-á uma visão histórica sobre a origem dos sinais de pontuação, do seu surgimento e sua evolução com o advento da imprensa. Num segundo momento, será feita uma descrição do ponto de vista de diversos gramáticos tradicionais e lingüistas acerca das marcas pontuacionais e sua contribuição na produção de sentido textual. Por último, serão analisados dois textos que são cartas, retirados de revista *Veja*, dirigidos a um público diversificado, mas que operam com um padrão de linguagem mais formal – a análise desses dois textos será feita sob o ponto de vista gramatical e sob o ponto de vista discursivo.

Palavras-chave: Sinais de pontuação. Gramática. Discurso. Constituição de sentido.

Ponto de partida!

Quem não se lembra dos tempos de estudante, quando uma professora de língua portuguesa entregava a redação cheia de correções em vermelho de erros de pontuação? Parecia mais um texto ensangüentado todo pingado de vermelho do que uma produção textual. E ainda nos dizia: “Você precisa melhorar a pontuação, menino!” E ficava por isso mesmo. A pontuação de um texto aparece concomitantemente no momento que vamos escrevendo; por isso, se não sabemos pontuar corretamente, logo não sabemos também expor nosso pensamento de maneira coerente na escrita. Assim, as redações serão uma mancha vermelha no nosso desempenho escolar.

O objetivo deste trabalho é mostrar que os sinais de pontuação são partes constitutivas de sentido textual-discursivo. O que mais nos motivou a desenvolver este artigo sobre os sinais de pontuação como constitutivos de sentido são várias elucubrações que não saem de nossas cabeças. Por exemplo: se estamos nos preparando para sermos professores de língua portuguesa, será que o curso foi capaz de sanar minhas dúvidas quanto ao emprego dos sinais de pontuação de um texto? Ao término do curso, percebemos que este artigo vai muito além de um trabalho de conclusão de curso, pois as investigações a serem feitas também visam a esclarecer dúvidas pessoais.

Portanto, empreender uma pesquisa sobre o emprego dos sinais de pontuação é de suma importância. Acreditamos que eles contribuem para a construção do sentido textual-

discursivo, ou seja, constitutivos da geração de sentidos na escrita. Nesse sentido, metodologias de ensino que promovam o correto emprego dos sinais de pontuação para construção de sentido textual fazem-se necessárias, pois vêm capacitar o aluno a pontuar o seu texto de maneira lógica para o leitor, e não pontuá-lo intuitiva e aleatoriamente como são orientados a fazer.

Para a consecução da pesquisa, serão percorridos três caminhos. No primeiro, apresentaremos uma revisão teórica acerca do contexto histórico dos sinais de pontuação. No segundo, apresentaremos uma pesquisa feita em gramáticas tradicionalmente conceituadas, abordando a questão consensual entre os gramáticos e lingüistas quanto ao emprego dos sinais de pontuação: o espaço destinado à pontuação e as regras de emprego. No terceiro, apresentaremos uma análise de textos sob dois pontos de vista, o gramatical e o discursivo, para que se demonstre que os sinais são constitutivos do sentido textual-discursivo.

Segundo Villela (2005, p. 221), “quem pontua um texto está dando pistas para a construção de sentido por parte do leitor”. Diante dessa colocação de Villela, espera-se que o trabalho a que nos propomos possa “dar pistas” para a resolução, mesmo que parcial, deste problema; ou seja, espera-se que a pesquisa mostre que o uso adequado dos sinais de pontuação é fator fundamental para a construção do sentido textual-discursivo.

1. Era uma vez os sinais de pontuação...

1.1. O ponto inicial da história de sinais!

Segundo Halliday (1990, p. 32, apud VILLELA, 2003, p. 185), ao tratar da evolução do sistema de pontuação, no princípio, a escrita grega era uma fileira de letras sem espaços e sem pontuação, mas os gregos já separavam as frases, escrevendo-as uma em cada linha. Durante os séculos, surgiram inovações até se chegar à forma de escrita atual. Assim: (1) padroniza-se a direção da linha escrita – os gregos adotam uma sucessão da esquerda para a direita e os fenícios optam pela sucessão inversa; (2) introduzem-se espaços entre as palavras; (3) introduz-se o ponto para marcar o final das sentenças; (4) distinguem-se as letras maiúsculas e minúsculas; (5) introduzem-se símbolos especiais para indicar ligações (hífen) – intercalações e omissões (parênteses); (6) surgem outras marcas de pontuação mais detalhadas: vírgula, dois-pontos, ponto-e-vírgula e travessão; (7) introduzem-se símbolos especiais: marcas de citação, interrogação e exclamação.

Como os gregos desconheciam a leitura silenciosa, as primeiras marcas pontuacionais foram acrescentadas aos textos apenas para fins retóricos, ou seja, de oralidade. Os oradores gregos se valeram desses recursos diante da necessidade de mostrar onde deveriam fazer pausas breves ou longas, elevar a voz e entonar durante a explanação de seus discursos. Surge a partir daí a primeira pontuação. Já os povos romanos e medievais foram incrementando este conjunto de sinais de pontuação, que eram usados para indicar aspec-

tos estruturais dos textos, e não os associavam às pausas respiratórias, como fazem a maioria dos gramáticos da atualidade. Todos esses aspectos estruturais acarretaram o desenvolvimento da leitura silenciosa que culminou em uma pontuação que exprime informações estruturais que é a nossa pontuação atual, embora esteja passível de mudanças, como vem ocorrendo ao longo dos anos desde o seu surgimento.

Para Houaiss (1967, p. 90, apud VILLELA, 2005 p. 185), “a história da pontuação no mundo ocidental revela uma lenta conquista”. Tomando por base o sânscrito, o autor destaca três estágios dessa história. Num primeiro, após um longo período em que as palavras eram ligadas umas às outras, os vocábulos são separados por um ponto colocado na linha, no meio ou acima do final do vocábulo, “até que em lugar do ponto em apreço apareça pura e simplesmente uma grande conquista – o espaço branco funcional”. No segundo, usa-se novamente o “ponto em altura variável” para separar o que corresponde a “grosso modo à noção atual de parágrafo”. O último estágio “é o dos gramáticos, filólogos, glosadores alexandrinos que principiaram a intercalar signos de pausa respiratória, numa aproximação do débito declamatório do texto, se lido (...)”.

Conforme Passos (1995, p. 21-22, apud VILLELA, 2005 p. 185), “o ponto (*colon*) foi o primeiro sinal a ser usado e era empregado em cima, no meio e no fim da linha. Mais tarde, apareceu a vírgula (*comma*), que indicava a mesma pausa, mas com menor intensidade, inclusive no final da linha. Depois, surgiram os dois-pontos e o ponto-e-vírgula. Segundo esse autor, foi Aristófanos de Bizâncio, gramático e crítico da época de Alexandria, no século II a. C., que consolidou o alfabeto grego e criou o primeiro sistema de pontuação”. Ele usava um ponto no alto para indicar o fim de um grupo de palavras, um ponto no meio da altura da letra para indicar que seria adicionado algo ao significado corrente e um ponto na base para indicar que o significado da frase se completaria adiante.

1.2. O ponto final da história dos sinais?

A maioria dos sinais que conhecemos hoje apareceu entre os séculos XIV e XVII. O surgimento da imprensa foi o principal responsável pela evolução e popularização da pontuação. Com ela, as marcações deixaram de ser dirigidas a quem escreve e se voltaram a quem lê, destinando-se a facilitar a compreensão do texto. A impressão tipográfica também exigiu que houvesse uma padronização e simplificação dos sinais.

Entender os processos que dirigem a maneira de pontuar facilita o uso dos sinais, bem como sua interpretação. Para alguns estudiosos do assunto, a maneira arbitrária de como são empregados os sinais de pontuação segue um critério sintático e um prosódico – por exemplo: o emprego da vírgula marca no texto a pausa e o ponto final, a entoação.

Barbosa (1875, p. 59, apud VILLELA, 2005 p. 188) “concebe a pontuação como um sistema de sinais gráficos auxiliares da cadeia de sinais grafemáticos e entre eles inclui os espaços entre as palavras e os acentos agudo, grave e circunflexo”. Rocha Lima (2001, p.

458) é um dos gramáticos que não define a pontuação. Divide os sinais de pontuação em três espécies de pausas. “(1) que não quebra a continuidade do discurso (...); (2) que indica o término do discurso ou parte dele (...); (3) que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo (...)”. Tal gramático pressupõe a escrita como um sistema de transposição da fala, pois afirma que as pausas rítmicas são assinaladas na pronúncia por entoações e na escrita por sinais especiais. Rocha Lima subordina, portanto, a pontuação à melodia da fala e às pausas respiratórias mais nítidas.

Muitos lingüistas mostram-se envolvidos com os estudos acerca da pontuação. Um desses estudiosos é Trask. Para esse autor, “pontuação é um sistema convencional de marcas que representam informações sobre a estrutura de um texto escrito” (2004, p. 232). Segundo Borges (1986, p. 1, apud VILLELA, 2005 p. 195), a pontuação é “fator de clareza, de inteligibilidade do texto e sujeita a grande variação, em decorrência do valor afetivo das pausas e das modificações diacrônicas dos usos da língua”. Por sua vez, Catach (1980 p. 16, apud CHARAUDEAU, 2004, p. 390), diz que a pontuação é “um sistema de sinais não alfabéticos, mais ou menos ideográficos que funcionam como signos lingüísticos, embora não tenha em geral nenhuma correspondência articulatória”. Para ela a maioria dos sinais é impronunciável, ou seja, a relação entre eles e a prosódia é, e só pode ser indireta.

Antes dos anos 70, havia poucos trabalhos consagrados a respeito desse assunto, já que a pontuação não era uma grande preocupação da lingüística moderna. Charaudeau (2004 p. 390), afirma que “a partir dos anos 70, foi sobretudo Catach que atribui à pontuação sua importância, em concomitância com suas pesquisas a respeito da ortografia”. Para Catach (apud Charaudeau 2004, p. 391), “a pontuação age sobre dois eixos: por um lado, ela reúne e completa, na medida do possível (pois ela é concisa), as informações da língua oral”, de outro, “ela dispõe de uma ordem gráfica interna que se pode considerar de certo modo ‘autônoma’” (1994, pp. 52-53). Catach ressalta, ainda, a distinção entre “a pontuação do texto, que vai além da frase, a pontuação da frase e a pontuação da palavra”, e lhe atribui três importantes funções: unir e separar as palavras em diversos níveis (função sintática), colocar em correspondência com o oral (função prosódica), completar ou substituir as palavras (função semântica).

Dahlet (2006) comunga com as idéias de Catach, quanto aos níveis funcionais da pontuação. Para Dahlet, a pontuação é sempre uma operação enunciativa de produção de sentido e, por isso, não está sujeita a regras de aplicação mecânica. A autora define a pontuação em três níveis: nível da palavra, nível de frase e nível de texto. Portanto, de acordo com essa autora, (re)conhecer o emprego dos sinais de pontuação como fator constitutivo de sentido-textual pode interferir no uso adequado desses sinais, eliminando assim o paradigma conceitual das gramáticas. Enfim, para essas autoras, os sinais de pontuação podem ser vistos em três níveis: (1) quanto à pontuação da palavra, (2) da frase e (3) do texto. Embora a diversidade de pontuação produza sentidos distintos, quando há a ausência dela, ou se muda o sentido, ou se causa estranhamento no leitor.

A história dos sinais de pontuação mostra que eles subordinam-se ao tempo histórico. Com a imprensa, novos sinais surgem para contribuir não só com a produção textual, como também com a recepção e/ou leitura. Hoje, com a intensa proliferação de recursos tecnológicos, não será novidade o surgimento de uma marca gráfica e/ou visual que facilite ou interfira na organização da mensagem que se deseja passar e no aprimoramento da leitura de diversos gêneros.

Pelo exposto, nota-se que as opiniões dos estudiosos são, em parte, divergentes quanto ao número de sinais de pontuação e quanto ao seu emprego. Embora a maioria dos gramáticos assemelhe-se na forma de abordar o emprego dos sinais de pontuação, não há consenso quanto ao uso, visto que existe uma enorme distância entre a norma culta e o uso nos textos a que os alunos têm acesso (*outdoors*, placas, textos publicitários e jornalísticos, textos de revistas em quadrinhos e outros). É válido ressaltar que a maioria dos gramáticos sempre exemplifica suas teorias com autores clássicos da literatura – isso nem sempre é pertinente se se considerar a diversidade de textos presentes nos livros didáticos, já que, em muitos casos, os autores dos manuais didáticos reproduzem os exemplos dos gramáticos.

2. Os sinais de pontuação são marcas constitutivas do sentido?

A maioria dos sinais de pontuação teve sua origem desde o início do século, daí a necessidade de se apresentar uma base histórica acerca destes sinais e o seu importante papel na produção e recepção dos textos, tanto no que se refere à organização, quanto no papel importante e preponderante na construção de sentido textual.

Na tentativa de dar uma resposta à pergunta-título deste artigo, que é também a desta seção, recorreremos à história dos sinais de pontuação, destacando alguns estudiosos. No entanto, percebemos que pouco sucesso se consegue no ensino das regras de pontuação, tão bem estudadas e analisadas pelos teóricos. É comum encontrar textos produzidos por alunos com erros elementares de pontuação, a maioria dos alunos confessa desconhecer o emprego de ponto-e-vírgula, e alguns admitem que empregam os sinais gráficos (particularmente a vírgula) mais por intuição, guiados pelas pausas da fala. Muitos ainda associam este sinal às pausas respiratórias dentro do texto, e o que é pior empregam os sinais gráficos sem nenhuma reflexão sobre a função de cada sinal.

De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB, 1959), são treze os sinais de pontuação: aspas, asterisco, colchetes, dois pontos, parágrafo, parênteses, ponto de exclamação, ponto final, reticências, travessão, vírgula, ponto-e-vírgula e ponto de interrogação. Entre os gramáticos, pode-se perceber que não há consenso quanto à quantidade dos sinais de pontuação. Apesar desta falta de consenso, nota-se que as classificações propostas tanto pelos gramáticos ou lingüistas apontam, positivamente, para outra direção: ao classificar, está-se automaticamente apontando as funções desses sinais. Embora a NGB não inclua em sua contagem o itálico, o negrito, as letras maiúsculas e minúsculas e a alínea, estes

também são sinais de pontuação que têm seus usos ancorados nas intenções do produtor do texto.

2.1 Os sinais de pontuação sob dois pontos (de vista)

2.1.1. Sob o ponto de vista gramatical

Uma análise sobre os sinais de pontuação em gramáticas conceituadas mostra que o assunto encontra-se relegado a segundo plano. Na grande maioria das gramáticas, o assunto é trazido no final das gramáticas ou no apêndice. Em geral os gramáticos preferem deixar implícitas suas funções e somente as definem. Isso evidencia a necessidade de um estudo que abarque não só o gramatical como também o discursivo. Se os sinais de pontuação são marcas interferentes do e no sentido, não se pode deixar de dar a eles um lugar de destaque nos estudos do texto, já que é no texto que a língua é real.

A habilidade para efetuar uma boa pontuação que aumenta a legibilidade do texto escrito é reconhecida como uma característica importante de um bom escritor. Pontuar é o esforço que o enunciador faz para adequar o discurso escrito para o outro/leitor. Porém, não se trata de um esforço aleatório ou intuitivo qualquer. A este esforço estão subjacentes alguns critérios que direcionam o escritor/locutor na produção textual para o entendimento do seu leitor/alocutor.

Alguns gramáticos relacionam o emprego dos sinais de pontuação com alguns critérios: com a oralidade, com os aspectos sintático-semânticos do texto escrito e com a leitura. No entanto, alguns desses gramáticos nos alertam: relacionar o emprego dos sinais de pontuação somente à respiração pode nos levar a cometer erros graves que comprometem o significado do texto. No que se refere à leitura, a boa compreensão textual está intrinsecamente ligada à pontuação, pois a leitura é marcada pela entoação e melodia; no entanto, uma boa e correta pontuação textual serve para orientar e promover no leitor a compreensão do texto lido.

Vejamos a seguir o que dizem alguns gramáticos sobre tais critérios:

Quadro 1 – Dos critérios estabelecidos por gramáticos para o uso dos sinais de pontuação

CRITÉRIOS	GRAMÁTICOS	DEFINIÇÕES
Oralidade	Ribeiro (1955)	“a arte de indicar por meio de certos signaes convencionais a proporção das pausas que faz quem fala ou lê” (p. 705)
	Said Ali (1964)	“pontuação é o emprego dos sinais gráficos que se colocam entre as orações e as partes da oração para indicar pausas de diversas espécies, ou para denotar mudanças de tonalidade ou simplesmente chamar atenção (p. 705)
	Cunha & Cintra (1971)	“a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada” (p. 420)

	Luft (1979)	“sistema de sinais com que se representam os fonemas supra-segmentais, principalmente as pausas” (p. 181)
	Torres (1981)	“pontuação é o emprego de sinais convencionais, geralmente para indicar na escrita as diferentes pausas ou inflexão de voz que devem ser observadas por quem fala ou lê” (p. 240)
	Kury (1982)	“na tentativa de reproduzir as pausas, as cadências, o ritmo, a entoação da linguagem falada, utiliza a escrita certos SINAIS DE PONTUAÇÃO” (p. 65)
Escrita	Almeida (1983)	“pontuação é a arte de dividir por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima e de mostrar de modo claro as relações que existem entre essas partes”.
	Passos (1955)	“a pontuação destina-se a dar, imediatamente, ao leitor. A ordem lógica do pensamento, De outro modo, sem a pontuação, teria o leitor de reler e tresler, às vezes, para compreender o sentido da frase. E lá se iria o contexto geral do escrito”. (p. 13)
	Bechara (1999)	“sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas” (p. 604)
Leitura	Cunha & Cintra (1971)	“para saber onde se devem colocar os sinais de pontuação, habitue-se a ouvir a melodia da frase que escreve e, quando hesitar, leia a frase em voz alta: as pausas que será obrigado a observar e as mudanças de entoação lhe indicarão a escolha e o lugar dos sinais que nela terá de introduzir” (p. 438)

Em relação aos critérios apresentados nesse quadro, é válido e correto lembrar que, para produzir um texto, devemos nos valer de elementos da oralidade com pausa, entoação e intensidade. Esses recursos fundamentais são subsídios que estão associados aos textos falados. Também devemos levar em consideração que, para sabermos utilizar tais recursos corretamente, é preciso saber usar os sinais de pontuação na organização lógica do texto escrito e, para isso, valemo-nos das regras gramaticais para a organização sintática e semântica da produção textual, bem como da sua recepção.

De acordo com a visão dos gramáticos estudados, pode-se concluir que eles comungam da mesma premissa de que sem termos conhecimentos das regras gramaticais o texto pode ficar totalmente comprometido, confuso interferindo, assim, na mensagem que se tenta passar ao seu leitor. Com isso, quando produzimos um texto, devemos nos valer, sim, das regras gramaticais para que possamos abarcar os critérios de oralidade, escrita e leitura estabelecidos pelos gramáticos em estudo. Devemos nos valer de conhecimentos quanto às regras trazidas pelos gramáticos que nos dizem que: não se separa o sujeito do verbo por vírgula; os dois pontos são indicativos de que existirá um diálogo a frente e etc. Estes dois exemplos quanto às regras já nos mostram como devemos dominá-las ao produzirmos um texto, transmitir clareza ao leitor, por meio de sinais gráficos, facilitando e apontando o entendimento e os significados que o texto pretende passar ao leitor.

2.1.2. Sob o ponto de vista discursivo

É consensual entre lingüistas a idéia de que os sinais de pontuação operam na construção do sentido, o qual se respalda na enunciação. Villela (2005) defende que o papel da pontuação é “estabelecer a interação entre o enunciador e o enunciatário, pois se trata de uma marca de organização do texto escrito”. A autora ainda diz que “o significado do texto é produzido na instância da enunciação”. Para a autora em tela é no enunciado que o locutor propõe ao seu leitor a intenção do texto escrito. Daí, a pontuação tem o papel de marcar a expressividade ao discurso escrito, por outro lado o que marca a expressividade interpretativa implícita no discurso são as diversas vozes que compõem o texto capaz de colocá-lo dialogando com outro significado implícito no discurso, configurando um jogo entre sujeitos, entre locutor e interlocutor. Assim, o papel da pontuação é atribuir sentido a língua escrita, e é por meio dela que o interlocutor consegue construir o sentido desejado pelo autor do texto. Muitas vezes, ao pontuar um texto, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma – isso porque, ao pontuar um texto, valemo-nos da intenção de comunicação ou do processo de interação que se estabelece entre quem escreve e quem lê.

Na visão dos lingüistas pesquisados, tratar os sinais de pontuação como marcas enunciativas é fundamental, porque tais sinais apontam e/ou organizam o sentido para quem escreve e promovem o sentido para quem lê o texto. Enfim, os sinais de pontuação são uma operação enunciativa de produção de sentido e, por isso, não está sujeita a regras de aplicação mecânica.

Vejam os seguintes exemplos de o que dizem alguns lingüistas sobre a pontuação:

Quadro 2 – Das definições estabelecidas por lingüistas para o uso dos sinais de pontuação

LINGÜISTAS	DEFINIÇÕES
Smith (1993)	“parece coerente estabelecer uma relação entre escrever-pontuar-ler e ver a pontuação numa perspectiva textual, discursiva. Textual, na medida em que é do texto que emerge e é nele que se justifica; discursiva, porque é um sistema de possibilidades cuja realização depende, em última instância, da orientação discursiva que se quer dar ao texto, tendo em vista determinadas leituras que para ele se prevêm. Portanto, a pontuação é, no limite, um assunto de leitura, de variantes de leitura.” (p. 58)
Rangel (1983)	“a pontuação atinge a estilística exatamente quando, além de levar à compreensão, tenta transmitir as emoções, as paixões e o envolvimento afetivo do escritor-emissor da mensagem (p. 6)
Catach (1980: 16 apud Charaudeau 2004, p. 390)	“um sistema de sinais não alfabéticos, mais ou menos ‘ideográficos’” que “funcionam como signos lingüísticos, embora não tenham em geral nenhuma correspondência articulatória”.
Védenina (1989 apud Charaudeau 2004, p. 391)	(...) “Ela reconhece a função sintática e a função semântica da pontuação e insiste em sua função comunicativa (...) Essa função “comunicativa” decorre da atualização, da passagem da língua ao discurso, e da enunciação, na medida em que esta permite dividir tema e rema.”

Dahlet (2006)	“As pontuações com função enunciativa são muito variadas. Na verdade, abarcam o campo de operações pontuacionais que, de uma maneira ou de outra, provêm do marcado, do destacado. A presença do marcado remete a uma postura do <i>escriptor</i> , quer este introduza o discurso de outrem em seu discurso quer se manifeste mediante uma intervenção intencional no processo de referenciação.” (p. 167)
---------------	---

Em relação aos dizeres desses lingüistas sobre a pontuação, fica evidente que a relação entre produção de texto (autor) e a recepção dele (leitor) é mediada, entre outros aspectos, pelos sinais de pontuação. São esses sinais que apontam as direções de sentido tanto para o autor quanto para o leitor. É nesse sentido que se fala em sinais de pontuação como marcas de enunciação, ou como marcas do produtor dirigidas a um segundo, que é o leitor, para que se estabeleça a interação. Enfim, os sinais de pontuação contribuem na organização do enunciado e na leitura eficiente dele, sem os quais a qualidade da interação pode ficar prejudicada, gramatical ou discursivamente.

3. Os sinais de pontuação como marcas constitutivas do sentido

O propósito deste artigo é mostrar que os sinais de pontuação são marcas constitutivas de sentido. Para a consecução dessa tarefa, foram escolhidas duas cartas do leitor, publicadas na revista *Veja*.

A escolha desse gênero – carta do leitor – como *corpus* de nossa pesquisa justifica-se porque os Parâmetros Curriculares Nacionais propõe o trabalho com esse gênero, tanto leitura como produção, ao lado de outros (notícias, editoriais, artigos, reportagens etc.). Além dessa exigência “legal”, as cartas são de fácil acesso e são redigidas por meio de uma linguagem formal ou semi-formal. Sem dúvida alguma, elas são manifestações concretas do uso da leitura ou da escrita com função social. Enfim, são textos marcadamente interativos.

3.1. A carta 1, sob dois pontos de vista

A carta selecionada a seguir foi retirada de *Veja* (15 de ago. 2007, p. 42). Sua autora é Vani Aparecida Bento Martins, de Belo Horizonte. Tem-se:

Ô, VEJA! Que decepção! Não tinha ninguém mais interessante para entrevistar nas páginas amarelas? Quanto mais eu avançava na leitura da “entrevista”, mais difícil era acreditar no que estava lendo. Onde vocês arranjam essa mulher?

Sob o *ponto de vista gramatical*, há, nessa carta, vários sinais de pontuação fundamentais para a análise, sobre os dois pontos de vista propostos. Sobre o ponto de vista gramatical, já na primeira frase do texto em “O, VEJA!” a /,/ em sua função de segmentação, serve para dar pausa ao discurso. Assim, Cunha & Cintra (apud DAHLET 2006, p. 141) dizem

que a “vírgula marca uma pausa de pequena duração”; para Said (apud DAHLET 2006, p. 141) serve para marcar “a pausa mais fraca”; para Rocha (apud DAHLET 2006, p. 141), trata-se de uma “pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída”. Comungando com a visão desses gramáticos, a /,/ desempenha sua função de pausa respiratória, pois a vírgula não representa traços da língua oral. Ela nos indica pela intensidade que causa que virá uma surpresa à frente. Quando nos deparamos com o /!/, em “VEJA!”, este sinal aqui empregado marca o vocativo, ou seja, é o chamamento que causa no leitor a surpresa, espanto e a quebra dessa exclamação vem logo em seguida e é expressa pela frase “Que decepção!”, que sinaliza uma manifestação subjetiva da autora da carta. Essa frase, segundo a visão gramatical, é uma frase optativa e é marcada, quase sempre, pela /!/.

Nas frases “Não tinha ninguém mais interessante para entrevistar nas páginas amarelas?” e “Onde vocês arranjaram essa mulher?”, o ponto de interrogação /?/ tem a função de indicador de pergunta. Já na frase, “Quanto mais eu avançava na leitura da “entrevista”, mais difícil era acreditar no que estava lendo.” As /“”/ duplas na palavra “entrevista” serve para dar realce, as /“”/ têm a função de acentuar, ressaltar o que se quer dizer pelo autor do texto. Bechara (apud DAHLET, 2006) define a função das aspas e diz que serve para “ênfatisar o sentido particular”, “ressaltar uma expressão” (Bechara). A mesma posição de Bechara é encontrada em Cunha: “acentuar o valor significativo do termo ou expressão”, “sobressair um termo ou expressão”.

O emprego das /!/ e das /?/ na carta marca o fim e o início de frases. Além desse emprego, tem-se ainda o uso do ponto final em “... que estava lendo.” Esse emprego no texto da carta obedece às regras prescritas pelas gramáticas: Segundo Cunha & Cintra (1971, p.632), “o ponto assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo final descendente” – e o que se realiza no texto se considerarmos que as outras frases são exclamativas e interrogativas, “ditas” com forte marcação de sonoridade. Ainda para Cunha & Cintra, emprega-se o ponto “para indicar o término de uma oração declarativa”. A autora da carta, no período em que aparece o ponto, declara sua incredulidade diante do que lia.

Sob o *ponto de vista discursivo*, nota-se, na carta selecionada, que a pontuação usada está explicitamente a serviço da função discursiva da linguagem. No enunciado “Ô, VEJA!”, os sinais de pontuação empregados (letras maiúsculas, vírgula e exclamação) servem para dar entonação ao discurso gerando um tom de admiração. Já a palavra “VEJA”, em letras maiúsculas, permite duas leituras: uma verbal, que é uma ordem; e uma substantiva, que é o nome da revista. O conjunto desses sinais de pontuação nessa frase inicial marca a surpresa da autora da carta e pode gerar espanto e uma reação no leitor – o valor exclamativo, dado pelo ponto de exclamação, cria uma força de interpelação, daí o impacto almejado para que ele reaja no sentido previsto pela autora da carta.

As /“”/, presentes no palavra “entrevista”, exercem a função de indicador interpretativo, direcionam a leitura ambígua desejada pela autora: entrevista como gênero tex-

tual e entrevista pobre de conteúdo. Muitos gramáticos atribuem a esse sinal apenas a função de realçar, acentuar o dito, apresentam-no em suas gramáticas apenas ligado a essa função. Para Dahlet (2006, p. 182), “as aspas (...) bloqueiam a interpretação literal do segmento e fornece, assim, indicações de interpretação peculiares. É por isso que chamamos esse sinal de pontuação de indicador interpretativo: trata-se de um “sinal a ser interpretado”. Nesse sentido, as aspas empregadas pela autora da carta fazem esse papel de dar a deixa ao leitor para a composição do sentido textual – sentido esse delimitado pela autora; ela quer que seja lida uma crítica implícita à qualidade da entrevista.

Quanto às interrogações presentes na carta, nessa perspectiva discursiva, são condutores de diálogo. As gramáticas persistem apenas na interrogação como marca de um questionamento. Vista a interrogação como marca de condução de diálogo, pode-se dizer que o gênero é um delimitar do emprego de sinais de pontuação. Uma carta é sempre dirigida a um outro; no caso em tela, o outro é a revista *Veja*, que, por sua vez, dirige a carta a um outro, que são os leitores. Os leitores ainda podem reagir, favoravelmente ou não à carta – sobretudo em virtude dos questionamentos feitos e evidenciados pela /?/.

3.2. A carta 2 sob dois pontos de vista

A carta selecionada a seguir foi retirada de *Veja* (3 de out. 2007, p. 36). Seu autor é Mann Dyon, do Rio de Janeiro. Tem-se:

Quando vejo o senhor Renan Calheiros a exercer solenemente as suas atribuições de presidente (?) do Senado, não consigo dissociá-lo da famosa história do rei nu. Sim, ele até pode bater o pé, fazer beicinho, apoiar-se nos seus cúmplices e asseclas e dizer “Daqui não saio, daqui ninguém me tira”. Mas o que ele não consegue reparar é que na prática já foi “saído”, há muito tempo, banido e expurgado pelos milhões de corações e mentes que amam e respeitam este grande e digno país.

Sob o *ponto de vista gramatical*, evidencia-se, nessa carta, uma diversidade de empregos de sinais de pontuação. Inicialmente, nossa análise recaía sobre o ponto final. Para Bechara (apud DAHLET 2006, p. 124), “o ponto encerra um período (desde que não de modalidade interrogativa, exclamativa ou de reticência) e o ponto parágrafo encerra um ‘grupo de períodos’”. Enfim, segundo as gramáticas, o ponto indica que um pensamento está completo. O primeiro e o segundo ./ da carta analisada assinalam o final de uma frase. Já o terceiro ./ assinala o encerramento de um grupo de períodos que forma o texto. O autor distribui suas idéias em três blocos informacionais, marcados e/ou delimitados pelos ./

Do ponto de vista gramatical, o sinal de interrogação marca uma pergunta que pode estar aberta ao leitor. Para Bechara (2004, p. 607), tal sinal é posto no “final da oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida também chamada retórica”. Desse modo, não há justificativas gramaticais suficientes para a ocorrência de

/(?)/. Assim, tal ocorrência encontra-se respaldo apenas na perspectiva discursiva, como se verá mais adiante.

As /"/, presentes em “Daqui não saio daqui ninguém me tira” e na palavra “saído”, segundo as gramáticas tradicionais, são “empregadas para dar a certa expressão sentido particular, para ressaltar uma expressão dentro do contexto ou para apontar uma palavra como estrangeirismo ou gíria” (Bechara, 2004, p. 613). Na carta, na primeira ocorrência, marcam a voz de outro – tal uso também tem respaldo nas gramáticas. Na segunda ocorrência, foram usadas para marcar uma possibilidade de leitura não-literal.

Já as vírgulas presentes no texto exercem a função de segmentar as orações. A /,/ presente na primeira frase, marcando as explicações, as circunstâncias, as adições, enfim, as pausas entonacionais menores dentro de um período, que é delimitado pelo ponto. Como não há um jogo de expressividade no uso das vírgulas na carta, aqui, limitamos a justificá-las apenas sob o aspecto meramente gramatical.

Sob o *ponto de vista discursivo*, na carta, o /?/ vem entre parênteses porque sua intenção é mostrar o posicionamento irônico do autor diante do papel exercido por Renam Calheiros e instigar o leitor a posicionar-se diante das informações subjetivas repassadas a ele. Esse recurso de expressividade pontuacional é muito usado em texto de jornais e revista. Ocorre propositalmente o seu emprego, pois sua função ora empregada é a de dar interpretação dúbia ao que se quer expressar. A intenção do escritor é a de aguçar no leitor sobre como ele vê o presidente do Senado. Há também um sentido pejorativo sobre os vários tipos com que o senador se apresenta à frente da presidência do Senado. Nesse sentido, o autor da carta chama o leitor para dentro do texto, fazendo com que ele seja um de intérprete cúmplice. Para Dahlet (2006, p. 65), os três sinais interativos /?/, /!/ e /.../ tem a mesma capacidade de se inserir no nível intrafrásico, mas somente /?/ e o /!/ “podem ser colocados entre parênteses já que a combinação /(...)/ muda a operação, na medida em que remete a uma citação truncada”.

Na frase “Sim, ele até pode bater o pé, fazer beicinho, apoiar-se nos seus cúmplices e asseclas e dizer “Daqui não saio, daqui ninguém me tira”. A seqüência de /,/ empregadas marca a entoação rítmica dos fatos. A intenção do escritor é a de mostrar ao leitor os artifícios usados por Renam Calheiros. Já as /"/ no enunciado acima sinaliza a (suposta) fala do próprio Renam. Para Dahlet (2006 p. 182), As aspas “bloqueiam a interpretação literal do segmento e fornecem, assim, indicações de interpretação peculiares. É por isso que chamamos esse sinal de pontuação de indicador interpretativo: trata-se de um sinal a ser interpretado. Em seguida, as /"/ na palavra “saído” são autonímicas (quando a palavra não se remete a um referente, mas a ela mesma), servindo para ressaltar uma palavra, que se refere a si mesma. Na carta, a palavra “saído” quer dizer exatamente isto: o presidente já saiu, embora ainda continue “batendo o pé”.

O ponto ./ intratexto anuncia que ali acaba algo e começa algo novo, ou seja, ele finaliza o período. Já no final do texto o ./ assinala o encerramento do texto, pois se trata de

um sinal de seqüência que respeita a ordem hierárquica dentro da frase e do texto. Enfim, os pontos (finais) na carta obedecem à fragmentação do texto em unidades de informação menores. Eles não têm na carta destaque discursivo e expressivo.

Considerações chegadas!

Neste trabalho, pretendeu-se mostrar que os sinais de pontuação são constitutivos do sentido textual-discursivo. Os estudos empreendidos evidenciaram que, sob o ponto de vista gramatical e sob o ponto de vista discursivo, há um esforço do escritor para adequar o seu discurso escrito a quem o lê/leitor. Para tanto, entender os processos que sinalizam a forma correta de pontuar facilita o uso dos sinais bem como sua interpretação.

O presente artigo não teve a pretensão de abarcar todos os “problemas” envolvidos na pontuação dos textos em língua portuguesa. Aponta pistas numa tentativa de esclarecer o que leva o escritor a escolher determinados sinais de pontuação em detrimento de outros.

Pela análise das duas cartas, as pistas deixadas pela pontuação induzem à conclusão de que sua função primordial e principal é auxiliar a produção de sentido do texto. Pode-se concluir também que a maioria dos sinais de pontuação decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê.

O conhecimento das regras gramaticais sobre o uso dos sinais de pontuação é de suma importância, pois o ato de pontuar em si não foge às regras. Mas elas provêm do próprio ato de comunicação, ou seja, está na ligação entre o enunciador e o enunciatário. Portanto, vários sinais de pontuação não ficam presos somente às regras apresentadas nos compêndios gramaticais, pois, ao produzir um texto, a maneira de pontuar está mais ligada à intenção que o autor pretende promover no seu interlocutor do que somente às funções gramaticais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. (coord.). Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S/A, 1971.

DAHLET, Verónique. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

NÁPOLES, Ana Maria Villela. Pontuação e interação, in: FIGUEREDO, Maria do Carmo Lanna & FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Tradição e contemporaneidade: língua e literatura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003.

KURY, Adriano da Gama. *Ortografia, pontuação, crase*. Rio de Janeiro: Fename, 1982.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

PASSOS, Alexandre. *Arte de pontuar (notações sintáticas)*. 4 ed. revista. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti editores, 1955.

RANGEL, Pascoal. Pontuação: "uma análise estilística I", in: *Suplemento Literário*. Belo Horizonte, n. 886, 24/09, p.6-7, 1983.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões gramaticaes ou Nova gramática portuguesa*. 6. ed. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41 ed. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 2001.

SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SMITH, Marisa Magnus. A pontuação como ponto comum entre o leitor e o escritor. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, n. 4 dez. 1993, p. 53-84.

TORRES, Artur de Almeida. *Moderna gramática expositiva da língua portuguesa*. 26 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. e adap. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, 15 de ago. 2007, Seção Cartas.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, 3 de out. 2007, p. 36, Seção Cartas.

VILELA, Ana Maria Nápoles. Qual o papel na pontuação na representação escrita da língua?, in: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 184-200, 2005.

Um bicho de sete cabeças

Meiry Peruchi Mezari

Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo: Neste artigo, discute-se o entendimento de gramática normativa de alunos de Ensino Fundamental e Médio de escolas da rede pública de Meleiro, S. C. As respostas dadas pelos estudantes permitiram que se observasse que eles não possuem um conceito claro de gramática, confundindo esse conceito com o conceito de língua. O estudo que se baseia em autores como Perini, Bagno e Ferreira, conclui que as dúvidas dos alunos podem estar na apresentação dos objetivos da disciplina pelo professor, no início dos estudos gramaticais.

Palavras-chave: Gramática. Língua. Ensino.

Introdução

A gramática constitui um tema interessante para discussão na modernidade, sobretudo em se tratando das concepções de alunos de Ensino Fundamental e Médio e suas distinções. Assim, acreditando-se que a concepção de gramática desses estudantes seria restrita apenas à noção das regras, ou seja, à prescrição das ditas “normas de bom uso da língua”, partiu-se para uma pesquisa com o objetivo de identificar e distinguir essas conceituações com alunos de escolas públicas de Meleiro-SC.

A pesquisa foi realizada tendo por informantes 12 alunos de escolas públicas em fase de ensino fundamental, na 6ª e na 8ª série, e em fase de ensino médio, no 1.º e no 3.º ano. Os dados foram coletados por meio da seguinte pergunta: “o que você entende por gramática?”, respondida por escrito, no mês de junho de 2007, na Escola de Educação Básica de Meleiro (Ensino Médio), e na Escola de Educação Básica Municipal de Meleiro (Ensino Fundamental). Depois de obtidas, as informações foram categorizadas da seguinte maneira: 1) noção *lato sensu* de gramática; 2) noção *stricto sensu* de gramática.

Com essa categorização, serão realizadas distinções conceituais entre as diferentes definições.

1. É difícil

Ao se falar em *gramática*, geralmente, o pensamento tradicional remete apenas às regras da gramática normativa. Esse aspecto da gramática é, na maioria das vezes, tratado como primordial em sala de aula. Essa abordagem limitada a antigas formas de trabalho

gramatical na escola é tema discutido por vários autores, sob vários aspectos. Moura Neves (2001) verificou que os problemas relacionados à disciplina possuem várias origens, principalmente relacionados à instituição escolar, aos professores e aos alunos. Em se tratando da atitude docente, Perini (2002) afirma que um dos maiores problemas é o fato de que os professores entram em sala de aula com a expectativa de que os alunos já dominem as regras gramaticais e estejam conscientes acerca delas.

Levando-se em conta que a abordagem da gramática na sala de aula não deve ser restrita apenas às regras normativas, Possenti (1996) recomenda o trabalho com gramática internalizada, descritiva e normativa, respectivamente; a criação de um bom programa de leitura; o trabalho com os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno; o ensino do dialeto padrão sem estigmatizar o usuário de outras variedades.

A entrada na sala de aula, para coleta de dados para a pesquisa, evidenciou que pôr em prática o trabalho recomendado por Possenti (1996) parece difícil, pois os alunos sequer possuem uma definição clara do que seja gramática. Todos os alunos da turma de sexta série informantes de pesquisa, quando questionados sobre as aulas de gramática, deixaram claro que não sabiam que freqüentavam aulas com esse enfoque. Comportamentos parecidos se repetiram em outras séries, inclusive de Ensino Médio. Uma abordagem mais detalhada será desenvolvida nas seções que seguem.

2. “São as regras...”

O trabalho com gramática na escola pode alcançar um maior sucesso a partir do momento em que os alunos possuírem uma noção clara e definida do que seja, efetivamente, a gramática que estudam. No presente estudo, considerar-se-á como noção *stricto sensu* de gramática a noção de gramática normativa e tradicional. É essencial, pois, neste estudo, entender a diferença entre os tipos de gramática.

Possenti (1996) explicita as diferenças que existem entre três tipos de gramática: gramática *normativa*, gramática *descritiva* e gramática *internalizada*. Segundo o autor, o conjunto de regras que *devem ser seguidas* forma a gramática *normativa*, que é conhecida por prescrever como falar e escrever “corretamente”. As regras, nesse tipo de gramática, são comparadas às regras de etiqueta; “erro” é tudo que foge à variedade eleita como exemplo de boa linguagem; e a língua compreende formas de expressão produzidas por pessoas “cultas”.

A gramática *descritiva*, segundo Possenti (1996), é formada pelo conjunto de regras que *são seguidas*. Esse tipo de gramática compreende basicamente como os falantes utilizam a língua. As regras da gramática descritiva são comparadas às leis da natureza; “erros” são construções que não se enquadram em qualquer das variantes de uma língua; e nenhum dado é desqualificado como não pertencente à língua.

Para Possenti (1996), a concepção de língua, na gramática *internalizada*, implica numerosos condicionamentos internos e estruturais da variação. Essa gramática é formada pelo conjunto de regras que *o falante da língua domina*, e ela é aprendida por exposição/ interação. Nesse tipo de gramática, é considerado um “erro” apenas o acionamento de hipóteses interiores equivocadas; as regras são formadas por aspectos dos conhecimentos lingüísticos dos falantes, os quais têm propriedades sistemáticas.

Após a diferenciação entre os tipos de gramática citados por Possenti (1996), é possível partir para uma análise das informações obtidas por meio dos dados coletados. Nas definições dadas pelos alunos, percebe-se que, para eles, as regras *são* a gramática, ou a *gramática* corresponde a algumas das regras e das classificações normativas. A perspectiva prescritiva está presente, confirmando que, na escola, na maioria das vezes, a *gramática* é tomada apenas por essa perspectiva, sendo esquecidas as outras duas concepções citadas anteriormente.

Importante ressaltar que, dentre as cinco definições classificadas como *stricto sensu* de gramática, três são de informantes do terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, todos os informantes dessa série possuem uma noção de gramática mais clara em comparação às definições das outras séries. As definições, para o informante (4), revelam a compreensão de que *gramática* seja “[...] como uma frase que tem o sujeito simples, também o verbo, ou sujeito Oculto”. Já o informante (5) arrisca: “Eu acho que gramática é um tipo de regra que nós devemos seguir”. Como se vê, trata-se de concepções enquadradas na noção *stricto sensu* de *gramática*.

Essa noção foi observada também no Ensino Fundamental, na sexta série. O informante (4), daquela série, porém, não define claramente que a gramática é formada pelas regras normativas, e sim alude a algumas dessas regras e classificações, ficando explícita uma ligação entre essas regras e a gramática. Já o informante (5), afirmando que a gramática é um conjunto de regras que *devem* ser seguidas, alude exatamente à definição de gramática normativa de Possenti (1996). Segundo Perini (2002), a visão da gramática normativa como uma série de ordens a serem obedecidas é devida a esse “dever” que rodeia a gramática normativa, “porque é assim que é certo”. Daí surge uma grande falta de interesse pela disciplina.

A única referência à gramática que os alunos explicitam diz respeito à gramática normativa, que é utilizada, segundo Possenti (1996), para ensinar a falar e a escrever “corretamente”. Com isso, os alunos criam a ilusão de que não sabem falar “direito”. Assim, segundo Perini (2002), “saber gramática” é considerado privilégio de poucos, e raras pessoas se atrevem a dizer que conhecem a língua, pois existe a tendência a uma concepção de que se fala sem regras definidas.

Ao analisar a definição do informante (3), “Gramática é uma parte da língua portuguesa que estuda as regras e faz com que falamos e interpretamos melhor essa língua tão complexa que muitas vezes faz com que achamos um bicho de sete cabeças”, surge evidente

que o informante afirma que a gramática serve para fazer com que fale e interprete melhor a língua. É interessante lembrar que, de acordo com Perini (2002), muitos professores erraram ao dizer que o estudo da gramática tem como objetivo levar o aluno a ler e a escrever melhor, pois, se é preciso saber gramática para escrever bem, é de esperar que pessoas que escrevem bem saibam gramática, ou que pessoas que sabem gramática escrevam bem, o que é uma concepção errada. Ainda a respeito da definição do informante (3), em que afirma que a gramática é um “bicho de sete cabeças”, ou seja, muito complicada, Perini (2002) reflete sobre a existência de um fator de repugnância associado a essa disciplina, e especula acerca dos motivos dessa repugnância. O autor cita como principais problemas associados ao ensino de gramática os objetivos, que estão mal colocados, a metodologia, que é inadequada, e ainda ressalta o fato de a matéria possuir carência de organização lógica.

Segundo Bagno (2001), os problemas da gramática normativa são a separação rígida entre língua escrita e língua falada; a exclusão da língua falada na gramática tradicional; a exemplificação e “justificação” das regras considerando, na maioria das vezes, apenas obras de escritores do passado; a aplicação do modelo greco-latino da GT a todas as línguas e a restrição das regras gramaticais ao nível da frase.

Toda essa “limitação” da gramática normativa à prescrição de regras leva os alunos a acreditarem que existe apenas esse tipo de gramática, como se percebe nas definições do informante (1), “Gramática são as regras da Língua Portuguesa”, e do informante (2), “É uma parte da língua Portuguesa. Estuda as regras da língua Portuguesa”.

3. “Não faço a menor idéia.”

O trabalho com gramática em sala de aula é confuso. Os alunos enfrentam dificuldades com as regras, classificações, usos, etc., e não entendem por que precisam aprender tudo isso, considerando-se que já sabem falar e escrever (apesar de possuírem a crença de que seja “errado”).

No presente estudo, considerar-se-á como noção *lato sensu* de gramática uma noção vaga ou inexistente acerca do termo.

Uma das possíveis raízes dos problemas existentes nessa disciplina parece ser o fato de que, ao iniciar os estudos gramaticais, os alunos sequer são devidamente “apresentados” à disciplina, ou não sabem, por exemplo, quais são suas finalidades e suas subdivisões, como a morfologia, a fonologia e a sintaxe. Com a pesquisa efetuada para a realização deste estudo, constatou-se que os alunos, em sua maioria, não possuem clareza acerca do *que* seja a gramática.

Uma explicação para isso pode estar em Ferreira (1999). Ao realizar uma pesquisa com professores da Rede Pública Estadual de Florianópolis, de 1^a a 4^a séries de Ensino Fundamental, o autor constatou que até mesmo alguns professores não possuem clareza do *que* seja *gramática*. Dentre várias definições, perceberam-se visões de gramática como

sendo apenas uma “palavra”, como englobando mais especificadamente apenas alguma subdivisão, por exemplo a morfologia, ou, então, a gramática é vista como um processo de ensino-aprendizagem ligado à linguagem. Nas três definições, Ferreira (1999) observou problemas de ordem macroestrutural, “pois o sentido global dos textos acaba não ‘apontando’, em última instância, para a referência que é a Gramática como tal” (p. 85).

Se, no sistema escolar, a prioridade de ensino é dada para a gramática normativa, espera-se que os professores possuam claramente definido o conceito desse tipo de gramática; porém não é isso que refletem as respostas de alguns dos alunos informantes de pesquisa.

As definições anteriores mostram como os alunos estão confusos acerca da gramática. Eles confundem o conceito de gramática com outros conceitos que se referem ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa, e isso está bastante claro na resposta do informante (6): “Eu entendo que é tudo evolve a Linga [...] além de tudo isso o nosso saber e etc...” Trata-se de um aluno de sexta série do Ensino Fundamental que veicula, em visíveis dificuldades de textualização, a idéia de gramática como “tudo que envolve a língua”.

Na definição do informante (7), “Pra mim é o tipo de fala que cada pessoa tem, seu jeito de escrever [...]”, um aluno de oitava série do Ensino Fundamental, percebe-se uma confusão entre *gramática* e *língua*. “Falar e escrever” faz parte da língua, então o aluno parece pensar que, durante as aulas de Língua Portuguesa, todas as atividades realizadas no ensino da língua são pautadas no ensino gramatical. Essa confusão pode ser percebida também nas definições do informante (9): “A forma de escrever. O jeito que cada um tem de escrever”; trata-se de um informante de oitava série do Ensino Fundamental, e do informante (11), “É a nossa língua portuguesa, como nós falamos”, aluno de primeira série do Ensino Médio.

Essa falta de distinção aparece na definição do informante (8): “Eu entendo que talvez pode ser uma interpretação de texto ou redação. É o estudo de várias etapas do português” (informante de oitava série do Ensino Fundamental), na qual o informante cita ainda atividades como interpretação de texto e redação como sendo *gramática*. Quando esse informante cita “etapas” do português, parece estar remetendo às subdivisões gramaticais, como, por exemplo, a fonética e a morfologia.

A definição do informante (12), “Eu entendo por estudar a função das nossas escritas. E faz com que nós nos comunicamos melhor um com os outros”, aluno de primeira série do Ensino Médio, mostra outra concepção confusa de gramática, “misturada” com linguagem. A escrita é uma forma de comunicação, e comunicação é uma função da linguagem.

A gramática é a *estrutura* de uma língua, e não uma *parte*. A definição do informante (10), “Gramática é uma parte da língua portuguesa que se aprofunda em um determinado assunto; que assunto é esse? Não faço a menor idéia.”, informante de primeira série do Ensino Médio, é a imagem da concepção de gramática de muitos alunos que a tiveram como

tema principal das aulas de Língua Portuguesa: “não fazem a menor idéia” do que seja *gramática*.

Conclusão

O presente estudo pretendeu identificar e comparar as conceituações de *gramática* dadas por um total de 12 alunos de quatro séries diferentes, de escolas públicas em Meleiro-SC. Acreditava-se que os alunos apresentariam conceitos de *gramática* restritos apenas à noção das regras, ou seja, à prescrição das ditas “normas de bom uso da língua”. Ao analisar as definições dadas pelos alunos, verificou-se, porém, que muitos deles não possuem uma concepção definida do que seja *gramática*, confundindo-a, muitas vezes, com língua(gem).

As implicações presentes no ensino gramatical causam certa confusão na cabeça dos alunos. Eles não sabem para que propósitos a gramática serve, qual é a finalidade do seu estudo, e - talvez essa seja a raiz dos problemas -, poucos possuem clareza acerca do que é gramática.

Segundo Perini (2002), a gramática, de acordo com o que é ensinado na escola, é composta de duas seções: na primeira, aprende-se uma nomenclatura complicada e confusa, um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina; e, na segunda seção, submete-se às pessoas a uma série de ordens e recomendações que dizem como se deve falar e escrever, o que é certo e errado.

O problema pode estar no início do estudo gramatical, lá nas primeiras séries do Ensino Fundamental. No início dos estudos não é feita uma “apresentação” da disciplina aos estudantes, e ao decorrer dos estudos, eles não sabem que, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, existem várias “seções”. As definições de *gramática* classificadas como *lato sensu* explicitam essa confusão.

As definições de *gramática* classificadas como *stricto sensu* são restritas à perspectiva prescritiva, ilustrando o trabalho gramatical na escola: estritamente normativo. O que acontece é que, mesmo sendo trabalhado apenas esse tipo de gramática, não há clareza acerca do que realmente seja *gramática*, *gramática normativa*, e, ainda menos, os outros dois tipos de gramática: *descritiva* e *internalizada*.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

FERREIRA, Isaac. Gramática: não tenho clareza desta palavra, in: *Working papers em lingüística*. Florianópolis: UFSC, 1999.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Uma análise da narrativa autoconsciente nas obras *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Memorial de Aires*

Alessandra Abadia Rodrigues

UNIPAM

Orientação: Prof. Ms. Carlos Roberto da Silva

Resumo: Sabe-se que no final do século XIX, tanto a sociedade quanto a literatura brasileira sofreram grandes modificações. A partir da mudança da literatura, que passa a tratar de assuntos reais da sociedade da época, proponho um estudo da técnica narrativa do introdutor do Realismo no Brasil, Machado de Assis. As obras analisadas são *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicada em 1881 e *Memorial de Aires*, publicada em 1908. Ambas estão recheadas da técnica narrativa autoconsciente, influenciada por Sterne e Fielding, escritores britânicos do século XVIII. A questão da consciência do leitor, influenciada pelos britânicos, é uma consideração importante para a técnica de narrar machadiana. Estabelece-se nela uma relação íntima e mutuamente enriquecedora entre o emissor e o receptor. Propõe-se assim uma relação em que a narrativa critica a própria narrativa, ou seja, “diz-se ao leitor o como se diz”. Considerando a crítica como metalinguagem e a autoconsciência do narrador sinônima destas, procurei evidenciá-las nas obras citadas. Para isso relatei as obras com textos teóricos de uma pesquisa bibliográfica. Ao final ficou visível a importância da reflexão tanto para o leitor quanto para o narrador das obras machadianas.

Palavras-chave: Metalinguagem. Autoconsciência. Machado de Assis. Realismo Brasileiro.

No final do século XIX, houve uma grande mudança social brasileira. Deve-se isso à decadência do poder Imperial em 1888 e sucessivamente à instauração da República em 1889. Diante de tal transformação, torna-se notável uma modificação, também, na literatura brasileira da época. Os novos modelos literários vinham da Europa e logo influenciaram autores como Machado de Assis, que inaugura em 1881 o Realismo Brasileiro. Carregada de novas ideologias, a literatura brasileira deixa de se preocupar apenas com a família burguesa e passa a focar outras classes sociais com outros estados de alma. Passa-se de uma literatura focalizada no poder político-econômico para uma literatura social, focalizada na realidade tal como ela é. Surge então uma literatura muito mais crítica, que denuncia as indecisões, os oportunismos disfarçados, as falsas devoções, a moral de fachada, enfim, tudo o que constitui o avesso da vida digna da época.

Surge, também, neste contexto, um novo modo de narrar machadiano. Influenciado por dois escritores ingleses, Sterne e Fielding, Machado inaugura no Brasil a denominada narrativa autoconsciente. Suas obras tornam-se, a partir de então, reflexivas e com vários

pontos da metalinguagem e do famoso “tartamudear” machadiano. Nas obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Memorial de Aires*, respectivamente a primeira e a última obra realista de Machado, há uma constante preocupação do narrador com o leitor e várias retomadas ou antecipações de capítulos. A partir da metalinguagem, constrói-se nelas a narrativa autoconsciente. Embora estejam realmente repletas de metalinguagem, conforme anexo deste trabalho, nem sempre essas obras alcançam o objetivo proposto que é ser entendidas como uma “consciência do fazer literário”.

A metalinguagem, entendida como a linguagem que discute a própria linguagem, é o ponto de partida para a produção autoconsciente. Ela evidencia ao leitor como foram produzidos os dados expostos a ele. A obra metalingüística não é como a tradicional, que oblitera o material de que é feita, ela é radical e trata de exibir contundentemente o real, valorizando o fazer e o significado de tudo o que realiza. Contempla-se nela constantemente a própria narrativa. Os romances autoconscientes são, a partir de meras palavras, cheios de si mesmos; são, portanto, um conjunto de referências que apontam para si mesmas. Em *Memórias Póstumas*, Machado, seguindo esta linhagem, cuidou de escrever claramente sobre como iniciou o seu livro e o que o levou a fazê-lo assim:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda que é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo (ASSIS, s.d.a, p.13)

Machado se utilizou muito bem da taxada narrativa autoconsciente em *Memórias Póstumas*. Apesar de este ser seu primeiro romance realista, já no primeiro capítulo percebe-se a técnica narrativa de que o autor se utilizaria ao longo de tantos romances. Conseqüente a isso, em sua última obra realista, *Memorial de Aires*, Machado ainda faz uso de sua estratégia metalingüística de escrever. Ao comentar sobre a comemoração do dia de finados, no capítulo “01/11/1888”, ele trata da dificuldade de escrever o final de um capítulo triste: “... A reticência que aí deixo exprime o esforço que fiz para acabar esta página em melancolia; não posso, nunca pude. Tristezas não são comigo.” (ASSIS, s.d.b., p.145). Além de elucidar a dificuldade que tem para expressar melancolia e retratar temas tristes, o autor reflete também sobre o modo como pontuou o fim de seu capítulo. Pensando que talvez não fosse claro ao leitor as reticências aí postas, ele tenta explicar a finalidade delas.

Muitas vezes a metalinguagem parte dessa necessidade de explicar ao leitor o processo de produção. Não tendo certeza do entendimento do leitor sobre o título, a pontuação, determinadas estruturas ou o próprio discurso, trata-se, então, de explicar o código utilizado. Chalhub (1986) define a metalinguagem a partir dessa preocupação com o entendimento do código usado pelo narrador:

Quando o emissor e o receptor precisam verificar se o código que utilizam é o mesmo, o discurso está desempenhando a função de se auto-referencializar. (...) Constrói-se contemplando ativamente a sua construção. Podemos dizer que é uma tentativa de conhecimento do seu ser, uma forma peculiar e singularíssima de *episterme*, deixar à mostra os recursos que usa para formular sua questão. (...) O que a metalinguagem indica é a perda da aura, uma vez que dessacraliza o mito da *criação* colocando a nu o processo de *produção* da obra (CHALHUB, 1986, pp. 27-42).

Neste sentido a metalinguagem tem o poder de desfazer o mito clássico da inspiração das musas para a produção. Ela deixa claro esse processo de criação para o leitor. Esse procedimento é evidente quando se testa o código referencializando o próprio código. Jakobson (1973) também considera a metalinguagem como uma necessidade de verificar o código utilizado pelo emissor e pelo receptor. Para ele, o discurso verificando o código focaliza-se nele e pratica quase sem perceber a metalinguagem. Ele ainda vai além ao tratar da importância da metalinguagem em nossa linguagem cotidiana:

Uma distinção foi feita, na Lógica moderna, entre dois níveis de linguagem, a “linguagem-objeto”, que fala de objetos, e a “metalinguagem”, que fala da linguagem. Mas metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos lingüistas; desempenha também papel importante em nossa linguagem cotidiana. Como o Jourdain de Molière, que usava a prosa sem o saber, praticamos a metalinguagem sem nos dar conta do caráter metalingüístico de nossas operações. Sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o Código; desempenha uma função *metalingüística* (isto é, de glosa) (JAKOBSON, 1973, p. 127).

Jakobson (1973), ao discutir tal assunto, cita o exemplo de um telefonema e diz sobre a importância da metalinguagem. Para ele, quase sempre quando falamos ao telefone, nos utilizamos dela sem percebermos. Muitas vezes precisamos perguntar para a pessoa do outro lado da linha se está entendendo o que estamos falando. Assim ele diz sobre a importância da metalinguagem em nossa linguagem cotidiana. Chalhup (1986) também trata da importância dela. Ela diz que os estudos modernos da poética referentes à metalinguagem não são exatamente a sua origem, pois, na *Retórica*, Aristóteles também já pensava a linguagem no estudo do discurso e de suas regras. Nota-se, portanto, que seus estudos são, tanto para um quanto para o outro, bastante relevantes.

São notáveis, também nas obras *Memórias Póstumas* e *Memorial*, os jogos que o narrador faz com os capítulos machadianos. Um posterior que explica um anterior ou um anterior que antecipa um posterior. Ele brinca com eles, antecipa acontecimentos ou faz alusão a alguns para tratá-los bem depois. No capítulo I de *Memórias Póstumas*, faz uma alusão a Virgília, mas trata mesmo dela só no capítulo XXVII. “e... Tenham paciência! Daqui a pouco lhes direi quem era a terceira senhora. Contentem-se de saber que essa anônima, ainda que não parenta, padeceu mais do que as parentas.” (ASSIS, s.d.a., p.13); ele antecipa neste o Capítulo XXVII que logo recupera o anterior: “Virgília? Mas então era a mesma se-

nhora que alguns anos depois...? A mesma; era justamente a senhora, que em 1869 devia assistir aos meus últimos dias, e que antes, muito antes, teve larga parte nas minhas íntimas sensações.” (ASSIS, s.d.a., p. 49). Machado provoca assim a curiosidade do leitor, induzindo-o a pensar sobre determinada mulher logo no início do livro, mas deixa para falar sobre ela depois. Assemelha-se muito ao nosso popular “te conto depois...”. Essa é uma provocação que seduz, pois convida o leitor a continuar a leitura e aguardar novos dados. Já na sua obra mais madura, *Memorial de Aires*, o narrador também recupera capítulos passados. Ele cuida da memória do leitor ao lembrar a coincidência dos dois capítulos em que ele encontra a encantadora viúva Fidélia e seus dois enamorados a observá-la, Dr. Osório e Dr. Tristão, um advogado e outro médico:

Se eu estivesse a escrever uma novela, riscaria as páginas do dia 12 e do dia 22 deste mês. Uma novela não permitira aquela paridade de sucessos. Em ambos esses dias – que então chamaria capítulos –, encontrei na rua a viúva Noronha, trocamos algumas palavras, vi-a entrar no bonde ou no carro, e partir; logo dei com dois sujeitos que pareciam admirá-la. Riscaria os dois capítulos, ou os faria mui diversos um de outro; em todo o caso diminuiria a verdade exata, que aqui me parece mais útil que na obra de imaginação. (ASSIS, s.d.b., p. 128).

Essas digressões do narrador são muito importantes para o leitor. Provocar sua curiosidade assim como lhe lembrar fatos torna-o concentrado e reflexivo na leitura. A narrativa de Machado é extremamente digressiva e pode ser considerada pobre por isso, mas é rica a partir da reflexão. Essas mesmas digressões, em razão de uma certa dificuldade que Machado possuía na fala, já foram consideradas em retóricas fisiológicas como o estilo gago de Machado de Assis. Porém o estilo tartamudeado aqui não pode ser considerado uma dificuldade, muito pelo contrário: conforme Campos (2006) define, é mais uma boa maneira de se fazer metalinguagem:

Em Machado o tartamudeio estilístico era uma forma voluntária de metalinguagem. Uma maneira dialógica (bakhtiniana) implícita de desdizer o dito no mesmo passo em que este se dizia. O “perpétuo tartamudear” da arte pobre machadiana é uma forma de dizer o outro e de dizer outra coisa abrindo lacunas entre as reiterações do mesmo, do “igual”, por onde se insinua o distanciamento irônico da diferença. (CAMPOS, 2006, p. 223)

A partir disso pode-se dizer que os capítulos machadianos são retalhos descosturados de uma colcha que só o leitor pode costurar. Machado diz implicitamente entre os intervalos destes retalhos. Entre um e outro, deixa lacunas para que o leitor possa refletir. A partir da reflexão o leitor pode perceber, entre as lacunas da narrativa, críticas implícitas à sociedade ou à própria técnica de narrar. Mas esses capítulos também não deixam o leitor a “Deus dará”. Os jogos dos capítulos possuem chamadas diretas ao leitor que são perfeitas

conduções dentro da narrativa. Trabalha-se neles, principalmente, a interação da memória do leitor e do texto, que são recuperadas a todo momento. Em *Memórias Póstumas*, o Capítulo CV nos demonstra isso por meio de uma retomada ao capítulo LI, no qual o narrador Brás Cubas faz referência a uma filosofia, que ele mesmo formulou, sobre a consciência e a moral a partir da lei da equivalência das janelas: “E isto por aquela famosa lei da equivalência das janelas, que eu tive a satisfação de descobrir e formular, no capítulo LI.” (ASSIS, s.d.a., p. 111). Machado, nesta retomada metalingüística, pratica uma das principais funções da obra realista, que é refletir sobre assuntos reais da sociedade. No capítulo CV, além de conduzir o leitor na retomada, ele faz mais uma vez uma análise da vida da sociedade. Em *Memorial*, o capítulo “22/03/1889” também não deixa a desejar. O conselheiro Aires relembra escritos do ano anterior sobre a primeira parte da vida de Tristão e as mudanças que lhe ocorrem logo em seguida. Isso retrata bem a rápida mudança de planos da juventude, que é o tema contraposto ao tema maior da obra, a velhice:

Pelo que ouvi e escrevi o ano passado da primeira parte da vida dele, não se fixou logo, logo, em uma só coisa, mudou de afeições, mudou de preferências, a própria carreira ia ser outra, e acabou médico e político agora mesmo, vindo a negócios e recreios, acaba casando. (ASSIS, s.d.b., p. 188).

Esses intervalos fazem perder a seqüência normal da narrativa. Mas é nelas que o autor consegue inserir suas reflexões sobre a narrativa e a sociedade. Partindo disso Chalhub (1986) considera que esses intervalos servem para o narrador pensar sobre o texto, o leitor e a relação narrativa-leitor: “(...) são interrupções que descosturam o fio narrativo linear e dão uma ordem ‘memorial’, para inserir reflexão sobre o texto, sobre o leitor e sobre a relação narrativa-leitor.” (CHALHUB, 1986, p. 67).

A reflexão sobre o próprio texto, sobre o leitor ou sobre a relação entre o narrador e o leitor resultam na própria narrativa autoconsciente. Talvez se não fosse pela relação narrador-leitor, essa narrativa não seria tal como é. O leitor neste tipo de narrativa é criação do romancista. Imagina-se nela um segundo “eu”, receptor ideal da sua mensagem. O narrador conduz esse leitor a ler de determinadas maneiras e certos pontos de vista. O leitor é, portanto, mais uma parte ficcional da obra. Para entendermos isso melhor, tomaremos o conceito de Leitor empírico e Leitor modelo, propostos por Umberto Eco (2002) na obra *Seis passeios pelos bosques da ficção*. O leitor empírico é tratado por ele como o leitor real, aquele que realiza uma leitura pessoal de determinada obra; e o leitor modelo é aquele que o narrador pressupõe como seu leitor ideal. Ele explica que o leitor modelo de uma história de ficção não é o leitor empírico:

O leitor-modelo de uma história não é o leitor empírico. O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provo-

cadadas pelo próprio texto. (...) eu chamo de leitor-modelo – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar. (...) o leitor-modelo é alguém que está ansioso para jogar. (...) o autor dispõe de sinais de gênero específicos que pode usar a fim de orientar seu leitor-modelo, mas com frequência esses sinais podem ser ambíguos. (ECO, 2002. pp. 14-16).

O leitor empírico lê a obra relacionando-a com fatos de sua vida pessoal ou pensando-a como a vida real do autor. Já o leitor modelo se entrega à leitura e não pensa o romance como verídico. Ele interpreta os fatos, mas acredita na trama apenas como ficção. Não há envolvimento pessoal entre ele e a obra. Ele acredita nas verdades que o autor diz serem verdades e segue as orientações dele. Lê conforme o autor lhe permite ler. Em vista disso, se há um leitor modelo deve, então, existir antes dele um autor-modelo. Devemos deixar claro que o autor-modelo também não é o autor empírico. O autor empírico é o biográfico, aquele que conta histórias reais de vidas privadas. É exatamente aquele de que o leitor empírico faria facilmente a leitura. Já o autor modelo é o bom ou complicado guia do leitor modelo. Sobre isso, Eco (2002) também não deixou de pensar:

[...] o autor-modelo é uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como leitor-modelo. (ECO, 2002, p. 21).

O autor modelo também é parte integrante da narrativa. Sem o autor modelo não é possível existir a narrativa e conseqüentemente não pode haver também o leitor modelo. A partir da criação do primeiro, surgem os posteriores. Todos são, portanto, constituintes da obra de ficção. No romance machadiano o leitor é o personagem principal. No prólogo “Ao leitor” e no capítulo I de *Memórias Póstumas*, Machado deixa claro essa criação de leitor e autor-modelo. Ele trata os leitores como gente frívola ou grave e apresenta-se a eles como Brás Cubas, um finado:

Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo. Pode ser. Obra de finado. Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achará nele o seu romance usual; ei-lo aí fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião. (...) eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor... (ASSIS, s.d.a., p.12-13)

Faz-se assim uma teoria da recepção descrevendo os possíveis tipos de leitores. A “gente grave” recupera o leitor idealizado do romance realista e a “gente frívola” seria o leitor do romance romântico. Esses tipos para Brás Cubas, já que é ele quem fala, são as

colunas máximas da opinião, sendo os responsáveis pela popularidade da obra. Já na obra *Memorial de Aires*, apesar de seu formato em diário, Machado tratou de fazer dela também uma obra de ficção. Nela o autor-modelo é o Conselheiro Aires e o leitor-modelo, por estar escrevendo um memorial, é tratado muitas vezes por “papel”: “Não diria isto a ninguém cara a cara, mas a ti, papel, a ti que me recebes com paciência, e alguma vez com satisfação, a ti, amigo velho, a ti digo e direi, ainda que me custe, e não me custa nada.” (ASSIS, p.153). E por aí segue essa riquíssima relação narrador-leitor. Ora com humor, ora sério, o narrador leva o leitor a contribuir com a obra. Nesse sentido Senna (1998) comenta os diversos narradores possíveis e trata também do autoconsciente que pratica a narrativa com a participação do leitor:

O narrador funciona, na verdade, de maneira tríplice: ora como narrador editorial, que insere prefácios mencionados, nos quais expõe ao leitor seu modo de escrever, justifica suas opções e estabelece filiações de seu livro a obras da literatura clássica; ora como narrador neutro, aquele que narra a sua estória sem maiores sofisticções, que conta o desenrolar da ação de maneira distanciada e impessoal, como o tradicional narrador de terceira pessoa onisciente; ora como narrador autoconsciente, aquele que se intromete no discurso do narrador neutro e comenta a ação, sugere alternativas possíveis, invoca o auxílio do leitor, provocando-o a colaborar na obra. (SENNA, 1998, pp. 27-26)

O narrador autoconsciente além de narrar, comenta os fatos, as ações e o próprio discurso da narrativa, invoca a participação do leitor para a concretude da obra e ainda sugere alternativas que espera serem aceitas pelo leitor. Essas sugestões do narrador autoconsciente de Machado de Assis não são meras sugestões imparciais. São um discurso consistente e crítico que sugere de forma direta o modo de leitura que o leitor deve seguir.

Em *Memorial*, no capítulo 12/11/1888 o narrador discursa suas suposições de tal forma que o leitor não consegue pensar diferente dele: “Creio que Tristão anda namorado de Fidélia. (...) Outra impressão que também não escrevi é que a madrinha parece perceber o mesmo, e tira daí certo alvoroço.” (ASSIS, pp. 150-151). É evidente que essa sugestão será mesmo acatada pelo leitor. Por mais que existam outras opções para se pensar a respeito do casal, é essa que o narrador explicita ao leitor. Esse leitor não é um romancista, ele não vai procurar outra trama para o fato. Ele é um leitor modelo e o leitor modelo lê o fato como uma ficção e segue o modo como o narrador quer que ele leia. As opções do narrador autoconsciente são regras imprescindíveis para o leitor modelo da ficção. Em *Memórias Póstumas*, capítulo XXV, essas regras são tão consistentes que o autor chega a criticar o leitor caso ele não leia de tal forma como sugeria: “Volúpia do aborrecimento: decora esta expressão, leitor; guarda-a, examina-a, e se não chegares a entendê-la, podes concluir que ignoras uma das sensações mais sutis desse mundo e daquele tempo.” (ASSIS, p. 46) É uma sugestão provocante e sedutora. O narrador provoca o leitor criticando-o, caso ele não entenda sua narrativa como lhe pede. A narrativa é um convite à reflexão da expressão “Volúpia do aborrecimento”. Se o leitor não entendê-la, o narrador critica-o considerando-o um ignoran-

te. Em razão disso, o narrador autoconsciente é um narrador crítico e seu objetivo principal é fazer com que o leitor seja também reflexivo, consciente e crítico.

Levando-se em conta que a reflexão sobre um texto pode gerar opiniões críticas e considerando que o autor-modelo das obras do Machado tem o hábito de discutir com o leitor, com o texto ou sobre o texto, podemos dizer que Machado é um escritor-crítico. Alguns escritores críticos se dedicam a ler e criticar outros escritores. Outros são como Machado, que escreve e ao mesmo tempo critica suas obras. Os críticos de outrora refletem sobre os textos alheios e opinam dando legitimidade ou não à obra. Discutem em seus ensaios as artimanhas, sucessos ou insucessos do autor. Tratam assim de uma escrita que discute a própria escrita, ou seja, eles também são metalingüistas. Perrone-Moyses (1998) em sua obra *Altas Literaturas*, dedica seus capítulos a escritores críticos como Ezra Pound, Jorge Luis Borges, Haroldo de Campos e outros. Ela trata de como cada um destes faz a sua crítica, o que é relevante ou não em suas opiniões. Aqui, ela faz referência a Haroldo de Campos, a como ele faz suas seleções e escreve seus ensaios:

Haroldo de Campos escreve ou traduz tendo sempre em mente o conceito poundiano de *paideuma*, e é portanto extremamente seletivo. Seus ensaios ou traduções nunca são motivados por circunstâncias ocasionais ou por complacência, havendo mesmo em sua atitude (como em Pound) uma intransigência que raia o dogmatismo, mas que é justificada por um projeto criativo, crítico e pedagógico necessariamente radical. (...) Os valores de Haroldo são da ordem do signifiante, mais do que do significado: a “novidade” da linguagem da obra em seu tempo e a permanência dessa novidade no presente; a “radicalidade” da prática poética em confronto com a média das práticas anteriores ou concomitantes; o valor propedêutico dessa prática para os poetas de hoje. (PERRONE-MOYSES, 1998, pp.175-153).

Assim, cada crítico possui os seus critérios de seleção. Eles selecionam e elegem autores. Escrevem e publicam suas opiniões acerca desses autores. Análogo a esses críticos e mais ainda a Machado de Assis é o autor Vitor Hugo, que escreve um prefácio ou um posfácio (como muitos o chamariam pelo caráter crítico do texto), ao seu drama *Cromwell*. Ele se posiciona diante da crítica focalizando seu drama, pergunta-se sobre a aceitação de *Cromwell* e se manifesta a favor de uma nova crítica “forte, franca e culta”:

Após ter, em tudo o que precede, tentado indicar qual foi, segundo nós, a origem do drama, qual é o seu caráter, qual poderia ser seu estilo, eis o momento de descermos destes cumes gerais da arte ao caso particular que lá nos fez subir. Resta-nos falar ao leitor sobre nossa obra, sobre este *Cromwell*; e como não é um assunto que nos agrada, diremos pouca coisa em poucas palavras. (HUGO, s.d., p.75)

Vitor Hugo trata neste posfácio de comentar seu próprio drama. Ele ineditamente critica *Cromwell*. Trata até mesmo dos escritores que se dedicam especificamente a criticar obras. Sugere também alternativas para esses críticos e não tem mesmo certeza sobre a

aceitação deles quanto ao seu texto dramático. Em estilo semelhante ao de Victor Hugo, Machado de Assis também discute sua obra, seu processo de produção e se pergunta também sobre a aceitação de suas obras pelo leitor. Ambos, Machado de Assis e Victor Hugo, são considerados escritores críticos. A crítica deste modo é inédita e inventiva. Pois se cria criticando, isto é, reflete-se sobre seu próprio fazer literário. Chalhub (1998) explica esse fazer literário crítico a partir da metalinguagem:

A crítica, então, constrói a linguagem da linguagem. Uns, mais distancialmente do objeto sobre o qual falam. Outros, mais íntimos desse objeto, reinventando-o. Outros, ainda, didatizando-o. (...) A crítica inventa a intimidade com a linguagem do objeto, com ele confunde-se, chega muito perto, diz ineditamente, inventivamente esse próprio objeto.(...) A linguagem de invenção crítica recorta esse objeto, produzindo por exemplo, *tradutoramente* outro objeto do objeto. Isso é metalinguagem. São, ao mesmo tempo, o crítico e o criador que dialogam. (CHALHUB,1986, pp. 73-76).

O crítico que se limita a escrever sobre outros escritores mantém uma distância razoável da obra em questão. Enquanto o escritor crítico chega muito perto da obra criticada, chegando a fundir sua narrativa com a própria crítica, tanto um quanto o outro são praticantes da metalinguagem.

O autor das obras estudadas em questão, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Memorial de Aires*, é bastante reflexivo e constantemente crítico. Machado critica ineditamente e inventivamente suas próprias obras através da narrativa autoconsciente. Ao fazer referência ao leitor, à aceitação de sua obra e ao modo como escrevia, reescrevia ou se arrependia de determinados feitos na narrativa, ele praticava a crítica e expunha uma consequente teoria da narrativa. Para tornar mais clara essa idéia de Machado como autor crítico, vale comentar que ele também fez crítica literária (aquela que se dedica a opinar sobre outros autores) ao travar em 1866 consistente discurso acerca de *Iracema*, obra de José de Alencar. Além de ter dito muito bem sobre os feitos de José de Alencar, ainda sugere a leitura do livro e declara a imortalidade da obra. Percebemos a partir disso que Machado de Assis foi muito mais que um autor modelo ou consciente. Ele foi verdadeiramente um escritor crítico.

A partir das estratégias do autor, analisadas neste trabalho, o leitor é capaz de se prender à leitura e perceber nela as verdades da humanidade. De tanto ser chamado à atenção, através da autoconsciência do autor, o leitor se torna apto a ler um subtexto da sociedade. As duas obras estudadas em questão revelam a realidade das relações sociais no século XIX. As pessoas em *Memórias Póstumas* são consideradas por vezes mesquinhas, como Brás Cubas, que dá somente uma moedinha de prata (e logo se arrepende) ao almocreve, que lhe salvou a vida; hipócritas, também como Brás Cubas que embolsa cinco contos de réis, encontrados por acaso na Praia de Botafogo e diz que os empregaria algum dia em alguma boa ação, mas usa-o para pagar Dona Plácida, que contra a vontade, se torna cúmplice de seu romance secreto com Virgília; falsas e sem muito valor, como Cotrim, que pu-

blica em jornais a notícia de uma ou outra benfeitoria que praticava, mas ao mesmo tempo torturava seus escravos. Por vezes essas pessoas viviam também de aparências, como Lobo Neves, que sabe da traição de Virgília, mas se cala para manter a aparência do casal fiel. Brás Cubas, no capítulo III, também vive assim. Ele faz referência a famílias de renome para falar de sua genealogia. Todas as origens são falsas, menos a primeira, que foi disfarçada pelo pai de Brás Cubas através das outras citadas. Foi escondida a origem real, que era de um tal Damião Cubas, que trabalhava como tanoeiro no Rio de Janeiro no século XVIII. Pensava o pai de Brás que o nome “tanoaria” talvez não soasse tão bem.

Já *Memorial de Aires*, que é a obra mais madura de Machado, é um pouco menos crítica, mas também um tanto reflexiva e consciente. Seu tema principal é a psicologia de jovens e velhos. É uma obra semelhante à vida de Machado de Assis. A trama se desenrola em torno de um casal, D. Carmo e Aguiar, que muito amavam e consideravam como filhos o afilhado Tristão e Fidélia, uma jovem viúva deserdada do amor do pai, por ter se casado com o falecido sem a sua permissão. D. Carmo, esposa de Aguiar, recebe na obra doces comentários do dono do memorial, o Conselheiro Aires. Ele, o conselheiro, é muito parecido com Machado de Assis, que se interessa por investigar a fundo o caráter e a psicologia complexa das personagens. D. Carmo pelo tratamento que recebe do narrador na obra é considerada por muitos um retrato da esposa de Machado, a recém-falecida D. Carolina. Por isso e pela carência de filhos do casal, muitos críticos consideram a obra não só como uma leitura da sociedade, mas também de parte da vida de Machado. Fidélia e Tristão, unidos pela amizade que tinham pelo casal, se apaixonam e acabam se casando. Aguiar e D. Carmo, que sonharam com este casamento (pois seria a maneira mais garantida de manterem seus falsos filhos por perto), vêm-se frustrados e resignados a uma velhice de melancolia e solidão, quando depois de casados, Tristão se vê impelido a ir para Portugal. Ele havia sido eleito deputado e queria seguir carreira política lá. A autoconsciência aqui é quase inevitável pelo caráter de diário do livro e fica por conta de apresentar os temas velhice e juventude. O conselheiro Aires, que também já tem uma idade razoável e é aposentado, aponta em seu memorial tanto a necessidade de se assumir a velhice quanto de se viver a juventude, já que, apesar da melancolia mostrada pelos velhos, houve uma grande torcida, principalmente do Conselheiro, para que a jovem viúva Fidélia se casasse novamente.

São notórias, a partir da análise destas obras, a intensidade e a extensão da narrativa de Machado de Assis. Crítica, dinâmica e repleta de metalinguagens, ela interage com o leitor, conduzindo-o a uma leitura de completa reflexão. Ele torna-se assim atento e apto a ler além das palavras. Em vista disso, a consciência do próprio texto, do leitor e da relação do narrador com o leitor são de suma importância tanto para a leitura quanto para a produção da narrativa machadiana.

Referências

- ASSIS, Machado de. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro. 214p.
- _____. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Série bom livro. São Paulo: Didática, s.d.
- CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. 311p.
- CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. Série Princípios. São Paulo, 1986: Ática, 1986.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 2002. 153p.
- HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime: tradução do "Prefácio de Cromwell"*. Tradução de Célia Berretini. São Paulo: Perspectiva. 90p.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. 6.ed. São Paulo, 1973. 162 p.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998. 238p.
- SENNA, Marta de. *O olhar oblíquo do bruxo: ensaios em torno de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 147p.

ANEXOS: Trechos das obras analisadas

MEMORIAL DE AIRES

“Rita não tem cultura, mas tem finura, e naquela ocasião tinha principalmente fome. Replicou rindo: _ Vamos almoçar. Não quero saber desses prólogos nem de outros; repito o que disse, e veja você se refaz o que lá vai desfeito. Vamos almoçar.” (página 35)

“Outra coisa que não escrevi foi a alusão que ela fez à gente Aguiar” (página 35)

“Inimizade de famílias não tem impedido que moços se amem, mas é preciso ir a Verona ou alhures. E ainda os de Verona dizem comentadores que as famílias de Romeu e Julieta eram antes amigas e do mesmo partido; também dizem que nunca existiram, salvo na tradição ou somente na cabeça de Shakespeare.” (página 36)

“Gastei o dia a folhear livros, e reli especialmente alguma coisa de Shelley e também de Thackeray. Um consolou-me de outro, este desenganou-me daquele; é assim que o engenho completa o engenho, e o espírito aprende as línguas do espírito.” (página 38)

“Eu, depois de alguns instantes de exame, eis o que pensei da pessoa. Não pensei logo em prosa, mas em verso, e um verso justamente de Shelley, que relera dias antes, em casa como lá ficou dito atrás, e tirado de uma das suas estâncias de 1821: I can give not what men call Love. Assim disse comigo em inglês, mas logo depois repeti em prosa nossa a confissão do poeta, com um fecho da minha composição: ‘Eu não posso dar o que os homens chamam amor... e é pena!’ ” (página 41)

“Desta maneira pudemos ouvir palpitar o coração aos dois, _ hipérbole permitida para dizer que em ambos nós, em mim ao menos, repercutiu a felicidade daqueles vinte e cinco anos de paz e consolação.” (página 41)

“Dizendo ‘ que Deus lhos negara para que eles se amassem melhor entre si’. Não falou em verso, mas a idéia suportaria o metro e a rima, que o autor talvez houvesse cultivado em rapaz;” (página 42)

“Concertá-lo” (página 43)

“Neste capítulo a parte de D. Carmo é maior que a de Aguiar.” (página 47)

“Um e outro gostavam de versos, e talvez ela tivesse feito alguns, que deitou fora com os últimos solecismos de família. Ao que parece, trazia ambos em si um gérmen” (página 47)

“De poesia instintiva, a que faltara expressão adequada para sair cá fora.” (página 48)

“Não é que a poesia seja necessária aos costumes, mas pode dar-lhes graça.” (página 48)

“Verdade PE que o nome da família, que serve ao título nobiliário, Santa - pia, também não o achou na lista dos canonizados, e a única pessoa que conheço assim chamada, é a de Dante: *Ricorditi di me, chi son la Pia.*” (página 56)

“Acabaria esta página por outra maneira. Mas não posso; digo só que não pude reter” (página 61)

“Papel, amigo papel, não recolhas tudo o que escrever esta pena vadia. Querendo servir-me, porque se acontecer que eu me vá desta vida, sem tempo de te reduzir a cinzas, os que me lerem depois da missa de sétimo dia, ou antes, ou ainda antes do enterro, podem cuidar que te confio cuidados de amor. Não, papel. Quando sentires que insisto nessa nota, esquiva-te da minha mesa, e foge.” (página 61)

“Isto. Sim, papel amigo, isto podes aceitar, porque e a verdade íntima e pura e ninguém nos lê. Se alguém lesse achar-me-ia mau, e não se pede nada em parecer mau; ganha-se quase tanto como em sê-lo.” (página 63)

“A poesia falará dela, particularmente naqueles versos de Heine, em que o nosso nome está perpétuo.” (página 65)

“Não há alegria pública que valha uma boa alegria particular. Saí agora do Flamengo, fazendo agora essa reflexão, e vim escrevê-la, e mais o que lhe deu origem.” (página 66)

“Deixo aqui esta página com o fim único de me lembrar que o acaso também é corregedor de mentiras. Um homem que começa mentindo disfarçada ou descaradamente acaba muita vez exato e sincero.” (página 70)

“Deixo uma página feita de duas, ambas contrárias e filhas da mesma alma de sexagenário desenganado e guloso. Ao cabo, nem tão guloso nem tão desenganado. Conversações do papel e para o papel.” (página 73)

“Este mês é a primeira linha que escrevo aqui. Não tem sido falta de matéria, ao contrário; falta de tempo também não; falta de disposição é possível. Agora volta.” (página 76)

“Não as escrevo para não acumular notícias, vá só uma.” (página 78)

“Fique isto confiado a ti somente, papel amigo, a quem digo tudo o que penso e tudo que não penso.” (página 82)

“Vim para casa tomar leite, escrever isto e dormir. Até outro dia, papel.” (página 83)

“Foi o que me pareceu e deixo aqui escrito.” (página 85)

“Isto não foi ele que me disse nem ninguém; eu é que o adivinho e escrevo aqui para mostrar a mim mesmo o que é fácil de ver.” (página 89)

“Sete dias sem uma nota, um fato, uma reflexão, posso dizer oito dias, porque também hoje não tenho que apontar aqui. Escrevo isto só para não perder longamente o costume. Não é mau este costume d escrever o que se pensa e o se vê, e dizer isso mesmo quando se não vê nem pensa nada.” (página 91)

“Não conheço igual na *Divina Comédia*. Deus, quando quer ser Dante, é maior que Dante. Recuei a tempo e calei a facécia; era rir da tristeza da moça.” (página 96)

“Estou cansado de ouvir que ela vem, mas ainda me não cansei de o escrever nestas páginas de vadiação. Chamo-lhes assim para divergir de mim mesmo. Já chamei a este *Memorial* um bom costume. Ao cabo, ambas as opiniões se podem defender, e, bem pensado, dão a mesma coisa. Vadiação é bom costume.” (página 96)

“Não estou para escrever tudo o que lhe ouvi acerca dos nãos de infância e adolescência, nem dos de mocidade passados na Europa. Foi interessante, decerto, e parece que sincero e exato, mas foi longo, por mais curta que fosse a viagem de barca.” (página 98)

“Verdade é que já então citava eu o verso de Shelley, mas uma coisa é citar versos, outra é crer neles. Eu li a pouco um soneto verdadeiramente pio de um rapaz sem religião, mas necessitado de agradar um tio religioso e abastado. Pois ainda que eu não desse então toda a fé ao poeta inglês, dou-lha agora, e aqui a dou de novo para mim. A admiração basta.” (página 103)

“Não quero acabar o dia de hoje sem escrever que tenho os olhos cansados, acaso doentes, e não sei se continuarei este diário de fatos, impressões e idéias. Talvez seja melhor parar. Velhice quer descaso. Bastam já as cartas que escrevo em resposta a outras mais, e ainda há poucos dias um trabalho que me encomendaram da Secretaria de Estrangeiros _ felizmente acabada.” (página 106)

“Qual! não posso interromper o *Memorial*; aqui me tenho outra vez com a pena na Mão. Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel coisas que querem sair da cabeça, por via” (página 106)

“Da memória ou da reflexão. Venhamos novamente à notação dos dias. Desta vez o que me põe a pena na mão é à sombra da sombra de uma lágrima...” (página 107)

“Aí está; tinha resolvido não escrever mais, e lá vai uma página com a sombra da sombra de um assunto.” (página 107)

“Se eu não tivesse os olhos adoentados dava-me a compor outro *Eclesiastes*, à moderna, posto nada deva haver moderno depois daquele livro. Já dizia ele que nada era novo debaixo do sol, e se o não era então, não o foi nem será nunca mais. Tudo é assim contraditório e vago também.” (página 107)

“Antes de ir para a mesa, escrevo a confirmação do que conjecturei de manhã” (página 109)

“Gostei desta palavra de Aguiar, e decorei-a bem para me não esquecer e escrevê-la aqui. Aquele gerente de banco não perdeu o vício poético. É bom homem; creio que já o escrevi alguma vez, mas lá vai ainda agora. Não perco nada em repeti-lo.” (página 112)

“Relendo o dia de ontem fiz comigo uma reflexão que escrevo aqui para me lembrar mais tarde.” (página 113)

“Reli também este dia de hoje, e temo haver-lhe posto (principalmente no fim) alguma nota poética ou romanesca, mas não há disso; antes é tudo prosa, como a realidade possível.” (página 114)

“Acrescenta, porém, uma reflexão mais fina que essa, e não tenho dúvida em a escrever aqui ao pé da minha, tanto mais que lhe repliquei com outra, não menos fina que a sua.” (página 114)

“Escritas as palavras de ambos nós, entro a duvidar da finura dela e minha.” (página 115)

“O mais que a mana me disse não vai aqui para não encher papel nem tempo, mas era interessante.” (página 115)

“Acordei com fome, lavei-me, vesti-me e vim primeiro escrever isto.” (página 119)

“Refiro-me ao que escrevi anteontem do Osório, que não é namorado feliz, pelo que me disse Aguiar hoje, nem mau advogado, pelo que li nos jornais.” (página 120)

“Venho da gente Aguiar, e não me quero ir deitar sem escrever primeiro o que lá se passou.” (página 121)

“Não as escrevo por ser tarde, mas cá me ficam de memória.” (página 124)

“Talvez não escrevesse tudo nem tão bem; ma bastou-me relê-lo ontem e hoje para sentir que o escrito me acordou lembranças vivas e interessantes, a boa velha, o bom velho, a lembrança dos dois filhos postiços...” (página 126)

“encantadora Fidélia! Não escrevo isto porque a deseje, mas porque é assim mesmo: encantadora!” (página 126)

“Se eu estivesse a escrever uma novela, riscaria as páginas do dia 12 e do dia 22 deste mês.” (página 128)

“Já lá vão muitas páginas falei das simetrias que há na vida, citando os casos de Osório e de Fidélia” (página 128)

“Eu mesmo, relendo estas últimas linhas, pareço-me um coveiro.” (página 129)

“*Mana Rita, mana Rita, Foi a última visita*, e o resto do poema em prosa, que a minha musa não dá para mais. Foi assim que o compus, não na outra noite, a de 3, mas na de hoje, 6, depois de levar a mana a Andaraí.” (página 132)

“Eu não penso mal, antes bem, creio que já o escrevi em algumas destas páginas” (página 134)

“Ao café, mana Rita contou-me algumas anedotas de Andaraí, aonde a fui levar, seriam dez horas, e donde voltei para escrever isto, acabar e repetir como principiei: *Mana Rita, mana Rita, Foi a última visita*.” (página 134)

“Que as asas postais o levem, digo eu aqui neste cantinho de papel, sem advertir no rebuscado da imagem.” (página 136)

“Não escrevas todo o algarismo, querido velho; bate que o saiba teu coração e vá sendo contado pelo Tempo no livro de lucros e perdas. Não escrevas tudo, querido amigo.” (página 138)

“Não escrevo o resto.” (página 141)

“Ao levantar da cama, a primeira idéia que me acudiu foi aquela que escrevi ontem, à meia-noite: ‘Esta moça (Fidélia) foge a alguma coisa, se não foge a si mesma’.” (página 142)

“Que ele mesmo é que me referiu o que aí fica, e mais o que vou incluir nesta página antes que me esqueça.” (página 142)

“Não ponho aqui o sorriso porque foi uma mistura de desejo, de esperança, e de saudade, e eu não sei descrever nem pintar.” (página 143)

“Não me lembra se já escrevi que o Banco do Sul é que fará a transferência do Santa - Pia.” (página 144)

“Suspendo aqui a pena para ir dormir, e escreverei amanhã o resto da noite.” (página 144)

“A reticência que aí deixo exprime o esforço que fiz para acabar esta página em melancolia; não posso, nunca pude. Tristezas não são comigo. Entretanto, em rapaz, _ quando fiz versos, nunca os fiz senão tristíssimos. As lágrimas que verti então, _ pretas porque a tinta era preta, _ podiam encher este mundo, vale delas.” (página 145)

“Fiz mal em não pôr aqui ontem o que trouxe de lá comigo. Creio que Tristão ainda namorado de Fidélia.” (página 150)

“Outra impressão que também não escrevi é que a madrinha parece perceber o mesmo, e tira daí certo alvoroço.” (página 151)

“A aposentação me restituiu a mim mesmo; mas lá vem dia em que, não saindo de casa e cansado de ler, sou obrigado a falar, e, não podendo falar só, escrevo.” (página 151)

“Não diria isto a ninguém cara a cara, mas a ti, papel, a ti que me recebes com paciência, e alguma vez com satisfação, a ti, amigo velho, a ti digo e direi, ainda que me custe, e não me custa nada.” (página 153)

“Quando escrevi há dias (duas ou três vezes) que ‘a moça Fidélia foge a alguma coisa, se não foge a si mesma’, tinham em mira o afastamento em que ela vinha estando da casa da amiga.” (página 153)

“Há dez dias não escrevo nada. Não é doença ou acha que de qualquer espécie, nem preguiça. Também não é falta de matérias, ao contrário.” (página 154)

“Rita ficou e ainda bem que ficou, porque ouviu a D. Carmo a notícia do amor de Tristão, com um acréscimo que vai para ligar ao que escrevi nestes últimos dias.” (página 158)

“Em resumo pode ser que Rita tivesse razão no cemitério. Se a viúva Noronha, como lá escrevi há dias, foge a si mesma, é que tem medo de cair e prefere a viuvez ao outro estado.” (página 161)

“Tudo o que se passou até as dez e meia teria aqui três ou quatro páginas, se eu não sentisse algum cansaço nos dedos. Páginas, se eu não sentisse algum cansaço nos dedos. Páginas de conjecturas, porque os dois apenas se falaram, mas conjecturas firmadas na comoção visível de um e de outro, nos silêncios de Fidélia, embora orlados da atenção que dava à amiga.” (página 162)

“É o que eu vou dizer.” (página 168)

“Enquanto pôde fugir, fugiu-lhe, com escrevi há dias, e agora o repito, para me não esquecer nunca.” (página 168)

“Antes de me despir quero escrever o que ouvi agora a pouco (meia noite) à picante Cesária.” (página 196)

“Não escrevo porque seja verdade o que o D. Cesária me disse, mas por ser maligno.” (página 169)

“E creio que o escrevi neste *Memorial*” (página 170)

“Vim recordando a noite e os seus episódios, que não escrevo por ser tarde, mas foram interessantes.” (página 170)

“Já escrevi que era um modo de acudir à tristeza do casal Aguiar.” (página 172)

“Já lá escrevi, há três semanas, a 9 do mês passado, alguma coisa que de certo modo explica e ata os dois estados.” (página 174)

“Algum dia, quando sentir que vou morrer, hei de ler esta página a mana Rita; e se eu morrer de repente, ela que me lia e me desculpe; não foi por duvidar dela que lhe não contei o que já escrevi atrás.” (página 175)

“Antes de me deitar, reli o que escrevi hoje ao meio-dia e achei o final demasiado céptico.” (página 176)

“Parece incrível como duas pessoas que se não viram nunca, ou só alguma vez de passagem e sem maior interesse, parece incrível como agora se conhecem textualmente e de cor.” (página 178)

“Não emendo esta frase, tive inveja aos dois, porque naquela transfusão desapareciam os sexos diferentes para só ficar um estado único.” (página 178)

“Esqueceu-me notar ontem uma coisa que se passou anteontem no começo do jantar do Flamengo. Aqui vai ela: talvez me seja precisa amanhã ou depois.” (página 179)

“Ainda uma vez concordou que era eu, mas emendou em parte, dizendo que a nossa aposta é que ela casaria comigo, e citou a aposta entre Deus e o Diabo a propósito de Fausto, que eu lhe li aqui em casa no texto de Goethe.” (página 181)

“Releve-me a doce mana, se algum dia ler este papel” (página 181)

“Vinha cansado, despi-me, escrevi esta nota e vou jantar.” (página 183)

“Já lá vão dias que não escrevo nada.” (página 183)

“Sobre isto (que não tinha sentido claro nem intenção) dissemos coisas que não importava escrever aqui.” (página 185)

“Ao cabo, há coisas que apenas se devem escrever e calar, é o que eu faço a esta espécie de afeição nova que acho na viúva.” (página 186)

“Explico o texto de ontem” (página 187)

“Pelo que ouvi e escrevi o ano passado da primeira parte da vida dele, não se fixou logo, logo, em uma só coisa” (página 188)

“Pode ser; tanto melhor para os Aguiares. Se assim acontecer, lerei esta página aos dois velhos, com esta mesma linha última.” (página 188)

“Também se vê que não conhece a política do ódio, nem saberá perseguir; em suma, um bom rapaz, não me canso de o escrever, nem o calaria agora que ele vai casar; todos os noivos são bons rapazes.” (página 189)

“(e não sei se escrevi) sobre a propriedade deste mundo.” (página 190)

“Lerei esta outra página aos dois moços, depois de casados.” (página 191)

“Eu aceitei a confiança e agradei a definição, e aqui as deixo com esta linha última.” (página 195)

“Movimento, sussurro, cabeças inclinadas, tudo isso encheria este pedaço de papel sem proveito.” (página 196)

“Venho cansado demais para dizer tudo o que ali se passou antes, durante e depois da comida, até à hora em que fomos levar os recém-casados à Prainha.” (página 197)

“Não escrevo o que lá se passou para me não demorar a dizer tudo, que é muito.” (página 201)

“Vindo para casa acudiu-me em caminho uma idéia, indiscreta, decerto, mas felizmente não a disse a ninguém, e mal a deixo nesta folha de papel.” (página 202)

“Despedimo-nos no cais. Aguiar seguiu para o Banco, eu vim para casa, onde escrevo isto.” (página 207)

“Não acabarei esta página sem dizer que me passou agora pela frente a figura de Fidélia, tal como a deixei a bordo, mas sem lágrimas.” (página 207)

“Esqueceu-me notar isto ontem” (página 210)

MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS

“Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo.” (página 12)

“Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achara nele o seu romance usual; ei-lo aí fica privado da estima dos graves e do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião.” (página 12)

“Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo principio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo.” (página 13)

“Foi assim que me encaminhei para o *undiscovered country* de Hamlet, sem as ânsias nem as dúvidas do moço príncipe, mas pausado e trôpego, como quem se retira tarde do espetáculo.” (página 13)

“Tenham paciência! Daqui a pouco lhes direi quem era a terceira senhora. Contentem-se de saber que essa anônima, ainda que não parenta, padeceu mais do que as parentas.” (página 13)

“Deixá-la ir; lá iremos mais tarde; lá iremos quando eu me restituir aos primeiros anos.” (página 14)

“Morri de uma pneumonia; mas se lhe disser que foi menos a pneumonia, do que uma idéia grandiosa e útil, a causa da minha morte, é possível que o leitor me não creia, e, todavia é verdade. Julgue-o por si mesmo.” (página 14)

“Um tio meu, cônego de prebenda inteira, costumava dizer que o amor da glória temporal era a perdição das almas, que só devem coçar a glória eterna. Ao que retorquia outro tio, oficial de um dos antigos terços de infantaria, que o amor da gloria era a coisa mais verdadeiramente humana que há no homem, e, conseqüentemente, a sua mais genuína feição. Decida o leitor entre o militar e o cônego; eu volto ao emplasto.” (página 15)

“Mas, já que falei nos meus dois tios, deixem-me fazer aqui um curto esboço genealógico.” (página 15)

“Vivem ainda alguns membro de minha família, minha sobrinha Venância, por exemplo, o lírio do vale, que é à flor das damas do seu tempo; vive o pai, o Cotrim, um sujeito que... Mas não antecipemos os sucessos acabemos de uma vez com o nosso emplasto.” (página 15)

“A minha idéia, depois de tantas cabriolas, constituíra-se idéia fixa. Deus te livre, leitor, de uma idéia fixa” (página 16)

“Era fixa a minha idéia, fixa como... Não me ocorre nada que seja assaz fixo nesse mundo: talvez a lua, talvez as pirâmides do Egito, talvez a finada dieta germânica. Veja o leitor à comparação que melhor lhe quadrar, veja-a e não esteja daí a torcer-me o nariz, só porque ainda não chegamos à parte narrativa destas memórias. Lá iremos. Creio que prefere a anedota à reflexão, como os outros leitores, seus confrades, e acho que faz muito bem. Pois lá iremos. Todavia, importa dizer que este livro é escrito com pachorra, com a pachorra de um homem já desafrontado da

brevidade do século, obra supinamente filosófica, de uma filosofia desigual, agora austera, logo brincalhona, coisa que não edifica nem destrói não inflama nem regela, e é, todavia mais do que passatempo e menos do que apostolado. Vamos lá; retifique o seu nariz, e tornemos ao emplas-to. Deixemos a historia com os seus caprichos de dama elegante. Nenhum de nós pelejou a bata-lha de Salamina, nenhum escreveu a confissão de Augsburg” (página 16)

“Com esta reflexão me despedi eu da mulher, não direi mais discreta, mas com certeza mais formosa entre as contemporâneas suas, a anônima do primeiro capítulo, a tal, cuja imaginação à semelhança das cegonhas do Ilisso... Tinha então 54 anos, era uma ruína, uma imponente ruína. Imagine o leitor que nos amamos, ela e eu, muitos anos antes e que um dia, já enfermo, vejo-a assomar à porta da alcova...” (página 17)

“Talvez eu exponha ao leitor, em algum canto deste livro, a minha teoria das edições humanas.” (página 18)

“Que me conste, ainda ninguém relatou o seu próprio delírio; faço-o eu, e a ciência me agradece- ra. Se o leitor não é dado à contemplação destes fenômenos mentais, pode saltar o capítulo; vá direito à narração. Mas, por menos curioso que seja, sempre lhe digo que é interessante saber o que se passou na minha cabeça durante uns vinte e trinta minutos.” (página 19)

“Imagina tu, leitor, uma redução dos séculos” (página 22)

“Já o leitor compreendeu que era a Razão que voltava à casa, e convidava a Sandice a sair, cla- mando, e com melhor jus, as palavras de Tartufo” (página 23)

“E vejam agora com que destreza, com que arte faço eu a maior transição deste livro. Vejam: o meu delírio começou em presença de Virgília foi o meu grão-pecado do juventude; não há juven- tude sem meninice; meninice supõe nascimento; e eis aqui como chegamos nós, sem esforço, ao dia 20 de outubro de 1805, em que nasci. Viram? Nenhuma juntura aparente, nada que divirta a atenção pausada do leitor: nada. De modo que o livro fica assim com todas as vantagens do mé- todo, sem a rigidez do método. Na verdade, era tempo. Que isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fres- ca e à solta, como quem não se lhe dá vizinha fronteira, nem do inspetor de quartelão. É como a eloqüência, que há uma genuína e vibrante, de uma arte natural e feiticeira, e outra tesa, engo- mada e chocha. Vamos ao dia 20 de outubro.” (página 24)

“Digo essas coisas por alto, segundo as ouvi narrar anos depois; ignoro a maior parte dos por- menores daquele famoso dia.” (página 25)

“Item, não posso dizer nada do meu batizado, porque nada me referiram a tal respeito, a não ser que foi uma das mais galhardas festas do ano seguinte, 1806.” (página 25)

“Um poeta dizia que o menino é pai do homem. Se isto é verdade, vejamos alguns lineamentos do menino.” (página 26)

“Não se conclua daqui que eu levasse todo o resto da minha vida a quebrar dos outros nem a esconder-lhes os chapéus.” (página 26)

“O que importa é a expressão geral do meio domestico, e essa ai fica indicada, _ vulgaridade de caracteres, amor das aparências rutilantes, do arruído, frouxidão da vontade, domínio do capri- cho, e o mais.” (página 28)

“Mas eu não quero passar adiante, sem contar sumariamente um galante episódio de 1814; tinha nove anos.” (página 28)

“E notem que eu ouvi muito discurso, quando era vivo, li muita pagina rumorosa de grandes idéias e maiores palavras, mas não sei por que, no fundo dos aplausos que me arrancavam da boca, lá ecoava alguma vez este conceito de experimentado” (página 28)

“_ A senhora diz isso, retorquia modestamente o Vilaça, porque nunca ouviu o Bocage, como eu ouvi, no fim do século, em Lisboa. Aquilo sim! Que facilidade! E que versos! Tivemos lutas de uma duas horas, no botequim do Nicola, a glosarmos, no meio de palmas e bravos. Imenso talento do Bocage! Era o que me dizia, há dias, a senhora duquesa de Cadaval... (página 29)

“Dona Eusébia levou o lenço aos olhos. O Glosador vasculhava na memória algum pedido literário e achou este, que mais tarde verifiquei ser de uma das operas do Judeu” (página 30)

“Não chores, meu bem; não queiras que o dia amanheça com duas auroras.” (página 31)

“Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos.” (página 31)

“Chamava-se Ludgero o mestre; quero escrever-lhe o nome todo nesta página: Ludgero Barata” (página 31)

“Tinha garbo o traquinas, e gravidade, certa magnificência nas atitudes, nos meninos. Quem diria que... suspendamos a pena; não adiantemos os sucessos. Vamos de um salto a 1822, data da nossa independência política, e do meu primeiro cativo pessoal.” (página 32)

“O pior é o que o estafaram a tal ponto, que foi preciso deitá-lo à margem, por onde o realismo o veio achar, comido de lazeira e vermes e, por compaixão, o transportou para os seus livros.” (página 32)

“Este livro é casto, ao menos na intenção; na intenção é castíssimo. Mas vá lá; ou se há de dizer tudo ou nada.” (página 32)

“Pegou-me na mão e apontou para a lua, perguntando-me por que não fazia uma ode a noite; respondi-lhe que não era poeta. O capitão rosnou alguma coisa, deu dois passos, meteu a mão no bolso, sacou um pedaço de papel, muito amarrotado; depois, à luz de uma lanterna, leu uma ode horaciana sobre a liberdade da vida marítima. Eram versos dele.” (página 39)

“E recitou-me um poemazinho, depois outro, _ uma égloga, _ e enfim cinco sonetos, com os quais rematou nesse dia a confiança literária.” (página 40)

“Para prová-lo recitou-me logo, de corpo presente uma centena de versos. Notei um fenômeno: os ademanes que ele usava eram tais, que uma vez me fizeram rir” (página 40)

“Falei-lhe dos versos, derivativo na poesia, que era a paixão dele. Falei-lhe dos versos, que me lera, e ofereci-me para imprimi-los.” (página 41)

“Jumento de uma figa, cortaste-me o fia às reflexões.” (página 43)

“Teria de escrever um diário de viagem e não umas memórias, como estas são, nas quais só entra a substância da vida.” (página 43)

“Vim... Mas não; não alonguemos este capítulo. Às vezes, esqueço-me a escrever, e a pena vai comendo papel, com grave prejuízo meu, que sou autor. Capítulos compridos quadram melhor a leitores pesadões; e nós não somos um publico *in-folio*, mas *in-12*, pouco texto, larga margem,

tipo elegante, corte dourado e vinhetas... principalmente vinhetas... Não, não alonguemos o capítulo.” (página 44)

“Triste capítulo; passemos a outro mais alegre.” (página 45)

“Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto.” (página 45)

“Ui! Lá me ia a pena a escorregar para o enfático. Sejamos simples, como era simples a vida que levei na Tijuca, durante as primeiras semanas depois da morte de minha mãe. No sétimo dia, acabada a missa fúnebre, travei de uma espingarda, alguns livros, roupa, charutos, um moleque, _ o Prudêncio do capítulo XI” (página 46)

“Que bom que é estar triste e não dizer coisa alguma! _ Quando essa palavra de Shakespeare me chamou a atenção, confesso que senti em mim um eco, um eco delicioso. (página 46)

“Volúpia do aborrecimento: decora esta expressão, leitor; guarda-a, examina-a, e se não chegares a entendê-la, podes concluir que ignoras uma das sensações mais sutis desse mundo e daquele tempo.” (página 46)

“Virgília? Mas então era a mesma senhora que alguns anos depois...? a mesma; era justamente a senhora, que em 1869 devia assistir aos meus últimos dias, e que antes, muito antes teve larga parte nas minhas mais íntimas sensações.” (página 49)

“Não digo que já lhe coubesse a primazia da beleza, entre as mocinhas do tempo, porque isto não é romance, em que o autor sobredoura a realidade e fecha os olhos às sardas e espinhas; mas também não digo que lhe maculasse o rosto nenhuma sarda ou espinha, não.” (página 49)

“Aí tem o leitor, em poucas linhas, o retrato físico e moral da pessoa que devia influir mais tarde na minha vida; era aquilo com dezesseis anos. Tu que me lêes se ainda fores viva, quando estas paginas vierem à luz, _ tu que me lêes, Virgília amada, não reparas na diferença entre a linguagem de hoje e a que primeiro empreguei quando te vi? Crê que era tão sincero então como agora; a morte não me tornou rabugento, nem injusto.” (página 49)

“Desço imediatamente; desço, ainda que algum leitor circunspecto me detenha para perguntar se o capítulo passado é apenas uma sensaboria ou se chega a empulção...” (página 53)

“Há aí, entre as cinco ou dez pessoas que me lêem, há aí uma alma sensível, que está decerto um tanto agastada com o capítulo anterior, começa a tremer pela sorte de Eugênia, e talvez... sim, talvez, lá no fundo de si mesma, me chame cínico.” (página 55)

“Juro-vos que em nada. Relede o capítulo XXVII” (página 57)

“Lembra-vos ainda da minha teoria das edições humanas? Pois sabeis que, naquele tempo, estava eu na quarta edição, revista e emendada, mas ainda inçada de descuidos e barbarismos; feito quem, achava alguma compensação no tipo, aliás, que era elegante, e na encadernação, que era luxuosa.” (página 57)

“Veja-nos agora o leitor, oito dias depois da morte de meu pai, _ minha irmã sentada num sofá, _ pouco adiante, Cotrim, de pé, encostado a um consolo, como braços cruzados e a morder o bigode, _ eu a passear de um lado para o outro, como olhos no chão. Luto pesado. Profundo silêncio.” (página 63)

“E digo-lhes que, ainda assim, custou-me muito a brigar com Sabina.” (página 64)

“Escrevia política e fazia literatura. Mandava artigos e versos para as folhas públicas, e cheguei a alcançar certa reputação de polemista e de poeta.” (página 64)

“Os versos dele agradavam e valiam mais do que os meus” (página 65)

“Já meditaste alguma vez no destino do nariz, amado leitor?” (página 65)

“Sabe o leitor que o faquir gasta longas horas a olhar para a ponta do nariz, como fim único de ver a luz celeste.” (página 65)

“Ouço daqui uma objeção do leitor: _ como pode ser assim, diz ele, se nunca jamais ninguém não viu estarem os homens a contemplar o seu próprio nariz? Leitor obtuso, isso prova que nunca entraste no cérebro de um chapeleiro.” (página 66)

“Uma simples moeda, hem? Vejam o que é ter valsado um pouquinho mais.” (página 68)

“A curiosidade estava aguçada, como deve estar a do leitor” (página 68)

“Mas, com a breca! Quem me explicará a razão desta diferença?” (página 71)

“Quem me explicará a razão dessa diferença?” (página 71)

“Desde a sopa, começou a abrir e mim a flor amarela e mórbida do capítulo XXV, e entoa jantei depressa, para correr à casa de Virgília.” (página 76)

“Não tremas assim, leitora pálida; descansa que não hei de rubricar esta lauda com um pingo de sangue.” (página 78)

“Entrara sério, pesado, derramando os olhos de um modo distraído, costume seu, que trocou logo por uma verdadeira expansão de jovialidade, quando viu chegar o filho, o nhonhô, o futuro bacharel do capítulo VI.” (página 78)

“E cumpristes á risca o vosso propósito, amáveis pernas, o que me obriga a immortalizar-vos nesta página.” (página 82)

“Segui caminho, a desfilar uma infinidade de reflexões, que sinto haver inteiramente perdido; aliás, seria matéria para um bom capítulo, e talvez alegre. Eu gosto dos capítulos alegres; é o meu fraco. Exteriormente, era o torvo episódio do Valongo; mas só exteriormente. Logo que meti mais dentro a faca do raciocínio achei-lhe um miolo gaiato, fino, e até profundo.” (página 83)

“E ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera. Vejam as sutilezas do maroto!” (página 84)

“Pobre Romualdo! A gente ria da resposta, mas é provável que o leitor não se ria, e com razão; eu não lhe aço graça nenhuma. Mas assim contada, no papel, e a propósito de um vergalho recebido e transferido, força é confessar que é muito melhor voltar à casinha da Gamboa; deixemos os Romualdos e Prudências.” (página 84)

“Voltemos à casinha. Não serias capaz de lá entrar hoje, curioso leitor” (página 84)

“Começo a arrepender-me deste livro. Não que ele me canse; eu não tenha que fazer; e, realmente, expedir alguns magros capítulos para esse mundo sempre é tarefa que distrai um pouco da eternidade. Mas o livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contração cadavérica; vício grave, e alias ínfimo, porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direita e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem...” (página 85)

“Talvez suprima o capítulo anterior; entre outros motivos, há aí, nas últimas linhas, uma frase muito parecida com despropósito, e eu não quero dar pasto à crítica do futuro. Olhai: daqui a setenta anos, um sujeito magro, amarelo, grisalho, que não ama nenhuma outra coisa além dos livros, inclina-se sobre a página anterior, a ver se lhe descobre o despropósito; lê, relê, treslê, desengonça as palavras, saca uma sílaba, depois outra, mais outra, ES as restantes, examina-as, esfrega-asno joelho, lava-as, e nada; não acha o despropósito. É um bibliômano. Não conhece o autor; este nome Brás Cubas não vem nos seus dicionários biográficos.” (página 85)

“Achou o volume, por acaso de um alfarrabista. Comprou-o por duzentos réis. Indagou, pesquisou, esgaravatou, e veio a descobrir que era um exemplar único... Único! Vós sabeis muito bem o valor desta palavra, e adivinhas, portanto, as delícias do meu bibliômano. Ele rejeitaria a cora das Índias, o papado, todos os museus da Itália e da Holanda, se os houvesse de trocar por esse único exemplar; e não porque seja o das minhas *Memórias*; faria a mesma coisa como *Almanac* de Laemmert, uma vez que fosse único. O pior é o despropósito. Lá continua o homem inclinado sobre a página, com uma lente no olho direito, todo entregue à nobre e áspera função de decifrar o despropósito. Já prometeu a si mesmo escrever uma breve memória, na qual relate o achado do livro e a descoberta da sublimidade, se a houver por baixo daquela frase obscura. Ao cabo, não descobre nada e contenta-se com a posse. fecha o livro., mira-o, remira-o, chega-se à janela e mostra-o ao sol. Um exemplar único. Nesse momento passa-lhe por baixo da janela um César ou um Cromwell, a caminho do poder. Ele dá de ombros, fecha a janela, estira-se na rede e folheia o livro devagar, com amor, aos goles... um exemplar único! O despropósito fez-me perder outro capítulo. Que melhor não era dizer as coisas lisamente, sem todos estes solavancos! Já comparei o meu estilo ao andar dos ébrios.” (página 86)

“Não te arrependas de ser generoso; a pratinha rendeu-me uma confiança de Dona Plácida, e conseqüentemente este capítulo.” (página 87)

“Podendo acontecer que algum dos meus leitores tenha pulado o capítulo anterior, observo que é preciso lê-lo para entender o que eu disse comigo, logo depois que Dona Plácida saiu da sala. O que eu disse foi isto” (página 88)

“Súbito deu-me a consciência um repelão, acusou-me de ter feito capitular a probidade de Dona Plácida, obrigando-a a um papel torpe, depois de uma longa vida de trabalho e privações.” (página 88)

“E, quando ia capitular, vinha outra vez o amor, e me repetia o conselho egoísta, e eu ficava irresoluto e inquieto, desejoso de a ver, e receoso de que a vista me levasse a compartilhar a responsabilidade da solução.” (página 91)

“Agora, que isto escrevo, quer-me parecer que o compromisso era uma burla, que essa piedade era ainda uma forma de egoísmo, e que a resolução de ir consolar Virgília não passava de uma sugestão de meu próprio padecimento.” (página 91)

“Os olhos dela estavam secos. Sabina não herdara a flor amarela e mórbida. Que importa? Era uminha irmã, meu sangue, um pedaço de minha mãe, e eu disse-lho com ternura, com sinceridade...” (página 92)

“Não sei se há aí alguém que explique o fenômeno. Eu explico-o assim: a principio, o contentamento, sendo inferior, era por assim dizer o mesmo sorriso, mas abotoado; andando o tempo,

desbotoou-se em flor, e apareceu aos olhos do próximo. Simples questão de botânica.” (página 94)

“Eu deixei-me estar com os olhos no lampião da esquina, _ um antigo lampião de azeite, ___ obscuro e recurvado, como um ponto de interrogação. Que me cumpria fazer?” (página 94)

“Talvez Cotrim tivesse razão; mas podia eu separar-me de Virgília?” (página 95)

“Eu fiquei como há de estar o leitor, _ um pouco assombrado com esse sacrifício a um número” (página 95)

“Número fatídico, lembras-te que abençoei muitas vezes?” (página 95)

“Ou verruga ou outra coisa, que valia isso, para quem não perde uma presidência de província?” (página 96)

“Ela estremeceu, colheu-me a cabeça ente as palmas, fitou-me os olhos, depois afogou-me comum gesto materna... Eis aí um mistério; deixemos ao leitor o tempo de decifrar este mistério.” (página 97)

“Se o leitor ainda se lembra do capítulo XXIII, observará que é agora a segunda vez que eu comparo a vida, a um enxurro, mas também há de reparar que desta vez acrescentou-lhe um adjetivo _ perpétuo.” (página 97)

“O que é novo neste livro é a geologia moral do Lobo Neves, camadas de caráter, que a vida altera, conserva ou dissolve, conforme a resistência delas, essas camadas mereceriam um capítulo, que eu não escrevo, por não alongar a narração.” (página 97)

“Ah! Lembra-me agora; chamava-se Jacó Tavares.” (página 98)

“Sinto que o leitor estremeceu, _ ou devia estremecer. Naturalmente a última palavra sugeriu-lhe três ou quatro reflexões.” (página 105)

“Achei-lhe certa suavidade etérea casada ao polido das formas terrenas: _ expressão vaga, e condigna de um capítulo em tudo há de ser vago.” (página 106)

“Estou com vontade de suprimir esse capítulo. O declive é perigoso. Mas enfim eu escrevo as minhas memórias e não as tuas, leitor pacato.” (página 106)

“Não; decididamente suprimo este capítulo.” (página 106)

“Vive Deus! Eis um bom fecho de capítulo.” (página 107)

“Se esse mundo não fosse uma região de espíritos desatentos, era escusado lembrar ao leitor que eu só afirmo certas leis quando as possuo deveras; em relação a outras restrinjo-me à admissão da probabilidade. Um exemplo da segunda classe constituiu o presente capítulo, cuja leitura recomendo a todas as pessoas que amam o estudo dos fenômenos sociais.” (página 107)

“Deixei dito noutra página que Lobo Neves, nomeado presidente de província, recusou a nomeação por motivo da data do decreto, que era 13; ato grave, cuja conseqüência foi separar do mistério o marido de Virgília.” (página 108)

“Não convindo ao método deste livro descrever imediatamente esse outro fenômeno, limito-me a dizer por ora que o Lobo Neves, quatro meses depois de nosso encontro no teatro, reconciliou-se com o ministério; fato que o leitor não deve perder de vista, se quiser penetrar a sutileza do meu pensamento.” (página 108)

“Mas este mesmo home, que se alegrou com a partida do outro, praticou daí a tempos... não, não hei de contá-lo nesta página; fique esse capítulo para repouso do meu vexame. Uma ação grosseira, baixa, sem explicação possível... Repito, não contarei o caso nesta página.” (página 108)

“E isto por aquela famosa lei da equivalência as janelas, que eu tive a satisfação de descobrir e formular, no capítulo LI.” (página 111)

“Eis aí o drama, eis aí a ponta da orelha trágica de Shakespeare. Esse retalhinho de papal, garatujado em partes, machucado das mãos, era um documento de análise, que eu não farei neste capítulo, nem no outro, nem talvez em todo o reto do livro. Poderia eu tirar ao leitor o gosto de notar por si mesmo a frieza, a perspicácia e o ânimo dessas poucas linhas traçadas à pressa; e por trás delas a tempestade de outro cérebro, a raiva dissimulada, o desespero que se constringe e medita, porque tem de resolver-se na lama, ou no sangue, ou nas lágrimas?” (página 112)

Uma face da realidade sobre o uso de mídias na escola

Bruna Luiza Nunes Garcia
Curso de Pedagogia da UNIMONTES

Resumo: Este trabalho é resultado de um estudo teórico sobre o uso das novas tecnologias e mídias no ambiente escolar e teve como principal objetivo saber se os profissionais (aqui representados pelos acadêmicos do 7.º período da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, do ano de 2007), em formação, estão aptos a utilizar as TIC's na prática pedagógica.

O mundo contemporâneo, globalizado, está imerso em imagens e informações o tempo todo. E, sem que se perceba, estas informações e imagens influenciam a todos desde a forma de vestir até a forma de agir e pensar. Ditam valores, fazem cultura, pois integram parte do cotidiano de todos e influenciam de forma surpreendente. Utiliza-se diariamente o despertador, escovas de dente e cabelo, tênis, óculos de sol, geladeira, interfone, carro, lapiseira, telefone, telefone celular, rádio, televisão, computador, internet, dentre outras coisas, de forma completamente normal e automática.

A presença dessas tecnologias e mídias é tão grande que as pessoas já não se vêem mais sem elas; é como se já estivessem acoplados a elas. Mas, é importante que se saiba fazer a separação, pois as pessoas devem dominá-las e não deixar que elas as dominem.

O intuito deste trabalho não é discutir a importância do uso das tecnologias e mídias: isso é indiscutível, mas como aplicá-las ao cotidiano escolar e saber se os profissionais da área estão aptos a fazerem esse “casamento” entre as tecnologias e o aprendizado.

Como coloca José Manuel Moran, enquanto a escola é entediante, a televisão, por exemplo, com suas imagens e emoções é completamente sedutora. É justamente por isso que se deve ter bastante cuidado com esses meios, analisando-os de forma crítica e trazendo-os como aliados, pois como fazem parte da vida dos alunos, é dever do educador usá-los a seu favor, buscando a ligação educação-tecnologia, uma vez que a geração de hoje faz uso e compreende muito bem essa linguagem.

Importante ressaltar e pensar a respeito das colocações feitas no artigo: *Professor combate uso precoce do computador*, de Felipe Werneck, em que se questiona sobre a idade que se deve iniciar o uso desses meios na educação. O cuidado com relação à idade dos

alunos é necessário para que não se precipite e nem “pule” nenhuma etapa da vida da criança, introduzindo-a na era tecnológica precocemente.

Não se pode e nem deve discutir o fato de que as crianças têm que ter infância. Infância no sentido de brincar, aproveitar a vida sem muito comprometimento e usufruindo ao máximo a sua imaginação, sem estar presa a televisão e computador até obter certa idade e maturidade. As pessoas de certa forma ainda subestimam a força desses aparelhos. E, se nem adultos têm o senso crítico desenvolvido para o discernimento do que é bom ou ruim, imagine se uma criança, que ainda nem sequer é alfabetizada, fará alguma seleção do que lhe está sendo transmitido? Na época adequada, é interessante que haja essa conciliação dos recursos tecnológicos usados a favor da alfabetização. Um exemplo do que se pode ser feito (quando não se tem muitos recursos tecnológicos) é o uso do retroprojeter para contar histórias infantis, pois além de ouvir a criança pode visualizar a ilustração da mesma.

Sabe-se que não existe uma forma correta para ensinar, mas deve-se buscar a mais adequada. É notável a importância das tecnologias de informação e comunicação na educação uma vez que estas estão inseridas no cotidiano de todos os estudantes, de maneira direta ou indireta. Mas é necessário trabalhar as formas de interpretações desses meios com os educandos, despertá-los para uma atuação crítica, fazendo-os avançar. Estimulá-los a pensar e agir por si próprios, a fazer um novo caminho.

Ainda é difícil trabalhar isso nas escolas devido à falta de investimento nessa área, em especial nas escolas públicas. Quando se diz “investimento” não quer dizer que seja apenas em equipamentos porque a grande maioria das escolas já é equipada com o mínimo necessário para se trabalhar. Mas deve-se continuar investindo na capacitação dos profissionais, visto que muitos deles não aprenderam a trabalhar nem com o simples retroprojeter, televisão ou rádio. Sendo assim, como irão trabalhar com computador e internet?

Já é comprovado que a aula em que se utiliza o fascínio da tecnologia rende muito mais do que uma aula em que não se utilizam esses meios, pois o aluno está trabalhando a maioria das suas percepções ao mesmo tempo. Devido a isso, o educador deve estar sempre acompanhando as mudanças e trazendo algo diferente, obviamente conciliando com o conteúdo, para que o aluno possa utilizar outros sentidos além da audição, tornando mais fácil o aprendizado e ainda, ajudar na solução de um problema que se enfrenta em todas as faixas etárias: a indisciplina. Dessa forma os alunos assimilam melhor os conteúdos e têm maior vontade e satisfação em aprender.

Com o crescimento e surgimento de novas tecnologias é natural surgirem novos questionamentos e dificuldades na integração de mídias na prática pedagógica. São pertinentes as colocações, no texto de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Maria Elisabete Brisola Brito Prado, a respeito da pedagogia de projetos, em que o aluno é sujeito ativo, junto com o professor e o ambiente de aprendizagem. Isso implica o envolvimento de todos em um processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do co-

nhecimento, direcionando as mídias de acordo com os objetivos da atividade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, cultural, afetivo e social do aluno e fazendo com que este encontre sentido no que está aprendendo.

Como o campo da tecnologia é aberto e está sempre em melhoramento e inovação, cabe também ao professor-educador acompanhar esse desenvolvimento. Por isso é necessário que este esteja sempre atento a novos cursos para inovar em suas práticas pedagógicas e auxiliar seus alunos de uma forma adequada. Não existe um modelo ideal, mas deve-se estar focado na função essencial da escola: o desenvolvimento da autonomia do ser humano, a produção de conhecimentos e a construção da cidadania. Além disso, faz-se necessário uma mudança no currículo, revisando os métodos de ensino para que a integração aconteça. Revisar e reformular tempo e conteúdos de acordo com a realidade.

Com o intuito de descobrir se os futuros profissionais da área estão aptos a trabalhar com as TICs de maneira a desenvolver os conhecimentos dos alunos de forma saudável, foi desenvolvida uma entrevista com alguns acadêmicos do 7.º período de Pedagogia Vespertino da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – do ano de 2007. O presente trabalho não tem a pretensão de atuar como um referencial estatístico, devido ao pouco tempo de sua elaboração e ao pequeno número de entrevistados, os quais se mostraram leigos a respeito do assunto. Com respostas curtas, sem fundamentação teórica, todos afirmaram fazer uso de recursos tecnológicos; principalmente da televisão, vídeo, retroprojetor e data-show, em seus trabalhos acadêmicos, mas nenhum operacionalizou algum recurso em seus estágios na sala de aula.

Os acadêmicos salientaram a importância do uso dos recursos tecnológicos no ensino, porém ao serem questionados a respeito de como isso poderia ser feito, limitaram-se a sugerir investimentos, especialmente na capacitação de professores. A grande maioria ressaltou que o professor é quem deve conduzir o aprendizado, e jamais ser substituído pela máquina.

Não houve, portanto, nenhuma surpresa no resultado da entrevista, pois como se sabe, a evolução tecnológica é uma constante e o profissional tem que buscar entender e aprender a lidar com as novas tecnologias e mídias para usá-las a seu favor. Necessita conhecê-las para que possa trabalhar com os alunos de forma instigante e criativa. Assim, o aluno terá mais interesse, participação, desenvolverá seu lado crítico e terá consciência da sua participação no seu próprio aprendizado.

E por onde começar? O mundo contemporâneo está em constante mudança. Isso significa que devemos acompanhá-la de forma ativa em todos os campos da nossa vida. No campo da educação, portanto da escola, é preciso fazer uma adaptação para que essas mudanças se integrem naturalmente. É necessário investir nesse diferencial. Para isso é importante não só obter essas tecnologias (TV, vídeo, aparelho de DVD, computadores...) para uso dos profissionais e alunos, mas incorporá-las no currículo, não apenas modernizando-o, mas modificando-o profundamente. Isso implica em uma modificação que instigue o

aluno a aprender, gerando assim uma educação de qualidade, em que se possa ouvir os alunos, construindo com eles um conhecimento para a vida prática. Com certeza este caminho é o início de uma longa caminhada que tem tudo para ser prazerosa...

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Pedagogia de projetos e integração de mídia*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm> . Acesso em 26/09/2005.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

DIZARD, W. P. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Tradução [da 2ª ed.], Edmond Jorge; revisão técnica, Tony Queiroga. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

MC LUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MORAN, José Manuel. *Desafios da televisão e do vídeo à escola*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm> Acesso em: 27/04/2007.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. *Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro/1sf.pdf> Acesso em: 15/05/2007.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. 2 ed. São Paulo: Experimento, 1996.

SETZER, Valdemar W. *TV e violência: um casamento perfeito*. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/TVeViolencia.html> Acesso em: 27/04/2007.

WERNECK, Felipe. *Professor combate uso precoce do computador*. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/estadao-281104.html> Acesso: 27/04/2007.

Ver ou não ver? – eis a questão!

Mariana Santos de Resenes
Rachel Pantalena Leal
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O trabalho desenvolvido buscou analisar a obra *Ensaio sobre a Cegueira* (1995) do autor português José Saramago. A abordagem dada privilegiou, a partir da narrativa, uma reflexão sobre valores, conflitos individuais e coletivos da sociedade. Com efeito, a ficção trouxe luz para nossa contemporaneidade, mostrando um mundo que poderia ser o nosso, já que a narrativa descreve muitos aspectos da violência (que se manifesta de maneira a abarcar tanto o aspecto físico quanto o mental), autoritarismo e muita solidão. Entretanto, nem tudo é desesperança, tendo em vista que o narrador constrói a personagem mulher do médico, que irá significar um potencial de amor capaz de salvar os outros personagens do livro e também a nós.

Palavras-chave: Literatura Portuguesa; Literatura e Sociedade; cegueira.

*“Se eu voltar a ter olhos, olharei
verdadeiramente os olhos dos
outros, como se estivesse a ver-
lhes a alma.”*
(*Ensaio sobre a Cegueira*)

O autor e a obra

José Saramago é um dos melhores escritores da língua portuguesa e, certamente, já deixou seu nome na lista dos maiores escritores de toda a história da literatura mundial. Tanto é assim que um dos maiores críticos literários da atualidade, o norte-americano Harold Bloom, considerou José Saramago o mais talentoso romancista vivo no mundo atual, referindo-se a ele como "o mestre". Declarou ainda que Saramago é um dos últimos titãs de um gênero literário que está expirando. E as declarações de Bloom são muito pertinentes tanto porque Saramago, de fato, inova na forma do romance (como se verá adiante), quanto pela postura admirável deste grande ser humano, crítico feroz da sociedade¹. São suas as opiniões que colocam os EUA como grande ameaça à segurança

¹ Um caso que tem tido alguma repercussão relaciona-se com a posição crítica do autor em relação à posição de Israel no conflito contra os palestinos. Por exemplo, a 13 de outubro de 2003 numa visita a São Paulo, em entrevista ao jornal *Globo*, afirmou que os judeus não merecem a “*simpatia pelo sofrimento por que passaram durante o Holocausto. Vivendo sob as trevas do Holocausto e esperando ser perdoados por tudo o que fazem em nome do que eles sofreram parece-me ser abusivo. Eles não aprenderam nada com o sofrimento dos seus pais e avós*”. A Anti-Defamation League (ADL) (Liga Anti-Difamação), um grupo judaico de defesa dos direitos civis, caracterizou estes comentários como sendo anti-semitas. Segundo as palavras de Abraham Foxman, director da ADL, "os comentários de José Saramago são

mundial, posição muito corajosa, tendo em vista o marasmo e a apatia da intelectualidade atual. E, sempre polêmico, é também de sua autoria a colocação que desconsidera a arte como transformadora efetiva da situação do mundo, muito embora sua literatura produza grandes reflexões contra o individualismo e a lógica do lucro, imperantes em nossos dias.

José Saramago nasceu em novembro do ano de 1922, na aldeia ribatejana de Azinhaga, em Portugal. E, apesar de ter mudado para a capital Lisboa, junto com os pais, muito pequeno, nunca deixou completamente a cidade natal. O autor português desde cedo teve de superar muitas dificuldades financeiras, essas, inclusive, fizeram-no interromper os estudos secundários, retornando para estudar numa escola técnica. Já na idade adulta, o futuro “mestre” da literatura chegou a ser mecânico, serralheiro, jornalista, desenhista técnico, funcionário público. Ensaando alguns escritos ainda jovem, somente quando demitido do cargo de diretor adjunto do jornal *Diário de Notícias*, em 1975, é que decide “apenas” escrever. E aos 55 anos, a produção literária de Saramago coloca-se num crescente notável; não é por acaso que, a partir da obra *Levantado do Chão* (1980), os críticos apontem o início do “estilo saramaguiano”. Em 1991, José Saramago lança o que de suas obras configurou-se uma das mais polêmicas: *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, que foi indicado ao Prêmio Literário Europeu, mas o governo português não permitiu a candidatura da obra, pois para opinião do Estado, o livro de Saramago “não representava Portugal”, além de desunir o povo. Tal fato muito afetou esse grande escritor que, diante dos acontecidos, decide mudar-se de seu país. Passados seis anos dessa injustiça, o autor português atinge o auge de seu reconhecimento ao ganhar o Prêmio Nobel de Literatura de 1998 (logo após a atribuição do mesmo, o Vaticano repudiava a honraria a um “comunista inveterado”).

Com Saramago, a busca de uma oralidade traz uma forma muito diferente e peculiar: a pontuação nos livros é trocada por pausas, processo muito semelhante ao da fala. Assim, o discurso direto nesses textos dá toda originalidade à leitura, já que é introduzido por letras maiúsculas logo após uma vírgula; “a mudança de interlocutor é indicada da mesma maneira: vírgula e letra maiúscula.” (CALBUCCI, s. d, p. 92) Veja no exemplo: “A mulher do médico perguntou, E eles, e o médico disse, Este, provavelmente, estará curado quando acordar [...] (SARAMAGO, 2004, p. 310). Obviamente, esse estilo acaba por confundir um pouco a leitura em certos momentos do livro, principalmente naqueles em que há muitos diálogos; e, noutros em que há monólogos de personagens, as falas destas se fundem e confundem com a fala do narrador (espécie de discurso indireto-livre) num processo que se assemelha a um fluxo de consciência que não identifica se a fala é do personagem ou do narrador. Muitos são os que o chamam de neobarroco, outros são os que o criticam por essas características, mas muito além de classificações e julgamentos, é inegável o desafio que suas obras impõem ao leitor, o qual é obrigado a sair de sua condição passiva, para

incendiários, profundamente ofensivos e mostram uma ignorância destes assuntos, o que sugere um preconceito contra os Judeus”. (extraído de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Saramago>.

tornar-se participante do processo criativo. Para quem aceita o desafio, a leitura logo se revela não-difícil – há uma adaptação do leitor ao ritmo proposto, um leitor agora diferente, agente construtor da leitura.

Tanto forma quanto conteúdo são inovadores em Saramago; sobre seu estilo inconfundível, o crítico Eduardo Calbucci pontua que o autor “ultrapassou sua formação neo-realista (e mesmo realista-naturalista) para atingir uma literatura mais experimental, que encontra par no realismo fantástico” (CALBUCCI, s.d, p. 91), como o que acontece em *Ensaio sobre a Cegueira* (2004).

O que fazer quando nos é tirada a visão: o sentido mais importante para a cultura ocidental? É através desse incômodo que Saramago irá provocar nossas reflexões e, nesse romance, em que a angústia e a comoção atingirão o leitor em cheio, impossível será não se impressionar.

A obra começa com o relato do “cegamento” do primeiro homem que, no trânsito, sem qualquer preliminar, adentra no mar de leite (cegueira branca).² A partir do primeiro cego, a “treva branca” vai se espalhar por toda a cidade. Tal situação extremada irá reduzir os homens a seres (sobre)viventes apenas, qual seja, seres em busca de suas necessidades básicas, e isso fará com que se revele o que há de mais humano e desumano no ser homem, suas qualidades, seus terrores. Aparentemente contagioso, os primeiros atingidos pelo “mal-branco” são isolados pelas autoridades “competentes” num manicômio; lá atrocidades são cometidas, autoritarismos, violências, morte, muitas mortes. Muito embora tudo parecesse horrível, de fato, uma visão do inferno, há em alguns personagens a resistência à desumanidade dos tempos escuros e é principalmente na personagem “mulher do médico” que isso se dá com efeito, tanto é assim que tal personagem é a única que, surpreendentemente, não cega. Quando a “doença” parece, enfim, ter chegado a todos, os cegos isolados podem, então, sair do manicômio. Todavia, diante da liberdade, observam que estão tão desprotegidos e sozinhos quanto antes, descobrem que o horror também invadiu todos os lugares, tal como eles vivenciaram no isolamento. No próprio manicômio (e fortalecido, posteriormente, na cidade), há a formação do grupo guiado pela mulher do médico que, com seu potencial de amor, cuida de todos: seu marido (o médico), o primeiro cego e a mulher do primeiro cego, a rapariga dos óculos escuros, o menino estrábico e o velho de faixa preta. Vale ressaltar aqui que todos no grupo parecem ser (re)educados ou, ao menos, parecem ser atingidos pela humanidade, solidariedade dela, que se destaca justamente por isso. Assim, no fim do romance, quando o estado de exceção já se tornou regra, o primeiro cego é o primeiro a ver, e todos (pelo menos as pessoas do grupo) voltam a enxergar. Mas será que tudo volta ao normal? Será que tudo antes estava normal? Será que, de fato, alguém um dia enxergou? Esses e outros questionamentos é que serão discutidos neste trabalho.

² A cegueira não é negra, conforme costuma ser, o branco terá papel simbólico, como se discutirá adiante.

Ensaio sobre a Cegueira ou Ensaio sobre a Visão?

Nesse mundo monstruoso em que vivemos o absurdo da degradação e destruição humana, seja por doenças primárias como malária (em face de toda tecnologia desenvolvida!), seja por fome ou intolerâncias de todo tipo, corrupção, egoísmo, exploração, violência, em que o sonho da ciência cai na máquina da morte, visto que criamos condições de destruir o próprio mundo³, *Ensaio sobre a Cegueira* nos obriga a parar, revisar, refletir e ver, tentar recuperar uma lucidez outrora perdida. É necessário que um completo mal-estar venha à tona através do livro para que o percebamos em tão alto grau em nossa própria condição: de carência, de abandono, de fraqueza, de indignação, de plena miséria, miséria da qual somos agentes e pacientes. E o autor questiona:

E se nós fôssemos todos cegos? Mas nós estamos realmente todos cegos: cegos da razão, cegos da sensibilidade, cegos, enfim, de tudo aquilo que faz de nós não um ser razoavelmente funcional, no sentido da relação humana; mas o contrário, um ser agressivo, um ser egoísta, um ser violento. Isso é o que nós somos. E o espetáculo que o mundo nos oferece: um mundo da desigualdade, um mundo do sofrimento, sem justificação. Com explicação, é possível explicar o que se passa, mas não tem justificação.⁴

No livro, as personagens cegam porque renegam sua própria cegueira. Saramago força uma cegueira física a fim de evidenciar a cegueira mental, ética-política-social, que cega o indivíduo para os outros, para o mundo e para si. “Queres que te diga o que penso, [...], Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.” (SARAMAGO, 2004, p. 310)

E faz-se interessante atentar numa peculiaridade de tal cegueira – sua cor: ela é branca, ao invés de negra, como o esperado. Ora, o branco é a mistura de todas as cores, logo o excesso, enquanto o negro é a total ausência de cores. Portanto, a escolha se mostra muito pertinente, dado que vivemos hoje num mundo regido pelo exagero e pela aceleração, ou seja, não é só um mundo veloz, mas cada vez mais veloz. Presenciamos a emergência de uma “cultura” de massas em que o excesso é a regra: excesso de informações, de imagens, de sons; tudo caminha para a homogeneização, para a perda da individualidade, mais precisamente, para a perda da experiência. Não poderia deixar de ser resgatado aqui o filósofo e crítico Walter Benjamin que, em vários ensaios seus, constata essa “perda da experiência” por parte, sobretudo, dos habitantes das grandes metrópoles. “Não que esses habitantes, evidentemente, deixassem de ter experiências, mas que essas experiências, em função da vida cada vez mais veloz, mecanizada e repetitiva – e acelerada, poderíamos dizer hoje – resultavam em grande medida ‘degradadas’. Isso no sentido de se realizarem sem o devido tempo de serem incorporadas em nosso corpo, mente, coração,

³ A bomba atômica não deixou dúvida alguma de que o homem podia cabalmente destruir todo o planeta.

⁴ Depoimento extraído do documentário *Janela da Alma*.

alma (ou o que quer que julguemos como constituindo uma dimensão fundamental para nós) com a riqueza, os detalhes e a profundidade que cada experiência, cada vivência particular que possamos ter na vida requereria.”⁵

Saramago também analisa essa questão do excesso ao afirmar⁶ que, se lhe chegar à casa 500 jornais toda manhã, ele acabará por não ler nenhum, isto porque o excesso torna-se nada, numa espécie de anestesia que nos cega e acabamos perdidos e perdidos de nós mesmos. Mesmo se pensarmos nos filmes, tudo já vem pronto, condensado, não há mais espaço para a imaginação, para a subjetividade, para se olhar por entre as linhas, por entre as imagens. Olham por nós. Porém, não devemos utilizar os olhos dos outros, porque, nesse caso, existimos através dos outros, enquanto é preciso tentar existir por nós mesmos.

Justamente nesse sentido, *Ensaio sobre a Cegueira* nos constringe, nos compele a parar, fechar os olhos e ver. “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” – eis a epígrafe do livro, ao longo do qual é provocada a consciência de saber-se cego (a reviravolta do ser) e, a partir daí, a busca da “des-objetualização”, da re-subjetivação, enfim, da libertação do ser humano⁷, ressignificando suas relações, reaprendendo a viver. Ao que acrescenta Cerdeira (2000):

Com efeito, este *Ensaio sobre a Cegueira* pode ser lido inversamente como um ensaio sobre a visão. Esses cegos chegaram ao fundo do poço de onde puderam ver surgir suas fraquezas, sua arrogância, sua intolerância, sua impaciência, sua violência, a monstruosidade dos universos concentracionários. Mas assistiram também à sua própria força, à sua solidariedade, à sua generosidade, ao seu espírito revolucionário e à revisão de seus próprios preconceitos. Este, repito, é um ensaio sobre a visão: do outro, das relações humanas, das linguagens e seus clichês, da verdade, do poder” (p. 259).

Saramago, através da cegueira das personagens, cria, por efeito, a suspensão de muitos valores morais esclerosados e preconceituosos que configuram nossa sociedade, condicionam nossa cultura, regulam e julgam nossas ações. Isso porque quando se cega o mundo (personagens sem nome de uma cidade igualmente anônima portam efeito universalizante) é que se desnuda o mesmo. Assim, nessa recusa de pactuar com o *status quo*, chama-se a atenção para a ilusão da evidência, da transparência dos discursos e dos valores que eles mantêm, para que seja percebido o processo de naturalização dos mesmos e, por conseguinte, a necessidade da sua revisão. A esse respeito, é magnífica, na obra, a ressignificação alcançada da relação dos sujeitos com seus corpos, em uma passagem altamente lírica, que descreve uma atividade, em princípio trivial (lavar roupas e calçados sujos), mas que se singulariza pela instauração da solidariedade, do companheirismo entre

⁵ Texto de Cláudio Cruz extraído de avaliação aplicada à disciplina Literatura Brasileira VII (UFSC), em julho de 2006.

⁶ Em depoimento extraído do documentário já mencionado.

⁷ “mais necessidade teriam os que estão vivos de ressurgir de si mesmos” (SARAMAGO, 2004, p. 288)

as mulheres, ao mesmo tempo em que a sensualidade e o erotismo de seus corpos são revestidos de um caráter quase que sagrado:

Ajudem-me, disse a mulher do médico [...], Mas nós não vemos, repetiu a mulher do primeiro cego, Tanto faz, disse a rapariga dos óculos escuros, faremos o que pudermos, E eu acabarei depois, disse a mulher do médico, limparei o que ainda tiver ficado sujo, e agora ao trabalho, vamos, somos a única mulher com dois olhos e seis mãos que há no mundo. Talvez no prédio em frente, por detrás daquelas janelas fechadas, alguns cegos [...] Não podem imaginar que estão além três mulheres nuas, nuas como vieram ao mundo, parecem loucas, devem de estar loucas, pessoas em seu perfeito juízo não se vão pôr a lavar numa varanda exposta aos reparos da vizinhança, menos ainda naquela figura, que importa que todos estejamos cegos, são coisas que não se devem fazer, meu Deus, como vai escorrendo a chuva por elas abaixo, como desce entre os seios, como se demora e perde na escuridão do púbis, como enfim alaga e rodeia as coxas, talvez tenhamos pensado mal delas injustamente, talvez não sejamos é capazes de ver o que de mais belo e glorioso aconteceu alguma vez na história da cidade, cai do chão da varanda uma toalha de espuma, quem me dera ir com ela, caindo interminavelmente, limpo, purificado, nu. (SARAMAGO, 2004, p. 266)

A essa altura do trabalho, merece consideração especial uma personagem do livro que se distingue das demais justamente por ser a única a não cegar – a mulher do médico. Exclusivamente ela, que acaba ganhando o estatuto de personagem principal, não cega porque possui a consciência maior de todas, uma clarividência que não se deixa apagar, um símbolo de resistência possível ante as condições mais humilhantes, degradantes a que chega a espécie humana. Ela representa uma “sensibilidade alternativa, um cadinho de forças capaz de sobreviver às e nas situações mais extremas.” (COSTA, 1998, p. 138) A mulher do médico é a dimensão ética da narrativa, é o fio condutor que consegue assegurar, ao menos entre os seus, alguma dignidade, humanidade, solidariedade, união e, ainda, esperança, carregando a consciência de “ter que evitar a grande e verdadeira crise que é a de continuar tudo como está.” (CERDEIRA, 2000, p. 256) Para isso, imputa a si a responsabilidade, “A responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam” (SARAMAGO, 2004, p. 241) e seu meio de ação mais elementar é através de seu exemplo prático. Não espera até que alguém resolva tomar uma iniciativa, ela mesma a toma, comprometendo-se com o outro, atuando pela sobrevivência moral e física dos companheiros. Seu comportamento denota bem tal espírito a serviço do coletivo: não abandona o marido diante das adversidades, cuida do ladrão ferido, arrisca-se para falar aos soldados, lava e enterra uma cega morta depois de violentada, submete-se ao atentado sexual junto às companheiras, mata o chefe dos estupradores enterrando-lhe uma tesoura no pescoço (o que não faz sem custos), sai em busca de comida para os demais, trata de todos com cuidado e preocupação dignos de uma mãe, enfim, passa por inúmeros sacrifícios quanto aquele estado de mundo – sem sentido – possa desencadear, resistindo pela fortaleza (feminina) do amor. A mulher do médico consiste, assim, na principal ‘lição’ do *Ensaio sobre a Cegueira*, à luz dela devemos nos *guiar* e nos conduzir. Contudo, a

mulher do médico é também humana, demasiadamente humana, aliás; não pertence a nenhuma esfera divina, não é super-herói; tem sim seus momentos de fraqueza, de falência; pesa-lhe o peso do diferente, é acometida, pois, pela tentação de homogeneizar-se, isto é, de ficar cega como os demais. Ela cai e chora por vezes, a visão nubla-se-lhe; no entanto, nela, o sentido da responsabilidade ultrapassa o medo e à sua visão retorna a nitidez – movimento a que sempre estará sujeita, como mulher humana que é. A pungente passagem a seguir (parte final do livro, quando, aos poucos, os amigos voltam a enxergar) ilustra tão bem isso, que nós, leitores, conseguimos nos projetar no papel da mulher e co-experienciar, naquele momento, seu sentimento, sua sensação, sua catarse:

Então o médico disse o que todos estavam a pensar, mas que não ousavam pronunciar em voz alta, É possível que comecemos todos a recuperar a vista, a estas palavras a mulher do médico começou a chorar, deveria estar contente e chorava, que singulares reações têm as pessoas, claro que estava contente, meu Deus, se é tão fácil de compreender, chorava porque se lhe tinha esgotado de golpe toda a resistência mental, era como uma criancinha que tivesse acabado de nascer e este choro fosse o seu primeiro e ainda inconsciente vagido. O cão das lágrimas veio para ela, este sabe sempre quando o necessitam, por isso a mulher do médico se agarrou a ele, não é que não quisesse bem a todos quantos se encontravam ali, mas naquele momento foi tão intensa a sua impressão de solidão, tão insuportável, que lhe pareceu que só poderia ser mitigada na estranha sede com que o cão lhe bebia as lágrimas. (p. 307)

Será ficção?

No livro de Saramago, como já posto, a estranha cegueira que atinge todos os seres humanos os reduz a seres (sobre)viventes, mas a situação imposta acaba por fazer as personagens revolucionarem a maneira de se relacionar, passando, assim a “enxergar” na cegueira, por isso, no fim da narrativa eles voltam a ver, ou melhor, vêem aquilo que antes, parafraseando a mulher do médico, vendo, não viam. E por nós, leitores que compartilhamos a vivência dos personagens, obviamente, a mesma reflexão é feita: os cegos, na verdade, nunca enxergaram até o mal-branco e, dentre muitos momentos da narrativa que levam à afirmação acima feita, destacam-se os momentos em que o estado, o exército e o estado de caos intervêm na trajetória dos fatos.

Quando se constata que a cegueira branca parece ser um mal contagioso, o governo decide isolar os atingidos e prováveis atingidos num manicômio. A idéia de isolamento humano por si só já é incômoda, entretanto a atitude poderia ser justificada, visto que existia a necessidade concreta daquela situação não se proliferar; porém, como o crítico Eduardo Calbucci expõe, a medida “não deixa de ser altamente preconceituosa, pois obriga os cegos a sozinhos encontrarem um modo de sobreviver. O máximo que o governo oferece, de uma cautelosa distância, são produtos higiênicos e refeições programadas” (CALBUCCI, s.d., p. 87). Ora, para que produtos higiênicos se não há possibilidade nem de alcançarem o banheiro? E mesmo as refeições não eram regradas e boa parte das vezes não vinham na

quantidade adequada, sempre para menos, já provocando conflitos entre os primeiros poucos alojados. Na verdade, os cegos no romance representam, pelo menos num primeiro momento, homens “fora-da-ordem”, problemas incômodos, que precisam ser “tirados” da vista de todos. É necessário cegar a sociedade acerca da existência daqueles cegos. Contudo, a estratégia de isolamento é falha, já que todos são atingidos pela cegueira, afinal não há homens “fora-da-ordem”, se não há ordem.

Nossa sociedade quer cegar-se diante daquilo que julga “fora-da-ordem”. Na ficção de José Saramago, ela julga que os cegos cumprem esse papel; então, que se isolem os cegos; na vida real, ela acredita na existência de homens marginalizados, fora do sistema; então, que se isolem os marginalizados. Mas tão certa quanto a revelação no livro de que, na verdade, todos estavam cegos, não há marginalizados, todos pertencem/constituem o mesmo sistema. Então será que a estratégia de isolar na vida real é tão falha quanto na narrativa saramaguiana? Pensemos:

A Rede Globo atendeu às exigências do Primeiro Comando da Capital (PCC) e exibiu o vídeo produzido pela facção, em que cobra mudanças e melhorias no sistema carcerário do País. A contrapartida da veiculação do vídeo em DVD foi a soltura do repórter Guilherme Portanova, seqüestrado na manhã deste sábado, 12, numa padaria em frente à sede da Globo, em São Paulo.⁸

Infelizmente o que acontece(u) no estado de São Paulo, e de maneira geral em todos os lugares onde há sistemas carcerários, é uma falha do Estado na contenção dos infratores da ordem, isso porque é impossível conter algo que o próprio sistema que nos rege, o capitalismo, produz em abundância, e produzirá cada vez mais: a miséria, a violência, a destruição. Medidas paliativas jamais darão conta de um problema que está no âmago da questão, no âmago do sistema.

Outra convergência entre ficção e realidade que pode ser traçada, a partir do romance saramaguiano, é a atitude do governo de manter na porta do manicômio o exército. Tal feito evidencia as intenções do Estado que, diante daquilo que aparentemente foge ao seu controle, age com violência, entendendo também como violência tirar o indivíduo de seu meio social. Os militares, na narrativa, nada se distanciam dos da vida real: são preparados para matar, sua função é essa, apenas eliminar vidas, e não qualquer vida, apenas as “em desordem” – o que é comprovado no *Ensaio sobre a Cegueira*:

No mesmo instante um soldado gritava-lhes do portão, Alto, voltem já para trás, tenho ordens para disparar e logo, no mesmo tom, apontando a arma, Nosso sargento, estão aqui um gajos que querem sair, Não queremos sair, negou o médico, O meu conselho é que realmente não queiram, disse o sargento enquanto se aproximava, e, assomando por trás das grades do portão, perguntou, Que se passa, Uma pessoa que se feriu numa perna apresenta uma infecção declarada, necessitamos imediatamente antibióticos e outros medicamentos, As ordens que tenho são muitas claras, sair, não sai ninguém, entrar, só

⁸ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/ultimas/cidades/noticias/2006/ago/13/6.htm>>

comida, Se a infecção se agravar, que será o mais certo, o caso pode rapidamente tornar-se fatal, Isso não é comigo [...] ou você e essa voltam agora mesmo para donde vieram, ou levam um tiro (SARAMAGO, 2004, p.69).

Tal intolerância pode ser observada por diversas vezes (embora todos cerrem os olhos) no Rio de Janeiro, onde, com facilidade, o governo decide convocar o exército para as ruas. Nunca houve notícias de que tal medida diminuiu efetivamente a violência; o que sempre se constata é um civil atingido, quase sempre negro, pobre, morador de favelas, inocente, a cumprir o papel de marginalizado do sistema. O ocorrido em 2003 – um professor de inglês que voltava de uma festa de carnaval com a namorada é atingido fatalmente por um soldado – é, com efeito, a demonstração de quanto tal medida do Estado está fadada a mais um fracasso.

Ora, diante dessa seqüência de erros, demonstrada no livro e observada abundantemente em nosso cotidiano, por que se insiste em continuar a cometê-los, haja vista que as autoridades “competentes”, em nome da defesa da ordem, prometem mais presídios e declaram na grande mídia (a qual, inclusive, presta-se a esse serviço) que, havendo situações de emergência, colocará o *Braço Forte do Estado* (o exército) nas ruas?

Tal questionamento, suscitado a partir do livro de Saramago, pode ser respondido também através da obra: as pessoas estão cegas, elas assimilam discursos tais como a democracia e, assim, acreditam que vivem nela, enquanto a realidade dos fatos mostra o contrário daquilo que se pensa, ou, novamente, como diria a mulher do médico, desconstruindo a ilusão da evidência, numa das reflexões mais patentes do romance: “Cegos, que vendo, não vêem.” (p. 310).⁹ Afinal, que democracia é essa que ignora a população, em suas necessidades básicas, não promove o desenvolvimento, ao contrário disso, promove a repressão e a desigualdade social? Essa é a democracia que é escolhida pelo povo que cegamente vota. É sabido que as eleições não passam de um período, em que o circo é montado, ganha aquele que melhor mentir e esconder suas alianças com o poderio econômico que, de fato, manda.

O próprio Saramago, em uma entrevista ao programa de TV Roda Viva¹⁰, salienta que a democracia em que vivemos é uma fachada, pois nossos governos são plutocráticos – governo de ricos sobre pobres – em que se permite tudo... até certo ponto (a ditadura velada)! E Saramago vai além, afirmando que as corporações econômicas e financeiras, não estão dispostas e nem querem negociar uma redução em seus lucros em favor dos direitos humanos; na verdade, ela é incompatível com eles, visto que para cada vez mais lucrar, necessária se faz a exploração, cada vez maior, da natureza, do trabalhador, da vida. E as

⁹ Saramago, em documentário já referido (*Janela da Alma*), assim responde quando lhe perguntam qual é a maior cegueira do século XXI?: “Todas são maiores. Mas talvez a maior é não sabermos para onde nos levam e não mostrarmos nenhuma curiosidade em saber.”

¹⁰ RODA VIVA com José Saramago. Produção TV Cultura. Direção de Paulo Markun. São Paulo, 2001. 1 videocassete.

corporações possuem um intermediário, que se encarrega, além de favorecê-las, de apagar as manifestações, acessos de rebeldia e, por vezes, eliminar excedente de forças produtivas: os governos que, da democracia, só possuem a sombra!

No romance em questão, a representação do papel da democracia é posta simbolicamente na gravação de uma fita, que os cegos escutam logo que chegam ao manicômio. Tal gravação inicia-se com um discurso apelativo à civilidade dos envolvidos no mal-branco, mas depois tudo se revela, porquanto esse discurso de fachada democrática acaba por dizer que se não forem cumpridas as instruções dadas pela fita, os cegos irão pagar com a vida possíveis subversões. Em contrapartida, faz-se notório reparar que as promessas feitas pelo Estado no que diz respeito aos deveres que assumiria naquela situação não são cumpridas, além da mais evidente demonstração da falência do mesmo quando, no final do livro, com a situação extremamente caótica, a fita continua a ser transmitida; no entanto, ninguém mais a escuta, todos já “enxergam” que não será o Estado com suas falsas promessas e autoritarismos que irá resolver seus problemas.

Se é certo, como dito anteriormente que, acompanhando as vivências das personagens do livro, também nós estamos cegos perante os absurdos pelos quais o mundo passa (e, portanto, pelos quais nós passamos), um alívio é sentido, porque a literatura criou um mundo e o devastou para que nós o pudéssemos *ver*, haja vista que no final do romance o inferno é dado: sangue, mortos, destruição nas casas, nas ruas, nas praças, em todos espaços. A solidão das pessoas é descrita, e a nossa a ela se alia. Diante das atrocidades, nada podemos fazer?! Não há ninguém que possa intervir?! ... Sorte, então, que esses horrores não se *vêm* em nossos dias! Afinal, será que nos cegaríamos perante uma tragédia humana semelhante à ocorrida no livro? Será que nos cegaríamos perante tamanho absurdo?...

Referências

CALBUCCI, Eduardo. Ensaio sobre a Cegueira: a luz perdida dos (nos) olhos, in: *Saramago – um roteiro para os romances*. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.

CERDEIRA, Teresa C. De cegos e visionários: uma alegoria finissecular na obra de José Saramago, in: *O Avesso do Bordado*. Lisboa: Editorial Caminho SA, Museu Nacional do Traje, 2000.

COSTA, Horácio. Alegorias da desconstrução urbana: *The Memoirs of a Survivor*, de Doris Lessing, e *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, in: BERRINI, Beatriz (org). *José Saramago: uma homenagem*. São Paulo: EDUC, 1998.

CRUZ, Cláudio. *Avaliação aplicada à disciplina Literatura Brasileira VII*. Jul. de 2006.

DINIZ, Laura & Magalhães, Rita. Globo atende à exigência dos seqüestradores e exhibe vídeo do PCC. In: *Portal Estadão*. São Paulo.

Disponível em:

<<http://www.estadao.com.br/ultimas/cidades/noticias/2006/ago/13/6.htm>>.

Acesso em: 21 jul. 2006.

JANELA da alma. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002. 1 videocassete.

RODA VIVA com José Saramago. Produção TV Cultura. Direção de Paulo Markun. São Paulo, 2001. 1 videocassete.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. José Saramago.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Saramago>. Acesso em: 15 ag. 2006.