

Levantamento de contextos de dificuldades de pronúncia do 'th' na Língua Inglesa considerando sua inteligibilidade¹

DANIEL DE OLIVEIRA PAIVA

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Campus Guarulhos. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

e-mail: daniel.paiva@gmail.com

Orientadoras: Profa. Dra. Renata Philippov e Profa. Dra. Terezinha Maria Sprenger.

Resumo: Pronunciar o 'th' corretamente é uma das dificuldades dos brasileiros que estão aprendendo o inglês como LE. Adicionamos a esta já conhecida dificuldade o polêmico debate sobre a inteligibilidade da pronúncia na língua inglesa, tentando levantar os contextos em que uma pronúncia pode ou não ser compreensível mesmo que apresente um fonema diferente do esperado.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Inteligibilidade; fonemas do "th".

Abstract: Pronouncing the 'th' correctly has been one the difficulties of Brazilians while learning English as a second language. We will add to this already known difficulty the polemic debate on the intelligibility of the pronunciation in English, trying to raise the contexts in which a pronunciation may or may not be understandable, even if it presents a phoneme different from what is expected.

Keywords: English language teaching; intelligibility; "th" phonemes

Introdução

Esta pesquisa se deu durante o projeto de bolsa acadêmica de monitoria de Inglês da Universidade Federal de São Paulo, que ocorreu durante o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2011, que tinha como objetivo assistir, em sessões que ocorriam durante toda a semana, aos alunos de Letras cuja habilitação é Português/Inglês, por meio de aulas que visavam a explorar e desenvolver as habilidades dos alunos com exposições, reflexões e interação com a Língua Inglesa e suas literaturas em diversos

¹ Este artigo teve origem em projeto de monitoria de Inglês, desenvolvido na Universidade Federal de São Paulo junto com Jessica Barreto Barbosa da Silva, como exigência de relatório de pesquisa do projeto.

tipos de exercícios. Conjuntamente às aulas nosso exercício de pesquisa também buscou levantar contextos de dificuldade de pronúncia da Língua Inglesa por parte dos alunos que usufruíram do projeto. Restringimo-nos aos fonemas /T/ e /D/, os fonemas desvozeado e vozeado que correspondem à pronúncia do 'th' na Língua Inglesa². Estes alunos tinham considerável conhecimento de Fonética e da Fonologia tanto da Língua Portuguesa quanto da Inglesa, e nível intermediário de fluência em inglês. Procuramos considerar a inteligibilidade da pronúncia em nossa análise, sabendo que essa é uma questão cuja resposta ainda não é definitiva. Escolhemos adotar principalmente a visão de Gomes (2010) sobre o assunto, porém apoiada em argumentos de outros autores. Esperamos contribuir para o desenvolvimento desta questão com os resultados de nossa pesquisa, além de proporcionar ideias para trabalhá-la ainda mais.

Fundamentação teórica

Kenworthy (1987) sugere que uma das preocupações do professor deve ser a de produzir uma pronúncia sem sotaque estrangeiro. Os fonemas devem ser apresentados aos alunos, e dicas de como pronunciá-los devem ser dadas. Deve-se também ter em mente se o inglês a ser aprendido/ensinado representa a variação americana, britânica, australiana, etc. Essas vertentes apresentarão diferenças consideráveis quanto à pronúncia.

Quatro itens são importantes na hora de analisar estas variantes: sons, acentos, ritmo, entonação. O professor deve levar o aluno a se adaptar aos novos padrões que estarão presentes nestes itens ao serem associados a uma nova língua. O nível de exposição a um ambiente cujos falantes têm um nível de fluência alto contribuirá para que o aluno apresse sua aquisição.

Ainda que Kenworthy tenha sua importância, devemos ressaltar que certos pontos serão reconsiderados por nós. Não acreditamos que deve ser uma preocupação do professor eliminar o sotaque estrangeiro. Esse não contribuirá para nem prejudicará a aquisição da LE. Em vez disso, a aquisição de uma língua se dará na medida em que o aluno aprenda a realizar práticas sociais por meio deste novo código.

Gomes (2010) trata sobre o assunto. A autora levanta perguntas como: Deve-se ensinar pronúncia explicitamente na sala de aula ou não? O ensino de pronúncia deve ser uma prioridade para o professor e para o aluno? Ou isto virá de qualquer maneira, e o professor deve utilizar o tempo da aula com outros exercícios?

Acreditamos que, devido à popularização da Língua Inglesa e à ideia dela como língua franca, novos rumos são exigidos para seu ensino. Devido à grande quantidade de L1 que poderá ser usada no ensino de inglês como LE, contendo diversos traços fonéticos que podem afetar a inteligibilidade da pronúncia, consideramos que, se anteriormente entendia-se como escolha do professor ensinar pronúncia explicitamente ou não, hoje não é mais o caso, sendo necessário ensiná-la, contudo sem que esse método se sobreponha a outras aproximações com a língua. O ensino de pronúncia é mais um

² Exemplos de palavras que usam estes fonemas são, para /T/: *thought*; e para /D/: *though*.

dos elementos necessários na composição do ensino de Língua Inglesa. O desenvolvimento da pronúncia virá ao aluno, em parte, por meio de suas próprias observações, porém certos comportamentos da língua não serão tão facilmente percebidos e assimilados; tendo isso em mente, o professor deve trabalhar os contextos de dificuldade de pronúncia agindo como facilitador do processo de aprendizagem do aluno.

Anteriormente, o ensino de Inglês existia considerando-se esta língua no mesmo status das demais. Com o aumento da tecnologia, porém, ela se tornou uma língua de alcance internacional, e as chances de alguém que não a tenha como língua materna se comunicar com outra pessoa que também não a tem como tal crescem a cada dia. Este fator decisivo deve ser refletido e considerado no ensino desta LE em específico.

Gomes (2010) propõe que a pesquisa e o mercado são as duas grandes forças que impulsionam o ensino de Inglês e, perante a nova dimensão que este tem adquirido, deve-se rever como essas duas forças se relacionam com a ideia de língua franca: “A aceitação da variabilidade linguística, o foco na inteligibilidade, e a necessidade de comunicação com falantes de origens diversas vão exigir uma nova concepção de aquisição de linguagem para embasar o fazer pedagógico nas aulas de língua inglesa” (p. 2).

Segundo Celce-Murcia et al (2004), independentemente do método de ensino escolhido, este circulará entre uma abordagem ou imitativo-intuitiva ou linguístico-analítica. Na primeira abordagem, o aluno absorverá os conhecimentos pela boa imitação de uma produção correta da língua. Na segunda, diversos recursos serão apresentados ao aluno para que este reflita sobre a língua e a descubra. Concordamos com a autora, considerando que estas duas abordagens não são coisas tão distintas, mas duas partes de um único processo, coexistindo e contribuindo uma com a outra durante a aquisição de língua.

Hoje em dia, o ensino de LE varia de acordo com as necessidades do aluno e, portanto, a pronúncia pode ser relevante ou não dependendo do caso. O Inglês para necessidades profissionais ou acadêmicas, ou mesmo o Inglês instrumental (sendo este último o que mais varia quanto a abordar a pronúncia ou não, agregando diversos possíveis objetivos) são exemplos de casos nos quais nem sempre se tem preocupação com o ensino de pronúncia. Gomes (2010) cita uma pesquisa de Jones com materiais específicos para ensino de pronúncia que esta adaptou para livros didáticos. Segundo Jones (2002, *apud* Gomes, 2010), os exercícios que têm sido propostos são descontextualizados e ineficazes; na maioria das vezes o professor não ensina certas regras de pronúncia porque nem ele mesmo as conhece. Acreditamos que em algumas situações isso realmente seja o caso, mas não seria apenas por falta de conhecimento que o professor pode escolher não ensinar pronúncia. A solução sugerida é criar materiais personalizados para tentar atender às necessidades de cada tipo de aluno. No Brasil, três livros se posicionaram desta maneira: Schumacher et al (2002); Godoy et al (2006); Lieff et al (2010), nos quais há exercícios específicos para ensino de pronúncia para brasileiros.

Desde a década de 1980, o número de falantes de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira superou em muito o número de falantes nativos de inglês. Quanto ao ensino de pronúncia “é evidente que, diante dessa realidade, a busca por uma pronúncia próxima do falante nativo não deve ser o objetivo da maioria dos aprendi-

zes” (GOMES, 2010 p. 6). Consideramos que, de fato, não é necessário que não haja nenhum resquício da L1 do aprendiz de inglês para que este tenha uma pronúncia correta; contudo, consideramos, diferentemente de Gomes que, a pronúncia deve ser o mais próxima possível dos nativos, e por isso mesmo se justifica o ensino de pronúncia, para facilitar ao aluno analisar e extrair os elementos fonéticos corretamente. Muitos falantes mantêm características fonéticas de suas línguas maternas e estas características devem ser reduzidas até ao ponto de produzirem um inglês inteligível, porém não necessariamente eliminadas. Corbett (2010, p. 1) propõe que o ensino de Inglês como língua estrangeira seja para que o aluno possa realizar atividades sociais de diversos contextos em vez de simplesmente ser capaz de reproduzir as “convenções” dos falantes nativos de inglês.

Colocar a inteligibilidade em primeiro lugar implicaria, por exemplo, para o ensino aos brasileiros, alterações de como o “th” é pronunciado, tendo variações para os desvozeados entre [s] e [f], e para os vozeados em [d]. Esta questão, entretanto, é muito debatida. Nós acreditamos que há contextos nos quais podemos considerar uma pronúncia que guarde resquícios da L1 do falante, contudo nem sempre isso será possível; citamos como exemplo: *I think a lot*. Se pronunciado com [s], teríamos: *I sink a lot*, prejudicando a inteligibilidade do enunciado. Segundo Smith (1982) a familiaridade do ouvinte com o sotaque produzido pela L1 do aprendiz de inglês será um fator importante para que haja inteligibilidade. Em nossa pesquisa fomos também os ouvintes; logo, o que consideramos foi a inteligibilidade para ouvintes falantes de inglês que possuem familiaridade com o sotaque brasileiro.

O dilema do ensino de inglês não se restringe mais à variante americana versus a britânica, muito menos a certo e errado. Nesse novo contexto de língua internacional que o inglês adquire cada vez com mais força, os métodos de ensino devem ser revistos para acompanhar as novas exigências apresentadas.

Metodologia da pesquisa

Fizemos uma pesquisa exploratória na qual analisamos qualitativamente os dados visando a entender os contextos de dificuldade de pronúncia do ‘th’ em nossos sujeitos, três alunos do curso de Letras com habilitação Português/Inglês. Primeiramente exploramos o ensino da pronúncia de /T/ e /D/ em sessões de monitoria de Inglês com os sujeitos. Para o momento de coleta de dados, preparamos, numa folha que foi entregue a eles, diversos itens em quatro categorias (a serem explicadas mais a frente) aumentando progressivamente o nível de dificuldade. Pedimos aos alunos que pronunciassem desde palavras isoladas a parágrafos, e também um pequeno discurso preparado pelos sujeitos com 10 minutos de antecedência. A partir da pesquisa feita, organizamos e analisamos os dados que mostraremos considerando o que pode causar a ininteligibilidade da pronúncia de /T/ e /D/.

Sujeitos

Selecionamos três alunas para aplicação da pesquisa. O processo de seleção deu-se pela frequência e necessidades das alunas: os três sujeitos escolhidos eram os frequentadores mais assíduos das sessões de monitoria; logo, suas condições foram muito mais visíveis que a de outros indivíduos.

As três alunas, aqui identificadas como “A”, “B” e “C”, são alunas do curso de Letras, Habilitação em Português/Inglês. “A” e “B” foram alunas do quarto/quinto semestres; a aluna “C” foi aluna do segundo/terceiro semestres, dado o mesmo período anteriormente citado. As três participaram das sessões de monitoria em busca de desenvolvimento em alguma habilidade: escrita, leitura, compreensão e produção oral, sendo a última reconhecida por elas como a de maior carência.

Como educadores, ficamos satisfeitos em ver que a melhora é facilmente notada nos três sujeitos, pois todas, após participarem das sessões regularmente, criaram, então, maior desenvoltura ao falar, perdendo também a vergonha de errar, o medo de arriscar. O ensino de pronúncia feito de maneira explícita e intensiva durante as sessões claramente contribuiu para esse desenvolvimento.

Procedimentos para coleta e organização dos dados

Como processo de coleta de dados, decidimos gravar os três sujeitos em quatro momentos de pronúncia distintos que colocaram em questão os seguintes contextos (entenderemos contexto nesta pesquisa pelo conjunto de elementos: se uma palavra isolada, se uma sentença, ou um parágrafo): (1) leitura de palavras, (2) leitura de sentenças, (3) leitura de parágrafos e (4) um texto de criação dos sujeitos que, com o apoio de palavras-chave que escreveram, e a presença obrigatória de algumas palavras que selecionamos, falaram sobre o tópico “vida familiar”, com o qual eles tiveram tempo para leitura, compreensão e apreensão. Foi dado um tempo de dez minutos para criação do texto. Preparamos uma folha contendo itens desses quatro campos a serem analisados. Para cada campo colocamos itens que apresentassem o “th” em começo, meio e fim de palavras (anexada).

Procedimento para análise dos dados

Quanto à pronúncia dos três sujeitos, analisamos: se os fonemas do “th” estavam presentes, se um fonema que ainda preserva a inteligibilidade estava presente, ou se havia algum elemento que prejudicasse a inteligibilidade. Tudo o que prejudica a inteligibilidade foi levantado como um dos contextos de dificuldade de pronúncia do “th”. De acordo com a exposição de Gomes (2010), acreditamos que a pronúncia não é uma questão de certo ou errado, mas de inteligibilidade. Portanto, consideramos variações como [f], [s] para /θ/, e [d] para /D/, se produziram inteligibilidade ou não. Para melhor visualização da análise, tabelamos os dados colhidos e, então, analisados.

Análise de dados

Colocamos alguns itens que não se relacionam com o objetivo da pesquisa para despistarmos um pouco a atenção dos sujeitos, tentando assim criar uma pronúncia que não se preocupasse mais do que o normal com os fonemas em questão. Os itens pronunciados corretamente com os fonemas /θ/ e /D/ em seus ambientes usuais foram apenas marcados como corretos e nos dão caminho a ser explorado nesta pesquisa. Nosso objetivo é levantar os casos em que há dificuldade de pronúncia:

O sujeito A pronunciou todas as palavras isoladas usando /θ/ e /D/ em seus devidos lugares.

PALAVRAS
SUJEITO A
Hat (correto); Rat (correto); Herb (correto); Hour (correto); Habit (correto); Rabbit (correto); Thank (correto); Thousand (correto); Something (correto); Everything (correto); North (correto); Bath (correto); These (correto); Though (correto); Father (correto); Weather (correto)

Quanto às frases, no item (5), o sujeito pronunciou tanto “mother” quanto “brother” usando [d]. No item (6), pronunciou “breathe” usando [f] e “together” usando [d]. No item (7), o sujeito pronunciou “father” e “brother” usando [d], e “teethe” foi pronunciado como “teach”.

FRASES
SUJEITO A
(1) Something’s wrong here. (correto)
(2) Do you think she’s coming? (correto)
(3) Happy Birthday! (correto)
(4) She’ll be here on Thursday. (correto)
(5) My mother is going to bathe my brother. (incorreto)
(6) Let’s breathe together. (correto)
(7) My father hopes my brother will teethe soon. (incorreto)

No primeiro parágrafo, (1) foi pronunciado como “tree”; (5) foi pronunciado com [t] ao invés do fonema do th; (7) foi pronunciado com [t]; (9) foi pronunciado com [t] (mesma palavra de (7)); (10) foi pronunciado como “tree” (mesma palavra de (1)); (13) foi pronunciado como “tree” (mesma palavra de (1) e (10)); (14) foi pronunciado com [t].

PARÁGRAFO 1
SUJEITO A
(1) Three (<i>incorreto</i>) (2) thin (3) thieves (4) thought it was possible to come in (5) through (<i>incorreto</i>) the (6) bathroom window. (7) Thief (<i>incorreto</i>) number one (8) threw the rope and climbed up; (9) thief (<i>incorreto</i>) number two told number (10) three to count to (11) thirty and let go. (12) Thief number (13) three (<i>incorreto</i>) didn't know his math, counted to (14) thirteen (<i>incorreto</i>) instead, and (15) both fell into some (16) thorny bushes below.

No segundo parágrafo, (2) foi pronunciado com [d]; (3) foi pronunciado com [d]; (4) foi pronunciado com [d]; (5) foi pronunciado com [d]; (7) foi pronunciado com [d]; (9) foi pronunciado com “th” desvozeado; (10) foi pronunciado com [d]; (11) foi pronunciado com [d]; (13) foi pronunciado com [r]; (14) foi pronunciado com [d]; (15) foi pronunciado com [d]; (16) foi pronunciado com [d]; (17) foi pronunciado como “they”, usando [d]; (18) foi pronunciado com [d]; (19) foi pronunciado com [d]; (21) foi pronunciado como “brother”; (22) foi pronunciado com [d].

PARÁGRAFO 2
SUJEITO A
(1) These are my (2) mother (<i>incorreto</i>), my (3) father (<i>incorreto</i>) and my (4) brother (<i>incorreto</i>). (5) Although (<i>incorreto</i>) (6) they don't look like me, (7) there (<i>incorreto</i>) are many ways in which we are similar. (8) They are (9) trustworthy (<i>incorreto</i>) and (10) they (<i>incorreto</i>) never tell each (11) other (<i>incorreto</i>) lies. (12) Clothing is (13) rather (<i>incorreto</i>) unimportant to (14) them (<i>incorreto</i>), as (15) they (<i>incorreto</i>) believe it's what's inside (16) that counts. And (17) the (<i>incorreto</i>) best of all, (18) they (<i>incorreto</i>) live in (19) another (<i>incorreto</i>) country, so (20) there is no way we can (21) both-er (<i>incorreto</i>) each (22) other (<i>incorreto</i>)!

No texto espontâneo, apareceram as seguintes palavras que destacamos: (1) with; (2) brother; (3) although; (4) think; (5) that; (6) the; (7) together; (8) with [segunda vez]; (9) other; (10) together [segunda vez]; (11) these. Destas: Em (1) o sujeito pronunciou [f] ao invés do “th”; (2) foi pronunciado com [d]; (3) foi pronunciado com [d]; (5) foi pronunciado com [d]; (6) foi pronunciado com [d]; (7) foi pronunciado com [d]; (8) foi pronunciado com [f]; (9) foi pronunciado com [d]; (10) foi pronunciado com [d]; (11) foi pronunciado com [d]. O sujeito B pronunciou todas as palavras corretamente.

PALAVRAS
SUJEITO B
Hat (correto); Rat (correto); Herb (correto); Hour (correto); Habit (correto); Rabbit (correto); Thank (correto); Thousand (correto); Something (correto); Everything (correto); North (correto); Bath (correto); These (correto); Though (correto); Father (correto); Weather (correto)

Quanto às frases, no item (5), o sujeito pronunciou “brother” com [d]; no item (6), o sujeito pronunciou “together” com [d]; no item (7), o sujeito pronunciou “brother” com [d].

FRASES
SUJEITO B
(1) Something’s wrong here. (correto) (2) Do you think she’s coming? (correto) (3) Happy Birthday! (correto) (4) She’ll be here on Thursday. (correto) (5) My mother is going to bathe my brother. (incorreto) (6) Let’s breathe together. (incorreto) (7) My father hopes my brother will teethe soon. (incorreto)

No primeiro parágrafo (3) foi pronunciado com /D/; (4) foi pronunciado com /D/ e omitindo o [t] final de maneira a se aproximar da pronúncia de “though”.

PARÁGRAFO 1
SUJEITO B
(1)Three (2) thin (3) thieves (<i>incorreto</i>) (4) thought (<i>incorreto</i>) it was possible to come in (5) through the (6) bathroom window. (7) Thief number one (8) threw the rope and climbed up; (9) thief number two told number (10) three to count to (11) thirty and let go. (12) Thief number (13) three didn’t know his math, counted to (14) thirteen instead, and (15) both fell into some (16) thorny bushes below.

No segundo parágrafo (1) foi pronunciado com /tS/; (4) foi pronunciado com [d]; (5) foi pronunciado com [t]; (9) foi pronunciado omitindo o fonema do “th”; (10) foi pronunciado com [d]; (11) foi pronunciado com [d]; (13) foi pronunciado com [t]; (14) foi pronunciado com [d]; (19) foi pronunciado com [d]; (20) foi pronunciado com [d]; (21) foi pronunciado como “brother”; (22) foi pronunciado com [d].

PARÁGRAFO 2
SUJEITO B
(1) These (<i>incorreto</i>) are my (2) mother, my (3) father and my (4) brother (<i>incorreto</i>). (5) Although (<i>incorreto</i>) (6) they don't look like me, (7) there are many ways in which we are similar. (8) They are (9) trustworthy (<i>incorreto</i>) and (10) they (<i>incorreto</i>) never tell each (11) other (<i>incorreto</i>) lies. (12) Clothing is (13) rather (<i>incorreto</i>) unimportant to (14) them (<i>incorreto</i>), as (15) they believe it's what's inside (16) that counts. And (17) the best of all, (18) they live in (19) another (<i>incorreto</i>) country, so (20) there (<i>incorreto</i>) is no way we can (21) bother (<i>incorreto</i>) each (22) other (<i>incorreto</i>)!

No texto espontâneo apareceram as seguintes palavras que destacamos: (1) father; (2) mother; (3) with; (4) them; (5) though; (6) some things; (7) together; (8) these; (9) them; (10) that. Todas as palavras destacadas foram apresentadas com o correto uso de /θ/ e /D/.

As ocorrências do sujeito C foram: no item (8) com [t]; o item (12) com [f]; o item (13) com [d]; o item (14) com [t]; o item (15) com [d] e o item (16) com /θ/.

PALAVRAS
SUJEITO C
Hat (correto); Rat (correto); Herb (correto); Hour (correto); Habit (correto); Rabbit (correto); Thank (correto); Thousand (incorreto); Something (correto); Everything (correto); North (correto); Bath (incorreto); These (incorreto); Though (incorreto); Father (incorreto); Weather (incorreto)

Quanto às frases, no item (4), o sujeito pronunciou “Thursday” com [t]. No item (5), o sujeito pronunciou “mother” e “brother” com [d]. No item (6), o sujeito pronunciou “breathe” com [fi:] e “together” com [d]. No item (7), “father” e “brother” foram pronunciados com [d] e “teethe” foi pronunciado como “teach”.

FRASES
SUJEITO C
(1) Something's wrong here. (correto) (2) Do you think she's coming? (correto) (3) Happy Birthday! (correto) (4) She'll be here on Thursday. (incorreto) (5) My mother is going to bathe my brother. (incorreto) (6) Let's breathe together. (incorreto) (7) My father hopes my brother will teethe soon. (incorreto)

No primeiro parágrafo, (3) foi pronunciado com [t]; (4) foi pronunciado com [t]; (5) foi pronunciado com [t]; (7) foi pronunciado com [t]; (8) foi pronunciado com [t]; (9) foi pronunciado com [t]; (10) foi pronunciado com [t]; (11) foi pronunciado com [t]; (12) foi pronunciado com [t]; (13) foi pronunciado com [t] e (14) foi pronunciado com [t].

PARÁGRAFO 1
SUJEITO C
(1) Three (2) thin (3) thieves (<i>incorreto</i>) (4) thought (<i>incorreto</i>) it was possible to come in (5) through (<i>incorreto</i>) the (6) bathroom window. (7) Thief (<i>incorreto</i>) number one (8) threw (<i>incorreto</i>) the rope and climbed up; (9) thief (<i>incorreto</i>) number two told number (10) three (<i>incorreto</i>) to count to (11) thirty (<i>incorreto</i>) and let go. (12) Thief (<i>incorreto</i>) number (13) three (<i>incorreto</i>) didn't know his math, counted to (14) thirteen (<i>incorreto</i>) instead, and (15) both fell into some (16) thorny bushes below.

No segundo parágrafo (2) foi pronunciado com [d]; (3) foi pronunciado com [d]; (4) foi pronunciado com [d]; (5) foi pronunciado com [t]; (7) foi pronunciado com [d]. (9) foi pronunciado com [f]. (10) foi pronunciado com [d]. (11) foi pronunciado com [d]. (12) foi pronunciado com [t]. (13) foi pronunciado com [t]. (14) foi pronunciado com [d]; (16) foi pronunciado com [d]; (17) foi pronunciado com [d]. (18) foi pronunciado com [d]; (19) foi pronunciado com [d]; (20) foi pronunciado com [d]; (21) foi pronunciado como "brother"; (22) foi pronunciado com [d].

PARÁGRAFO 2
SUJEITO C
(1) These are my (2) mother (<i>incorreto</i>), my (3) father (<i>incorreto</i>) and my (4) brother (<i>incorreto</i>). (5) Although (<i>incorreto</i>) (6) they don't look like me, (7) there (<i>incorreto</i>) are many ways in which we are similar. (8) They are (9) trustworthy (<i>incorreto</i>) and (10) they (<i>incorreto</i>) never tell each (11) other (<i>incorreto</i>) lies. (12) Clothing (<i>incorreto</i>) is (13) rather (<i>incorreto</i>) unimportant to (14) them (<i>incorreto</i>), as (15) they believe it's what's inside (16) that (<i>incorreto</i>) counts. And (17) the (<i>incorreto</i>) best of all, (18) they (<i>incorreto</i>) live in (19) another (<i>incorreto</i>) country, so (20) there (<i>incorreto</i>) is no way we can (21) bother (<i>incorreto</i>) each (22) other (<i>incorreto</i>)!

O sujeito C se recusou a fazer a última parte da pesquisa. Portanto não há dados a serem analisados quanto ao seu texto espontâneo.

Repetimos aqui que quando os fonemas /T/ e /D/ foram trocados por [f], [s], [d] e mantiveram a inteligibilidade, não consideraremos um contexto de dificuldade, mas um fenômeno já abordado acima que o Inglês tem encontrado por ser uma língua de alcance internacional.

No item (7) das frases, todos os sujeitos pronunciaram “teethe” como “teach”. No primeiro parágrafo, Sujeito B pronunciou “thought” com /D/ e omitindo [t], de maneira que sua pronúncia se tornou semelhante à de “though”.

No parágrafo 2, todos os sujeitos pronunciaram o item (9) “trustworthy” com hesitação e usando [f] no lugar de /D/. O item (21) “bother” foi, por todos os sujeitos, também, pronunciado como “brother”.

Os contextos analisados nos mostraram dois elementos que dificultaram a pronúncia, os quais são: a complexidade do contexto de uso (como explicado acima), e o desconhecimento da palavra a ser pronunciada. A relação do léxico e do número de elementos a serem pronunciados se revelou o grande obstáculo. Se apenas uma destas dificuldades estava presente, os sujeitos nem sempre apresentaram uma pronúncia ininteligível; quando, porém, as duas dificuldades estavam presentes, os sujeitos, em todos os casos, apresentaram uma pronúncia ininteligível.

Quanto às perguntas a serem respondidas nesta pesquisa, chegamos às seguintes considerações: preparamos o material para coletar os dados pensando nos contextos em que as palavras com “th” estariam, se isoladas, em frases, em parágrafos, ou num texto preparado com alguns minutos de antecedência pelos sujeitos. Usamos palavras que contemplassem os seguintes ambientes fonológicos: começo de palavra, meio de palavra, e final de palavra. Após analisarmos os dados, entretanto, percebemos que as dificuldades de pronúncia não tiveram relação direta com os ambientes fonológicos, mas com os contextos (novamente, no sentido em que estamos considerando o termo) em que se encontravam as palavras. Enquanto palavras isoladas, os sujeitos as pronunciaram com grande precisão; se em frases, a precisão diminuiu; e nos parágrafos e no texto que os próprios sujeitos produziram, o nível de precisão foi pequeno. Observamos que todos os sujeitos demonstraram este comportamento, ainda que em níveis diferentes. Podemos suspeitar que os sujeitos, enquanto se focaram apenas em uma palavra, tinham tempo para refletir em sua pronúncia antes de efetuar-la. Porém, a necessidade de pronunciar outras palavras juntamente e de produzir sentido por meio da prosódia e os itens que se tornam presentes a partir do momento em que temos uma sentença, prejudicaram a precisão de pronúncia dos sujeitos.

Considerações finais

Através de muitos meios e abordagens, apresentamos /θ/ e /D/ aos alunos participantes da monitoria mais de uma vez. Em nossa pesquisa constatamos que o que dificulta a pronúncia é o desconhecimento das palavras e a complexidade do contexto. Se já faziam parte do léxico do sujeito, ou se estavam isoladas, não apresentaram problemas quanto à pronúncia de /θ/ e /D/. Se não faziam parte do léxico do sujeito nos momentos em que estavam em uma frase, parágrafo ou texto, estas causavam hesitação e a pronúncia realizada era distorcida. Pode-se continuar essa pesquisa trabalhando maneiras de instrução para pronunciar palavras cujo significado é desconhecido pela Fonética e Fonologia da Língua Inglesa e Portuguesa, e tentando levantar os momentos nos quais a pronúncia inteligível é aceitável e os momentos nos quais não o é.

Referências bibliográficas

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova York: Pearson, 2007.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. *Teaching Pronunciation – A Reference Book for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CORBETT, John. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GODOY, Sonya M. Baccari de; GONTOW, Cris; MARCELINO, Marcello. *English pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. São Paulo: Disal, 2006.

GOMES, Maria. *Uma reflexão sobre o inglês como língua franca e os novos rumos para o ensino de pronúncia com a linguística probabilística*.

Disponível em: <http://celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Maria%20Gomes.pdf>.

Data de acesso: 22/05/2011: 23:00h.

JONES, Rodney H. Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition, in: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. *Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

KENWORTHY, Joanne. *Teaching English Pronunciation*. Longman Handbooks for Language Teachers. Nova York: Pearson, 1987.

LIEFF, Camilla Dixo; POW, Elizabeth M.; NUNES, Zaina Abdalla. *Descobrendo a pronúncia do Inglês*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SMITH, Larry; BISAZZA, John. The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries. *Language Learning*, v. 32, n. 2, p. 259-269, 1982.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 28/02/2012

ANEXOS

UNIFESP – PESQUISA DO PROGRAMA DE MONITORIA DE INGLÊS

Monitores

Daniel de Oliveira Paiva
Jessica Barreto Barbosa da Silva

Palavras:

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. Hat | 9. Something |
| 2. Rat | 10. Everything |
| 3. Herb | 11. North |
| 4. Hour | 12. Bath |
| 5. Habit | 13. These |
| 6. Rabbit | 14. Though |
| 7. Thank | 15. Father |
| 8. Thousand | 16. Weather |

Frases:

1. Something's wrong here.
2. Do you think she's coming?
3. Happy birthday!
4. She'll be here on Thursday.
5. My mother is going to bathe my brother.
6. Let's breathe together.
7. My father hopes my brother will teethe soon.

Parágrafos:

(1) Three (2) thin (3) thieves (4) thought it was possible to come in (5) through the (6) bathroom window. (7) Thief number one (8) threw the rope and climbed up; (9) thief number two told number (10) three to count to (11) thirty and let go. (12) Thief number (13) three didn't know his math, counted to (14) thirteen instead, and (15) both fell into some (16) thorny bushes below.

(1) These are my (2) mother, my (3) father and my (4) brother. (5) Although (6) they don't look like me, (7) there are many ways in which we are similar. (8) They are (9) trustworthy and (10) they never tell each (11) other lies. (12) Clothing is (13) rather unimportant to (14) them, as (15) they believe it's what's inside (16) that counts. And (17) the best of all, (18) they live in (19) another country, so (20) there is no way we can (21) bother each (22) other!

Conversa:

O tópico é: Vida familiar.

Use obrigatoriamente as palavras: House, father (or mother), something (or everything), that, this, the, though (or although).

O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história

KATIA BRUGINSKI MULIK

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

e-mail: katiamulik@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio visa a apresentar um panorama histórico sobre a inserção do ensino de línguas estrangeiras no currículo das escolas brasileiras. Embora o ensino do inglês e do espanhol seja referência hoje, a história do ensino de línguas mostra que o grego, o latim, o francês, o alemão e o italiano já tiveram seu espaço no currículo. Nesse percurso histórico é possível observar também que questões políticas sempre estiveram atreladas à incorporação das línguas estrangeiras como disciplinas escolares.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras; currículo escolar; educação brasileira.

Abstract: This paper aims at presenting a historical background about the insertion of the foreign languages teaching in the curriculum of Brazilian schools. Although the teaching of English and Spanish is a reference today, the history of languages teaching shows that Greek, Latin, French, German and Italian have already had their space in the curriculums. Along this historical path it is also possible to observe that political matters have always been attached to the incorporation of foreign languages as school disciplines.

Keywords: Foreign languages teaching; school curriculum; Brazilian education.

Introdução

O ensino de pelo menos uma língua estrangeira (doravante LE) é obrigatório no currículo das escolas brasileiras. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 19), o objetivo do ensino de LE é de criar a “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Para isso, estabelece-se uma proposta ligada à “cidadania, à consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos socio-políticos de aprendizagem de LE”. Ressalta-se também a aprendizagem não apenas pela importância, mas por ser um direito dos cidadãos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração

Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998 p. 19).

Atualmente as línguas que integram os currículos das escolas públicas e particulares de educação básica são o inglês e o espanhol. No entanto, há justificativas de raízes históricas e políticas para que essas línguas sejam inclusas nos currículos. A fim de conhecer essas razões faz-se um resgate na história do ensino de línguas desde o período colonial até hoje, mostrando que razões políticas sempre estiveram atreladas ao ensino de línguas no contexto brasileiro.

O ensino de línguas estrangeiras no período colonial

A história do ensino de LE no Brasil, segundo documento citado nas *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna* (2008), inicia-se no período colonial, tendo como disciplinas dominantes o grego e o latim. Desde o início da colonização, o Estado português se preocupava com a promoção da educação e como isso facilitaria o processo de dominação e expansão do catolicismo. Dessa forma, os jesuítas foram os responsáveis pelo ensino do latim como exemplo de língua culta aos povos que habitavam o território.

Durante a União Ibérica, nos anos de 1581 a 1640, os espanhóis consideraram os jesuítas os principais incentivadores da resistência aos nativos aldeados na demarcação do Tratado de Madri (1750), nas Guerras Guaraníticas. Devido a esse e outros fatores, os jesuítas foram expulsos do território português na América. Em 1759, o Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, que atribuía ao Estado a responsabilidade da contratação de professores não-religiosos. O latim e o grego continuavam a integrar o currículo, e eram considerados de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado. No ano seguinte, o príncipe D. João VI assina um decreto instituindo a criação de cadeiras de inglês e francês, objetivando melhorias na instrução pública para atender às demandas da abertura dos portos ao comércio. No ano de 1837, funda-se o Colégio Pedro II de primeiro nível secundário, sendo referência curricular para outras instituições por quase um século, pois sua grade era inspirada nos moldes franceses, que era a representação do ideal de cultura e civilização na época. No programa, constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão. Esse sistema manteve-se até o ano de 1929; mais tarde, em 1931 o italiano passou a fazer parte do currículo.

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2 f ¹	-	29
1931	6	-	9	8	6 f	-	-	23

Tabela 1. O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo. Fonte: Leffa (1999).

O ensino de línguas no início do século XX

De raízes europeias, adotada desde a educação jesuíta, a *abordagem tradicional* era base do ensino de LE. Nela, concebia-se a língua como um conjunto de regras, presupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita. A publicação da obra de Saussure em 1916, *Cours de linguistique générale*, forneceu base para a fundamentação do estruturalismo, que era a corrente linguística predominante na época.

A partir do século XIX e início do século XX, vários fatores marcaram a história da Europa, dentre eles, o aumento populacional, o desemprego, a crise na agricultura e os períodos de guerra e pós-guerra. Com isso, os europeus foram motivados pelas propagandas do governo brasileiro a buscar melhoria de vida no Brasil (cf. COTRIM, 2005). Assim, foram criadas as colônias de imigrantes. No sul do país, principalmente no Paraná, as maiores colônias eram de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, japoneses, russos e poloneses.

De acordo com as DCE – LEM (2008), algumas colônias tentaram a preservação de sua cultura organizando escolas para seus filhos, pois o Estado brasileiro não ofertava escolarização para todas as crianças. O ensino da língua portuguesa era tido como língua estrangeira nas escolas dos imigrantes, e o currículo centrava-se no ensino e na cultura dos ascendentes das crianças. Isso ilustra o fato da existência de inúmeras escolas bilíngues no Paraná.

Em meados de 1910, o nacionalismo passou a ter forte influência, envolvendo pessoas e instituições de natureza e posição ideológicas diversas. Nessa concepção, buscavam-se novos padrões culturais, voltando-se também para o campo educacional na tentativa de solidificação dos ideais nacionalistas nas futuras gerações. Para a efetivação disso, em 1917, o governo federal decide fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes criando, no ano seguinte, escolas primárias custeadas pelo Estado. Essa onda nacionalista permaneceu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, intensificando-se com o golpe em 1937.

¹ f = facultativo.

No ano de 1930, ao assumir o governo brasileiro, o presidente Getúlio Vargas cria o Ministério de Educação e Cultura e as secretarias de Educação nos Estados. Com isso, ocorreram novas reformas no sistema de ensino brasileiro. A primeira delas foi a de *Francisco de Campos* em 1931, assim intitulada em homenagem ao Ministro da Educação. Com a reforma ficam sob responsabilidade da escola secundária a formação e preparação para o ensino superior. Além disso, ocorreu a centralização das decisões de caráter educacional atingindo todas as escolas brasileiras.

Outro diferencial atribuído pela reforma foi o estabelecimento de um método oficial de ensino de LE: o Método Direto. Esse último era baseado na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem tendo como princípio básico a atividade mental em contraposição ao Método Tradicional. Além disso, dava “prioridade ao oral, com uma escuta dos enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção à boa pronúncia” (MARTINEZ, 2009, p. 52). O nome *direto* está relacionado à razão de o método induzir o aprendiz ao acesso direto dos sentidos, sem intervenção da tradução, dessa forma, fazendo-o raciocinar na LE.

As autoras Morosov e Martinez (2008, p. 27) descrevem o ambiente de aprendizagem no método direto:

A criação de um ambiente monolíngüístico como tentativa de imitar uma situação de imersão vinha de encontro com o pressuposto de que a total exposição à língua em estudo traria resultados superiores ao trabalho que até então vinha sendo desenvolvido em ambientes escolares.

Segundo Leffa (1999), outro destaque dessa reforma foi o professor Carneiro Leão, que introduziu o método direto no Colégio Pedro II no ano de 1931. Essa experiência foi relatada em um livro, *O ensino das línguas vivas*, citado por Leffa (1999, p. 8) e publicado no ano de 1935. O método baseava-se em 33 artigos destacando os seguintes pontos:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático a ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

Além de mudanças metodológicas, destacam-se outras medidas tomadas como a divisão de turmas, a seleção de novos professores e renovações nos materiais didáti-

cos. Professores natos ou fluentes na língua-alvo tinham privilégio nas contratações, pois o objetivo do método direto era atingir uma competência semelhante à do nativo.

A identidade nacional era reforçada por meio dos currículos oficiais e conteúdos, favorecendo a valorização da História do Brasil e seus heróis. Mais tarde, em 1942, isso ficou evidente com a *Reforma de Capanema*, atribuindo ao ensino um caráter patriótico por excelência e atrelando a todos os conteúdos a visão de nacionalismo.

As modalidades de ensino médio (normal, secundário, militar, comercial, industrial e agrícola) foram equiparadas, dando a todos os cursos o mesmo *status*. O curso secundário foi organizado em dois níveis: ginásial, de quatro anos, e colegial, de três. O prestígio das LE mantinha-se no ginásio. O francês ainda se sobressaía do inglês; o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão, e o latim permanecia como língua clássica. A recomendação ao uso do Método Direto ainda prevalecia, embora os ideais da reforma estivessem embasados em um ensino com fins educacionais e não apenas instrumentais.

As decisões educacionais passaram a se concentrar no Ministério da Educação e Cultura (MEC), que decidia o idioma, a metodologia e o programa curricular das disciplinas nos estabelecimentos de ensino. O MEC defendia que a LE deveria “contribuir para a formação do aprendiz quanto ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos” (DCE – LEM, 2008, p. 42). Devido a isso, o espanhol, que antes era disciplina restrita, devido à presença de imigrantes da Espanha no Brasil, passou a ser permitido oficialmente no currículo do curso secundário.

O espanhol representava para o governo um modelo de patriotismo e respeito de seu povo a suas tradições e a sua história, a serem seguidos pelos estudantes. Dessa forma, houve maior incentivo ao ensino dessa língua do que ao ensino do alemão, japonês e italiano. O inglês teve seu espaço privilegiado nos currículos por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, mas o francês ainda era mantido por sua tradição curricular.

A intensificação do ensino do inglês manteve-se, devido à dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, que se tornou evidente durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1940, a produção cultural do país teve seu progresso devido à vinda de professores universitários, militares, cientistas e artistas em missões norte-americanas.

A partir dos anos de 1950 mudanças significativas ocorreram no campo do ensino de línguas devido ao desenvolvimento da linguística como ciência e ao crescente interesse pelo aprendizado de línguas. Apoiados pela psicologia da escola behaviorista de Skinner e Pavlov, os linguistas estruturalistas da época, Leonardo Bloomfield, Charles Fries e Robert Lado trabalhavam com a língua a partir da forma para se chegar ao significado. Assim, a partir dessa visão estruturalista, sistematizaram os Métodos Audiovisual e Áudio-oral, surgidos nos Estados Unidos com a Segunda Guerra Mundial, pois era preciso formar rapidamente falantes de outras línguas.

O Método Áudio-oral pressupunha que todo ser humano é capaz de falar uma segunda língua desde que seja submetido a uma constante repetição de exercícios. Já o Método Audiovisual não se utilizava apenas de sentenças isoladas, sem nenhuma contextualização, mas de diálogos e de outros recursos didáticos como gravadores, grava-

ções de falantes nativos, projeção de slides, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios audiolinguais.

Em 1960, outros estudos científicos se fortaleciam e a validade da teoria behaviorista passou a ser questionada. A teoria da Gramática Gerativista Transformacional postulada por Chomsky reestrutura a visão de língua e de aquisição. Para ele, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos, pois a língua é dinâmica e criativa, um sistema de comunicação com noções de um falante e um ouvinte ideal, concebida como parte do sujeito que nasce com um sistema linguístico internalizado.

Retomando a discussão entre língua e fala, Chomsky propôs a teoria *inatista* de aquisição de linguagem. Nessa teoria o autor postula que o ser humano nasce com determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo. Ele cria os conceitos *competência* (aquilo que sabemos) e *desempenho* (o que fazemos com o conhecimento adquirido). Petter (2008, p. 15) discorre sobre esses termos:

A *competência* linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância. O *desempenho* corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que ele diz, pressupostos sobre atitudes do interlocutor etc.

Em oposição ao modelo *inatista*, o psicólogo Jean Piaget, na década de 1970, desenvolveu a abordagem cognitiva e construtivista, na qual a aquisição da língua é entendida como resultado de interação entre organismo e ambiente, em assimilações e acomodações. Essas são motores para a aprendizagem, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência. A adaptação intelectual depende do equilíbrio entre essas duas.

O sistema educacional brasileiro, desde a época de 1950, via-se responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho. Em face às exigências do mercado, o ensino de humanidades foi sendo substituído por um currículo mais técnico, ocorrendo reduções na carga horária de LE.

No ano de 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 (LDB) a qual dá origem aos Conselhos Estaduais constituídos de 24 membros, com notável conhecimento e experiência em educação, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, responsáveis agora pela inclusão ou não acerca das LE nos currículos. Com essa lei, fica determinada a não-obrigatoriedade do ensino de LE no colegial e a instituição do ensino profissionalizante, compulsório, substituindo os cursos clássico e científico. O latim foi praticamente retirado do currículo, o francês teve sua carga semanal reduzida e o inglês passou a ser mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho.

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12e/ou	-	-	6	18

Tabela 2. O ensino das línguas de 1942 a 1996. Fonte: Leffa (1999)

Apesar de ter sido promulgada numa época em que o ensino de línguas em vários países se encontrava em alta devido ao lançamento do primeiro satélite, a redução da carga horária do ensino de LE foi de pelo menos 2/3 do que havia sido durante a Reforma Capanema.

Dez anos mais tarde, após a tomada do governo brasileiro pelos militares, é promulgada uma nova lei, a LDB 5.692/71. O ensino passa a ser reduzido de 12 para 11 anos. Agora o 1.º grau passa a ser de 8 anos e o 2.º de 3 anos. A habilitação profissional ganha destaque, e a legislação desobriga a inclusão de LE nos currículos de 1^{os} e 2^{os} graus. Sob a ideia de um “falso” nacionalismo, prega-se que a escola não seja “porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira (DCE - LEM, 2008 p. 45)”, evitando assim, o aumento da dominação ideológica. Assim, o ensino de LE passa a ser um instrumento das classes favorecidas, já que a grande maioria não tinha acesso a esse conhecimento.

No dia 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a primeira LDB instituída, é promulgada a LDB n. 9.394. Agora a nomenclatura 1.º e 2.º graus passa a ser Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. É instituído, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma LE, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição. O mesmo acontece com as séries do ensino médio, que passam a adotar o ensino de uma LE de caráter obrigatório, mas dentro das disponibilidades da instituição de ensino. A ideia de único método de ensino a ser adotado foi deixada de lado, e o princípio do ensino de LE baseava-se na “pluralidade de ideias e concepções ideológicas” (Art. 3.º, Inciso III, apud LEFFA, 1999). As turmas puderam ser organizadas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, baseados na idade e competência, entre outras formas de organização firmadas pelo interesse do processo de aprendizagem recomendado pela instituição.

Uma nova língua no currículo

No dia 05 de agosto de 2005, é promulgada a Lei n.º 11.161, dispondo sobre o ensino de língua espanhola nas séries de educação básica com prazo de implementação de cinco anos a partir da criação da lei.

- Art. 1.º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.
- §1.º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Com isso, o MEC e as Secretárias de Educação (SEED) ficam responsáveis tanto pela ampliação de ofertas de cursos superiores para a formação de profissionais nessa área, como pela capacitação de profissionais, já no exercício de sua profissão com cursos de formação continuada. Fica sob responsabilidade desses órgãos também a produção de materiais didáticos da disciplina.

Considerações finais

A partir desse panorama apresentado verifica-se que o ensino e a escolha da LE a ser inserida no currículo estão intrinsecamente ligados a interesses políticos e econômicos. Além disso, as concepções de língua afetam diretamente os métodos de ensino dessas línguas. Compreender as justificativas que levam a inserção de uma língua no currículo é algo primordial para que os professores de línguas entendam melhor o seu papel e a função que a língua que ensinam representa para o contexto social em que atuam. A história do ensino de línguas traz algumas problematizações que são essenciais para a elaboração de uma fundamentação teórica e metodológica coerente para o ensino de LE no contexto escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. Volume único. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2011.

LEI n.º 11.161. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em 10 de julho de 2011.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística, in: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008, vol. I.

Artigo recebido em 25/07/2011

Aceito para publicação em 27/02/2012

A aquisição da escrita em relação à instrução¹: uma abordagem neurodiscursiva

MARÍLIA ARAÚJO FERNANDES

*Aluna de graduação do curso de Letras na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
e-mail: marilia1907@gmail.com. Professora orientadora: Maria Irma Hadler Coudry*

Resumo: Discute-se, neste texto, o fracasso escolar associado ao processo de patologização no ensino, tema que tem mobilizado educadores e profissionais da saúde. É a Neurolinguística Discursiva que permitirá aos professores novas leituras das patologias da linguagem, podendo observar em sua prática o processo de aquisição da escrita infantil, o qual pressupõe um “outro”² que participa efetivamente da instrução dessa criança a partir do trabalho estabelecido *pela* e *na* linguagem. Nesse sentido, ao buscar indícios singulares durante a elaboração de escrita de uma criança que frequentou o Centro de Convivência de Linguagem na Universidade Estadual de Campinas, é feita uma revisão bibliográfica a fim de subsidiar uma breve análise dos dados encontrados.

Palavras-chave: Neurolinguística Discursiva; patologização do Ensino; aquisição da escrita.

Abstract: In this text, we discuss the school failure associated to the process of pathologization in education, a theme that has moved educators and health professionals. It is Discursive Neurolinguistics which will lead teachers to new understandings of the language pathologies, and we may observe in its practice the process of acquisition of child writing, which presupposes an “another” that effectively participates in the instruction of this child through the work established *by* and *in* the language. This way, while searching for singular evidences during the elaboration of writing activities of a child who frequented the Centro de Convivência de Linguagem, at the University of Campinas, we made a bibliographic review so as to subsidize a brief analysis of the found data.

Keywords: Discursive neurolinguistics; pathologization in education; written acquisition

¹ O termo *instrução* passou a ser adotado neste trabalho no lugar da palavra *aprendizagem*, conceito abordado por Vygotsky em seus estudos. A mudança terminológica se deu com a tese de Doutorado pela Universidade de Brasília, de Zoia Ribeiro Prestes. Para a autora *instrução* seria “uma atividade, no sentido definido por Marx em *O capital*, quando diz que o homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso também, a sua própria natureza” (PRESTES, 2010, p. 188).

² Entende-se o “outro” como “interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 41).

O comportamento social e a educação

Vygotsky (2004) afirma que um dos objetivos da educação é adaptar a criança ao meio social em que vive. Sendo esse meio um processo dinâmico, o homem não se relacionaria numa relação de dependência, mas sim de forma dialética, podendo ser educado e reeducado devido à sua plasticidade³:

A relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência. Por isso a adaptabilidade pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio e sempre representa relação ativa e recíproca com o meio (VYGOTSKY, 2004, p. 278).

Compreender a dinamicidade e a importância da ação do homem sobre o meio em que atua leva a outra questão: a determinação do comportamento social pela economia de cada época. As causas das grandes mudanças sociais deveriam ser procuradas na economia de cada época (cf. MARX.; ENGELS, apud VYGOTSKY, 2004), e é nesse sentido que a escola tem chamado a atenção de educadores e demais profissionais envolvidos com a educação para uma realidade com a qual não conseguem lidar: uma nova ordem social, em que uma nova estruturação familiar e a instauração de um consumismo exagerado são apenas alguns dos sintomas que se estenderam também à educação⁴.

Nessa nova organização, muitos pais passaram a creditar à escola a responsabilidade de um educar que deveria se dar no âmbito familiar: transmitindo tradições e costumes, possibilitando a transformação dessa criança em um SER adaptado para o social. Assim, nem a família nem a escola exercem efetivamente seu papel, e o espaço que por excelência deveria ser destinado ao aprendizado, proporcionando novas experiências e vivências, transformou-se, aos poucos, no lugar do mesmo (Cf. COUDRY; FREIRE, 2005).

Para Coudry e Freire (2005), uma escola em que “não há lugar para o imprevisível, para a invenção, para novas relações de conhecimento” (p.10), deixa de estar *para* a criança, propiciando a interação necessária para sua instrução, reproduzindo, assim, um modelo pautado em exercícios mecânicos. Ora, Vygotsky já apontara a consequência de um ensino que não passa pelo sentido, em que a criança deixa de aprender a pensar de forma autônoma:

Ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimentos, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação

³ A plasticidade em Vygotsky (2004) diz respeito à predisposição do ser humano para a mudança.

⁴ Tema abordado de modo aprofundado pela psicóloga educacional Rosely Sayão, no Café Filosófico CPFL, que pode ser acessado pelo link:
<http://www.cpfcultura.com.br/site/2010/04/23/filhos-melhor-nao-te-los/>

e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno de forma desmembrada, mastigada e digerida (VYGOSTSKY, 2004, p. 238).

Surge assim, a partir desse novo modelo de escola, um discurso⁵ que busca justificar o fracasso escolar: os alunos passam a sofrer com a crescente *patologização do ensino*, enquanto o ensino passa por um processo de medicalização, termo que se refere

ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25).

Segundo o trabalho dessas autoras, é necessária a união entre os profissionais da área da saúde e educação que partilham de uma visão crítica sobre esse tema, para que se construa um saber comum nessa área (idem, 1985).

A falta ou o não-compartilhamento desse conhecimento comum faz com que professores não considerem a história pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que os problemas de leitura e escrita, cada vez mais frequentes nas escolas, passam a ser diagnosticados como dislexia, distúrbio de aprendizagem, ou ainda, transtorno e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), levando essas crianças a tratar tais “distúrbios” com medicamentos. Sob este panorama, o conhecimento linguístico se faz necessário para que os educadores compreendam que a diversidade da fala na qual a criança adquiriu a linguagem oral causará, sim, certo conflito no processo de aquisição da escrita.

Contrapondo-se ao modelo de ensino explicitado até o presente momento, um modelo que coloca de lado a história e os conhecimentos prévios da criança, o Centro de Convivência de Linguagens (Ccazinho), que funciona no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas desde 2004, é um espaço que recebe crianças que apresentam dificuldade de leitura e escrita. Ao frequentarem esse espaço, essas crianças, livres de seus rótulos, terão outras vivências mediadas pela linguagem, cuja abordagem difere da prática escolar.

Toda criança encaminhada ao Ccazinho é acompanhada por um *cuidador*, ou seja, um adulto que atua diretamente com essa criança, mediando sua instrução. A função de *cuidador* é inspirada “nos estudos vygotskyanos em que a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento das funções superiores na criança” (BORDIN, 2008, p. 253). Logo, essa criança, ao se constituir sujeito social, tem sua relação com a linguagem mediada por um interlocutor, que lançará um olhar investigativo sobre a escrita desse sujeito.

⁵ A formação de um discurso que justifica na medicina o fracasso escolar reafirma a legitimidade do controle exercido pela medicina no que diz respeito à relação normal-patológico (Cf. FOUCAULT, 1969).

A fundamentação teórica das análises realizadas com os dados⁶ produzidos no Ccazinho encontra-se na Neurolinguística Discursiva (doravante, ND: Coudry, 1986), que adota uma visão abrangente sobre a linguagem, que é entendida como uma ação sobre um outro:

é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá formas a suas experiências. Nela se produz [...] o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos (FRANCHI, 1987, p. 12).

Essa abordagem diferenciada é possível porque a ND não se limita apenas às teorias linguísticas, já que considera os aspectos neurofisiológicos e neuropsicológicos ao analisar as produções de textos (orais e escritos). Partindo da concepção de um cérebro funcional pautada nas obras de Luria (1979), Vygotsky (1991; 2004), e também nos estudos sobre a afasia de Freud (1891), a ND abarca a relação linguagem/ cérebro/ mente/ corpo e psique ao lidar com a análise de dados de um sujeito (Cf. BORDIN, 2008).

Assim, a partir dos textos produzidos por essas crianças durante os acompanhamentos longitudinais o cuidador parte da noção *do dado-achado*, que “funciona como uma espécie de pista privilegiada para o investigador descobrir caminhos trilhados pelo sujeito que fazem compreender suas dificuldades e as saídas encontradas” (COUDRY, 2008, p. 23).

Os dados que seguem pertencem à criança R., 9 anos, encaminhada ao Ccazinho por conta de queixas relacionadas aos erros cometidos na escrita, e também por ser uma criança muito tímida. R. cursava o 3.º ano do ensino fundamental I, em uma escola particular na cidade de Sumaré, e embora essa criança não tivesse um diagnóstico médico no que dizia respeito à sua dificuldade de aprendizagem, sofria com a rotulação que a escola lhe impunha.

A partir dos encontros que seguiram durante os meses de setembro a novembro de 2010, foi analisado um episódio de sua produção escrita, buscando indícios singulares sobre o atuar dessa criança na linguagem, entendido como um embate maior que é este processo de significação por meio da escrita (Cf. COUDRY; MORATO, 1989). É no erro que

encontra-se um riquíssimo material que revela as hipóteses que as crianças fazem sobre a variedade da língua que falam e sobre as possibilidades do sistema de escrita e o quanto disso elas já aprenderam. (CAGLIARI, 1984, apud COUDRY; SCARPA, 1991, p. 89).

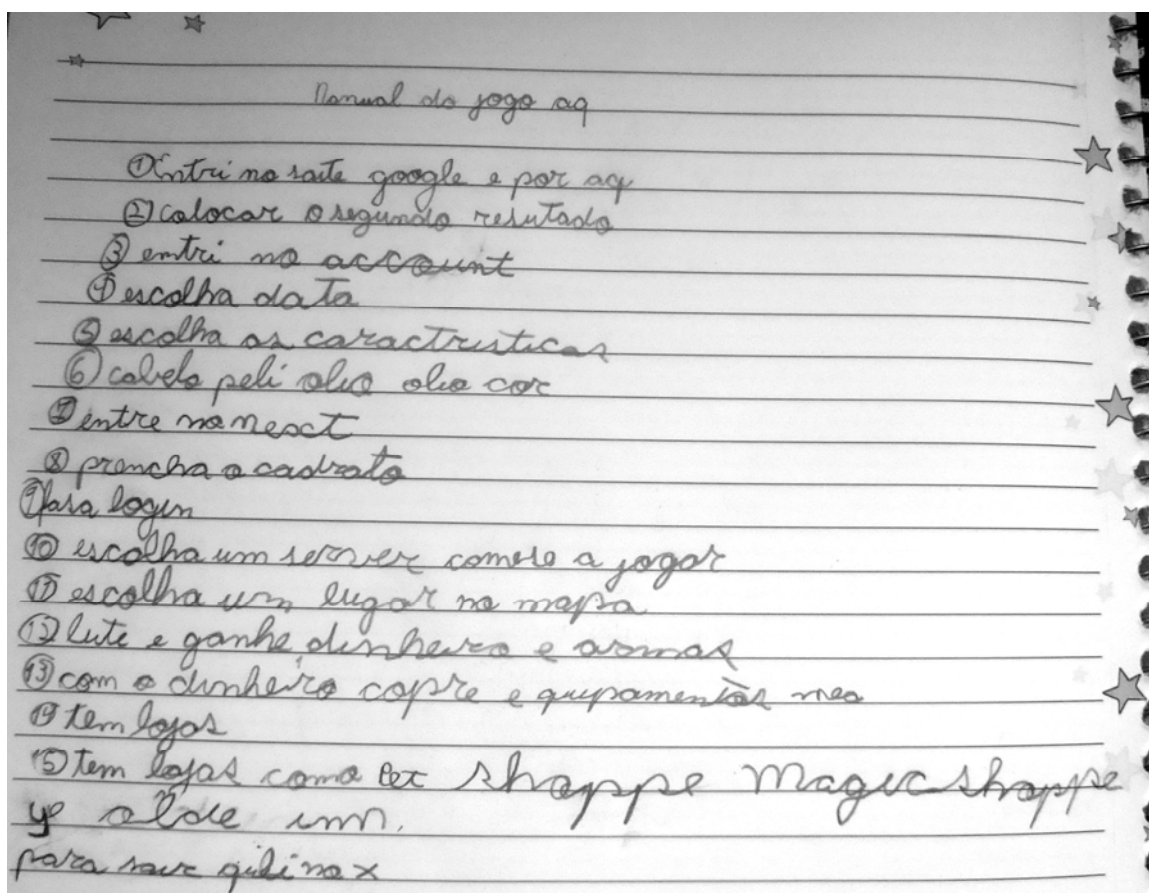
⁶ Indícios que ajudam a compor o banco de dados em neurolinguística (BDN), vinculado ao Projeto Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados, coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. CNPq – processo 521773/5-4, ativo desde agosto de 1992, renovado em 2007 – processo 301726/2006-0. Aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o número 326/2008.

Assim, são as elaborações dessas crianças, produzidas num espaço diferenciado e frutos de novas vivências mediadas pela linguagem, que permitem com que eles estabeleçam outras relações sociais a partir da comunicação que mantém com seus cuidadores, constituindo-se, assim, sujeitos.

Manual do jogo "aq" e considerações

O texto elaborado por R. durante um dos encontros surgiu de uma conversa sobre jogos de computador. Como a criança demonstrava grande interesse pelo jogo "aq" (Adventure Quest), foi proposta a elaboração de um manual para pessoas que não tinham familiaridade com o jogo.

Dado 1: Texto construído por R. nos encontros na biblioteca do IEL em novembro de 2010.



Digitação: Manual do jogo aq

1. Entrar no site google e por aq
2. Colocar o segundo resultado

3. *entri no account*
4. *escolha as datas*
5. *escolha as caractrísticas*
6. *cabelo peli olio olio cor*
7. *entre no next*
8. *prencha o cadastro*
9. *fasa login*
10. *escolha um server comese a jogar*
11. *escolha um lugar no mapa*
12. *lute e ganhe dinheiro e armas*
13. *com o dinheiro copre equipamentos meo*
14. *tem lojas*
15. *tem lojas como petshoppe magicshoppe ye olde um para sair clique no X*

Para escrever o manual, R. mostrou no computador todo o caminho para se ter acesso ao jogo. Durante a elaboração do texto, sua primeira iniciativa foi numerar os procedimentos, o que demonstrou sua familiaridade com esse gênero textual. No entanto, é possível perceber também erros ortográficos e às vezes palavras incompreensíveis em sua escrita.

Essa dificuldade na aquisição de escrita se dá porque a criança precisa “se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras” (VYGOTSKY, 1991, p. 85). Para o autor o escrever é uma função linguística distinta do desenvolvimento da fala; a escrita seria a fala em pensamento e em imagem, apenas. Esse distanciamento da fala para a produção da escrita exige que a criança conheça a estrutura sonora das palavras para que possa produzir os símbolos alfabéticos. Logo, é natural que, no início desse processo, ela se baseie na fala para produzir sua escrita, e por isso o erro se faz presente durante operações epilinguísticas. É isso que R. faz: reproduz em seu manual escrito sua relação com a fala, o que acarreta instabilidade em sua ortografia, como a troca do “e” pelo “i” e também do “ç” e “c” pelo “s”.

No encontro seguinte, R. passou o manual escrito do jogo “aq” para o computador. O objetivo ao propor essa atividade era criar uma situação em que R. se tornasse consciente da própria escrita, criando situações de possíveis reelaborações:

Dado 2: Digitalização do manual desenvolvido por R. durante encontro na biblioteca do IEL em novembro de 2010.

Manual do jogo aq

- 1 - entre no **saite** google e coloque aq
- 2 - colocar o segundo alternativa
- 3 - entre no account
- 4 - ecolha a data

- 5- escolha as *caractiristicas*: cabelo etc
- 6 – entre no next
- 7 – preencha o cadastro
- 8 – faça login
- 9 – escolha um **server** e comece a jogar
- 10 – escolha lugar no mapa
- 11 – lute e ganhe dinheiro e armas
- 12 – com o dinheiro compre equipamentos nas lojas como **pete** shoppe i magics shoppe
- 13 – para sair a perte X

A partir dos dados é possível constatar alguns movimentos de R. durante esse processo de reelaboração: a criança simplifica seu manual e ao reescrevê-lo percebe que foi necessário adequar a linguagem do texto. As palavras em negrito ainda carregam a marca da oralidade, e ao comparar o manual escrito com o digital, é possível perceber a hipercorreção que R. comete quando busca, na fala, uma ortografia adequada para a palavra *características*: primeiro escreve “caractristicas”, enquanto no manual digital “caractiristicas”, acrescentando a letra “i” após o “t”.

Durante a digitação, R. notou que muitas palavras foram sublinhadas de vermelho, característica da ferramenta de correção do programa de edição de texto, e ao se questionar o porquê desses grifos, chegou à conclusão que o programa poderia não reconhecer tais palavras, ou por serem estrangeiras, ou por estarem com uma ortografia inadequada.

Nesse momento a própria criança se debruçou em seu texto na busca de alternativas, formulando novas hipóteses sobre a grafia dessas palavras, reelaborando sua escrita, enfim, atuando como sujeito social nesse processo de interlocução. O resultado está indicado no próprio manual digital que apresenta alguns dados singulares. Ao arriscar uma grafia diferente para que os sublinhados vermelhos desaparecessem, percebem-se pelo menos três hipóteses elaboradas pela criança.

Na primeira, em que se enquadram as palavras sublinhadas, R. simplesmente adapta a ortografia das palavras que antes reproduziam sua fala; na segunda, nota-se a hipercorreção operada pelo sujeito ao reescrever a palavra “característica”, que está sublinhada e em itálico; e, finalmente, a terceira hipótese, em que R. quando escreve os termos estrangeiros, passa-os para o português, daí a grafia para as palavras “saite”, “server”, “pete”. Nesse trabalho de reescrita R. fez o inverso: enquanto reproduzia as palavras da sua língua apoiando-se na sua fala, busca na própria língua padrões de escrita para as palavras estrangeiras. É possível perceber as operações epilinguísticas de R., ora explorando recursos de sua linguagem, ora reelaborando sua produção (Cf. ABAURRE; COUDRY, 2008).

Ao ilustrar um breve movimento do sujeito R. durante seu processo de aquisição de escrita, nota-se a possibilidade de rompimento com o processo de patologização na escola atual. Para isso, pressupõe-se um interlocutor que estabeleça uma relação com essa criança, voltando sua atenção aos indícios singulares que podem surgir em

seu texto, atuando assim de modo efetivo, como um mediador das possibilidades de desenvolvimento desse sujeito.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M; COUDRY, M.I.H. *Em torno de sujeitos e olhares. Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 171-191.

BORDIN, S. *Excesso de diagnóstico na leitura e na escrita: vivências com a linguagem no Ccazinho. Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 243-275.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

_____. *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)*. Série Idéias, 23, pp. 25-31. São Paulo: FDE. 1994.

COUDRY, M. I. H. *Dislexia: um bem necessário* In: Estudos Linguísticos XIV, Anais de Seminários do GEL, v. 1, Campinas, 1987.

_____. (1986/1988) *Diário de Narciso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; MORATO, E. M. *Reflexões sobre atividades oral e escrita de deficientes no contexto escolar. Cadernos CEDES (Impresso)*. São Paulo, v. 1, p. 49-58, 1989.

_____. SCARPA, E. M. De como a avaliação de linguagem contribuiu para inaugurar ou sistematizar o déficit, in: ROJO, R.H.R., CUNHA, M.C. e GARCIA A.L.M. (org.) *Fonoaudiologia & Lingüística*. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1991, p. 83-93

_____; FREIRE, F. *O Trabalho do Cérebro e da Linguagem: A Vida e A Sala de Aula*. CEFIL/IEL/UNICAMP, 2005.

_____. *Neurolingüística Discursiva: afasia como tradução. Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 9-38.

_____. *Despatologizar é preciso: A experiência do CCazinho*, trabalho apresentado no II SIMELP, Évora, 2009.

CUNHA, M.C. e GARCIA A.L.M. (org.) *Fonoaudiologia & Lingüística*. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1991, p. 83-93.

FEDOSSE, E.; FLOSI, L.C.L. Repercussões da Neurolingüística Discursiva na Fonoaudiologia. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*, 2006. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/54.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986 [edição original: 1969].

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*, in: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 9. Campinas: IEL/Unicamp, 1987, p. 5-45.

_____. *Linguagem – Atividade Constitutiva*, in: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, nº 22, 1992.

FREUD, S. *La Afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

LURIA A.R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de Aquisição de Escrita: o Sujeito e o Trabalho com o Texto*, in: *Um evento singular*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997, p. 37-49.

PRESTES, Z. R. *Quando não e quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Brasília, 2010. 295f. Dissertação (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1991.

VYGOTSKY, L. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 27/09/2011

Notas sobre “Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe”¹, de Roman Jakobson

STEFANIA MONTES HENRIQUES

Graduada em Letras (Licenciatura Português- Francês) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Desenvolveu Iniciação Científica sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliane Mara Silveira. e-mail: temontess@gmail.com

Resumo: Nosso objetivo neste artigo é expor algumas considerações sobre o processo de referência e a maneira com que essa questão é percebida pelo linguista Roman Jakobson. Apesar de constatarmos em nossas leituras que Roman Jakobson negou, na maioria de seus trabalhos, a relação entre as palavras e as coisas, percebemos que no artigo “Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe” há uma aproximação da teoria jakobsoniana dos *embrayeurs* com a noção de nome próprio e com a teoria das descrições de Bertrand Russell. Essa relação leva-nos à conclusão de que o nome próprio proporciona a possibilidade de se pensar, na linguística, na questão da referência na linguagem.

Palavras-chave: referência; dêiticos; Jakobson; linguística.

Abstract: Our objective in this paper is to expose some considerations on the process of reference and the way in which this matter is perceived by the linguist Roman Jakobson. Although we have found out in our readings that Roman Jakobson denied, in most of his works, the relation between the words and the things, we also perceived that in his article “Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe”, there is an approach among the Jakobsonian theory of the *embrayeur*, the notion of proper name and the theory of description by Bertrand Russell. This relation leads us to the conclusion that the proper name provides the possibility to think, in Linguistics, the matter of reference in language.

Keywords: reference; deictics; Jakobson; linguistics.

Introdução

O Círculo Linguístico de Praga surge com a publicação das *Teses de 1929*, resultado de uma ação conjunta entre estudiosos que tinham como objetivo principal o estudo da poética e sua relação com o significante. Dentre os participantes desse Círculo, esta-

¹ Traduzimos o título do artigo para “Os dêiticos, as categorias verbais e o verbo russo” apesar de a correspondência entre os termos “dêiticos” e “embrayeurs” talvez não seja exata.

va Roman Jakobson, linguista russo que, em seus estudos, abarcou inúmeros temas relacionados à língua e à sociedade, tais como a fonologia, as afasias de linguagem, a relação da linguística com as outras ciências, a aquisição da linguagem e a semiótica. Foram cerca de seiscentos livros e artigos publicados e, por tal motivo, investigar a teoria de Jakobson ou fazer uma introdução ao seu pensamento, exige a realização de um recorte teórico, tendo em vista a impossibilidade de abarcá-lo em sua totalidade.

O objetivo principal desse tópico é, portanto, explicitar de que maneira a relação de referência é percebida pelos estudiosos do Círculo Linguístico de Praga e, ainda, como Roman Jakobson concebe a categoria dos shifters/embryeurs e a relação entre os nomes e as coisas. Dessa forma, explicitaremos a segunda tese do Círculo Linguístico de Praga e, posteriormente, os seguintes artigos de Jakobson: *A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos* (1952), *Les embryeurs, les catégories verbales et le verbe russe* (1957) e *Aspectos linguísticos da tradução* (1959).

Nas *Teses de 1929*, o problema da referência e da significação não ocupa um lugar privilegiado. Nas poucas menções à semântica, não é possível afirmar que ela possua, de fato, um lugar delimitado nas considerações do Círculo Linguístico de Praga: a significação é colocada como aspecto distintivo dos fonemas ou como parte da função das formas de “diferenciar as significações” (cf. BARBI, 2003, p. 30). Dessa forma, fica evidente que os linguistas de Praga não estavam preocupados com a negação/afirmação da relação entre as palavras e as coisas e, sim, com a relação entre a poética, a língua e o papel desempenhado pelos fonemas nessa relação.

Entretanto, na segunda tese, há um tópico intitulado *Pesquisas sobre a palavra e o agrupamento das palavras* (1978), no qual é explicitada a *Teoria das Denominações Linguísticas*. É especificamente nessa parte que a questão da relação entre as palavras e as coisas é colocada, recebendo um tratamento diferente daquele dado por Émile Benveniste e Ferdinand de Saussure. Isso porque não é a noção de referência que é colocada e, sim, a noção de *decomposição*: “(...) pela atividade denominadora, a linguagem decompõe a realidade, seja ela externa ou interna, real ou abstrata, em elementos linguisticamente apreensíveis” (GUINBURG, 1978, p. 25-26). Se a linguagem decompõe a realidade, somos levados a afirmar que, obviamente, haveria dois planos distintos: a linguagem e a realidade. A relação estabelecida entre os dois dar-se-ia na medida em que é pela linguagem que conseguimos apreender a realidade que nos cerca, decompondo elementos do mundo e transformando-os em signos para que seja possível estabelecer o processo de comunicação entre os falantes de uma língua, intermediado pelo mundo.

Um ponto que deve ser ressaltado é que, segundo os linguistas de Praga, cada língua tem formas distintas de decompor o mundo utilizando-se de procedimentos variados. Segundo Barbi (2003), na tese das denominações linguísticas,

defende-se que cada língua faz uma diferente leitura da realidade (diferentes interpretações da mesma realidade), ou seja, cada língua, de uma maneira singular, ao seu próprio modo, acaba decompondo a realidade em elementos linguisticamente compreensíveis (BARBI, 2003, p. 30).

Seria, portanto, por intermédio do processo de decomposição que uma deter-

minada língua efetua na realidade que seu vocabulário seria formado. Essa constatação pressupõe, portanto, que língua e realidade mantêm uma relação e, ainda, que a primeira é formada a partir da decomposição da segunda.

Entretanto, a relação de referência seria determinada de maneira distinta daquela proposta pela Lógica, tendo em vista que cada língua tem, segundo os linguistas de Praga, uma maneira singular de “ler” o mundo e não uma maneira comum de fazê-lo. Não há, desse ponto de vista, necessidade de nos preocuparmos com a relação de referência, visto que ela aparenta ser tão óbvia que não carece de maiores explicações nas *Teses de 1929*.

A referência na teoria de Roman Jakobson

Se nas teses do Círculo Linguístico de Praga a questão da relação entre linguagem e realidade não parece ocupar um lugar importante, em alguns artigos de Jakobson, o assunto é exposto e criticado várias vezes. No artigo “A Linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos” (1952), por exemplo, Jakobson faz uma crítica explícita à teoria ingênua da referência. Essa teoria afirma que o sentido de um nome próprio é o objeto que ele designa. Assim o nome próprio Jonathan Swift, por exemplo, teria como significado o próprio Jonathan Swift.

Para consolidar sua crítica, Jakobson (1952) cita a passagem da obra *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift, na qual um sábio afirma que se as palavras são substituídas das coisas, seria mais fácil carregar todos os objetos dos quais falamos. É óbvio que esse tipo de comportamento traria grandes dificuldades ao falante e restringiria a quantidade de assuntos dos quais ele poderia falar. Não seria possível, assim, falar sobre todos os leões ou todos os animais de estimação do mundo, por exemplo, já que não há a possibilidade de carregar todos esses indivíduos ao mesmo tempo.

O que é perceptível nesse artigo é que, em muitos momentos, há uma aproximação do que seria o conceito saussureano de *valor*, tendo em vista que Jakobson dá importância ao aspecto diferencial dos elementos linguísticos. Para o autor, toda significação linguística é diferencial. As significações linguísticas são diferenciais no mesmo sentido em que os fonemas são unidades fônicas diferenciais (JAKOBSON, p. 29, s.d). Assim, a significação seria obtida por intermédio da relação estabelecida entre os signos de uma língua. A aproximação dessa afirmação com a noção saussureana de valor dá-se na medida em que, em ambos os casos, o funcionamento do sistema linguístico baseia-se em diferenças, sem a intervenção de qualquer ideia que seja preestabelecida. Segundo Barbi (2003), a palavra “significado”, no texto de Jakobson, tem um sentido muito próximo ao de Saussure: é algo que se institui por meio do jogo das diferenças.

Se considerarmos que Jakobson aproxima-se de Saussure no que diz respeito ao funcionamento do sistema linguístico, podemos afirmar que, obviamente, a referência não fazia parte de suas considerações sobre a língua, e as críticas seriam direcionadas aos filósofos da linguagem que se detinham na relação entre as palavras e as coisas. Esse é o caso do artigo *Aspectos Linguísticos da Tradução*, que é iniciado com uma crítica

à teorização de Bertrand Russell sobre a denotação:

Segundo Bertrand Russell, “ninguém poderá compreender a palavra “queijo” se não tiver um conhecimento não-linguístico de queijo”. Se, entretanto, seguirmos o preceito fundamental do próprio Russell e dermos “relevo aos aspectos linguísticos dos problemas filosóficos tradicionais”, seremos então obrigados a dizer que ninguém poderá compreender a palavra queijo se não conhecer o significado atribuído a essa palavra no código lexical do português (JAKOBSON, p. 63, s.d).

A crítica se baseia no fato de que um falante de qualquer língua pode ter acesso ao significado de “queijo” por intermédio de outro signo, o que exclui a necessidade de conhecer empiricamente o objeto *queijo*. Os nomes ficcionais também seriam inseridos nessa perspectiva na medida em que não fazem referência a um objeto real e, mesmo assim, têm seus sentidos assimilados pelos falantes de uma língua. Ao dizer, por exemplo, o nome próprio “Sherlock Holmes”, sabemos que ele é um detetive famoso por resolver grandes mistérios utilizando-se de sua inteligência e de sua capacidade dedutiva. Entretanto, sabemos que ele é um personagem e não existe na realidade. Assim, Jakobson (1959) afirma que

para o linguista como para o usuário comum das palavras, o significado de um signo linguístico não é mais que a sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo “no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo” (JAKOBSON, 1959, p. 64).

Percebe-se, portanto, que Jakobson (1959) nega a interferência da referência na constituição do significado das palavras, o que implica uma concepção de significado interna, dada por intermédio das relações estabelecidas entre os signos dentro do sistema.

Apesar de essa perspectiva estender-se em vários artigos de Jakobson, é no artigo *Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe* (2003), que o autor coloca de maneira explícita a questão dos nomes próprios e dos embrayeurs/shifters:

1.3. C/C) Les noms propres, que Gardiner, dans son essai “polémique”, présent comme un des problèmes les plus épineux de la théorie du langage, prennent une place particulière dans notre code linguistique : la signification générale d’un nom propre ne peut se définir en dehors d’un renvoi au code. Dans le code de l’anglais, « Jerry » signifie une personne nommée Jerry. La circularité est évident : le nom désigne quiconque porte ce nom. L’appellatif « chiot » désigne un jeune chien, « bâtard » désigne un chien de race mêlée, « lévrier » un chien utilisé dans les courses, mais « Fido » ne désigne ni plus ni moins qu’un chien qui s’appelle « Fido ». La signification générale de mots tels que « chiot », « bâtard », ou « lévrier » pourrait être indiquée au moyen d’abstractions telles que « la bâtardise », ou de périphrases comme « jeune chien »,

« chien utilisé dans les courses », mais la signification générale de « Fido » ne peut être qualifiée de la sorte. Paraphrasant Bertrand Russell, nous dirons que si beaucoup de chiens s'appellent « Fido », ils n'ont en commun aucune propriété spéciale de « fidoïte » (JAKOBSON, p. 177-178, 2003).²

É válido afirmar que Jakobson parece admitir que a categoria dos nomes próprios ocupa um lugar particular no domínio do código linguístico, tendo em vista que se referem às pessoas que são nomeadas por eles. Dessa forma, a categoria dos nomes próprios se distancia dos signos linguísticos cunhados por Saussure como negativos e diferenciais, tendo em vista que pertencem ao sistema linguístico, mas são carregados de positividade. Daí a diferença entre “gato” e “cão”, de um lado, e “Maria” e “João”, de outro. Segundo Jakobson “gato”, por exemplo, poderia ser substituída por “felino doméstico”, categoria à qual todos os gatos pertenceriam. Entretanto, o mesmo não se pode fazer com “João”, tendo em vista que, mesmo que muitas pessoas sejam chamadas por esse nome, elas não possuem uma propriedade de “joãozisse” que faça com que elas sejam enquadradas em um determinado grupo. É perceptível que, se Jakobson parte do pressuposto de que as significações são diferenciais – como dissemos anteriormente –, então os nomes próprios não estariam incluídos, em um primeiro momento, nessa rede de relações linguísticas.

No que diz respeito à categoria dos dêiticos, temos que a definição de *embrayeurs* está em consonância com as definições dos outros autores citados nesse artigo: é uma categoria linguística que só adquire significado em relação com o contexto em que é produzida. Assim, Jakobson(2003) explicita que

les embrayeurs combinent les deux fonctions et appartiennent ainsi à la classe des symboles-index. [...] d'un côté, le signe « je » ne peut représenter son objet sans lui être associé « par une règle conventionnelle », et dans des codes différents le même sens est attribué à des séquences différentes, telles que « je », « ego », « ichi », « I », etc. : donc « je » ne peut représenter son objet s'il n'est pas « dans une relation existentielle » avec

² 1.3. C/C) Os nomes próprios que Gardiner, em seu ensaio “polêmico”, apresenta como um dos problemas mais espinhosos da teoria da linguagem, ocupam um espaço particular em nosso código linguístico: a significação geral de um nome próprio não pode ser definida fora de uma referência ao código. No código do inglês, “Jerry” significa uma pessoa nomeada Jerry. A circularidade é evidente: o nome designa o portador desse nome. A denominação “cachorrinho” designa um jovem cachorro, “vira-lata” designa um cachorro sem raça definida, “galgo” um cachorro utilizado em corridas, mas “Fido” não designa nem mais nem menos que um cachorro que se chama “Fido”. A significação geral de palavras tais como “cachorrinho”, “vira-latas”, ou “galgo” poderia ser indicada por meio de abstrações tais como “a vira-latisse”, ou de perífrases como “jovem cão”, “cachorro utilizado em corridas”, mas a significação geral de “Fido” não pode ser qualificada dessa forma. Parafraçando Bertrand Russell, diremos que se vários cachorros se chamarem “Fido”, eles não possuem em comum nenhuma propriedade especial de “fidoidade” [tradução minha].

cet objet : le mot « je » désignant l'énonciateur est dans une relation existentielle avec l'énonciation, donc il fonctionne comme une index.³ (JAKOBSON, 2003, p. 179)

É necessário que nos detenhamos um instante nessa afirmação. Em primeiro lugar, cabe explicitar algumas definições cunhadas inicialmente por Charles S. Peirce⁴, e utilizadas por Jakobson. Para Peirce (1972), o signo ou *representamen* é uma entidade que “representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen.” (PEIRCE, 1972, p. 46). Esse signo estabelecerá três tipos de relações distintas com o objeto que representa: ele poderá ser um *ícone* quando representa um determinado objeto por ter uma semelhança com ele; um *índice* quando se refere a um objeto e mantém uma relação existencial com ele; e por fim o *símbolo* quando um signo refere-se a um objeto por determinação de uma convenção ou regra geral. Segundo Fidalgo (1998),

a diferenciação e classificação dos signos em índices, ícones, símbolos e outros, explica-se pelas diferentes espécies de regras semânticas. Assim, a regra semântica de um signo indexical como o apontar estipula que o signo designa a qualquer momento aquilo que é apontado. Neste caso, o signo não caracteriza o que denota. Em contrapartida, ícones e símbolos caracterizam aquilo que designam. Se o signo caracterizar o objecto denotado por mostrar nele mesmo as propriedades que um objecto tem, como acontece com as fotografias, os mapas ou os diagramas químicos, então o signo é um ícone; se não for esse o caso, então trata-se de um símbolo (FIDALGO, p. 99, 1998).

Dessa forma, ao caracterizar os *embrayeurs* como pertencentes à classe dos símbolos-índices, Jakobson (2003) explicita que essa categoria linguística, ao mesmo tempo em que está associada ao seu referente por uma regra convencional, também é aquele que aponta para o objeto referido. O exemplo utilizado pelo autor para ilustrar essa dupla classificação é o pronome pessoal “eu”, que designa o locutor por intermédio de uma convenção, sendo que em diferentes códigos o mesmo sentido é atribuído a sequências de sons diferentes – I, je, ich – e ainda delimita seu referente, na medida em que se refere a um falante determinado no momento na enunciação. Em contrapartida,

³ Os *embrayeurs* combinam as duas funções e pertencem assim à classe dos símbolos-índices. [...] de um lado, o signo “je” não pode representar um objeto sem lhe estar associado “por uma regra convencional”, e em códigos diferentes o mesmo sentido é atribuído a sequências diferentes, tais como “je”, “ego”, “ich”, “I”, etc. : pois “je” é um símbolo. Por outro lado, o signo “je” não pode representar seu objeto se ele não está “em uma relação existencial” com esse objeto: a palavra “je” designando o enunciador está em uma relação existencial com a enunciação, pois funciona como um índice [tradução minha].

⁴ Nos trabalhos de Jakobson, C. S. Peirce é citado em vários artigos e parece ter exercido grande influência na teoria jakobsoniana. Para Jakobson, C.S. Peirce é “o autêntico e intrépido precursor da Linguística Estrutural” (cf. JAKOBSON, p. 31, s.d).

se pensarmos na categoria dos nomes próprios, é perceptível que eles mantêm uma relação existencial com seus portadores, sendo considerados, unicamente, como índices. Assim, acreditamos ser possível afirmar que Jakobson aceitava a ligação entre as palavras e as coisas em pelo menos duas categorias, a saber, os nomes próprios e os *embrayeurs*. Assim, se por um lado há uma aproximação entre a propriedade diferencial dos signos, por outro, há um distanciamento quando a relação entre linguagem e realidade é aceita.

Conclusão

Com base no que foi explicitado no decorrer deste artigo, podemos afirmar que Jakobson (2003) estabelece as características dos chamados *embrayeurs* e também discorre sobre os nomes próprios no artigo “Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe”. Os *embrayeurs* seriam correspondentes aos dêiticos, ou termos indexicais e só seriam definidos por intermédio do seu contexto de uso, enquanto que os nomes próprios pertenceriam a uma classe distinta que teria como característica principal ser definida pelo código. Assim, acreditamos ser possível afirmar que Jakobson aceitava a ligação entre as palavras e as coisas em pelo menos duas categorias, a saber, os nomes próprios e os *embrayeurs*. Assim, se por um lado há uma aproximação entre a propriedade diferencial dos signos, por outro, há um distanciamento quando a relação entre linguagem e realidade é aceita.

Portanto, independentemente do nome ou da abordagem teórica utilizada, ao se considerar a língua como meio de comunicação do homem com o homem e do homem com o mundo, é plausível afirmar que, fundamentalmente, a relação de referência é estabelecida no sistema linguístico com a utilização das expressões indexicais e dos nomes próprios.

Referências bibliográficas

BARBI, S. H. *A questão da referência na linguagem: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GUINSBURG, J. *Círculo linguístico de Praga*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FIDALGO, A. As propriedades semânticas dos signos, in: *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*. Universidade da Beira Interior, s.d.

JAKOBSON, R. Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe, in: *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003, p. 176-196.

_____. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, s.d.

_____. A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos (1952), in: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, s.d.

_____. Aspectos linguísticos da tradução (1959), in: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, s.d.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. Trad. Octanny S. da Mora e Leônidas He-
genberg. São Paulo: Cultrix, 1972.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 29/09/2011

A loucura em *A obscena Senhora D.**

AMANDA MOURA

Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Ceará.
e-mail: amandajfmoura@gmail.com

*Não pactuo com as gentes, com o mundo, não há um sol de ouro no lá fora,
procuro a caminhada sem fim* (Hilda Hilst)

Resumo: Nosso trabalho dará enfoque ao livro de prosa *A Obscena Senhora D* (2001), de Hilda Hilst, para analisarmos, por meio da Análise do Discurso de linha francesa, um tema que permeia a literatura hilstiana: a loucura. Para fundamentarmos nossa pesquisa, recorreremos a alguns importantes pesquisadores da obra de Hilst, como Pécora (2010); da loucura, como Frayze-Pereira (1982); e da Análise do Discurso, como Maingueneau (2008). Conforme afirma Maingueneau (2008), a paratopia é “uma difícil negociação entre o lugar e o não-lugar, uma localização parasitária que vive da própria impossibilidade de se estabilizar”; assim, podemos afirmar que os loucos estão nessa zona paratópica, uma vez que a loucura é relegada à margem do que comumente se compreende como normal. Nossa investigação visa a demonstrar, por meio de trechos da obra, que Hilst desestabiliza esse conceito de normalidade ancorado no senso-comum e nos revela loucura e lucidez entrelaçadas.

Palavras-chave: loucura; paratopia; Hilda Hilst.

Abstract: Our work will focus on the fiction *A obscena Senhora D* (2001), by Hilda Hilst, with the objective to analyze, through the French Analysis Discourse, a theme that permeates the literature of Hilst: madness. So as to found our research, we have investigated some important researchers of her work, such as Pécora (2010); of the concept of madness, such as Frayze-Pereira (1982); and of the Analysis Discourse, such as Maingueneau (2008). As Maingueneau affirms (2008), paratopia is “a difficult negotiation between the place and the non-place, a parasitical locality that lives from the very impossibility to be established”; this way, we can affirm that the mad ones are in this paratopic zone, since madness is relegated to an edge of what is commonly understood as normal. Our investigation aims at demonstrating, through excerpts of the work, that Hilst unbalances the concept of normality anchored in common sense and reveals madness and lucidity being interweaved.

Keywords: madness; paratopia; Hilda Hilst

* Este artigo foi apresentado como requisito de avaliação e aproveitamento de créditos relativos à disciplina Análise do Discurso, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Tércia Montenegro.

Introdução

Em 21 de abril de 1930, em Jaú, nascia a paulista Hilda Hilst (filha do poeta Apolonio Hilst com Bedecilda Cardoso), que produziria uma obra de grande extensão e valor literário. Hilst formou-se em Direito na Faculdade do Largo do São Francisco, mas largou o âmbito jurídico e dedicou sua vida à literatura. Escreveu teatro, poesia e prosa de ficção.

Apesar dessa vasta produção, a escritora brasileira morreu em 4 de fevereiro de 2004, razoavelmente desconhecida por parte do público leitor brasileiro. Em seu artigo *Da ficção*, Ribeiro (1999, p. 81) aponta a “mediocridade da maioria acachapante da humanidade, que opta sempre pelo fácil” como uma das principais causas para o ostracismo literário em que se encontrou por muito tempo a obra da artista.

Esse lugar esquecido em que a literatura de Hilst habitou entra em conformidade com a vida pessoal da própria escritora, que conheceu em seus percursos o não-lugar: seja pela esquizofrenia do pai; seja porque foi chamada de louca pela crítica e pelos amigos quando afirmou crer em OVNI's e ouvir a voz de sua mãe morta, ou ainda porque decidiu, aos 36 anos, mudar-se para uma chácara no interior de São Paulo a fim de afastar-se do turbilhão e movimento que era a capital. Nessa fazenda, chamada Casa do Sol, Hilda vivia na companhia de suas dezenas de cães (as informações variam entre quarenta e noventa cães).

Não é de nosso interesse, no entanto, elencar motivos pelos quais os preciosos escritos de Hilst foram deixados de lado, nem analisar sua produção literária partindo de sua biografia pessoal. Pretendemos contribuir, ainda que de forma mínima, para que a literatura hilstiana ganhe a visibilidade que merece dentro dos cursos de Letras, das pesquisas literárias e da vida de leitores vorazes.

Fundamentação teórica

Uma vez escolhido o conceito da paratopia para guiar nossa pesquisa, é importante que esboçemos alguma definição do termo em questão. Segundo Charadeau & Maingueneau (2008), paratopia é uma

noção introduzida por Maingueneau (1993) para designar a relação paradoxal de inclusão/exclusão em um espaço social que implica o estatuto de locutor de um texto que decorre dos discursos constituintes. É “uma difícil negociação entre o lugar e o não-lugar, uma localização parasitária que vive da própria impossibilidade de se estabilizar” (p. 368).

E é nessa impossibilidade de se estabilizar, nessa localização parasitária apontada pelos analistas do discurso de linha francesa, que estão os loucos. É possível observar que as pessoas designadas como loucas convivem com a problemática da não-designação de um lugar determinado, pragmático, dentro da comunidade.

Segundo assinala Rocha (1996, p. 380) loucura significa “1. perda de juízo. 2. ação muito imprudente. 3. exaltação de ânimo. 4. Extravagância”. No entanto, sabemos que classificar o que é a loucura ou o que é ser louco não é tão simples como pode parecer à primeira vista.

Ao longo do tempo, o homem foi tentando buscar explicações sobre o que acontece com pessoas que se desviam do modo de pensar e agir comumente aceito pela sociedade, e o conceito de loucura sofreu diversas transformações no decorrer das épocas e das sociedades.

Esse conceito já foi compreendido por um modelo mítico-religioso (acreditava-se na intervenção de forças sobrenaturais na pessoa compreendida como louca), por um modelo organicista (nesse caso, a causa da loucura estaria necessariamente no corpo) e, finalmente, por um modelo psicológico.

Observando a problemática do termo e não pretendendo adentrar no complexo campo da psicologia, nosso interesse não é classificar clinicamente o que é, de fato, a loucura. Pretendemos, no entanto, partir da sentença aceita como verdade dentro do livro *A obscena Senhora D*: segundo a vizinhança, a personagem Hillé ficou louca. Vamos nos deter nela, Senhora D, para analisar, baseando-nos na Análise do Discurso de linha francesa, o lugar (ou o não-lugar) que é relegado aos loucos.

Metodologia

Para procedermos à pesquisa, utilizamos o livro *A Obscena Senhora D* (2001), de Hilda Hilst, como objeto de estudo. Além disso, fundamentamos nossa pesquisa em teóricos da loucura, como Frayze-Pereira (1982), e em críticos da obra hilstiana, como Pécora (2010).

A Obscena Senhora D foi publicado originalmente no ano de 1982, em São Paulo, pela Editora Massao Ohno. Em 1997, a obra chegou à França publicada pela Editora Gallimard, com tradução de Maryvone Lapouge, que também traduziu *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Sobre esse livro, Pécora (2001) assinala que “certamente está entre os grandes, mas esta é uma obra extraordinária em seu conjunto: literatura de raça mesmo” (pp. 11-12).

Preferimos não nos arriscar em classificar a obra como romance ou novela, uma vez que, em conformidade com a literatura contemporânea, esse texto desvirtua padrões tradicionais e foge de modelos fixos literários.

Essa impossibilidade de rotular pacificamente o livro de Hilst dentro de determinados moldes relaciona-se, talvez, com o estado de paratopia da personagem principal dessa obra: Hillé. Essa investigação, no entanto, deixamos temporariamente de lado, pois demandaria mais tempo e maior aprofundamento.

Podemos dizer que o livro nos revela as reflexões de uma senhora de sessenta anos, tida como louca pela vizinhança, que decide habitar o vão da escada e importa-se apenas em compreender o sentido das coisas.

Utilizamos as palavras de Pécora (2001) na orelha do livro:

A obscena Senhora D é o relato contundente de uma inteligência radical que desaparece ao conceder. Com grande economia de recursos, o texto encena a mudança de uma mulher de sessenta anos que se decide a viver num vão de escada, onde peregrina em busca do sentido das coisas escondido por um esquivo e abscondito Menino-Porco.

Sobre a loucura, Foucault (*apud* FRAYZE-PEREIRA, 1982, p. 28) afirma que “é próprio da nossa cultura dar à doença o sentido do desvio e ao doente um status que o exclui”. Dessa forma, a personagem tida como insana é excluída do meio social, e sua doença é tratada com algo que se desviou do que é compreendido como normal.

A partir desse desvio da conduta vista como normal, tentaremos fazer um paralelo entre loucura (desvio) e paratopia (não-lugar), a fim de contribuir com mais uma leitura da obra de Hilda Hilst, que tanto se queixou da falta de conhecimento e de estudo sobre sua produção literária.

Análise

Logo na primeira parte do livro, é possível apreender a paratopia presente no texto por intermédio de Hillé. Ainda no início, o texto aponta uma pista do não-lugar em que Hillé se encontra, quando ela diz que é alguém afastada, o que equivale a dizer que está à margem. No decorrer do livro, compreendemos que ela, de fato, está em situação marginal, pois se diferencia dos demais pela sua recusa em viver de acordo com o senso-comum, como a maior parte dos personagens retratados na obra, e é dada a divagações filosóficas e metafísicas.

VI-ME AFASTADA DO CENTRO de alguma coisa que não sei dar nome, nem porisso irei à sacristia, teófaga incestuosa, isso não, eu Hillé também chamada por Ehud A Senhora D, eu Nada, eu Nome de Ninguém, eu à procura da luz numa cegueira silenciosa, sessenta anos à procura do sentido das coisas (p. 17).

(...) eu dizia olhe espere, queria tanto te falar, não, não faz agora, Ehud, por favor, queria te falar da morte de Ivan Ilitch, da solidão desse homem, desses nada do dia a dia que vão consumindo a melhor parte de nós queria te falar do fardo quando envelhecemos, do desaparecimento, dessa coisa que não existe mas é crua, é viva, o Tempo (p. 18).

Hillé questiona, por exemplo, a relação de Deus com o ser humano e não teme nenhuma represália divina. Fica evidente que a personagem não quer blasfemar, mas fazer perguntas e trazer problematizações para obter respostas. É óbvio que, ao longo do livro, essas respostas não são dadas. Nem a Hillé, nem a nós, leitores. A escritura de Hilst nos deixa face a face com o problema. E sai de cena.

Desesperada Ehud, porque todas as perdas estão aqui na Terra, e o Outro está a salvo, nas lonjuras, en el cielo, a salvo de todas as perdas e tiranias, e como é essa coisa de nos

deixar a nós dentro da miséria? que amor é esse que empurra a cabeça do outro na privada e deixa a salvo pela eternidade sua própria cabeça? (p. 75).

(...) como será a cara DELE hen? é só luz? uma gigantesca tampinha prateada? não há um vínculo entre ELE e nós? não dizem que é PAI? não fez um acordo conosco? fez, fez, é PAI, somos filhos. não é o PAI obrigado a cuidar da prole, a zelar ainda que a contragosto? é PAI relapso? (p. 38).

Ehud é o marido morto de Hillé. Antes mesmo da morte de seu esposo, a mulher muda-se para o vão da escada e põe-se a refletir. Nessa busca pela compreensão, nessa inquietude, ela rejeita o mundo e passa a viver só. Abandona os hábitos comuns - como tomar banho e sair de casa - e passa a não ter mais relações sexuais com Ehud. Após a morte dele, ela tece divagações sobre o marido. Vida, morte, matéria, Deus, homem: tudo a inquieta.

olhe, esse teu fechado tem muito a ver com o corpo, as pessoas precisam foder, ouviu Hillé? te amo, ouviu? antes de você escolher esse maldito vão da escada, nós fodíamos, não fodíamos Senhora D?

[...]

então estou descendo, escuta, também posso foder nesse ridículo vão de escada.

Não venha, Ehud, posso fazer o café, o roupão branco está aqui, os peitos não caíram, é assustador até, mas não venha, Ehud, não posso dispor do que não conheço, não sei o que é o corpo mãos boca sexo, não sei nada de você Ehud a não ser isso de estar sentado agora no degrau da escada, isso de me dizer palavras, nunca soube nada, é isso nunca soube (pp. 22-23)

E o que quer dizer isso de Ehud não estar mais? O que significa estar morto? O traço, a fita mínima na bochecha pálida, o lustro encontrou outro rosto? Estar morto. Se Ehud Foi algum dia, continua sendo, se não Foi, NUNCA SERIA, mas antes de ser Ehud não era, e então depois Foi não sendo? [...] (p. 24).

Veza por outra, a Senhora D profere palavrões ou irrita as pessoas que passam em frente a sua casa. Daí ser chamada de louca, de obscena.

[...] a senhora também podia colaborar com a vizinhança né, essas caras que a senhora anda pondo quando resolve abrir a janela assustam minhas crianças, ai ai senhora D não faz assim agora, isso é coisa de mulher desavergohada, ai que é isso madona, tá mostrando as vergonhas pra mim (p. 28).

Abro a janela enquanto ele se afasta, invento rouquidões, grunhidos coxos, uso a máscara de focinhez e espinhos amarelos (canudos de papelão, pintados pregos) respingo um molho de palavrões, torpes, eruditos, pesados como calcários alguns (...) (p. 32).

O fato de a personagem decidir largar os hábitos convencionais e ir morar no

vão da escada demonstra seu estado paratópico. Ora, o vão da escada é um lugar à parte e não é usual que se habite nele. Hillé, portanto, está diferenciada dos demais não apenas no plano mental – uma vez que ficou louca, uma vez que reflete e não vive apenas para exercer atividades banais –, mas também no plano físico – pois habita o lugar que não foi feito para se habitar.

Senhora D, é definitivo isso de morar no vão da escada? você está me ouvindo Hillé? olhe, não quero te aborrecer, mas a resposta não está aí, ouviu? nem no vão da escada, nem no primeiro degrau aqui de cima, será que você não entende que não há resposta? (pp. 18-19).

A não-aceitação do pacto com o senso-comum é retratada em Hillé desde criança. Na passagem a seguir, ela está com a mãe e chora ao olhar dentro dos olhos dos animais. Certamente, há uma cadeia de reflexões que fazem a menina incomodar-se com o que é trivial à maioria. Tempos depois, Hillé olha o olho do homem e também se surpreende.

[...] e via perguntas boiando naquelas aguaduras, outras desde há muito mortas sedimentando aquele olho, e entrava no corpo do cavalo, do porco, do cachorro, segurava então minha própria cara e chorava
que foi Hillé?
o olho dos bicho, mãe
que é que tem o olho dos bicho?
o olho dos bicho é uma pergunta morta.
e depois vi o olho dos homens, fúria e pompa, e mil perguntas mortas [...], caminhei dentro do olho dos homens, um mugido de medo garras sangrentas segurando ouro, [...] de seus peitos duros saíam palavras Mentira, Engodo, Morte, Hipocrisia [...] (pp. 30-31).

Como era de se esperar, as divagações da Senhora D não eram bem aceitas pelo marido Ehud, que não se acostumava com comportamento de sua esposa e tentava convencê-la a mudar:

se cuidasse um pouco do teu corpo, Hillé, andas curvada
o que é corpo?
se caminhasses um pouco, por exemplo: duas vezes por dia subias e descias a pequena ladeira aqui da vila, respiravas lenta, um certo ritmo é bom quando se caminha, lembra quando caminhávamos? (p.38)

O comportamento de Hillé também não é visto com bons olhos pela vizinhança, que passa a tratá-la com escárnio e desprezo. Podemos apreender que a tendência social é tratar como insano aquele que não pactua com as verdades comumente entendidas

como absolutas. São inúmeros os casos de pessoas que tiveram suas liberdade e força de expressão cruelmente cerceadas e combatidas por serem julgadas como insanas.

Sobre esse comportamento, acreditamos que seja coerente à personagem Hillé o que Antonin Artaud, um artista francês que ficou internado em um manicômio durante nove anos, escreveu:

E o que é um autêntico louco? É um homem que preferiu enlouquecer, no sentido em que socialmente se entende a palavra, a trair uma certa idéia superior de honra humana. Eis porque a sociedade condenou ao estrangulamento em seus manicômios todos aqueles dos quais queria se livrar ou contra os quais queria se defender, pois eles haviam se recusado a acumpliciar-se com ela em certos atos de suprema sujeira. Pois o louco é também um homem a quem a sociedade não quis ouvir e a quem quis impedir a expressão de insuportáveis verdades (*apud* FRAYZE-PEREIRA. 1982, p. 11).

De fato, não há um interesse em escutar Hillé, pois ela representa as verdades que ninguém quer ouvir. Prefere-se falar de trivialidades, fechar os olhos para os problemas, para as buscas por respostas:

um dia me disseram: as suas obsessões metafísicas não nos interessam, Senhora D, vamos falar do homem aqui agora. que inteligentes essas pessoas, que modernas, que grande cu aceso diante dos movietones, notícias quentinhas, torpes, dois ou três modernos controlando o mundo, o ouro saindo pelos desodorizados buracos, logorréia vibrante moderníssima, que descontração, um cruzar de pernas tão à vontade diante do vídeo, alma chiii, morte chiii, falemos do aqui agora (p. 26).

Fica claro, então, que Hillé caminha na contramão do senso-comum enraizado em seus vizinhos.

Diante da vila, das casas quase coladas, entre as gentes sou como uma grande porca acinzentada, diante de muitos a quem conheci sou uma pequena porca ruiva, perguntante, rodeando mesas e cantos, focinhando carne e ossatura, tentando chegar perto do macio, do esconso, do branco luzidio do teu osso, diante de minha mãe fui apenas pergunta, altaneria, paradoxo, Hillé diante do pai foi o segredo, a escuta, a concha, o que é paixão? (p. 29).

Suportaria o estar viva, recortada, um contorno incompreensível repetindo a cada dia passos, palavras, o olho sobre os livros, inúmeras verdades lançadas à privada, e mentiras imundas exibidas como verdades, e aparências do nada, repetições estéreis, farsas, o dia a dia do homem do meu século? (pp. 33-34).

Nesse momento, há uma inversão dos lugares preestabelecidos, e Hilst dá um 'xeque-mate' na hipocrisia social; pois se Hillé questiona sua condição no mundo, sua relação com o divino e com os homens, ela é verdadeiramente lúcida. E os vizinhos,

que vivem existências banais, são os insanos porque não pensam.

(...) sabe Antonão, a vida é tão cheia de tranqueira, porca sapa velha, que se a gente não enche o bucho e não dá uns mergulho nos buraco das mulhé, vezenquando uns murro numas gentes, cuspidas escarradas, uma paulada no cachorro, esses descanso, se a gente não faz isso Antonão, a vida fica triste (p. 41).

Mais do que estar à parte, distante do senso-comum, a Senhora D deseja essa situação de desvio. Sua desrazão representa o pacto que ela deliberadamente recusa fazer com o senso-comum. No trecho a seguir, a personagem conversa com um padre, que a aconselha a mudar de comportamento e a acatar as expectativas da vizinhança. Ela, entretanto, manda-o embora, pois ele é como todos os outros homens.

por que não alimenta o corpo com benquerença, aceitando o agrado dos outros?
por que o corpo está morto
e a alma?
a alma é hóspede da Terra, procura e te olha os olhos agora, e te vê cheio de perguntas
sou um homem como outro qualquer, Senhora D
então rua rua, fora, despacha-te homem como outro qualquer (p. 32).

Ainda sobre o não-pacto, há, na última página, uma frase que parece ser da própria autora, uma vez que sua formatação está em itálico, diferente do restante do livro, e que é seguida por outra frase que também faz alusão à própria Hilst, a partir da menção ao nome de sua morada.

Livrai-me, Senhor, do abestados e dos atoleimados (p. 90).

Casa do Sol, 4 de Setembro de 1981 (idem).

O pedido feito a Deus soa como um arremate final contra a estupidez e bestialidade recorrentes. Parece que Hilst concorda com Hillé sobre o não-pacto com o senso-comum.

Conclusão

Levando em consideração que há uma persistência do tema em questão na literatura de Hilst – que em 2002 declarou “A loucura une toda a minha obra” –, resolvemos nos dedicar a um estudo que contemplasse a importância da desrazão, se é que podemos chamar assim, na obra hilstiana.

Acreditamos em Becker (*apud* PÉCORA, 2010, p. 80) – a quem Hilst dedicou vários de seus livros e por quem afirmou sentir “incontida veemente apaixonada admira-

ção” - quando afirma que cabe “considerar toda a perversão como um protesto contra a subjugação da individualidade pela padronização da espécie”.

Dessa forma, compreende-se que tudo o que é julgado pelos vizinhos como obscenidade ou loucura (e aí incluímos os palavrões que Hillé profere aos transeuntes, a escolhida solidão e a falta de interesse por hábitos que permeiam a vida de todos, como a higienização) representa a perversão como uma forma de protesto encontrada por Hillé, que caminha na contramão da padronização causada pelo senso comum.

Pécora (2010), também apoiado em Becker, afirma que boa parte da literatura de Hilst é obscena. No entanto, é necessário compreendermos essa obscenidade como uma forma de protesto da própria autora para com os padrões sociais vigentes. Afinal, conforme a própria autora afirma,

Sujo, obsceno, porco é saber que o País tem 40 milhões de analfabetos, 9 milhões de crianças desamparadas, 9 milhões de bóias-frias. Quando se é verdadeiramente lúcido, a vida pode ser uma experiência verdadeiramente obscena (apud PÉCOR, 2010, p. 91).

A negação de Hilst frente à subjugação da individualidade, por meio de laivos de perversão, loucura ou obscenidade, é, talvez, o que move tantas polêmicas em torno de sua literatura (tomemos *O Caderno Rosa de Lori Lamby* como exemplo, que causou grande desconforto literário quando foi lançado, em 1990).

Pensamos, no entanto, que o brilhantismo da obra hilstiana provém exatamente dessa radicalidade visceral em romper padrões que já estavam tranquilamente estabelecidos. E concordamos com Queiroz (2000, p. 29), que sabiamente afirma: “Não há criação nem literatura em Hilda Hilst fora do exercício da radicalidade”.

Referências bibliográficas

Livros

FRAYZE-PEREIRA, João A. O que é loucura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

HILST, Hilda. *A obscena senhora D.* São Paulo: Globo, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PÉCOR, Alcir. *Porque ler Hilda Hilst.* São Paulo: Globo, 2010.

QUEIROZ, Vera. *Hilda Hilst: três leituras.* Editora Mulheres, 2000.

QUEIROZ, Vera. *Pactos do viver e do escrever.* Fortaleza: 7Sóis Editora, 2004.

Periódico completo

CADERNOS DE LITERATURA Brasileira: *Hilda Hilst*. Número 8. Instituto Moreira Salles, 1999. Semestral.

Dicionário

CHARADEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1996.

Artigo recebido em 26/07/2011

Aceito para publicação em 26/10/2011

Assunção de Salviano, A Madona de Cedro e Quarup: uma leitura dos romances iniciais de Antonio Callado

BRUNA STEPHANI SANCHES GRASSI

*Universidade Federal de São Carlos. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
brupersephone@hotmail.com. Orientação: Prof. Dr^a. Rejane Cristina Rocha.*

Resumo: O presente trabalho propõe uma leitura dos três romances iniciais publicados por Antonio Callado, a saber: *Assunção de Salviano*, *A Madona de Cedro* e *Quarup*. Buscamos elucidar, pela leitura dessas obras, os temas recorrentes na obra calladiana e como se constroem os enredos desses romances.

Palavras-chave: Antonio Callado, romance brasileiro, revolucionário

Abstract: The present work proposes an interpretation of the three first novels by Antonio Callado: *Assunção de Salviano*, *A Madona de Cedro* e *Quarup*. We tried to clarify, through the reading of these works, the recurrent themes in Callado's work and how the plots of these novels are framed.

Keywords: Antonio Callado, Brazilian novel, revolutionary

Antonio Callado produziu grande parte de sua obra ficcional em meio ao contexto ditatorial e pós-ditatorial, fato que influenciou diretamente o seu projeto literário. Observaremos aqui como se constroem as obras por ele publicadas antes do período ditatorial, *Assunção de Salviano* e *A Madona de Cedro*, e *Quarup*, obra publicada após o golpe militar, mas anterior à promulgação do Ato Institucional Número 5, o AI-5, que instituiu definitivamente a censura no Brasil.

Assunção de Salviano

Assunção de Salviano, publicado em 1954, foi o primeiro romance de Antonio Callado. A obra narra a história de Manuel Salviano, um carpinteiro ateu que, após concordar em participar de um plano no qual deveria fingir ser um beato, acaba realmente se convertendo em um homem de religião.

Salviano, envolvido em questões políticas do Partido Comunista – do qual faziam parte Júlio Salgado e o poeta João Martins – o mesmo Salviano, que detestava os padres (por acreditar que eles ficavam sempre do lado dos mais fortes e nunca do lado

dos fracos) e que não admitia a presença de uma Bíblia dentro de sua casa, aceita ser o ponto-chave, por intermédio da religião, do plano elaborado pelo PC.

O plano do Partido consistia na chamada “Operação Canudos”. A intenção era fazer que Manuel Salviano conquistasse a confiança dos posseiros, pelo discurso religioso, para, no dia 15 de agosto, dia de Nossa Senhora da Conceição, transformar a procissão numa verdadeira revolta camponesa, anunciando ser um comunista e não um beato como o povo acreditava.

Ocorre que os planos do Partido ficam ameaçados quando Mr. Wilson, um caixeiro-viajante americano começa a desconfiar. Júlio Salgado, para resolver o problema, mata-o, “[...] a bem do Partido mas por amor a João Martins” (CALLADO, 1983, p. 65), que estava muito assustado com a possibilidade de ser desmascarado pelo caixeiro.

Nos discursos que Salviano faz ao povo, a questão religiosa passa a se sobressair em relação à questão social, que sempre fora o foco desse personagem. Percebemos que começa a acontecer uma mudança em Salviano. Quando indagado por Júlio se realmente estava virando “santo”, ele responde: “Eu mesmo me perguntava de noite o que é que tinha acontecido em mim durante o dia, seu Júlio. As coisas que eu dizia pensando que dizia mentira viravam verdade depois na minha cabeça” (CALLADO, 1983, p. 93). Em seguida Salviano anuncia que não está mais disposto a colaborar com o Partido, o que faz que Júlio arme uma cilada para o carpinteiro, atribuindo a ele a morte de Mr. Wilson.

Salviano é preso e, recusando a alimentar-se, bem como recusando os planos de fuga a ele propostos, morre em sua cela. Por temer que o povo, que fazia vigília em frente à cadeia, invadisse a delegacia, o corpo de Salviano é retirado pelo telhado. Entretanto, a invasão popular é inevitável. Ao ver o buraco no telhado e a ausência do corpo, todo o povo crê que Salviano ascendeu aos céus.

Esse primeiro romance já toca em assuntos bastante polêmicos e que irão passar toda a obra romanesca de Antonio Callado: religião, questões agrárias, revolução, homossexualidade, assassinato, comunismo. Vejamos o que diz Martinelli sobre a temática desse romance:

Ora, creio que Callado aqui já expressava, mesmo porque não poderia ser de outra forma, os dilemas de sua condição de escritor no meio literário, colocando em cena a sua filiação ao campo dos escritores espiritualistas, demarcando claramente essa sua posição por meio de diversas críticas que ao longo da narrativa faz aos escritores materialistas, especialmente os ligados ao Partido Comunista (MARTINELLI, 2006, p. 118).

Ora, embora haja, sim, referências aos cuidados que os camponeses deveriam ter com certas atitudes atribuídas ao Comunismo, como matar para conseguir terras, é fato que o romance não é meramente uma obra de cunho espiritualista. Por trás do discurso religioso, há uma série de outras questões imbricadas no romance, como as explicitadas no parágrafo anterior. Portanto não podemos reduzir tal obra, como costumeiramente fez e faz a crítica literária especializada, a uma vertente meramente místico-religiosa.

Essa obra não traz grandes inovações formais. É composta por um narrador onisciente, que narra, de forma culta, os fatos de um enredo razoavelmente linear.

Embora a história se passe numa região específica do país, cidade de Juazeiro, não vemos em foco a retratação dessa realidade singular. Segundo Tristão de Ataíde (in: CALLADO, 1983, p. 9) existe, na obra, forte tendência aos temas universais: “[...] problemas da vida e da morte, da pureza e da corrupção, da incredulidade e da fé”. Embora o problema de posse de terras enfrentado pelos camponeses ocorra também em algumas outras regiões do país, é inegável que há a retratação dessa realidade local. Todavia não podemos discordar completamente de Ataíde, visto que os grandes problemas do homem também se fazem fortemente presentes.

Essa primeira obra se passa nos anos 50, os chamados “anos dourados”, uma era de modernização do país. Porém essa modernização não está presente no romance, sobretudo por estarmos em uma cidade interiorana. Entretanto, outras questões sociais pertinentes à época estão presentes. Como pontua Martinelli, sobre a década de 50:

Período de grande efervescência também no campo político em que se avolumam ideais de alfabetização generalizada, de ampla reforma agrária, de integração de brasileiros marginalizados (como nordestinos, negros e índios), ideais de soberania e desenvolvimento do Brasil face ao mercado internacional e, no limite, ideais revolucionários que então novamente tomavam corpo (MARTINELLI, 2006, p. 103).

Podemos perceber traços dessas questões apontadas por Martinelli, presentes em *Assunção de Salviano*. Acreditamos que toda a obra romanesca de Callado dialogue com os acontecimentos históricos pelos quais a sociedade brasileira estava passando.

Acreditamos ainda que há, na obra romanesca de Callado, um esmaecimento da utopia que projetava um futuro melhor para a nação brasileira. Levando-se em consideração essa hipótese, bastante significativa, a primeira frase desse seu primeiro romance parece sintetizar a sensação demarcada por seu projeto literário. Vejamos: “É bem verdade que, com o avançar dos anos, aqueles instantes de perfeita fé no futuro iam rareando” (CALLADO, 1983, p. 15). É essa a frase de estreia de Callado na literatura, em termos de romance. Entretanto não é possível afirmar veementemente, por meio de tal frase, que Callado, no início de sua carreira literária, já tinha um projeto solidamente traçado. Acreditamos na hipótese de que tal projeto foi-se constituindo ao longo da vida e da obra do autor, sobretudo pelos acontecimentos sociopolíticos pelos quais o Brasil era atravessado.

A Madona de Cedro

O segundo romance escrito por Callado, *A Madona de Cedro*, foi publicado em 1957. Tem como tema o furto de obras de arte, sobretudo as sacras, enveredando-se em questões da fé e da corrupção humana envolvendo dinheiro.

Delfino Montiel, o personagem principal, vivia na cidade mineira de Congonhas do Campo, onde tinha uma loja de artigos de pedra sabão, herdada do pai. Em viagem ao Rio de Janeiro, Delfino conhece Marta e se apaixona por ela. Para conceder a mão da filha em casamento, o pai de Marta exige que Delfino tenha uma casa. Delfino volta para Congonhas e tenta fazer melhorias em sua loja, a fim de conseguir ganhar mais dinheiro. Entretanto os lucros conseguidos com as vendas são pequenos, e a saúde de Marta é grande.

Neste momento de agonia de Delfino, surge Adriano, um velho amigo de infância, com uma proposta, para o momento, quase irrecusável – ganhar dinheiro suficiente para a compra da casa, de modo fácil e rápido. Adriano trabalhava para o rico Juca Villanova, homem que apreciava ter em casa obras de arte “incomunicáveis” (CALLADO, s/d, p. 24). A proposta consistia no roubo da imagem de Nossa Senhora da Conceição – esculpida por Aleijadinho – da igreja de Congonhas do Campo.

Embora sendo homem de boa índole e sendo também religioso, Delfino, por força das circunstâncias, aceita subtrair a imagem da igreja na Semana Santa e também consegue com o padre as chaves para que Adriano fotografe uma segunda imagem, a de Judas, esculpida também por Aleijadinho.

O personagem pratica o roubo e compra o imóvel, casando-se com Marta logo em seguida. Nasce os filhos – seis no total –, e com eles também surgem dívidas. Ocorre que Delfino não se sentia satisfeito nem com as condições financeiras – que não permitiam proporcionar um bom estudo aos filhos –, nem com a própria consciência, visto que, no mesmo dia em que cometera o furto, havia ocorrido uma série de outros em Minas, todos atribuídos por ele a Juca Villanova. Isso fazia Delfino acreditar que sua culpa era bem maior, por ter participado de um plano do qual não alcançara as verdadeiras proporções.

O personagem desejava não ter segredos com a esposa, mas Marta, religiosa como era, jamais aceitaria o pecado cometido pelo marido. Por isso, Delfino não se confessava há treze anos, desde quando se casara: “com sua parte no roubo da Semana Santa, tinha perdido a capacidade de confessar seus pecados. Ou de confessar o pecado” (CALLADO, s/d, p. 66).

Descontente com esse fato, Marta resolve procurar o padre Estevão, para que ele convença seu marido a se confessar e também a comungar, agora que estava chegando a Semana Santa. Pedro – o sacristão – escuta toda a conversa do padre com Marta e fica desconfiado da atitude de Delfino, logo o relacionando ao roubo da imagem.

Para Martinelli, “o sacristão Pedro é o rato de sacristia, dissimulado e fingido, vivendo à sombra de padre Estêvão que o acolhe, é odiado por todos na cidade. Como espião dos confessorários da Igreja sabe da vida e dos pecados de todos” (MARTINELLI, 2006, p. 145). De posse da “revelação” e por nutrir um forte desejo por Marta, o sacristão começa a fazer insinuações a Delfino. Nesse ponto da narrativa ressurgiu Adriano, com nova proposta: mais um roubo, agora o da imagem por ele fotografada treze anos antes.

Delfino Montiel esclarece que não mais deseja participar de tais ações, mesmo porque Pedro Sacristão já desconfia de toda a verdade, e avisa que já está em vias de se confessar, a fim de obter perdão pelo roubo cometido:

[...] depois da conversa que tinha tido com padre Estêvão, sentia-se com coragem para fazer a confissão e a comunhão que Marta queria dele. E ia fazer uma confissão sincera, pois sem dúvida se arrependera do roubo, principalmente ao saber que fora tão extenso, à sua revelia (CALLADO, s/d, p. 94).

Entretanto, Juca Villanova não aceita negativa à sua proposta e manda a Madona de Cedro de volta para Delfino, para que ele devolvesse a imagem e roubasse a de Judas.

Adriano leva Delfino e Pedro Sacristão à presença de Juca, que expulsa Pedro da cidade, após revelar saber que o sacristão era o assassino de Lola Boba, mulher com que Pedro tivera um relacionamento amoroso. Após essa expulsão, Delfino se vê obrigado a executar as ordens de Juca Villanova, mas decide não usar o dinheiro que receberia como pagamento.

No dia da procissão, Delfino entra na igreja e restitui a Madona a seu lugar de origem, mas, no momento em que ia sair, percebe que está preso na igreja. Desesperado, ele se esconde dentro do caixão que abrigava a imagem do Senhor morto, sendo então carregado, em cortejo, por toda a cidade. Na volta à igreja, ele se mexe no caixão, matando uma beata de susto. O padre também percebe o “Senhor” se mexendo, e acredita estar tendo uma visão. Seria, para o padre, a retomada da fé que há tempos perdera, por nunca ter conseguido chegar até os índios, para ajudar a catequizá-los.

Desesperado por mais um pecado cometido, Delfino conta tudo à esposa, que resolve sair de casa. O personagem procura então o padre e conta toda a história. Como forma de penitência, padre Estêvão determina que Delfino atravesse a cidade carregando uma cruz. Na caminhada, depois de muito sofrimento, Delfino avista Juca Villanova, que viera cobrar o roubo não cometido, e percebe o motivo que fazia que Juca desejasse tanto a imagem: a grande semelhança física existente entre ele e a escultura de Judas. Delfino termina a penitência, recebendo o perdão divino e o perdão de Marta.

Comparando esse romance com *A Assunção de Salviano*, percebemos que nas duas obras é a esposa do personagem principal que traz à tona a revelação que dita o destino do marido: Irma denuncia Salviano à polícia, da mesma forma que Marta denuncia Delfino ao padre Estêvão e, conseqüentemente, a Pedro Sacristão. Nas duas obras, os momentos de clímax são programados para dias de procissão, tentativas frustradas, visto que Salviano desiste de ajudar o Partido, assim como Delfino não efetua o roubo da imagem de Judas.

Percebemos que recursos utilizados apenas pontualmente por Callado no romance anterior, são agora mais aprimorados e utilizados em maior escala, como, por exemplo, o recurso ao monólogo interior, que predomina em toda a obra; assim como as comparações, que se acentuam significativamente.

Martinelli observa que os heróis construídos por Callado “sempre experimentam formas de crescimento, de amadurecimento, de autoconhecimento e tomadas de consciência histórica e social” (MARTINELLI, 2006, p. 20), como é possível perceber nesses dois romances ora analisados, e como veremos em *Quarup*, posteriormente. Para ele, Delfino ganhará um caráter messiânico, tal como Salviano. No final de *Madona de*

Cedro, realmente Delfino é visto nas ruas carregando e cruz e, inclusive, uma mulher se benze ao passar por ele; mas não há, em tal personagem, como ocorre com Salviano, a posição de líder popular, que caracterizaria a posição de um messias.

O elemento risível permanece apenas utilizado pontualmente:

– Ah, meu velho, se aparecer um alfinete de igreja aqui em Congonhas o Pedro se pendura no badalo do sino do Santuário para reunir o povo e dar uma entrevista... Não se iluda, não (CALLADO, s/d., p. 118).

Percebemos ainda que o autor se baseia sempre na realidade exterior, para além de questões simplesmente de verossimilhança, como, por exemplo, a existência real de Aleijadinho e de suas obras de arte, em *A Madona de Cedro*, as lutas dos camponeses por terras, em *Assunção de Salviano*, e a existência real de determinados personagens, como veremos em *Quarup*.

São fatos históricos também os roubos de obras de arte em cidades de Minas Gerais. O IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico – elaborou documento¹ no qual constam todas as obras de arte subtraídas de 78 cidades do Estado de Minas Gerais, que totalizam cerca de 530 peças. O referido Instituto esclarece que, na grande maioria das vezes, as peças são furtadas para serem repassadas a colecionadores particulares, tal como narra Callado em *A Madona de Cedro*.

Em ambas as obras ocorre um fenômeno muito semelhante: fatos reais são elevados à categoria de lendas populares, com cunho religioso. Salviano, que tem seu corpo subtraído pelo telhado da cela que habitava na cadeia, para evitar uma comoção popular que fatalmente ocorreria se o corpo saísse pela porta da frente, ganha a categoria de “ascendido” aos céus. Todo o povo passa a crer que Salviano, através do buraco no telhado, subiu diretamente à presença divina. Já a Madona de Cedro, restituída por Delfino a seu altar de origem, também ganha a sua lenda

Nossa Senhora da Conceição voltara misteriosamente, depois de 13 anos de ausência. Formou-se logo a piedosa história de que Nossa Senhora, horrorizada com a miséria que ia por aquela terra mineira, tinha durante 13 anos, à imitação de Seu Filho, vivido como uma simples mulher de Minas, para sentir em sua carne o sofrimento de todos os seus filhos. Agora retornava à sua forma antiga de estatueta de madeira pintada e, sem dúvida, ao céu, onde ia relatar os horrores que vira em sua existência terrena (CALLADO, s/d., p. 189).

Essa obra, embora obscurecida, em termos literários, por *Quarup*, teve uma boa repercussão, tendo sido adaptada em forma de filme, e de telenovela exibida pela Rede Globo de Televisão.

¹ Que pode ser acessado em <http://www.iepha.mg.gov.br/images/stories/downloads/bensdesaparecidos-16fev2011.pdf>.

Quarup

Quarup é a obra que consagra Callado como um dos grandes romancistas da literatura brasileira. Embora, à época de sua publicação (1967), a crítica literária universitária tenha praticamente ignorado a existência da obra, na atualidade muitos são os trabalhos que estudam esse romance, sobretudo dissertações e teses acadêmicas, dedicados a analisar *Quarup* sob diversos ângulos possíveis.

Todavia não queremos assinalar que a obra não teve sucesso na época de sua publicação; muito pelo contrário. A obra foi lida e relida por muitas pessoas. Galvão atribui esse sucesso à identificação da esquerda com os fatos narrados. Segundo a autora, o romance “foi lido e relido, e a esquerda ali encontrava, ficcionalizados, seus anseios, seus ideais, seus impasses, seus paradoxos” (GALVÃO, 1994, p. 190).

Quarup narra a história de Nando, um padre que parte para o Xingu, comprometido com a causa indígena, abandonando posteriormente o celibato e passando a se dedicar à alfabetização de camponeses. Mais tarde, ele torna-se professor na arte de amar mulheres feias e, finalmente, parte para a luta armada.

A obra é dividida em sete capítulos: “O ossuário”, “O éter”, “A maçã”, “A orquídea”, “A palavra”, “A praia” e “O mundo de Francisca”.

No primeiro capítulo, Nando é o padre responsável por cuidar do ossuário da Igreja. Ele passa grande parte de seu tempo naquele lugar onde começa a conviver com Francisca, uma moça que realizava trabalho de documentação dos azulejos de Santa Tereza. Francisca era noiva de Levindo, que é caracterizado como um típico revolucionário da década de 60. Podemos perceber essa caracterização logo na cena de abertura da obra, na qual Levindo entra no ossuário ferido a bala. Quando questionado sobre a necessidade de um médico, ele responde:

– Qual o quê! Levei um desses tiros com que a gente sonha quando se mete na luta: de raspão, abaixo do dedo pequeno da mão esquerda. Bastante sangue mas nenhum osso partido. De encomenda. Acho que a Força Pública tinha ordem de atirar para o ar. Nenhum camponês ficou ferido. Meu tiro foi de camaradagem. (CALLADO, 1975, p. 8)

É narrado ainda o drama de Nando, que está em conflito entre ficar e preservar seus valores ou partir para um futuro, até certo ponto, incerto. Sua verdadeira missão era ir para o Xingu, não somente para catequizar, mas para auxiliar os indígenas. Entretanto, Nando, nesse momento, é somente hesitação. O verdadeiro motivo dessa insegurança do personagem principal somente é narrado quando Nando conhece o casal de ingleses, Leslie e Winifred: o padre tinha medo de não resistir à visão das índias nuas e quebrar o celibato, e Winifred, ao descobrir o verdadeiro motivo da tensão do padre, o inicia sexualmente.

Fica claro o início do processo de transformação de Nando, ao qual ele próprio assiste aterrorizado: “[...] Nando via, depois, com horror, que discutira com naturalidade heresias de chocar mesmo pessoas apenas respeitadoras da religião, ou teses de violências contrárias por completo ao Sermão da Montanha” (CALLADO, 1975, p. 23).

Vemos retratado ainda, nesse primeiro momento, um incipiente autoritarismo por parte da direita e a posição da Igreja quanto ao Partido Comunista. Vejamos a conversa entre Dom Anselmo, superior de Nando, e o padre:

– O Major quer invadir nossos confessionários, Padre Nando. Imagine só. Quer tratar os confessores como recrutas seus.

[...]

– E o Major pede que nos confessionários procuremos influenciar e...

– Ah, se fosse só isto! Isto a Igreja pode, talvez mesmo deva fazer, pois o comunismo é de fato contra Deus. O Major que conseguir endereços, planos de subversão, nomes para encaminhar a ele! (CALLADO, 1975, p. 56)

Estão presentes, nesse primeiro capítulo, algumas das grandes questões da época: as batalhas estudantis; a causa dos camponeses, retratada através do Engenho de Nossa Senhora do Ó, que estava exposto a tudo, sem um governo sólido que olhasse por aquilo; a criação de sindicatos; o crescimento dos adeptos do Comunismo no Brasil; e obviamente, a causa indígena – questões que já se anunciavam nos romances anteriores de Callado, *Assunção de Salviano* (1954) e *A Madona de Cedro* (1957).

O capítulo termina com Nando completamente desprendido do medo que até então o assolava e decidido a, finalmente, ir ao encontro dos índios.

No segundo capítulo, “O éter”, Nando sai do Recife e parte para o Rio de Janeiro, então capital do país, a fim de se encontrar com o chefe do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Ramiro Castanho. A imagem desse personagem é bastante satirizada na obra: a figura que deveria, por obrigação do ofício, defender os indígenas, não dava a menor importância à causa: “Era asco que o Diretor do Serviço de Proteção aos Índios sentia pela floresta” (CALLADO, 1975, p. 149). As paixões de Ramiro eram os remédios da Farmácia Castanho, antiga propriedade de sua família, e o lança-perfume. A grande crença desse personagem consistia no fato de o Brasil ser um país doente. Sua imagem física também é quase caricatural, com contornos bastante exagerados:

Ramiro era gordo, pálido, bigodinho negro cuidadosamente aparado e mãos manicuradas. Vestia ternos de tropical reluzente e camisa de palha de seda e tinha sempre um ar entediado, tendendo ao triste (CALLADO, 1975, p. 79).

Nesse capítulo aparecem ainda vários personagens: o jornalista Falua e sua namorada Sônia, pela qual Ramiro era apaixonado; Vanda, sobrinha e secretária de Ramiro; o comunista Otávio; a psicóloga Lídia; e o ministro Gouveia, que ganha o “coração” de Sônia ao lhe dar um apartamento.

Nando segue em seu processo de transformação, envolvendo-se agora com longas sessões de inalação de éter na casa de Ramiro. Vejamos a reflexão do próprio padre sobre as modificações pelas quais passava:

Como era agradável a sensação e o calor do uísque! Iria ficar um padre mulherego e bêbado? pensou Nando aquecido pela bebida e deitando um olhar furtivo à elegante barriga da perna de Vanda (CALLADO, 1975, p. 101).

O Éter termina com Nando levantando voo rumo ao Xingu.

O terceiro capítulo se intitula “A maçã”, em virtude da peça que os amigos de Nando pregam no Padre quando ele chega ao Xingu. Ao pousar o avião nas terras xinguanas, Olavo, o piloto, conta para Nando que os índios tinham o hábito de se aproximarem da pista de pouso quando escutavam um avião chegando e que, dessa vez, estranhamente, eles não estavam ali. Ambos desembarcam, e não há o menor sinal dos índios, até o momento em que sai de uma cabana um casal de índios nus, e a índia morde e oferece uma maçã ao Padre. A satirização da passagem bíblica de Adão e Eva fora toda planejada entre os amigos de Nando e os próprios índios.

No Xingu, o grande protetor dos índios é, na verdade, Fontoura e não Ramiro, como era de se esperar. Fontoura defende a cultura e as terras indígenas da influência e da invasão de outros povos. Nas palavras desse personagem, são colocados os valores em voga na década de 60 quanto à causa indígena. São retratadas as doenças que assolavam os índios, por meio do sofrimento do índio Aicá; a postura da grande maioria dos brancos com relação a eles; a extrema pobreza à qual estavam submetidos e também seus costumes, como era o caso do ritual do Quarup.

A segunda pessoa a chegar ao Xingu, depois de Nando, é Lídia, já conhecida do padre nas noitadas que aconteciam na casa de Ramiro. Depois chegam o próprio Ramiro, Sônia, Vanda e Falua.

Este capítulo também toca num ponto significativo dos ideais da época: a questão feminista, representada, de certa maneira, por Sônia.

Calcinha, soutien, blusa, puxa. Homem é que gosta de ver a gente tirar um a um e que gracinha e que não sei mais o quê, como se todo o mundo não tivesse mama e o resto. Esses mulatões desses índios com cara de japonês anda tudo nu em pêlo mas mulher, ah! não isso não, não pode. Os homens saem para tomar banho nus entre os índios. Mulher não. Chochota de civilizada tem que ficar no armário. Índia e índio podem. Homem pode. Mulher neca (CALLADO, 1975, p. 165).

Sônia acaba fugindo com um índio e, apesar das longas buscas empreendidas por Falua e Ramiro, nunca mais é encontrada. Esse episódio da fuga de uma mulher branca com um índio é utilizado de modo sagaz pelo autor para criar muitas cenas que levam o leitor ao riso, chegando à paródia clara com a criação do SPS, Serviço de Procurar Sônia, em contraponto ao SPI, Serviço de Proteção ao Índio.

Em meio aos preparativos para a festa do Quarup, a grande visita esperada é a do então presidente Getúlio Vargas, que fizera uma promessa formal de ir, pessoalmente, ao Xingu. Tal visita nunca acontece, em virtude da renúncia e do posterior suicídio do presidente, que deixa perplexos todos os personagens:

- O velho renunciou. Não tem negócio de licença não. Agora é o Café Filho.
- Umas pústulas – disse Otávio – Vamos pegar o bote Falua, que a revolução começou. (CALLADO, 1975, p. 197).

E ainda

Otávio saiu correndo como um doido do campo de pouso e encontrou diante da casa do Posto Cícero aos soluços e Fontoura repetindo Getúlio morreu e Nando e Vanda e Lídia de caras transtornadas também e todas as perguntarem se seria que era verdade mesmo quem é que tinha ouvido no rádio e não havia dúvida a menor dúvida o velho tinha metido uma bala no coração [...] (CALLADO, 1975, p. 202)

É com esse episódio marcante da história do país que se encerra o terceiro capítulo. Como podemos perceber, fatos históricos são inseridos nas passagens que aludem à figura de Getúlio, de Carlos Lacerda ou, ainda, de muitos outros políticos. Ocorre grande mescla entre fatos ficcionais e fatos históricos. Isso não se dá somente no plano da narração, mas também no plano dos personagens, que são constituídos por um elenco ficcional e por pessoas que realmente viveram à época da escrita e da publicação do livro. Segundo Martinelli (2006, p. 220), outra estratégia usada pelo autor é a ficcionalização de fatos históricos, como é o caso da personagem Isabel Monteiro, que teve o marido assassinado e que representaria, no plano da ficção, a camponesa Isabel Teixeira, mulher que realmente vivenciara essa experiência.

O quarto capítulo é o maior e mais fragmentado da obra. Intitula-se “A orquídea”, em referência ao episódio em que Nando e Francisca se relacionam em uma clareira da floresta, repleta das mais variadas espécies de orquídeas.

Nando, após se envolver com várias mulheres, escreve a Dom Anselmo, desligando-se da Igreja. De volta ao Recife, fica sabendo que sua carta encontrara Dom Anselmo morto e que, de um modo ou de outro, seria desligado da Igreja, visto que o superior havia sido assassinado a tiros por Padre Hosana e que Nando sabia da existência ilegal da arma que levava à morte Dom Anselmo.

Nesse capítulo também é narrada a morte de Levindo e sua posterior idealização por parte dos demais personagens. Após a morte, Levindo é elevado à posição quase divina, representando um mártir e um modelo de luta, coragem e perseverança a ser seguido por todos aqueles que desejavam um futuro melhor para o país. Nesses moldes, Francisca se dirige ao Xingu para cumprir uma promessa que havia feito ao noivo: encontrar o centro geográfico do país, caso ele morresse em batalha e não conseguisse tal feito.

Todos, então, partem em busca do centro geográfico do Brasil, que é, na verdade, um grande formigueiro no qual Fontoura cai pouco antes de morrer. O capítulo termina com o anúncio da renúncia de Jânio Quadros, político que representava uma grande esperança para a população. Segundo Toledo,

com essa inesperada e tresloucada renúncia, Quadros visava o fechamento do Congresso que lhe fazia oposição. Não tendo o povo saído às ruas para exigir dos militares a volta do renunciante, o golpe se frustrou (TOLEDO, 2004, p. 68).

O quinto capítulo tem o nome de “A palavra”. Nando está alojado em Pernambuco, numa casa de praia que havia sido deixada por seus pais. Lá, ele e Francisca se dedicam à alfabetização de camponeses, pelo método Paulo Freire².

A questão dos sindicatos e da miséria à qual os camponeses estavam submetidos é destacada também nesse momento. Neste momento, aponta-se a atitude de Januário, que joga no lixo as doações recebidas para os camponeses, retratando, assim, o intelectual que acabara por perder o foco de sua luta. Martinelli observa:

Como Júlio Salgado em *Assunção de Salviano*, Januário tornou-se um intelectual sem compaixão para com os mais necessitados. E como tal deverá ser combatido por Nando, que briga a socos e pontapés com Januário porque este, defendendo que o auxílio caridoso aos mais necessitados atrasava a revolução socialista no Brasil, subiu no caminhão que guardava remédios e alimentos enviados pelo governo norte-americano para socorrer os camponeses acampados no engenho Nossa Senhora Auxiliadora para receberem seu [sic] salários, e que estavam enfrentando além da fome a varíola, e começou loucamente a destruí-los (MARTINELLI, 2006, p. 221).

É também nesse capítulo que temos a narração do Golpe Militar de 64. A partir daí, veremos um retrato do que foi a ditadura militar no Brasil, com descrição da repressão, das prisões e da tortura pelas quais passou Nando. Obviamente a resistência também é narrada:

Nando ficou em silêncio, desdenhoso. O essencial é que o nome de Francisca parecia já esquecido no interrogatório. Não ia responder a perguntas idiotas. Ainda que lhe batessem na cara, disse a si mesmo, com alegria. Ainda que o esbofeteassem e lhe dessem pontapés (CALLADO, 1975, p. 356).

O penúltimo capítulo chama-se “A praia”. Nele, Nando torna-se um amante profissional, passando a ser visto pelos jangadeiros da região como um professor da arte de amar.

Nando reúne as mulheres e os jangadeiros para um grande jantar em memória dos dez anos da morte de Levindo, uma vez que “morte de herói a gente festeja, não chora” (CALLADO, 1975, p. 409), mesmo após ouvir os conselhos dos amigos, que o ins-

² Esse método de ensino foi criado pelo educador Paulo Freire, na década de 60. Como se tratava de alfabetização de adultos, partia-se do vocabulário cotidiano do próprio aprendiz, o que os levava ao apoderamento não só da língua escrita, mas da conscientização de seus direitos políticos enquanto cidadãos.

truíam a não agir assim, mas a exilar-se ao lado de Francisca, na Europa. Nesse jantar, ele é espancado quase até a morte pelo Sargento Xiquexique, que estava infiltrado na Marcha da Família. Curioso observar que, como pontua Martinelli, o sargento “o odeia, não por suas posições políticas e ideológicas, mas pelo seu poder de conquistar as mulheres” (MARTINELLI, 2006, p. 248). Ele é levado para a Quinta dos Frades, propriedade guardada pelo também ex-padre, Hosana, a fim de se recuperar.

O último capítulo, “O mundo de Francisca”, inicia-se com a longa convalescença de Nando, que perdera um olho e quase os movimentos de uma das pernas. Recuperado, ele é convidado a partir para a luta armada no interior do país. Convite aceito e decisão tomada, Nando deseja passar em sua casa na praia, para ver se há cartas enviadas por Francisca. Lá ele é emboscado e mata um soldado. Nessa hora, “sua deseducação estava completa” (CALLADO, 1975, p. 467). Ele percebe que seu amor por Francisca está além da própria Francisca, está no mundo. Autodenomina-se Levindo e parte para a luta armada.

Analisando todo o percurso do personagem Nando, podemos perceber sempre um tom caridoso e quase assistencialista em suas ações – do sacerdócio à alfabetização, da arte de amar mulheres feias à luta política pelos menos favorecidos e pela nação. Essa atitude de Nando vem de encontro àquilo que Galvão (1994) pontua sobre a necessidade que o intelectual sentia em levar cultura e conhecimento ao povo.

Percebemos que a transformação de Nando é completa, motivada, quem sabe, pela própria sociedade. Os fatos não permitiram outra atitude a Nando, que não a sua modificação e conseqüente adequação ao tempo e espaço em que estava inserido. Vejamos a síntese do processo pelo qual passa o personagem principal, em que fica bem marcada a relação entre a mudança e o tempo:

O Nando *no princípio achava* que cada um devia salvar a sua alma e o resto que se danasse. *Agora ele acha* que cada um deve contentar o corpo e o resto que se dane. O problema dele era se livrar da alma [grifos nossos] (CALLADO, 1975, p. 418).

Segundo a crítica, essa obra é a única que tem uma tônica realmente esperançosa. É indiscutível essa assertiva, se analisarmos as obras de Callado do ponto de vista da constituição de um projeto literário, no qual, a cada novo romance, o tom esperançoso se vai esvaindo. Entretanto, também é indiscutível que em *Quarup* há várias pistas do sentimento de descrença no futuro, como podemos perceber em passagens como estas: “Realmente os tempos passaram e as grandes obras não vieram” (CALLADO, 1975, p. 210), ou, ainda, nas palavras de Francisca numa carta que enviara da Europa a Nando: “O tempo que fiquei no Manicômio de Tamarineira e as horas que passei de interrogatórios embrutecedores me convenceram de que é mesmo preciso ar o adiar o Brasil, Nando” (CALLADO, 1975, p. 370); e finalmente, na reflexão de Nando: “Depois tinha vindo a falta do progresso, da esperança no mundo” (CALLADO, 1975, p.410), bem como suas próprias palavras: “[...] eu não creio que seja possível fazer nada de útil no país agora, fico esperando. Aqui me encontrarão mas não peçam que eu me mova antes” (CALLADO, 1975, p. 399).

Em termos literários, temos apresentados em *Quarup* índios reais, bem contrários aos descritos pela literatura romântica no Brasil e contrários também à superficialidade do movimento indianista do modernismo de 20, apontada por Bastos (1994). Não há mais espaço para idealizações. Os índios agora são as vítimas e não mais os heróis nacionais.

Já em termos políticos, embora o regime ditatorial estivesse forte quando da publicação do livro, tal como retratado na obra, a censura, em 1967, ainda não atuava com a força que veio a ganhar no final de 1968, com a promulgação do AI-5. Certamente essa obra iria para a gaveta se a censura estivesse bem atenta quando de sua publicação. Conforme pontua Roberto Schwarz, citado por Sussekind (2004, p. 28):

Se em 64 fora possível a direita “preservar” a produção cultural, pois bastara liquidar o seu contato com a massa operária e camponesa, em 68, quando o estudante e o público dos melhores filmes, do melhor teatro, da melhor música e dos melhores livros já constitui massa politicamente perigosa, será necessário trocar ou censurar os professores, os encenadores, os escritores, os músicos, os livros, os editores – noutras palavras, será necessário liquidar a própria cultura viva no momento (1961, p. 63).

Conforme afirma a crítica, Callado construiu um projeto literário acreditando que sua obra deveria promover a conscientização popular. Para ele, a literatura não deveria estar alheia aos acontecimentos históricos e políticos que atravessavam o Brasil. Podemos perceber nas obras aqui apresentadas que há sempre um fundo político bem marcado em *Assunção de Salviano* e *Quarup*, enquanto a questão moral está mais presente em *A Madona de Cedro*. As obras que sucedem *Quarup* acentuam ainda mais esse caráter político do projeto literário do autor.

Referências

BASTOS, Alcmeno. O aprendizado de Brasil na ficção política de Antonio Callado, in: MEIHY, J.C.S.B. e ARAGÃO, M. L. *América: ficção e utopia*. Série América 500 anos, v. 1. São Paulo: EDUSP/ Expressão e Cultura, 1994.

CALLADO, Antonio. *Assunção de Salviano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

CALLADO, Antonio. *A Madona de Cedro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

CALLADO, Antonio. *Quarup*. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

GALVÃO, Walnice Nogueira. As falas, os silêncios (literatura e imediações: 1964-1968), in: Schwartz, J; Sosnowski, S. (org.) *Brasil: o trânsito da memória*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

MARTINELLI, Marcos. *Antonio Callado, um sermonário à brasileira*. São Paulo: Annablume, 2006.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários & retratos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. In: Reis, Daniel Aarão, Ridenti, Marcelo, Motta, Rodrigo Pato Sá. (org.). *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)* Bauru: EDUSC, 2004.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 22/09/2011

O Simbolismo em Portugal: uma leitura de Camilo Pessanha

RICARDO GERMANO

*Graduando em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Letras/ UFPE).
e-mail: ricardocgermano@gmail.com*

RONALDO SOUZA

Graduando em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: ronaldosouza.souza@gmail.com

Resumo: Tendo em vista os aspectos caros ao Simbolismo, faremos uma síntese da representatividade deste movimento literário em terras portuguesas, explanando brevemente acerca dos seus maiores expoentes. Após isso, seguirá uma leitura interpretativa de alguns poemas de Camilo Pessanha, o maior nome simbolista em Portugal. Veremos em alguns poemas selecionados a relação entre água e tempo que permeia sua obra, bem como aspectos da musicalidade dos seus versos. Algumas características formais e estilísticas da sua poética também serão abordadas. Tentaremos mostrar como estes traços corroboram o langor resoluto e melancólico ao qual se entregaram os versos de Pessanha.

Palavras-chave: Simbolismo; Camilo Pessanha; literatura portuguesa.

Abstract: Considering the main aspects of Symbolism, we will make a synthesis of the representativeness of this literary movement in Portuguese lands, explaining briefly about its most important exponents. Afterwards, there comes an interpretative reading of some poems by Camilo Pessanha, the greatest symbolist name in Portugal. We will see in some selected poems the relation between water and time which permeates his work, as well as aspects of musicality of his verses. Some formal and stylistic characteristics of his poetic will also be approached. We will try to show how these features confirm the resolute and melancholic languor to which Pessanha's verses are devoted.

Keywords: Symbolism; Camilo Pessanha; Portuguese literature.

O Simbolismo em Portugal

O instaurador do Simbolismo em Portugal é o poeta Eugênio de Castro, com o seu livro *Oaristos*, de 1890. Mas, de acordo com Álvaro Cardoso Gomes (1986, p. 12-13), algumas figuras da geração realista já contribuíam erigindo as bases do movimento

que viria a ser consolidado com o já referido Eugênio de Castro, e com Antonio Nobre e Camilo Pessanha. O pessimismo e o desencanto de Antero de Quental, a musicalidade dos versos de Guerra Junqueiro e o visionarismo de Gomes Leal são os antecedentes mais notáveis que preparam o terreno para o aparecimento da estética simbolista em terras lusas.

Além disto, cabe ressaltar também o surgimento em Coimbra, em 1889, de duas revistas que almejam divulgar a nova poética em Portugal: a revista *Boêmia Nova* e a *Os Insubmissos*. A respeito delas, António José Saraiva e Óscar Lopes nos falam que ambas “disputaram em 1889 a primazia nas inovações rítmicas (tripartição do alexandrino) e estilísticas, fazendo grande alarde dos nomes então em voga nas letras francesas” (SARAIVA; LOPES, 2001, p. 975). Além destas, em 1895 aparece a revista *A Arte*, dirigida por Silva Gaio, Carlos Mesquita e Eugênio de Castro, na qual colaboraram nomes de relevo como os de Paul Verlaine, Gustave Kahn e Émile Verhaeren. É forçoso ainda lembrar a série de vinte poemas, intitulada *Alma Póstuma*, lançada por D. João de Castro em 1891 na *Revista de Portugal*.

Os primeiros momentos simbolistas em Portugal foram marcados, como nos explicam Saraiva e Lopes, “por preocupações versificatórias e verbais” (SARAIVA; LOPES, 2001, p. 976). Podemos perceber isto de modo bastante nítido pela leitura do prefácio de Eugênio de Castro a *Oaristos*. Antes de tudo, o poeta critica os “lugares-comuns” que dominavam a poesia portuguesa de então, tais como “olhos comparados a estrelas”, “brancura de luar e de neve”, “luas de prata”, dentre outros. A seguir, ele comenta a pobreza das rimas: “lábios rimando sempre com sábios”, “sol com rouxinol” e “nuvens com Rubens (?)”. Não menos “franciscana” é a pobreza do vocabulário: “talvez dois terços das palavras, que formam a língua portuguesa, jazem absconsas, desconhecidas, inertes, ao longo dos dicionários, como tarecos sem valor em lojas de arrumação” (CASTRO, in: GOMES, 1985, p. 90).

Eugênio de Castro vai ainda afirmar a respeito de *Oaristos* que “este livro é o primeiro que em Portugal aparece defendendo a liberdade do Ritmo contra os dogmáticos e estultos decretos dos velhos prosodistas” (CASTRO, in: GOMES, 1985, p. 90). Assim, o panfletário poeta – assumidamente influenciado por Francis Vielé-Griffin e por Jean Moreás – vai defender o deslocamento da cesura fixa dos versos alexandrinos e, até mesmo, a ausência de cesuras nos versos. Ele ainda atribui a si mesmo a introdução da aliteração e da forma *rondel* na poesia portuguesa. Apreciador da rima rara e de um vocabulário rebuscado, Eugênio de Castro acaba por escrever um texto frágil enquanto doutrina estética, uma vez que nele não há “nenhuma preocupação com uma concepção de mundo mais abrangente”, tendo o poeta captado “as novidades simbolistas de fora para dentro” (GOMES, 1985, p. 93).

Antônio Nobre e Camilo Pessanha, por isso, não foram seduzidos pelo didatismo das “inovações” propostas por Eugênio de Castro e terminaram por trilhar rumos próprios, cada um de acordo com o seu modo de proceder, na aventura da poesia simbolista.

Álvaro Cardoso Gomes (1986, p. 14-16) distingue três correntes diversas, porém permutáveis, quanto às inovações formais da poesia simbolista em Portugal. A primeira, relacionada a Eugênio de Castro, busca a “expressão especiosa, rica”, marcadamen-

te influenciada pelos resquícios de Parnasianismo que nunca abandonaram o autor de *Horas*. A intenção de se criar um clima onírico por meio do uso de aliteraões, ecos e sinestésias acaba, na maioria das vezes, manifestando a artificialidade deste poeta.

A segunda corrente, que diz respeito a Antônio Nobre, procura a “fala fluente, que se aproxima da oralidade”. O coloquialismo do autor de *Só* valoriza “o natural e o espontâneo do verso”, no qual “a sintaxe despojada e a musicalidade se fundem para traduzir o rio subterrâneo da memória”. Antônio Nobre é, pois, autor de uma poesia memorialista, na qual perpassam todas as marcas da sua juvenildade. Exemplo desta característica pode nos ser dado pelo soneto *Menino e Moço*. A simplicidade da linguagem também vai aparecer em poetas como Augusto Gil e Silva Gaio.

Enfim, a terceira corrente, da qual é Camilo Pessanha o maior representante, parte em busca de uma “expressão fluida, quase transparente”. Visivelmente sob influência do francês Paul Verlaine, esta tem como atributo mais evidente a sugestividade dos versos. Enquanto Pessanha se vale metaforicamente da fluidez da água – elemento constitutivo fundamental da sua poesia – Antônio Patrício – também incluso nesta tendência – faz uso de uma “visão estetizante do Universo” para tornar menos densa a essência das coisas. É nestes poetas que o Símbolo, por meio do implícito e da sugestividade, atinge o sentido almejado pelos simbolistas.

Conforme nos ensina Massaud Moisés (2005, p. 213-214), a poesia simbolista portuguesa, em consonância com o seu projeto de sugestividade, começa por repudiar a linguagem direta da prosa narrativa. A nova estética em Portugal sofre, contudo, fortes influências do apego à forma parnasiana, dos aspectos decadentistas franceses e de um neogarretismo que a fez se agarrar a um “tradicionalismo de base histórica e folclórica” (MOISÉS, 2005, p. 213).

Álvaro Cardoso Gomes (1986, p. 19) observa que enquanto o Simbolismo francês está mais atrelado ao caráter urbano e cosmopolita, o português é mais propenso à valorização do ambiente campesino. É o que se chama de neogarretismo, uma vez que o modelo deste grupo de poetas – que buscavam “fundir o universal da estética à cor local” (GOMES, 1986, p. 19) – era o romântico Almeida Garrett.

Eugênio de Castro entra em contato com a poesia decadentista francesa numa viagem que ele faz a Paris. Na volta, dá a lume a revista *Os Insubmissos* (1889) e o livro *Oaristos* (1890). Desde o livro com o qual inaugura a estética simbolista em Portugal, Eugênio de Castro já manifesta o apreço por um barroquismo de linguagem. “Barroquismo explicável por deficiente e intelectual assimilação dos recursos decadentistas, e ligado ao culto declarado das formalidades que se associam ao longínquo modelo camoniano” (MOISÉS, 2005, p. 16). Este tom artificial ainda se mantém no seu livro subsequente *Horas* (1891). Além destes, Eugênio de Castro ainda é autor de uma obra bastante vasta na qual ele desenvolve “um confesso neoclassicismo, em tudo oposto às pretensões simbolistas” (MOISÉS, 2005, p. 217). A principal virtude de Eugênio de Castro repousa, pois, na sua mera importância histórica de iniciador do Simbolismo em Portugal, uma vez que “à sua poesia, fidalga como ele, faltam as inquietações que fazem as obras poéticas superiores” (MOISÉS, 2005, p. 217).

“Antônio Nobre é uma sensibilidade romântica, expressa de forma ao mesmo tempo simbolista e moderna” (MOISÉS, 2004, p. 369). Esta definição nos dá um panora-

ma completo e sucinto da poética de Antônio Nobre. De alma sentimental, emotiva e introspectiva, Nobre cultivou uma autocontemplação terna e piedosa. Como assinala Massaud Moisés (2005, p. 219), ao se debruçar sobre o seu mundo interior, este poeta desempenha uma penosa ponderação a respeito da sua vida – a qual é encarada como uma *via-crucis*. Intimamente tocado pelo neogarretismo, Nobre cultuava a paisagem e a gente portuguesas, ao passo que empreendeu – como Almeida Garret fez na prosa – uma revolução na linguagem poética por meio do tom narrativo, coloquial e prosaico dos seus versos. A razão e a inteligência são nele deixadas de lado em detrimento do sentimentalismo. O inconformismo e a incapacidade de adesão às normas poéticas o tornam um precursor da poesia moderna. Se lermos a poesia de Antônio Nobre “sem preocupações de ordem crítica, e sim com o intuito de conviver com a beleza que gera emoção estética, – então haverá poucos poetas portugueses que se lhe comparem” (MOISÉS, 2005, p. 221).

Camilo Pessanha: a essência do Simbolismo português

Camilo Pessanha, maior poeta da geração simbolista em Portugal, nasceu em Coimbra no ano de 1867. Ainda em Coimbra, ingressa, em 1887, na Universidade e começa os estudos de Direito. Em 1894, já formado, muda-se para Macau, colônia portuguesa na China, para trabalhar como professor do ensino secundário. No Oriente, acaba se viciando em ópio. Ainda em Macau, passa a trabalhar, a partir de 1900, como Conservador do Registro Predial e, ao mesmo tempo, publica alguns poemas em periódicos. Já doente por conta do ópio, visita sua terra natal algumas vezes. Numa dessas visitas, dita para João de Castro Osório, filho da escritora Ana de Castro Osório, poemas preservados em memória. Em 1916, uma parte dos poemas obtidos por João de Castro é divulgada na revista *Centauro*. Em 1920, com alguns poemas já publicados em revista e outros inéditos, surge a primeira edição de *Clepsidra*. Todavia, passados seis anos da publicação do seu único livro, Camilo Pessanha morre de doença nevrálgica e corroído pelo ópio em Macau.

Camilo Pessanha conseguiu produzir “o melhor conjunto de poemas simbolistas portugueses, que exerceram profunda influência na geração de *Orpheu*” (SARAIVA; LOPES, 2001, p. 977). Sua poética é carregada de música, sugestões e símbolos, bem ao gosto do estilo simbolista.

Entre os vários temas abordados na poética de Camilo Pessanha, um está diretamente relacionado ao poeta: o sentimento de perda que se dá em consequência da mudança para Macau.

No soneto *Quem poluiu, quem rasgou os meus lençóis de linho* – o mais autobiográfico de Camilo Pessanha –, o tema é a decepção com a própria vida e o desejo de não mais existir. O uso dos pronomes pessoais (*eu, me*) e dos possessivos (*meu, minha, meus*), todos de primeira pessoa, coloca o eu lírico e sua crise existencial no cerne da poesia. Veja-se:

Quem poluiu, quem rasgou os meus lençóis de linho,
Onde esperei morrer, – meus tão castos lençóis?
Do meu jardim exíguo os altos girassóis
Quem foi que os arrancou e lançou ao caminho?

Quem quebrou (que furor cruel e simiesco!)
A mesa de eu cear, – tábua tosca, de pinho?
E me espalhou a lenha? E me entornou o vinho?
– Da minha vinha o vinho acidulado e fresco...

Ó minha pobre mãe!... Não te ergas mais da cova.
Olha a noite, olha o vento. Em ruína a casa nova...
Dos meus ossos o lume a extinguir-se breve.

Não venhas mais ao lar. Não vagabundes mais,
Alma da minha mãe... Não andes mais à neve,
De noite a mendigar às portas dos casais.

(PESSANHA, 2009, p. 79)

Neste poema, as imagens dos “lençóis de linho” puros e aconchegantes, do “jardim exíguo” com seus “altos girassóis” e da rude “mesa de eu cear” reconstroem, sugerem “a pureza materna da infância rural” (SARAIVA; LOPES, 2001, p. 978). Contudo, esse ambiente puro, calmo e rústico é alterado por ações violentas (*rasgar, arrancar, quebrar, espalhar, entornar*), causando o sofrimento no mundo interior do poeta. A aflição ganha mais acento a partir da metáfora apresentada no último verso do primeiro terceto: “Dos meus ossos o lume a extinguir-se breve”. A repetição do pronome “quem” ao longo do poema e as interrogações nos finais dos versos tornam visível a dúvida do poeta acerca dos sujeitos que lhe causaram dor e a conseqüente procura por tais indivíduos, revelando a aflição que tal situação lhe causava. A cadeia de frases imperativas negativas (“Não venhas mais ao lar. Não vagabundes mais,/ Alma da minha mãe... Não andes mais à neve”), além de fazerem referência à figura materna, representam a submissão do eu poético à lamúria que não encontra perspectiva de melhora da sua situação existencial.

Para Bárbara Spaggiari,

O relato de impressionante violência com que expõe os fragmentos do lar destruído, torna palpável, quase física, a diversidade entre a ficção literária e uma realidade dolorosa que nem sequer a distância — no espaço e no tempo — consegue atenuar (SPAGGIARI, 1982, p. 44)

O tempo, temática constante na poética de Camilo Pessanha, representa a “fragmentação do real” (GOMES, 1986, p. 21). O título *Clepsidra* – relógio de água usado na antiguidade – é bem sugestivo e nos remete a algo que flui devagar, à passagem do tempo e, conseqüentemente, à passagem da vida com a inevitável aproximação da

morte. Para representar o fluir do tempo, Camilo Pessanha recorre à imagem da água: “A água é parte integrante da paisagem, quer ela seja evocada na memória, ou despertada por um som, uma sensação momentânea” (SPAGGIARI, 1982, p. 105). Ela é o elemento que dirige o sujeito ao esquecimento e aparece nos poemas de Camilo Pessanha, por exemplo, na forma de rios: “Águas claras do rio! Águas do rio,” em *Paisagens de Inverno II*; de mares: “Vê-se o fundo do mar, de areia fina...” em *Vênus II*; e na forma sólida: “Blocos de gelo!” em *Violoncelo*. Todavia, seu percurso natural corre como o tempo. Sobre isto, Barbara Spaggiari argumenta que

esta dimensão líquida do universo de Pessanha ligou-se, por um lado, à percepção do fluir imparável do tempo; e, por outro, conjuga-se com uma visão da realidade que não é menos flutuante, fugidia e indefinível, porque em perpétuo movimento (SPAGGIARI, 1982, p. 106).

No poema *Imagens que passais pela retina*, tem-se o embate entre visão e água. Essa relação atribui às imagens um movimento de fuga. A “água cristalina” permite a fuga sem retorno aos locais mais distantes. Esse elemento fundamental à natureza surge também “escuro” em um lago – espécie de extensão de um estado de alma do sujeito lírico. A força com que corre, a qual também denota a rápida progressão temporal, é percebida já nos primeiros versos de abertura do soneto: “Imagens que passais pela retina/ Dos meus olhos, por que não vos fixais?”. A repetição do verbo “passar”, logo no primeiro quarteto do poema, e a preposição “para” revelam, com intensidade, o movimento, o efeito da tensão provocada pela passagem do tempo. Essa tensão é reforçada pela presença da forma interrogativa “– Por que ides sem mim, não me levais?”. Os *enjambements* iniciais do soneto *Imagens que passais pela retina* corroboram a impressão de movimento contínuo, de correr incessante das imagens. É a forma em íntimo diálogo com o conteúdo:

Imagens que passais pela retina
 Dos meus olhos, por que não vos fixais?
 Que passais como a água cristalina
 Por uma fonte para nunca mais!...

Ou para o lago escuro onde termina
 Vosso curso, silente de juncais,
 E o vago medo angustioso domina,
 – Por que ides sem mim, não me levais?

Sem vós o que são os meus olhos abertos?
 – O espelho inútil, meus olhos pagãos!
 Aridez de sucessivos desertos...

Fica sequer, sombra das minhas mãos,
 Flexão casual de meus dedos incertos,

- Estranha sombra em movimentos vãos.
(PESSANHA, 2009, p. 80)

No soneto *Paisagens de Inverno II*, além de a passagem do tempo estar associada às “águas fugidias” do rio, outro elemento foi utilizado para associar a água ao tempo: as estações do ano. O outono “magoado” dá passagem ao inverno “álgido” e “frio”, com isso, as imagens que passam no “olhar cansado” são transportadas pelo som das fricativas (*vão; vais; vazio; ficai; flutuando; fugidias; frias*):

PAISAGENS DE INVERNO II

Passou o outono já, já torna o frio...
– Outono de seu riso magoado.
Álgido inverno! Oblíquo o sol, gelado...
– O sol, e as águas límpidas do rio.

Águas claras do rio! Águas do rio,
Fugindo sob o meu olhar cansado,
Para onde me levais meu vão cuidado?
Aonde vais, meu coração vazio?

Ficai, cabelos dela, flutuando,
E, debaixo das águas fugidias,
Os seus olhos abertos e cismando...

Onde ides a correr, melancolias?
– E, refratadas, longamente ondeando,
As suas mãos translúcidas e frias...
(PESSANHA, 2009, p. 66)

A musicalidade é uma questão fundamental no Simbolismo, pois “a música surge como o meio de o artista sugerir impressões ao ouvinte” (GOMES, 1994, p. 45). Na obra poética de Camilo Pessanha, a musicalidade dos versos “resulta de expedientes técnico-estilísticos conjugados entre si de diferentes maneiras, e que interessam quer à roupagem fônica da poesia quer o ritmo do verso” (SPAGGIARI, 1982, p. 57). Dessa forma, Camilo Pessanha conseguiu, como nenhum outro, fundir música e poesia.

Os poemas *Ao Longe os Barcos de Flores*, *Viola Chinesa* e *Violoncelo* representam o vínculo com a tradição reconhecidamente simbolista: a musicalidade. Os títulos dos poemas são bem sugestivos, pois, ao fazer menção aos instrumentos musicais – flauta, viola e violoncelo –, mostram a importância da musicalidade na construção dos poemas de Pessanha.

Nos poemas *Ao Longe os Barcos de Flores* e *Viola Chinesa*, observa-se o esquema métrico do *rondel*, ou seja, além do uso das rimas fixas – no caso, interpoladas (ABBA) –, os dois primeiros versos da primeira quadra vão ser os dois últimos versos da segun-

da quadra e o primeiro verso da primeira quadra será o último verso do poema. Ao fazer uso desse esquema de disposição dos versos ao longo dos poemas, Camilo Pessanha faz com que eles alcancem uma estrutura cíclica, como ocorre com a música. Essa aproximação do verso à música, “surpreende a lei subentendida nas relações entre sujeito e objecto, entre matéria e ideia, entre realidade e sonho” (SPAGGIARI, 1982, p.10). Observe:

AO LONGE OS BARCOS DE FLORES

Só, incessante, um som de flauta chora,
Viúva, grácil, na escuridão tranquila,
– Perdida voz que de entre as mais se exila,
– Festões de som dissimulando a hora –

Na orgia, ao longe, que em clarões cintila
E os lábios, branca, do carmim desflora...
Só, incessante, um som de flauta chora,
Viúva, grácil, na escuridão tranquila.

E a orquestra? E os beijos? Tudo a noite, fora,
Cauta, detém. Só modulada trila
A flauta flébil... Quem há de remi-la?
Quem sabe a dor que sem razão deplora?

Só, incessante, um som de flauta chora...
(PESSANHA, 2009, p. 87)

VIOLA CHINESA

Ao longo da viola morosa
Vai adormecendo a parlenda
Sem que amadornado eu atenda
A lengalenga fastidiosa.

Sem que o meu coração se prenda,
Enquanto nasal, minuciosa,
Ao longo da viola morosa,
Vai adormecendo a parlenda.

Mas que cicatriz melindrosa
Há nele que essa viola ofenda
E faz que as asitas distenda
Numa agitação dolorosa?

Ao longo da viola, morosa...
(PESSANHA, 2009, p. 86)

Em *Viola Chinesa*, a repetição de fonemas nasais no final dos versos (*parlenda/ atenda/ prenda/ ofenda/ distenda*) e o uso das consoantes sonoras (“A lengalenga fastidiosa”) imitam o som da viola chinesa. Esse recurso conduz o poema aos ouvidos do leitor, criando nele a sensação de estar ouvindo o som do instrumento a partir dos estímulos sonoros.

A respeito de *Ao Longe os Barcos de Flores*, Álvaro Cardoso Gomes comenta que Camilo Pessanha “imita os movimentos de uma melodia, com a repetição de um mesmo tema e de suas variações” (GOMES, 1994, p. 34).

É importante ressaltar que não são apenas os aspectos técnico-estilísticos os responsáveis pela musicalidade dos poemas. Aspectos formais, semânticos e sintáticos contribuem também para a musicalidade e para a compreensão dos versos. Pessanha utiliza na composição de *Violoncelo* rimas perfeitas (soluçam: ouçam: debruçam), ecos (arcos: barcos) e rimas graves (arcadas: aladas; lacustres: balaústres). O ritmo partido, fragmentado do poema ocorre por conta do metro curto em estrofes de cinco versos com esquema de rimas ABAAB. O quinto verso de cada estrofe parece querer compensar o metro curto utilizado no poema. Isso se dá porque ele alonga a bem mais usual estrofe de quatro versos. Além disso, a metrificação empregada acompanha o som do violoncelo, que pede andamentos musicais lentos:

VIOLONCELO

Chorai, arcadas
Do violoncelo,
Convulsionadas.
Pontes aladas
De pesadelo...

De que esvoaçam,
Brancos, os arcos.
Por baixo passam,
Se despedaçam,
No rio os barcos.

Fundas, soluçam
Caudais de choro.
Que ruínas, ouçam...
Se se debruçam,
Que sorvedouro!

Lívidos astros,
Soidões lacustres...
– Lemes e mastros...
E os alabastros
Dos balaústres!

Urnas quebradas.
 Blocos de gelo!
 Chorai, arcadas
 Do violoncelo,
 Despedaçadas...

(PESSANHA, 2009, p. 91-92)

O imperativo “Chorai, arcadas” do primeiro verso traduz a situação existencial melancólica do eu lírico que, em vez de pedir o canto, que seria mais apropriado para acompanhar a música do violoncelo, pede o pranto. Essa melancolia se intensifica ainda mais quando as arcadas do violoncelo se “despedaçam” e “fundas, soluçam”. Cada parte do poema representa o estado de espírito do sujeito poético. As imagens e associações apresentadas na composição sugerem uma sensação de mistério e tristeza. A sonoridade grave e lúgubre, representada nos ditongos e no *a* e *u* tônicos, emitida pela melopeia dos versos provoca um estado de espírito apreensivo e traduz a melancolia do eu lírico.

Em Camilo Pessanha, “os fragmentos da realidade são percebidos como imagens desarticuladas e fluidas, que se sucedem sem paragem, num movimento incessante dominado pelas leis da analogia e não da lógica” (SPAGGIARI, 1982, p. 94). Assim, em *Violoncelo*, a elisão do verbo e o predomínio das frases nominais (*Lívidos astros,/ Soidões lacustres.../ Lemes e mastros...*) somadas às associações de barcos despedaçados, urnas quebradas e arcadas despedaçadas expõem a amargura e a impressão de ruína e destruição que se alastra em todo o poema.

A ideia de mundo fragmentado também é vista em outros poemas como, por exemplo, neste terceto de *Paisagens de Inverno II*:

Onde ides a correr, melancolias?
 — E, refratadas, longamente ondeando,
 As suas mãos translúcidas e frias...

(PESSANHA, 2009, p. 66)

Em *Imagens que passais pela retina*:

Sem vós o que são os meus olhos abertos?
 — O espelho inútil, meus olhos pagãos!
 Aridez de sucessivos desertos...

(PESSANHA, 2009, p. 80)

Na quadra de *Quem poluiu, quem rasgou os meus lençóis de linho*:

Quem quebrou (que furor cruel e simiesco!)
 A mesa de eu cear, – tábua tosca de pinho?
 E me espalhou a lenha? E me entornou o vinho?
 — Da minha vinha o vinho acidulado e fresco...

(PESSANHA, 2009, p. 79)

E em *Vênus II*:

Tantos naufrágios, perdições, destroços!
Ó fúlgida visão, linda mentira!
(PESSANHA, 2009, p. 89)

Ainda em *Vênus II*, o uso dos diminutivos na última estrofe tem por objetivo diminuir as impressões terríveis das imagens que representam:

Singra o navio. Sob a água clara
Vê-se o fundo do mar, de areia fina...
Impecável figura peregrina,
A distância sem fim que nos separa!

Seixinhos da mais alva porcelana,
Conchinhas tenuemente cor de rosa,
Na fria transparência luminosa
Repousam, fundos, sob a água plana.

E a vista sonda, reconstrui, compara.
Tantos naufrágios, perdições, destroços!
Ó fúlgida visão, linda mentira!

Róseas unhinhas que a maré partira...
Dentinhos que o vaivém desgastara...
Conchas, pedrinhas, pedacinhos de ossos...
(PESSANHA, 2009, p. 89)

Tais imagens, apesar de fazerem sentido se interpretadas literalmente, parecem mais sugerir os destroços interiores que assomam a situação existencial do sujeito poético.

Na poética de Camilo Pessanha, as reticências, os parênteses, o uso abundante do travessão e a desarticulação sintática proveniente da elisão dos verbos fazem com que as imagens se apresentem soltas e, assim, dão margem para o leitor completar, pela intuição, o sentido das imagens. Essas imagens soltas, fragmentadas, segundo Álvaro Cardoso Gomes, “metaforizam um mundo caótico, anterior ainda à criação da linguagem” (GOMES, 1986, p. 17). Além dessa ideia, esses recursos rompem a linearidade do tempo contínuo, discursivo, provocando quebras nos versos e, conseqüentemente, a suspensão temporal.

O léxico, outro elemento a ser considerado em Pessanha, representa no seu trabalho poético um elemento definidor. No Simbolismo, os poetas não estavam preocupados em descrever objetivamente uma situação ou cena, e sim, evocar os sentimentos e as sensações que elas podem transmitir. Dessa forma, o emprego acentuado dos adje-

tivos nos vários poemas (*castos, altos, frios, fastidioso, cansado, vazio, vago, silente*) expressa a essência da sua alma. Nesse sentido, Barbara Spaggiari conclui que

o léxico de Pessanha demonstra, com a sua nítida predileção pelas formas adjectivas, que a realidade é tomada subjectivamente nas suas qualidades acessórias: não interessa a definição do objecto, mas sobretudo a sua conotação (SPAGGIARI, 1982, p. 88-89).

Como a função do símbolo era sugerir, os poetas simbolistas deram bastante atenção à linguagem cromática, atribuindo significados às cores. No colorido poético de Camilo Pessanha, as imagens visuais despertadas pelas cores são carregadas de analogias e intuições. No soneto *Vênus II*, por exemplo, os “seixinhos da mais alva porcelana” e as “conchinhas tenuemente cor-de-rosa” podem estar relacionados ao momento em que o poeta era criança e que tudo em sua volta era tranquilo e puro.

A partir da sua angústia existencial, Camilo Pessanha nos fornece uma produção poética que adentra pelo íntimo mais recôndito do poeta e que se faz universal por propiciar que nos reconheçamos em seus versos. Contudo, este estado de alma não se mostra de maneira facilmente perceptível. É preciso que saibamos e nos deixemos envolver pelo cromatismo, pela musicalidade e pela sugestividade que, nas entrelinhas, dão o tom da poesia que enleia poeta e leitor.

Referências

CASTRO, Eugênio de. “Prefácio da primeira edição de *Oaristos*”, in: GOMES, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista*. São Paulo: Cultrix, 1985, pp. 89-95.

GOMES, Álvaro Cardoso. *O Simbolismo*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Poesia Simbolista*. São Paulo: Global, 1986.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 33 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. *A literatura portuguesa através dos textos*. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PESSEANHA, Camilo. *Clepsidra*. Organização, apresentação e notas por Paulo Franchetti. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar. *História da literatura portuguesa*. 17 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

SPAGGIARI, Barbara. *O simbolismo na obra de Camilo Pessanha*. Trad. Carlos Moura. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1982.

Artigo recebido em 27/07/2011

Aceito para publicação em 06/10/2011

O amor na obra de Clarice Lispector¹

ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

Graduando do 8.º período da Universidade Federal de Uberlândia.

e-mail: rogerio.angelo@gmail.com

Resumo: Neste trabalho me proponho a analisar a temática do amor na obra da escritora Clarice Lispector. Para tal, num primeiro momento discorro sobre a própria Clarice, sobre sua relação com a literatura e também sobre como a crítica lê/leu sua obra; em seguida trato da temática do amor na literatura clariceana. Por fim, teço minhas considerações sobre a temática do amor em Clarice Lispector, focando mais detalhadamente a abordagem da autora sobre o amor no conto “Amor”, publicado no livro *Laços de Família*, e em seguida, sobre a mesma temática na obra *Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres*.

Palavras-chave: Literatura como experiência; amor; Clarice Lispector.

Abstract: In this paper I propose to analyze the theme of love in the work of Clarice Lispector. This way, I will firstly make some considerations about the writer, about her relationship with literature and also about how critics read or have read her work; then I deal specifically with the theme of love in Lispector’s books. I will make some final considerations about the theme of love in Clarice, by focusing with more details on the author’s approach on love in her short-story “Amor” (“Love”), published in her book *Laços de família (Family Ties)*, and then, about the same theme in her book *Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres (An apprenticeship, or The book or Pleasures)*.

Keywords: Literature as an experience; love; Clarice Lispector.

Clarice Lispector e a Literatura

A escritora Clarice Lispector nasceu na Ucrânia, no ano de 1920, mas sua família (pai, mãe, Clarice e duas irmãs) mudou-se para o nordeste do Brasil quando ela ainda era muito jovem (1922). Moraram um tempo em Alagoas; em seguida em Pernambuco. Em 1930, quando Clarice tinha ainda 10 anos, sua mãe morreu. Em 1935 a família mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, então Capital Federal. Segundo Clarice mesma disse em entrevista, desde que aprendeu a ler e a escrever ela já começou a

¹ Este trabalho foi elaborado durante a disciplina Narrativa II, disciplina oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia e ministrada pelo Professor Dr. Leonardo Francisco Soares, no segundo semestre de 2010.

escrever literatura; quando era criança ainda, começou a escrever uma história que não acabava nunca. Um dos anos mais significativos de sua vida é o ano de 1943, pois nesse ano ela naturalizou-se brasileira após mais de dez meses de espera; publicou seu primeiro romance (*Perto do coração selvagem*); e casou-se com o diplomata Maury Gurgel Valente, com quem ela viveu, viajando o mundo, até divorciarem-se em 1959, ano em que ela voltou a morar no Rio de Janeiro.²

Em sua escrita literária Clarice nunca fez concessões, mantendo-a sempre num nível elevado de trabalho com a linguagem. Vale notar que até mesmo seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, foi recebido com espanto pela crítica literária como uma obra impressionantemente bem elaborada. Para exemplificar isso, citamos Antonio Candido, em um artigo do mesmo ano da publicação do romance acima citado:

Raramente é dado encontrar um escritor que [...] procura estender o domínio da palavra sobre regiões mais complexas e mais inexprimíveis, ou fazer da ficção uma forma de conhecimento do mundo e das idéias. Por isso, tive o verdadeiro choque ao ler o romance diferente que é *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector, escritora até aqui completamente desconhecida para mim.

Com efeito, este romance é uma tentativa impressionante para levar nossa língua canhestre a domínios pouco explorados, forçando-a a adaptar-se a um pensamento cheio de mistério, para o qual sentimos que a ficção não é um exercício ou uma aventura afetiva, mas um instrumento real do espírito, capaz de nos fazer penetrar em alguns dos labirintos mais retorcidos da mente (CANDIDO, 1943, p. 126-127).

Ainda sobre a questão da crítica literária sobre Clarice Lispector, em 1979, dois anos após a morte da escritora, Olga de Sá escreveu o livro *A escritura de Clarice Lispector*, no qual ela nos mostra como a obra de Lispector foi lida pela crítica e tece suas próprias considerações. Segundo Sá (1979, p. 24): “O diário crítico de Sérgio Milliet é o primeiro dentre os documentos importantes para avaliar a receptividade da crítica brasileira à obra de Clarice Lispector. Sérgio Milliet soube reagir, com sensibilidade e inteligência, à estreia da ficcionista”.

Ela nos mostra que ao se deparar pela primeira vez com *Perto do coração selvagem*, Milliet havia pensado que se tratava de “mais uma dessas mocinhas que principiam ‘cheias de qualidade’, que a gente pode até elogiar de viva voz, mas que morreriam de ataque de uma crítica séria” (MILLIET *apud* SÁ, 1979, p. 24).

E continua:

La enterrar o volume na estante, quando, acordada à consciência profissional, lê ao acaso a página 160 e acha-a excelente: sóbria e penetrante. A continuação da leitura não o decepciona. A linguagem envereda por inesperados atalhos, atinge o poético,

² As informações biográficas foram retiradas de sites sobre a autora. Disponível em:

<<http://www.claricelispector.com.br/Default.aspx>> e

<<http://ims.uol.com.br/hs/clb/clbclarice/clbclarice.html>>. Acesso em 20 nov. 2010.

usa soluções inéditas, sem cair no hermetismo ou nos modismos modernistas (SÁ, 1979, p. 24).

Outro autor citado por Olga de Sá é Eduardo Portella (1960), que faz uma leitura interessante de Clarice: “Seu expressionismo, «de fabricação pessoal», desconcertou os críticos acostumados aos «contadores de histórias» e simboliza um novo estágio da cultura brasileira” (PORTELLA *apud* SÁ, 1979, p. 36). Nos trechos selecionados por Sá, Eduardo Portella nos mostra que “Clarice Lispector manifesta uma decidida consciência artesanal e renovadora [da literatura]” (PORTELLA *apud* SÁ, 1979, p. 35).

Quanto a essa renovação da literatura, sobretudo da literatura brasileira, penso que, de certa forma, Clarice pode ser associada a autores como James Joyce, Katherine Mansfield, dentre outros, para os quais a literatura era muito mais do que uma mimetização da realidade. A postura de Clarice Lispector em relação à literatura se alinha com o pensamento, por exemplo, do escritor e teórico de literatura Maurice Blanchot, que vê a literatura como uma experiência com a palavra.

Sobre essa visão de literatura como experiência, podemos citar o que diz Lúcia Castello Branco, em seu texto “A morte do último escritor”:

Pois é o próprio Blanchot quem nos ensina que a obra literária só se realiza quando aquele que ali diz “eu” dá lugar a uma voz vinda de outro lugar, transformando-se em um “ele sem rosto”. E a literatura, essa palavra esquiva, que presta serviço aos manuais, entendida por Blanchot não exatamente como o produto do escritor, mas como sua experiência mesma — a experiência literária —, afinal sempre caminhou “para si própria, para a sua essência, que é o seu desaparecimento” (CASTELLO BRANCO, 2004, p. 10).

Clarice tem essa postura de “literatura pela literatura”, sem querer que ela sirva para alguma coisa. Um posicionamento que achei interessante da autora com relação à literatura são os comentários que ela faz sobre um de seus contos na sua única entrevista televisiva. Cito aqui a biografia de Lispector intitulada *Clarice, uma vida que se conta*, de Nádya Gotlib, da qual extraí os trechos a seguir:

Clarice compareceu aos estúdios da TV Cultura de São Paulo, em fevereiro de 1977, no programa intitulado Panorama especial, para uma conversa com o entrevistador [Júlio Lerner] a respeito de sua atividade literária. [...]

Panorama — Entre os seus diversos trabalhos, sempre existe, isso é natural, um filho predileto. Qual aquele que você vê com mais carinho até hoje?

Clarice Lispector — ‘O ovo e a galinha’, que é um mistério para mim. Uma coisa que eu escrevi sobre um criminoso chamado Mineirinho, que morreu com treze balas, quando uma só bastava [...]

P. — Em que medida o trabalho de Clarice Lispector, no caso específico de Mineirinho, pode alterar a ordem das coisas?

C.L. — Não altera em nada. Não altera em nada. Eu escrevo sem esperança que o que

eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada [...] no fundo a gente não é que tá querendo alterar as coisas. A gente tá querendo desabrochar de um modo ou de outro, né? (GOTLIB, 1995, p. 452-458).

Finalizo essa primeira parte sobre a escritora Clarice Lispector, tecendo algumas considerações sobre uma característica marcante de suas obras, que é a de se valorizar o “delicado da vida”: sua literatura se volta para o interior, não foca grandes acontecimentos no âmbito exterior; dessa forma, os momentos mais relevantes de seus contos, romances, etc. são momentos epifânicos, momentos em que aparentemente nada acontece no exterior, mas que são momentos de revelação para os personagens, que entram em um estado de iluminação repentino.

Podemos citar Olga de Sá (1979), que numa parte do seu livro já citado *A escrita de Clarice Lispector*, discute um artigo de Massaud Moisés (1960), dizendo que ele:

[...] reconhece que a «unidade dramática», no caso de Clarice, não é preenchida por uma “ação externa, progressivamente acelerada até o ápice, mas por ação interna” [...] Sem usar o termo epifania, Massaud Moisés refere-se ao “instante existencial”, em que as personagens clariceanas jogam seus destinos evidenciando-se «por uma súbita revelação interior, que dura um segundo fugaz, como a iluminação instantânea de um farol nas trevas e que por isso mesmo recusa ser apreendido pela palavra». [...] Esse “momento privilegiado” não precisa ser “excepcional” ou “chocante”, basta que seja “revelador, definitivo, determinante” (SÁ, 1979, p. 39).

Passemos agora à segunda parte deste artigo, em que trataremos do amor na literatura de Lispector, para que possamos, num terceiro momento, discutir como o amor é abordado por ela no conto “Amor” e no livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*.

O amor na obra de Clarice Lispector

Uma vez que me proponho a trabalhar nesta parte a temática do amor na obra de Clarice Lispector, discutirei brevemente algumas concepções de amor na literatura de um modo geral, e depois discorrerei sobre como o amor é abordado na obra clariceana.

Primeiramente, vale lembrar que a ideia de amor tal qual a concebemos hoje, (amor sintomático no qual o coração dispara, as mãos suam, etc.) é uma construção cultural que nasce na Grécia antiga, na lírica arcaica, com uma das principais escritoras gregas, Safo de Lesbos, que tem poemas belíssimos sobre o amor, tentando dizer o amor. É nessa lírica arcaica que o amor aparece como sintoma, feito de pequenas reações do corpo.

Ainda na Grécia, o filósofo Platão escreveu o *Banquete*, obra em que temos vários homens tentando definir o amor. Um dos mitos mais significativos é o mito do

Andrógino, no qual nos é apresentada a imagem de um ser que é masculino e feminino no mesmo ser, e que era redondo, porque era completo. Como o Andrógino se sentia muito pleno ele provoca os deuses e então Zeus decide partir essa figura redonda ao meio. A partir disso uma parte passa a procurar a outra. Esse mito incorpora o *Banquete* a essa ligação entre amor e a literatura.

Um pouco mais tarde, na Idade Média, temos o amor cortês com as cantigas de amor e de amigo no trovadorismo; nelas o ser amado era sempre alguém inacessível, fazendo do amor algo que machuca o ser, na impossibilidade de união com o ser amado. Nas cantigas de amor aquele a quem se dirige a cantiga geralmente era uma mulher casada, pertencente à alta sociedade feudal, com quem o poeta não poderia se relacionar. O eu lírico masculino coloca-se no lugar de um vassalo do amor dessa dama inatingível. Já nas cantigas de amigo temos geralmente um eu lírico feminino que se lamenta com a natureza, o fato de o amado se encontrar longe.

No Renascimento temos a volta à antiguidade Clássica, em que o amor é a união com o ser amado, amor que dá força para superar todos os obstáculos.

Além disso, o próprio romance enquanto gênero literário não raro é associado no senso comum à ideia do amor, por influência do romance romântico, ligado à subjetividade, aos sentimentos exagerados (sobretudo o amor) e à emoção.

Para além desse romance romântico, temos o gênero romance, que é um texto em prosa, com personagens e espaço definidos, e com um enredo que é um encadeamento de ações, e que geralmente chega a um clímax antes de chegar ao seu final.

Clarice Lispector, dentre outros gêneros textuais, escreve também romances, mas sua escrita não está preocupada com os gêneros. Ela rompe com essa noção do romance tradicional, como também outros o fazem na literatura, uma vez que o foco de seus romances, como já foi mencionado acima, não é o exterior, mas o que se passa no interior de seus personagens, a estrutura do romance tradicional. É o que nos aponta o crítico e escritor Assis Brasil, citado por Olga de Sá: “Clarice Lispector concebe ‘seus trabalhos de dentro para fora, ou melhor, a partir do personagem’” (SÁ, 1979, p. 48).

Voltando para a concepção do amor na literatura, vejamos algumas concepções sobre o amor para um ícone da crítica literária, o francês Roland Barthes, em seu livro *Fragmentos de um discurso amoroso*, as quais associarei a alguns trechos da obra de Clarice Lispector:

Sobre a conduta. Que fazer? [...] para mim, sujeito apaixonado, tudo que é novo, tudo que incomoda, é recebido, não como um fato, mas como um signo que é preciso interpretar. [...] *Tudo significa*: por essa proposição, fico preso, ligado ao cálculo, me impeço de gozar (BARTHES, 2000, p. 86).

A partir dessa noção de que o sujeito apaixonado toma tudo como signo, pensemos na personagem Lóri, do romance clariceano *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, em uma das tantas vezes que Ulisses demorou para lhe telefonar:

Por quê? Mas por que há mais de duas semanas Ulisses não lhe telefonava? Esperaria por acaso que ela lhe telefonasse? E à idéia de tomar iniciativa, a resposta lhe vinha áspera: jamais.

Por que ele a abandonara, Seria para sempre? Ou quebrara o voto de castidade que ele próprio se impingira para esperar por ela? Lembrava-se de que a última palavra dele [...] fora 'adeus'. Mas ele sempre se despedia assim (LISPECTOR, 1998. *ALP*, p. 109).

Nesse trecho de *Uma aprendizagem*, percebemos a ansiedade, a angústia de Lóri, tentando interpretar o fato de Ulisses não lhe telefonar, o fato de ele ter dito 'adeus' quando de sua última despedida, enfim, tudo é interpretado como signo, não como um simples fato.

Outro "fragmento" interessante de Barthes sobre o amor diz respeito à espera, já que ele caracteriza o apaixonado como "aquele que espera":

A espera

A espera é um encantamento: *recebi ordem de não me mexer*. Assim, a espera de um telefonema se tece de interdições mínimas, *ao infinito*, até o inconfessável; me impeço de sair da sala, de ir ao banheiro, até de telefonar (para não ocupar o aparelho); [...] a angústia da espera, na sua pureza, quer que eu fique sentado numa poltrona, o telefone ao meu alcance, sem fazer nada. [...] Estou apaixonado? — sim, pois espero. O outro não espera nunca. [...] A identidade fatal do enamorado não é outra senão: *sou aquele que espera* (BARTHES, 2000, p. 146-147).

Podemos ler a postura de espera de Ulisses em *Uma aprendizagem* como sendo ele aquele que ama Loreley. Em uma de suas primeiras conversas com Lóri, ele diz:

Eu já poderia ter você com o meu corpo e minha alma. Esperarei nem que sejam anos que você também tenha corpo-alma para me amar. Nós ainda somos moços, podemos perder algum tempo sem perder a vida inteira. [...] esperarei até você também estar mais pronta (LISPECTOR, 1998, *ALP*, p. 47-49).

Ulisses espera que Lóri fique pronta, e Lóri diversas vezes fica esperando que Ulisses retorne, que ele a procure de novo, os dois numa constante espera amorosa.

Antes de passarmos às discussões sobre o conto "Amor" e sobre *Uma aprendizagem*, volto a citar Roland Barthes, referindo-se ao amor como algo difícil de exprimir:

Amor inexprimível

O amor tem certamente alguma coisa a ver com minha linguagem (que o alimenta), mas ele não pode se instalar na minha escritura. [...] Querer escrever o amor é enfrentar a *desordem* da linguagem: essa região tumultuada onde linguagem é ao mesmo tempo *de mais e demasiadamente pouca*, excessiva (pela expansão ilimitada do eu, pela submersão

emotiva) e pobre (pelos códigos sobre os quais o amor a projeta e a nivela) (BARTHES, 2000, p. 141-142).

Essa busca de dizer, o amor é uma busca de dizer o impossível. É notável que nos momentos mais interessantes da obra de Lispector, o que mais importa é o encontro entre a palavra e a coisa, o desejo da palavra não de dizer sobre o amor, mas falar o próprio amor.

Vale lembrar também Blanchot, que diz: “Parece que a literatura consiste em falar no instante em que falar se torna o mais difícil” (BLANCHOT, 1997, p. 24). É isso, exprimir o amor é uma busca de exprimir o inexprimível, e de certa forma, a própria literatura é uma busca de exprimir algo que não cabe na linguagem.

Interessante também é que até mesmo os personagens clariceanos estão numa constante busca do impossível, na tentativa de experimentar o ‘delicado da vida’, o dar valor às menores coisas que são as mais significativas.

Termino essa segunda parte, sobre o amor em Clarice Lispector, com um trecho de *Água Viva*, que após sua publicação, Frejat e Cazuzza transformaram numa música intitulada “Que o Deus venha”.

Se tanto amor dentro de mim recebi e no entanto continuo inquieta é porque preciso que o Deus venha. Venha antes que seja tarde de mais. Corro perigo como toda pessoa que vive. E a única coisa que me espera é exatamente o inesperado. Mas sei que terei paz antes da morte e que experimentarei um dia o delicado da vida. Perceberei — assim como se come e se vive o gosto da comida. Minha voz cai no abismo de teu silêncio. Tu me lês em silêncio. Mas nesse ilimitado campo mudo desdobro as asas, livre para viver (LISPECTOR, 1998, AV, p. 56).

A imagem construída de se perceber, “assim como se come e se vive o gosto da comida”, é muito interessante, pois Clarice nos mostra que na verdade muitas vezes não vivemos, não comemos, não amamos, passamos por essas coisas sem prestar atenção verdadeiramente nelas.

O amor no conto “Amor” e em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*

Já era de se esperar que, uma vez discutindo a temática do amor em Clarice Lispector, trabalhássemos com o conto “Amor”. Para tal, lançaremos mão de algumas considerações feitas por Lúcia Castello Branco em seu artigo “O amor é cego”.

Um primeiro aspecto levantado por Lúcia Castello Branco é que a chave para ler Clarice não é uma chave feminista. Realmente existem protagonistas femininos, mas ela trata sobretudo do humano. Um conceito interessante que a autora usa é o da “travessia da letra” nos textos clariceanos.

[...] a obra de Clarice [...] para além do feminino, articula questões fundamentais sobre a escrita e aquilo que aqui estaremos chamando de 'travessia da letra' (CASTELLO BRANCO, 2004, p. 187-188).

A discussão gira em torno de como Clarice trabalha com a linguagem para chegar ao amor, em vez de uma tentar ler o feminino na obra de Lispector. Além disso, a autora associa essa "travessia da letra" a uma "travessia do amor", na obra da escritora. Vejamos:

O que pretendo demonstrar aqui é como a idéia (ou o desejo) de uma 'travessia do amor' na obra de Clarice está intimamente ligada a uma outra, que aqui denominamos 'travessia da letra', em seu duplo sentido: um primeiro que nos diz que o sujeito é atravessado pela letra, e um segundo, que nos revela em Clarice um desejo de [...] alcançar a 'letra literal' [...] suas personagens parecem encurraladas entre duas formas de amor: uma que Lacan chamaria de 'amor fusional' [...] e outra, aquela que Lacan desenvolve no Seminário 8, por meio do mito de Poros e Penia, mostrando que 'amar é dar o que não se tem' (CASTELLO BRANCO, 2004, p. 188).

É interessante como a autora liga o desejo da travessia do amor, travessia essa feita pela personagem Ana, no conto "Amor", com a travessia da letra, pela qual passa Clarice, tentando exprimir o amor inexprimível, levando a linguagem a seus limites.

Sobre o amor, Lúcia nos apresenta nesse trecho acima o amor fusional, que não deixa de ser uma volta ao mito do Andrógino, do *Banquete* em que as duas partes tentam se encontrar para se unir novamente, voltando ao estado original, completo. Além deste tipo de amor, ela nos apresenta o amor que propõe Lacan, que diz que o amor é "dar o que não se tem, e que o outro não precisa", numa ideia de suplemento, não de complemento, ou seja, não vou completar o outro, mas vou dar-lhe algo que ele não precisa, mas que de alguma maneira supre uma coisa que está sempre presente no ser humano: a falta.

Continuando na leitura de Castello Branco, ela lança uma interpretação bastante coerente do conto. Ela diz:

Trata-se de uma travessia: a travessia do amor. Do amor e seu inferno, no caso desse conto. Ao que poderíamos acrescentar: e suas maravilhas. Porque é também maravilha que a personagem do conto se deixa enveredar pelo Jardim Botânico [...]. O olhar de Ana, que tudo parece ver numa espécie de hiperestesia disparada pela 'visão' do cego mascando chicletes, é aguçado justamente a partir de um ponto de cegueira a princípio aparentemente do outro, pois o outro é cego, mas que se descortina como o ponto de cegueira de Ana, aquela que vê sem ser vista. [...] Da ordem da cegueira - do 'ponto de cegueira' -, mas também e sobretudo da visão, a epifania consiste, portanto, numa revelação: o velado se revela (se declara), tornando a velar-se, incessantemente. Este o sentido de uma visão eterna do real (CASTELLO BRANCO, 2004, p. 190-193).

Ela lança mão da noção de epifania em sua análise, mas o mais interessante é como ela interpreta essa epifania pela qual passa a personagem Ana. Essa noção de revelação é muito válida, pois no conto temos uma trajetória de Ana dividida em três tempos.

Num primeiro momento Ana nos é apresentada na esfera do harmonioso, numa família “perfeita”, que lhe dava estabilidade: “Ana sempre tivera a necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. [...] O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros.” (LISPECTOR, 1998, *LDF*, p. 20).

Num segundo momento essa estabilidade aparente é quebrada. Ao se deparar com o cego no ponto do bonde, ela fica por algum tempo em um estado de instabilidade, fica fora do seu mundo harmonioso, mas ela enxerga as coisas de uma forma mais atenciosa. Quem queria permanecer na cegueira é ela e de repente esse cego lhe mostra algo que não cabe em seu universo simétrico, e o fato de ele mastigar essa goma parece incomodá-la ainda mais, esse sorrir e deixar de sorrir a incomoda ainda mais. Transcrevo algumas passagens do conto, dessa parte epifânica que toma a maior parte do conto:

o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás [...]. Ana deu um grito [...] O mal estava feito [...] O mundo se tornara de novo um mal estar. [...]O que chamava de crise chegara afinal. E sua marca era o vazio intenso com que olhava agora as coisas. [...] Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. [...] E um cego mascando goma despedaçava tudo isso (LISPECTOR, 1998, *LDF*, p. 22-23).

Nesse momento ela vê que passou do seu ponto, e então desce no Jardim Botânico, ela atravessa os muros da sociedade para adentrar os cipós, onde não há contratos sociais, os muros são outros, “ela tinha nojo, e era fascinante”.

No terceiro e último momento do conto, Ana, que amava o cego, que sente o prazer de sentir as coisas, se lembra de seus filhos e volta para casa, para o conforto. A revelação é velada novamente. Ela volta para seu marido, e ele a conduz de volta para a rotina de todos os dias.

É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver.

Acabara-se a vertigem de bondade. [...] Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia (LISPECTOR, 1998, *LDF*, p. 29).

O conto acaba aí, e ficamos na dúvida se ela voltou mesmo para o seu mundo estável, se ela vai conseguir continuar a viver nele, tendo experimentado o prazer de ver as coisas com outros olhos. De qualquer forma, o que temos no conto é essa travessia do amor feita por Ana, e a travessia da letra de Clarice, que nos leva com a perso-

nagem Ana por entre turbilhões de sentimentos, que se refletem na linguagem que ela utiliza na composição do conto.

Passemos agora à análise de *Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres*, em que retomaremos várias discussões já feitas no corpo deste trabalho, mas que tomam um significado ampliado ao serem associadas a *Uma aprendizagem*.

Nádia Gotlib comenta *Uma aprendizagem* numa seção de sua biografia de Lispector, intitulada *Clarice: uma vida que se conta*. Nessa parte ela propõe uma leitura para o romance:

[...] o romance pode ser lido como uma *ars amatoria*, como sugere o próprio título. E, simultaneamente, como uma “arte da expressão”, ou seja, arte do representar ou expressar esse amor. Numa terceira instância, pode ser lido também como metaromance: a arte do representar esta história, que é uma história de amor, e de sua representação pelos amantes (GOTLIB, 1995, p. 388).

No que se refere à primeira afirmação, como ela mesma comenta, o título *Uma aprendizagem* aponta para uma interpretação da obra de uma aprendizagem de como amar, por que passa a personagem principal, e há aqueles que tomam o livro realmente como um livro que explica como amar.

Já com relação à arte da expressão que propõe Nádia Gotlib, retomo o texto de Olga de Sá, em que ela cita Assis Brasil, que afirma: “No romance *Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* (1969) Clarice Lispector [...] parte em busca de uma ‘realidade’ do amor, onde estariam implícitos todos os valores humanos” (BRASIL, apud SÁ, 1979, p. 49).

Vale ressaltar ainda a terceira instância, em que Gotlib pontua que o livro pode ser lido como um metaromance, do que também sou partidário. Acredito que o romance clariceano é uma espécie de como fazer um romance sobre o amor. Isso é aludido já no título da obra *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, pois chamar um livro de “O livro de ...” é anunciar uma espécie de tratado sobre o tema abordado.

Quanto à estrutura do romance, achei muito interessante o recorte que Clarice optou por fazer, pois a própria estrutura é fragmentada e descontínua, tal como os altos e baixos do amor.

Clarice começa o romance com uma vírgula, o que nos dá uma ideia de que se trata de uma continuação, ou seja, já aconteceram várias coisas antes desse recorte a que temos acesso por meio do narrador. E termina-o com dois pontos, ou seja, a história não acaba ali. Esse recorte pode nos levar a refletir sobre o fato de que, quando nos propomos a representar alguma coisa através da linguagem, não precisamos de uma história com início, meio e fim, pois quando colocamos um início e um fim na história, de certa forma estamos engessando a obra, limitando as possibilidades de interpretação.

Ainda no livro de Nádia Gotlib, ela afirma que:

Em *Uma aprendizagem...* a descoberta de um 'eu' através da imagem de um 'outro' está também referenciada pelos próprios nomes, que trazem, em si, a carga do sentido mítico da *Ilíada* e da *Odisséia*, de Homero: Ulisses, o que viaja, enquanto Penélope borda, esperando por ele; Lóri, a sereia. Mas no romance de Clarice há uma inversão de papéis (GOTLIB, 1995, p. 388).

Com relação aos nomes, Loreley e Ulisses, efetivamente, no romance temos uma retomada de um Ulisses, e também de Loreley, a sereia, que atrai. Como Gotlib mesma nos aponta, essa relação com o Ulisses da *Odisseia* é ora às avessas, pois é Lóri quem passa pela aprendizagem enquanto ele espera, e ora é a imagem mesma de Lóri, que enquanto espera que Ulisses lhe telefonasse de novo borda uma toalha de mesa, tal como Penélope bordava (e desbordava) à espera de seu Ulisses.

Passaremos agora a uma última leitura geral do romance, feita pelo americano Benjamin Moser, que escreveu uma biografia de Clarice Lispector, traduzida e publicada no Brasil pela Cosac Naify, com o nome *Clarice*. Na leitura de Moser:

[...] Uma pessoa simplesmente não pode sobreviver sem ceder um pouco de sua liberdade e aceitar os laços necessários que a unem aos outros. Para Clarice, isso significava *o amor humano*. [...] “Uma aprendizagem é a tentativa de Clarice de descobrir justamente como duas pessoas podem se unir” (MOSER, 2009, p. 435-437. Grifo nosso).

Novamente temos a imagem da aprendizagem (amorosa) que só acontece quando o 'eu' é posto em relação ao 'outro', em que cada um cede um pouco, em benefício do amor dos dois. Ressalto aqui que como Moser aponta, a obra de Clarice é uma tentativa de descobrir como duas pessoas podem se unir (se amar?). Essa busca de se descobrir como pode se passar essa união entre dois 'eus' para formar um 'nós' é feita por meio de um trabalho com a linguagem, e esse trabalho com a linguagem, como a própria Clarice escreveu, não é fácil; a obra exige muito do escritor, uma vez que este se propõe a expressar o inexprimível.

Para discutir melhor essa questão, recorro à nota de Clarice, no início do livro, que funciona como uma espécie de epígrafe para a obra: “Este livro se pediu uma liberdade maior que tive medo de dar. Ele está muito acima de mim. Humildemente tentei escrevê-lo. Eu sou mais forte do que eu” (LISPECTOR, 1998, *ALP*, p.9).

De certa forma podemos pensar que na verdade o mais importante no texto literário é justamente o que não coube no texto, o que ficou de fora, as entrelinhas, os espaços em branco, que precisam de um leitor para preenchê-los.

Além disso, temos em Clarice uma valorização do viver, um viver que aproveita a vida sem exigir uma rotina, sem se predispor a aproveitá-la. Digo isso baseando-me no fato de que os momentos em que ocorrem as coisas mais significativas na obra são justamente aqueles em que a personagem se encontra relaxada, em que ela não está na tensão da espera, na angústia de querer prever o que vai acontecer.

Um exemplo que podemos citar sobre esse assunto é:

Como se uma manada de gazelas transparentes se transladassem no ar do mundo ao crepúsculo — foi isso o que Lóri conseguiu várias semanas depois. [...] No dia seguinte tentou pacientemente de novo o crepúsculo. Estava à espera. Com os sentidos aguçados pelo mundo que a cercava como se entrasse nas terras desconhecidas de Vênus. Nada aconteceu (LISPECTOR, 1998, *ALP*, p. 30).

Percebemos que quando a personagem estava apenas vivendo, ela conseguiu ver no crepúsculo algo da ordem do extraordinário; já no momento que ela estava aguardando que o fato se repetisse, ‘nada aconteceu’. Isso me faz lembrar um outro texto de Lispector, chamado “Por não estarem distraídos”, publicado no livro *Para não esquecer*, que retoma também ‘a espera’ de Roland Barthes.

[...] não se estando distraído, o telefone não toca, e é preciso sair de casa para que a carta chegue, e quando o telefone finalmente toca, o deserto da espera já cortou os fios (LISPECTOR, 1999, *PNE*, p. 13-14).

Com isso, Lispector aponta para o fato de que precisamos estar distraídos para que as coisas que realmente importam (tal como o amor) aconteçam.

Outro conceito que é extremamente importante na análise, sobretudo do amor em *Uma aprendizagem*, é o da epifania, a que já nos referimos anteriormente. Discutirei neste trabalho dois dos momentos epifânicos mais significativos, quais sejam: o episódio de Lóri com o mar e a mordida de Lóri na maçã.

Primeiramente comentarei o mergulho de Lóri no mar, que é uma espécie de fertilização, um momento de contato consigo mesma, uma experiência mais real do que tudo o que ela vivera até ali. Vejamos como esse encontro com o mar nos é apresentado:

Aí estava o mar, a mais ininteligível das existências não humanas. E ali estava a mulher, de pé, o mais ininteligível dos seres vivos [...] Vai entrando. A água salgadíssima é de um frio que lhe arrepia e agride em ritual as pernas. [...] O cheiro é de uma maresia ton-teante que a desperta de seu mais adormecido sono secular. [...] de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda! O sal, o iodo, tudo líquido deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo – espantada de pé, fertilizada [...] E era isso que estava lhe faltando: o mar por dentro como o líquido espesso de um homem [...] e agora pisa na areia. Sabe que está brilhando de água, de sal e de sol. Mesmo que esqueça, nunca poderá perder tudo isso (LISPECTOR, 1998, *ALP*, p. 78-81).

Essa passagem é importante, pois é um marco, é o momento que ela sai do jejum, ela sai do mar fertilizada e, como a própria Clarice nos diz, “mesmo que esqueça, nunca poderá perder tudo isso”. Esse encontro com o mar é um dos primeiros verdadeiros encontros de Lóri consigo mesma, é um momento de purificação nas águas do mar. Ela tem esse contato de prazer quase sexual, ela sente o cheiro estonteante do mar,

o mar a invade completamente, e isso a faz acordar para a vida, faz com que ela viva realmente.

Outro episódio importante é o encontro de Lóri com a maçã. Em *Uma Aprendizagem* temos um momento ímpar que é a mordida de Lóri na maçã vermelha que sem dúvida nos remete a Adão e Eva, e ao fruto proibido comido por Eva.

É interessante notar o paralelo que a própria narradora faz entre a mordida de Lóri e de Eva:

Foi no dia seguinte que viu a maçã solta sobre a mesa.

Era uma maçã vermelha, de casca lisa e resistente. Pegou a maçã com as duas mãos: era fresca e pesada[...] Depois de examiná-la, de revirá-la, de ver como nunca vira a sua redondez e sua cor escarlate - então devagar deu-lhe uma mordida.

E, oh Deus, como se fosse a maçã proibida do paraíso, mas que ela agora já conhecesse o bem e não só o mal como antes. Ao contrário de Eva, ao morder a maçã entrava no paraíso. [...] Era o começo de um estado de graça. [...] havia uma lucidez que Lóri só chamava de leve porque na graça tudo era tão, tão leve. Era uma lucidez de quem não adinha mais: sem esforço, sabe. Apenas isto: sabe (LISPECTOR, 1998, *ALP*, p. 134-135).

Essa mordida na maçã é uma entrada no paraíso. Eue paraíso é esse? O do conhecimento. Lóri agora tinha aprendido a viver, a amar, a ficar distraída, e entrou num estado de graça. Agora ela, que já havia sido fertilizada no mar, estava pronta para o amor, o amor em comunhão com Ulisses: a mordida na maçã anuncia a tomada de posição de Lóri. Ela estava pronta, e foi só uma questão de tempo (pouco tempo por sinal), até ela sair de casa com um roupão por cima da camisola semi-transparente, e se dirigir à casa de Ulisses, que havia algum tempo esperava pelo encontro com Lóri (sua outra metade?).

Uma última consideração que farei sobre o romance *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* é com relação a um aspecto que acompanha a trajetória amorosa de Ulisses e Lóri.

Como bem nos aponta Benedito Nunes, em seu texto “Do monólogo ao diálogo”, os diálogos em *Uma aprendizagem...* se parecem mais com monólogos a dois. Ulisses questiona Lóri, que ora responde com o silêncio, ora dá respostas não exatamente adequadas às perguntas feitas por ele. Segundo Benedito Nunes:

Conversação distorcida e fugidia, a dialogação padece da incomunicabilidade monádica que fecha a consciência dos interlocutores. Em vez de aproximá-los, acentua o estado de antagonismo entre eles — antagonismo insuperável, que faz do diálogo um monólogo a dois e do monólogo o diálogo da consciência consigo mesma (NUNES, 1973, p. 72).

E continua, especificamente sobre *Uma aprendizagem*:

[...] a narrativa oscila entre *unidades monológicas e unidades dialógicas*. Aquelas são mais numerosas no começo; estas, mais freqüentes à medida que o romance se desenvolve,

predominam no final. E o fecho da obra é um diálogo: conversação plena e não distorsiva entre dois eu que se revezam um para o outro na posição pessoal do tu (NUNES, 1973, p. 73).

Percebemos que a travessia amorosa de Lóri e Ulisses se reflete no diálogo entre os dois, na linguagem do contato entre eles, que passa da quase não-sintonia entre Lóri e Ulisses no começo da obra, para diálogos “monologais”, e vai caminhando para uma aproximação cada vez mais forte, até culminar no final, com o encontro do “amor fusional”, em que o diálogo entre eles deixa de ser um monólogo dando lugar ao diálogo sincero, sem meias palavras.

O amor em Clarice Lispector é isto: um eterno aprendizado, tanto por parte dos personagens que tentam experimentar ‘o delicado da vida’, quanto por parte daquele que narra, numa constante tentativa de exprimir o inexprimível.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector, in: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1970, p. 123-131.

CASTELLO BRANCO, Lucia. “A morte do último escritor”, in: CASTELLO BRANCO, Lucia; BARBOSA, Márcio Venício; SILVA, Sérgio Antônio (org.) *Maurice Blanchot*. São Paulo: Annablume, 2004.

CASTELLO BRANCO, Lúcia. “O amor é cego”, in: CASTELLO BRANCO, Lúcia & BRANDÃO, Ruth Silviano. *Mulher escrita*. Rio de Janeiro: Lamparina Editorial, 2004, p. 187-200.

GOTLIB, Nádía Battella. *Clarice, uma vida que se conta*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 387-394, 453-460.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. “Amor”, in: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 19-29.

LISPECTOR, Clarice. Panorama especial. TV-2 Cultura. Entrevista concedida a Júlio Lerner. São Paulo, fev. 1977.

LISPECTOR, Clarice. “Por não estarem distraídos”, in: *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 13-14.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NUNES, Benedito. Do monólogo ao diálogo, in: *Leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Quíron, 1973, p. 71-77.

SÁ, Olga de. "Fortuna Crítica", in: *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.

Sites consultados

<<http://www.claricelispector.com.br/Default.aspx>> Acesso em 20 nov. 2010

<<http://ims.uol.com.br/hs/clb/clbclarice/clbclarice.html>> Acesso em 20 nov. 2010

<<http://recantodasletras.uol.com.br/biografias/926790>> Acesso em 20 nov. 2010

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 23/10/2011

O processo de maturidade do projeto literário de George Orwell: ensaios¹

PAULA SAYURI YANAGIWARA

Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

e-mail para contato: paulasayuri@live.com

Resumo: Este artigo busca analisar quatro ensaios escritos por George Orwell: *O albergue* (*The spike* – 1931), *O abate de um elefante* (*Shooting an elephant* – 1936), *Spilling the Spanish Beans* (1937) e *Por que escrevo* (*Why I write* – 1946), com o intuito de focalizar a construção do projeto literário deste autor ao longo da escrita dos ensaios. O objetivo é tentar apreender uma linha de maturidade, pela qual ele desenvolve sua visão política, em um crescente movimento de conscientização.

Palavras-chave: literatura e política; George Orwell; ensaio.

Abstract: This paper aims at analyzing four essays written by George Orwell: *The spike* (1931), *Shooting an elephant* (1936), *Spilling the Spanish Beans* (1937) and *Why I write* (1946), with the objective to focus on the building of the author's literary project along the writing of his essays. The purpose is to apprehend a line of maturity by which he developed his political vision, in an increasing activity of awareness.

Keywords: literature and politics; George Orwell; essays.

George Orwell, pseudônimo de Eric Arthur Blair, foi um romancista do século XX mais bem conhecido no mundo todo por suas obras *A revolução dos bichos* (*Animal Farm*), publicada em 1945, e *1984* (*Nineteen Eighty-Four*), escrita em 1948 e publicada em 1949, um ano antes de o autor falecer. Seus ensaios não são tão conhecidos pelo público, o que não descarta a relevância destes para se compreender como seu projeto literário foi construído por suas vivências, bem como para entender este projeto no contexto histórico no qual está inserido. Pelo contrário, será por meio destes que se buscará o intento deste artigo, traçar a linha de crescente conscientização política de seu projeto literário, tendo em vista que é nesses ensaios que a posição política do autor se mostra mais diretamente.

Para justificar a abordagem de certa forma biográfica pela qual se dá a análise dos ensaios, uso as palavras de Carla Alexandra Ferreira (2003), citando Fredric Jameson em seu célebre *Political Unconscious*:

¹ O presente artigo é fruto de pesquisa fomentada pela FAPESP e orientada pela Prof. Dra. Carla Alexandra Ferreira.

Jameson nos ensina que não é a evolução pessoal (do autor) puramente que conta para o ato interpretativo da obra, tampouco somente mudanças na estrutura interna da obra, nem causas externas imediatas, mas esses elementos somados à “estrutura do sentimento” que determina o texto são relevantes para se iniciar a análise de uma determinada narrativa (FERREIRA, 2003, p. 12).

Dessa forma, inicio o texto falando um pouco sobre a biografia do autor, e em seguida, fazendo paralelos com as obras mencionadas, com o intuito de estabelecer relações entre estes, de modo a compreender a empreitada do autor rumo à conscientização política e como esta se reflete em seu projeto literário.

O autor nasceu na Índia, em 25 de junho de 1903, mas anos depois se mudou para a Inglaterra e só retornou à Índia uma vez, quando fez parte da Polícia Imperial Indiana. Sua família fazia parte da baixa classe média alta, de modo que eles despendiam dinheiro com roupas caras, se importavam em manter a aparência como uma família rica, mas não frequentavam requintados restaurantes, por exemplo. Orwell frequentou a escola pública, porém paga, Ethon, mas somente teve essa oportunidade porque sua família recebia descontos na taxa de mensalidade. Por essa razão, ele era constantemente humilhado, não somente pela direção e pelos professores da escola, mas também pelos próprios estudantes, o que denota um preconceito pela diferença de classes inerente à sociedade. Após alguns anos, Orwell escreveu que para se solucionar esse esnobismo, a educação deveria ser realmente democrática, igual para todos, dos 10 aos 12 anos (BONALUME NETO, 1984). Esta era a semente do socialismo democrático pelo qual Orwell lutaria mais a frente.

Quando já adulto, Orwell ainda era rodeado por essas questões sociais, mas havia um obstáculo. Como ele poderia questionar a desigualdade social na qual estava inserido se, no fundo de sua alma, ele possuía um sentimento de rejeição pelos pobres, se ele tinha esse enraizado sentimento de superioridade de sua baixa classe média alta para com as classes mais baixas? Questionando esse paradoxo, ele decidiu ir para a França e viver sozinho, lavando pratos ou fazendo qualquer coisa que o mantivesse vivo. Depois, viveu um tempo em Londres e decidiu viver como mendigo. Dessas experiências ele escreveu *Na pior em Paris e Londres (Down and Out in Paris and London)*, seu primeiro livro, e em 1931, ele escreveu o ensaio *O albergue*, no qual ele narra um dia passado no albergue. Sobre sua experiência na Índia, Orwell escreveu *Dias na Birmânia (Burmese Days)*, e em 1936, o ensaio *O abate de um elefante*.

Em 1936, o escritor foi à Espanha lutar contra o totalitarismo de Franco, mas o que ele observou foi que todos lá estavam mais interessados em combater a revolução dos fascistas. Esses sentimentos são fortemente percebidos nos ensaios *Spilling the Spanish Beans* (1937) e *Por que escrevo* (1946).

Os quatro ensaios mencionados serão o corpus que será agora analisado, na tentativa de se observar o processo de maturidade que é intrínseco ao projeto literário de George Orwell. A decisão de analisar esses quatro ensaios e não outros não é aleatória. Considerando que 1936 é uma importante data para Orwell (o ano funcionou como um divisor de águas para suas produções, como será mais bem trabalhado a frente), foi

crucial escolher ensaios que foram escritos antes, durante e depois da data. Objetivando comparar esses ensaios, tentando observar nestes uma linha evolutiva e a direção da maturidade, aqui foi adotado o método contrastivo.

O primeiro ensaio que será analisado é *O albergue*, escrito em 1931, que fala sobre o período no qual Orwell decidiu sair do ambiente protetor de sua família, da baixa classe média alta, e viver como mendigo. Vivenciando o paradoxo de pertencer a esta classe e simpatizando com membros das classes baixas, ao mesmo tempo que repudiava e era impelido aos pobres, ele tentou superar todo preconceito em que ele achava ser inerente às pessoas das classes mais altas. Bonalume Neto define muito bem o propósito deste escrito e a intenção de sua ação radical: “é um retrato fiel da vida que ele escolheu levar, escrito sem idealizar a pobreza ou os pobres, mas também notável por mostrar uma tentativa honesta de sua superação de preconceito” (BONALUME NETO, 1984, p. 34). Note que ele afirma que Orwell não idealizava os pobres; na verdade há passagens nas quais ele se vê como parte deles.

Há duas partes que merecem atenção, nas quais ele descreve os mendigos. A primeira é quando eles chegam ao albergue e têm de tomar banho, em um banheiro comunitário, e todos têm de tirar suas roupas para serem revistados. Orwell fala sobre os “segredos indecentes” de suas roupas de baixo, e parece não ser casual ele falar sobre as roupas de baixo, e não sobre os corpos daqueles homens, pois a condição daqueles mendigos não é a causa de sua miséria, mas a consequência dela; não é parte deles, mas é algo que eles são naquele momento específico.

A outra passagem é quando ele relata a inspeção médica, e este aspecto de “ser em um momento específico” também pode ser notado, assim como a sensação de inclusão de Orwell naquela comunidade.

Ninguém pode imaginar, exceto se já viu tal coisa, como parecíamos uns vira-latas barbigudos e degenerados. Cabeças desgrenhadas, rostos enrugados e barbudos, peitos encovados, pés chatos, músculos descaídos – todos os tipos de mal formação e podridão física estavam ali. Todos eram flácidos e descoloridos, como são todos os vagabundos sob suas enganosas queimaduras de sol (ORWELL, 2011, p. 50).

Ainda em concordância com Bonalume Neto (1984), é possível afirmar que mesmo quando ele descreve os mendigos, o tom que Orwell assume é mais determinista que piedoso.

Não havia nada para conversar, exceto as fofocas insignificantes da estrada, os bons e maus albergues, os condados caridosos e os insensíveis, as iniquidades da polícia e o Exército da Salvação. Os vagabundos raramente escapam desses temas; é como se não falassem senão de compras. Não têm nada que valha a pena chamar de conversa, porque o vazio das barrigas não deixa especulação em suas almas. O mundo é muito duro com eles. A próxima refeição nunca está garantida, e assim não podem pensar em nada senão na próxima refeição (ORWELL, 2011, p. 51).

Neste momento, pode-se questionar se Orwell, em sua atitude de viver como mendigo para superar seu preconceito, realmente atingiu seu objetivo. Há momentos nos ensaios em que há contradições em seu discurso, por exemplo, quando Orwell julga, indagando sobre o enfado de ser confinado em um lugar por dez horas consecutivas, que somente um homem educado poderia suportar tal confinamento, porque ele sabia como lidar com aquele tipo de situação.

Passei a pensar que o tédio é o pior de todos os males de um vagabundo, pior do que a fome e o desconforto, pior ainda do que o sentimento constante de ser socialmente desfavorecido. É uma crueldade estúpida confinar um homem ignorante o dia inteiro sem nada para fazer; é como prender um cão num barril. Só um homem instruído, que encontra consolo dentro de si mesmo, pode suportar o confinamento (ORWELL, 2011, p. 51-52).

Se, por um lado, nós temos este Orwell não tão confiante de seu propósito, por outro, nós vemos um Orwell revoltado, contestando o desperdício de comida no albergue. Durante sua estadia, Orwell trabalhou na cozinha do asilo, tarefa das mais cobiçadas no albergue, e lá ele foi incumbido de jogar fora os restos de comida. Olhando para seus companheiros, famintos, como ele poderia jogar fora toda aquela comida? Falando sobre isso para um “vagabundo de ar um tanto superior”, esperava que ele pudesse compartilhar de sua indignação, mas o oposto ocorre e o homem defende que o albergue deveria mesmo ser aquele lugar desagradável, pois “esses mendigos são preguiçosos demais para trabalhar” (ORWELL, 2011, p. 54), eles são a escória, e transformando o albergue em um lugar bom, isso poderia incentivá-los a continuar sendo desempregados.

Uma outra passagem interessante é quando ele descreve o “bedel de vagabundos” como “um tirano, um cão vociferante, blasfemo e insensível” (ORWELL, 2011, p. 46), o que pode ser interpretado como uma semente do sentimento contra o totalitarismo, que ele posteriormente irá defender.

O segundo ensaio, *O abate de um elefante* (1936), fala sobre o período em que ele viveu na Índia como soldado da Polícia Imperial Indiana. Essa experiência contribuiu para a formação política de Orwell não somente na sua questão de classes sociais, mas também na questão racial. Como um homem inglês, ele sofreu muito com o preconceito que os indianos nutriam por ele. Ao mesmo tempo, ele era contra, secretamente, o imperialismo inglês.

Com um lado da cabeça, eu pensava que a soberania britânica era uma tirania inquebrantável, algo imposto, *in saecula saeculorum*, contra a vontade dos povos humilhados; com o outro lado, pensava que o maior prazer do mundo seria enterrar uma baioneta nas entranhas dos sacerdotes budistas (ORWELL, 2005, p. 61).

Particularmente, um episódio mostrou a ele como o imperialismo age. Um elefante fugiu de sua jaula e a população estava aterrorizada, e Orwell havia sido encarre-

gado de controlar a situação. Ele afirmou que não tinha a intenção de matar o elefante, mas todos os “dois mil rostos amarelos” esperavam isso dele, de modo que ele não tinha escolha. Temendo que as pessoas rissem dele e o massacrassem, ele atirou no elefante, o que fez dele uma espécie de herói, apesar de todo o preconceito que a população sentia por ele: “Não gostavam de mim, mas com o fuzil mágico nas mãos eu merecia por um instante ser observado” (ORWELL, 2005, p. 65).

Se nesses dois primeiros ensaios nós podemos observar um fato que induz Orwell a pensar sobre a situação política, no terceiro, *Spilling the Spanish Beans* (1936), ele é mais direto. Ele fala sobre a Guerra Civil Espanhola (1936), mas as questões que emergem para serem discutidas são mais intrínsecas de sua consciência política, denotando uma maturidade em seu discurso.

Primeiro, ele indaga sobre quem é o verdadeiro oponente na guerra, pois seu objetivo em ir para a Espanha era lutar contra o totalitarismo de Franco, mas quando chega lá ele percebe que na verdade o governo espanhol estava mais preocupado com a revolução esquerdista do que com os cursos que o fascismo tomava. Ele observa ainda que os comunistas eram mais uma força contrarrevolucionária, que eles haviam feito uma aliança com a burguesia, e Orwell os nomeia de comunistas liberais. Se no começo da guerra, burgueses e proletários estavam lutando, lado a lado, contra o fascismo, agora qualquer um que proferisse argumentos socialistas era chamado de fascista e poderia ser preso.

O argumento continua a um ponto em que Orwell conclui que o governo espanhol e toda espécie de esquerda ou direita estava mais interessada em manter a guerra. Essa relação será desenvolvida em *1984*, livro no qual o Estado mantém a guerra pelo fato de ela consumir tudo o que os proletários produziam e, em consequência, manter os proletários como proletários.

O último ensaio analisado é *Por que escrevo* (1946), no qual Orwell faz um esboço de todas as suas produções até *A revolução dos bichos*, e chega a dizer que intencionava escrever um novo livro, que hoje sabemos ser *1984*: “Faz sete anos que não escrevo um romance, mas espero escrever outro muito em breve. Será fatalmente um fracasso, todo livro é um fracasso, porém tenho a clara noção do tipo de livro que pretendo escrever” (ORWELL, 2005, p. 30). Felizmente, ele estava errado sobre o suposto fracasso de seu livro.

Mas o intuito ao analisar o ensaio em questão não reside somente no esboço das produções literárias de Orwell, mas em uma lista em particular, de apenas quatro itens, na qual ele expõe as razões pelas quais um escritor deve escrever, e destas destacar-se-ão as duas últimas: o impulso histórico e o propósito político.

O primeiro destes se refere ao “desejo de ver as coisas como elas são, de encontrar fatos verídicos e guardá-los para o uso da posteridade” (ORWELL, 2005, p. 25), e o segundo se refere ao “desejo de lançar o mundo em determinada direção, de mudar as ideias das pessoas sobre o tipo de sociedade que deveriam alcançar” (ORWELL, 2005, p. 25). Orwell viu que o aspecto político era um elemento relevante para sua prosa, afirmando ainda que mesmo quando alguém tenta não ser político, ele o é:

Não sei dizer com certeza qual de meus motivos é o mais forte, mas sei qual deles merece ser seguido. E, ao reexaminar minha obra, percebo que foi sempre onde me faltou um propósito *político* que escrevi livros sem vida e fui induzido a escrever passagens floreadas, frases sem significado, adjetivos decorativos e, em geral, falsidades (ORWELL, 2005, p. 31).

Ele traça uma linha de produção, construindo uma gradação crescente de maturidade e consciência política, e ao longo dessa linha, existe a arte de escrever, a arte consciente. E essa arte é menos voltada à produção que aos aspectos políticos, pois antes da arte há uma mentira que Orwell deve revelar, denunciar. Ainda assim, ele afirma:

Mas não conseguiria escrever um livro, nem um longo artigo para uma revista, se não fosse também uma experiência estética. Quem se dispuser a examinar meu trabalho perceberá que, mesmo quando é uma clara propaganda, contém muito do que um político de tempo integral consideraria irrelevante (ORWELL, 2005, p. 29).

E *A revolução dos bichos* é o livro em que o autor alcança, com consciência completa do que está fazendo, o amálgama dos propósitos políticos e artísticos.

Por meio de quatro ensaios de George Orwell, tentou-se observar o processo pelo qual o escritor construiu seu projeto literário. Se nos dois primeiros ensaios analisados, ele ainda está atado a um fato real, a uma mentira, como ele costumava chamar, que precisava ser denunciada, nos dois últimos, sua consciência política é mais madura, está solidificada, e isso se reflete em seus escritos.

Como já foi mencionado, o propósito artístico de seus primeiros escritos, romances e ensaios, estava em uma posição secundária de importância, pois antes de tudo havia a mentira, o engajamento político que ele não poderia disassociar de seu trabalho. Na verdade, Orwell não acreditava que alguém pudesse escrever algo diferente disto, vivendo em um período como o dele, e esse engajamento não implica um sacrifício da ideologia estética ou intelectual.

Parece-me absurdo, num período como o nosso, pensar que se pode evitar escrever sobre esses assuntos. Todo mundo escreve sobre eles de uma forma ou de outra. É apenas uma questão de que lado tomar e de que abordagem adotar. Quanto mais ciente se está de uma tendência política, mais oportunidade se tem de atuar politicamente, sem sacrificar a estética e a integridade intelectual (ORWELL, 2005, p. 28).

O fato histórico que mudou e consolidou a posição política de Orwell foi a Guerra Civil Espanhola, ocorrida em 1936. Nesta, ele teve a oportunidade de sentir em sua própria pele as contradições dos numerosos partidos de esquerda e como, na es-

sência, eles eram muito próximos da direita política. De certo modo, eles estavam todos lutando pelo poder, e o discurso socialista, que defendia justiça e igualdade, estava mais preocupado em manter o sistema como estava. Sobre essa experiência, e confirmando sua posição socialista, Orwell afirma:

A Guerra Civil Espanhola e outros acontecimentos em 1936-7 pesaram na balança, e a partir de então eu soube me situar. Cada linha de trabalho sério que escrevi desde 1936 foi escrita, direta ou indiretamente, *contra* o totalitarismo e *a favor* do socialismo democrata, da forma que eu o entendo (ORWELL, 2005, p. 28).

Os dois últimos romances que Orwell escreveu, *A revolução dos bichos* (1945) e *1984* (1949), são os mais populares entre o público, e os mais criticados também. Eles tiveram uma recepção polêmica, e alguns estudiosos afirmam que Orwell se corrompeu, pois, atacando o Socialismo, ele estava de algum modo fazendo propaganda capitalista. Isso vem em convergência ao que Orwell afirmou em *Spilling the Spanish Beans* (1937): que na Espanha, todos que não eram a favor do socialismo em questão, os Comunistas Liberais, eram contra ele, e eram vistos como fascistas, mesmo que a pessoa não tivesse nada relacionado a essa visão política.

Por não ser parte do pensamento socialista de sua época, por acreditar no socialismo democrático, estudiosos criticaram Orwell sob uma visão maniqueísta de mundo. Mas isso pode ser negligenciado se nós considerarmos que eles lidavam com um mundo bipartido entre socialistas e capitalistas. O modo de pensar era bipolar. De toda forma, Orwell teve uma abordagem diferente da situação, ele pôde ver que o tipo de socialismo liderado por Stalin era corrompido e divergia do socialismo que dava prioridade à justiça e à igualdade, no qual ele acreditava.

Em resumo, em textos pré-1936, Orwell já tinha disseminado os aspectos políticos que iriam florescer em seus últimos trabalhos. Se ele era mais direto nos primeiros ensaios, ainda que não maduros, nos últimos ele está mais atento a suas intenções, a princípio veladas e, em por isso mesmo, mal interpretadas.

Orwell não mudou nem seu assunto nem sua posição política. Talvez o contexto das Guerras Mundiais e da Guerra Fria não tenha sido compreendido em sua totalidade pelos estudiosos, o que poderia desacobertar as estratégias de contenção usadas por George Orwell.

Referências

BONALUME NETO, Ricardo. *George Orwell: a busca da decência*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Carla Alexandra. *The Coup e Brazil: uma leitura do Norte pelo Sul*. 2003. 188 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ORWELL, George. O albergue, in: *Como morrem os pobres e outros ensaios*. Org. Matinas Suzuki Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ORWELL, George. O abate de um elefante, in: *Dentro da Baleia e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORWELL, George. *Spilling the Spanish Beans*. 1937. Disponível em: <<http://gutenberg.net.au/ebooks03/0300011.txt>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

ORWELL, George. Por que escrevo, in: *Como morrem os pobres e outros ensaios*. Org. Matinas Suzuki Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 21/09/2011

Desdobramentos da figura intelectual no romance *Vícios e virtudes*, de Helder Macedo

SILVANA AMARAL DE OLIVEIRA

Graduanda do curso de Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

e-mail: silvana.bronze@hotmail.com

Resumo: O romance *Vícios e virtudes*, publicado no ano de 2002, pelo escritor português Helder Macedo, traz impresso convenções e contradições sobre a figura do intelectual moderno como agente construtor de ideologias. Neste sentido cabe a investigação da forma como se dão esses desdobramentos dentro da obra, principalmente no que vem expresso por meio da postura dos principais personagens. Para tanto, são utilizados alguns conceitos, além das discussões que iluminaram neste último século a problemática da figura do intelectual como um agente social.

Palavras-chave: Literatura Portuguesa, Teoria Literária, Helder Macedo

Abstract: The novel *Vícios e virtudes*, published in 2002 by the Portuguese writer Helder Macedo, brings some conventions and contradictions about the image of the modern intellectual as an agent responsible for framing up ideologies. This way it is important to investigate these developments in the work, especially in what is expressed through the posture of the main characters. For this, we used some concepts, besides the discussions that in the last century illuminated the problem of the image of the intellectual as a social agent.

Keywords: Portuguese literature; literary theory; Helder Macedo

O romance *Vícios e Virtudes*, de Helder Macedo, lançado no Brasil no ano de 2002, soma-se ao vasto conjunto de obras já conhecidas deste autor aqui no país. Além de ensaísta e poeta, Macedo é Professor titular da cátedra Camões na King's College em Londres. Ficcionista, insere-se na literatura contemporânea portuguesa e africana como autor dos romances *Partes de África* (1991), *Pedro e Paula* (1998), *Sem Nome* (2005) e *Natália* (2009).

Vícios e virtudes é uma obra que contempla a relação de opostos presentes nas antíteses verdade e mentira, lembrança e esquecimento, antigo e moderno, frente e verso, passado e presente. O título do romance faz alusão aos jogos de cartas, constantemente referenciados ao longo da trama. A ideia contida no “Blefe”, o ato de blefar, dissimular, enganar por falsas aparências, utilizado pelos jogadores, é uma espécie de fantasma que ronda tanto a cabeça do leitor quanto a das personagens ao longo da

trama. Esse efeito é causado pela sensação de incerteza que se constrói em torno da personagem Joana. Joana não pode ser definida: entra e sai da trama como uma mulher enigmática e autônoma, a qual constrói uma imagem sobre si ao mesmo tempo em que se deixa construir pelos outros. São estas atitudes ambíguas da personagem que impedem a definição segura sobre a personalidade da mesma.

Dentro desta relação constante de antíteses, o autor espelha o passado e o presente português representado na figura feminina. Essa questão é amplamente discutida por alguns especialistas da literatura que colocam a personagem do romance como a representação de uma nova perspectiva de construção da história portuguesa. Além disso, Joana representa também a figura do intelectual moderno condensada no narrador que por ora assume seu papel, um papel que pode ser desdobrado em diversas facetas, as quais se observaram logo adiante.

O presente artigo se encarrega de analisar, sob a luz das atuais discussões sobre a figura do intelectual moderno, a postura das três personagens principais do romance em questão. Para tanto, serão confrontados os discursos das três personagens no que tange à construção da História portuguesa, a qual se encontra vinculada ao enredo do romance. Cabendo ao intelectual a responsabilidade de contar e recontar a História, será avaliada a posição de cada um dos três personagens.

A trama de *Vícios e Virtudes* se dá em torno de dois amigos que, intrigados com a personalidade de uma mulher, resolvem escrever cada qual um romance sobre a tal. Esses são o professor, referenciado apenas pela letra H., e o seu amigo de Liceu, o romancista Francisco de Sá. Num encontro entre os dois, Francisco revela ao amigo que está fascinado com a personalidade de uma mulher com a qual vem se envolvendo, chamada Joana. Joana é descrita por este último como uma mulher “moderna” – dona de personalidade intrigante e independente. Inspirado pela moça, ele pretende escrever um romance que contemple suas histórias de vida. Já H., ao ouvir os relatos do amigo, faz menção à personagem histórica também chamada Joana, duquesa da Áustria, que segundo ele seria bem mais interessante para a História portuguesa do que seu filho, o rei perdido de Portugal, Dom Sebastião.

H. revela que há tempos pretende escrever um romance sobre a Joana quinhentista. Ele irá se utilizar da história de vida da Joana moderna para preencher as lacunas da vida da outra Joana, construindo, portanto, um romance de fundo histórico. Logo, paralelamente às nuances que compõem a vida da Joana “moderna” sobrepõe-se a História da outra Joana. Para dar crédito ao enredo, H. se utiliza de fontes históricas como é o caso da menção que faz ao historiador francês Marcel Bataillon, estudioso da família real portuguesa.

Entre idas e vindas, os dois amigos começam a pôr em prática a ideia de construir seus romances, cada qual com suas técnicas e escolhas estruturais e temáticas. Joana, no centro das narrações, desempenha a função de objeto de análise dos dois, assumindo por ora a narração da própria história. O desfecho parece contraditório, visto que em um último encontro entre os amigos, toda a construção feita por ambos desmorona mediante as descobertas de Francisco sobre a verdadeira natureza de Joana. Seria ela uma grande mentirosa, alguém capaz de (re)inventar a própria história.

A partir do estudo da composição das personagens do romance é possível observar relevâncias em relação aos papéis sociais que estas representam dentro da obra. O papel desempenhado pela figura do intelectual moderno, por exemplo, permeia toda a narrativa. O que se vê ao longo do romance são três tipos de discurso construídos em função de Joana, cada qual mediado por uma perspectiva diferente da figura intelectual. Em outras palavras, é como se três facetas diferentes desta figura fossem encarregadas de compor o quadro da história de Joana, do qual ela própria é um dos agentes.

O conceito de intelectual moderno, discutido pela Sociologia ao longo do século XX, abrange um conjunto de atitudes que não estão ligadas somente à produção do conhecimento, como comumente se pensa. Genericamente, ser intelectual é se ocupar da exposição crítica das contradições presentes na sociedade. Edward Said (2005) define tal figura como o indivíduo que levanta publicamente questões embaraçosas, confronta ortodoxias e dogmas, encontra-se alheio a corporações, além de ser um denunciador dos problemas sociais que de alguma forma não vêm à tona. O intelectual pode ser, entre tantas profissões, um professor, um escritor, um filósofo, um político; além de compreender também qualquer atividade que se desdobre em conhecimento técnico: geógrafo, historiador, médico, engenheiro, etc., desde que o indivíduo se mantenha criticamente posicionado frente ou junto a um público. Na literatura, aponta ainda Said, a simbologia do intelectual vem expressa no romance moderno na postura do personagem que denuncia as carências e contradições sociais e por isso causa constrangimento e engodo nos demais personagens ou até mesmo no leitor.

Consoante a essas ideias, Marilena Chauí (2006, p 19-45) adverte que a atividade intelectual não é algo perene ou constante. Ser intelectual é uma função e não uma alcunha. Qualquer um desempenha a função intelectual quando intervém criticamente no espaço público. Logo, se está em silêncio, nenhum indivíduo, por mais crítico ou produtor de saber que se faça, pode ser considerado de fato um intelectual. Para Aduato Novaes (2006, p. 7-18), a função intelectual não é algo que se prenda necessariamente ao conhecimento teórico, embora se possa dele utilizar. Para o autor a postura do intelectual deve munir-se do conhecimento aliado a uma postura crítica que visa a reconstruir o passado tanto quanto construir idealmente o futuro.

Uma das problemáticas encontradas por alguns estudiosos da literatura no romance *Vícios e Virtudes* está justamente na análise crítica da relação sugerida entre o passado histórico e o presente de Portugal – relação mediada justamente por três facetas diferenciadas da figura intelectual, cada qual realizando um tipo de discurso. O que ocorre é que, no correr do romance, o leitor é levado a conhecer dois núcleos de referências. O primeiro deles é composto por dados a respeito da personagem histórica Joana de Áustria, irmã de Felipe II e mãe de Dom Sebastião, rei português. Em paralelo a esses dados, existe um segundo núcleo referencial situado no presente, representado por uma mulher misteriosa que ocupa o imaginário dos dois amigos.

De acordo com estudos do professor Pedro Brum Santos (2008, p. 69-72), esses dois planos assim enunciados se desdobram em três registros distintos. Esses registros, explica Santos, seriam o original, referenciado por meio da perspectiva História; o metaficcional, composto pelo próprio romance inspirado nos fatos históricos; e o propriamente ficcional, que se confunde com uma realidade presente. As três facetas

do intelectual que representam esses desdobramentos podem ser confundidas com as atividades do historiador, do romancista e do crítico social ou ativista.

Marisa Silva (2008) também aponta diferença entre os três tipos de discursos. Ela coloca o discurso da personagem Francisco Sá como um discurso autoritário, sem margem para segundas interpretações; H. teria em seu discurso uma postura mais parecida com a do analista, o qual permite ao outro construir sua própria história; enquanto Joana é aquela que submete o discurso dos outros dois, buscando confundi-los à sua vontade. Temos aí três discursos alicerçados em técnicas de construção diferentes: a construção da história pelas fontes reconhecidas juntamente à literatura, a construção por meio da ficção literária pura, e a construção por meio da memória. Três posturas diferentes, sustentadas por intelectuais de calibre diferentes: o professor H., Francisco Sá e Joana. Cada qual colabora para a formação de um quadro em mosaico que compõe a história da moça e que de maneira alguma se faz completo.

As ambiguidades encontradas nos discursos sobre a personagem Joana se fazem muito maiores devido ao fato de elas estarem confundidas com os dados biográficos da Joana histórica. De acordo com apontamentos de Janaína Sá da Silva, a aproximação entre estas duas personagens e o fato de conduzirem suas atitudes de forma semelhante e dividirem o mesmo nome, causa no leitor a sensação de se tratar da mesma pessoa. Esse estranhamento é maximizado, pois a trama não obedece a uma sequencialização sistemática, ou seja, a linearidade é nula. Para Janaína da Silva (2006, p. 14), a tese de que o autor busca questionar a construção da identidade portuguesa se ratifica na atitude do narrador que coloca a figura feminina em trânsito ora pelo momento histórico, ora pela realidade contemporânea, promovendo a discussão entre as atitudes de uma e outra. Neste íterim confrontam-se os papéis da mulher portuguesa tanto recente, quanto de um passado longínquo.

Também é possível afirmar que a trama se dá intencionalmente sobre a falta de linearidade, porque as histórias de ambas as mulheres se encontram tramadas, embaraalhadas, uma metáfora análoga a um jogo de cartas. Um dos indícios que comprovam esta ideia está na constante recorrência a cenas que colocam as personagens nas mesas de carteados e na alusão que o título faz a um jogo de cartas descrito em meados da trama, chamado "*Vícios e virtudes*".

Joana entra em cena na descrição feita por Francisco de Sá por ocasião de um encontro com H. em um pub. Nas palavras de Francisco, Joana

uma vez chicoteou um reaçã (reacionário) à porta da Faculdade. No tempo das reivindicações [...]. Estás a ver, latifundiária e a esquerda do PC, encabeçou a ocupação das próprias terras na reforma agrária (MACEDO, 2000 p. 19).

O discurso de Francisco Sá é o discurso do literato. Cativado pela personalidade da moça e convencido das histórias que esta lhe contara sobre sua vida, ele revela ao amigo seu desejo de escrever um romance baseado na vida dela. Joana é, na voz de Francisco, a "mulher moderna" (MACEDO, 2000, p. 17), "Revolucionária e Capitalista ao

mesmo tempo” (MACEDO, 2000, p. 19), dotada de postura crítica e ativa frente às questões sociais que a cercam, por mais ambígua que possa parecer.

Nas histórias que Francisco conta ao amigo, Joana já está pronta, sua história está acabada, basta ser escrita. Francisco quer ser o autor “a dar-lhe vida. Identidade. A torná-la História” (MACEDO, 2000, p. 27). Sua justificativa está na atitude da moça que reage ao saber de sua atividade como escritor: “Por isso que ela quis me contar tudo. Para que eu possa criar. Que tal hein?” (MACEDO, 2000, p. 27).

O núcleo da trama pretendida por Francisco gira em torno das anedotas que a moça lhe contara dias antes: abusada pelo pai, forçada a casar com o primo mais novo e amante do próprio tio visivelmente mais idoso. Durante os encontros com Francisco, há um misto de envolvimento sexual junto à narração das histórias. Tanto que, justamente ao fim de uma relação sexual, Joana revela a Francisco que, no dia anterior, havia perdido seu único filho. O fascínio de Francisco por esses dados chocantes que misturam vida, morte e sexo se junta a uma admiração antiga que revelara já ter pela moça desde os tempos que cursava a faculdade de História, quando ela era militante do Partido Comunista e vivia envolvida com questões políticas.

A próxima aparição da personagem Francisco de Sá se dá na publicação de seu romance sobre a história de Joana. Nesta ocasião, visivelmente contrariada com o desdobramento do romance, Joana atira no rosto de Francisco uma taça de vinho e vai embora. Essa manifestação da moça pode ser vista como a insatisfação do objeto sobre a própria descrição. Em outras palavras, Joana rejeita a história que foi construída sobre sua vida e rompe com seu escritor. A personagem sai em busca do seu próprio narrador, como defende Ana Margarida Fonseca (2005, p. 2).

Logo após o desfecho do encontro, o professor H. vai atrás da moça e conversa com a mesma sobre suas insatisfações em relação ao romance do amigo. Identificados com suas insatisfações, ambos começam a estabelecer contacto. Joana, ciente de que H. também é escritor, passa a contar suas histórias de vida para ele. Ele passa então a ser aquele que assume a função de narrar a vida de Joana.

De acordo com Marisa Correa Silva (2008), a postura assumida pelo narrador H. diante das histórias contadas por Joana se aproxima da função exercida pelo analista, o qual escuta seus pacientes, pouco interferindo nas suas explanações. Poderíamos também comparar tal postura àquela assumida pelo historiador que investiga o passado selecionando suas fontes, sejam elas orais ou escritas. Ambas as posturas se verificam, pois H. incentiva Joana a contar sua história, passando então a analisá-la como se a tivesse sobreposta aos dados retirados dos artigos do historiador Marcel Bataillon:

Vocês já sabem que a minha ideia inicial girava à volta da personalidade e das circunstâncias de Joana da Áustria, incidentemente trazida para a mesa do Pêbe com anacrônicos temperos alentejanos pelo Francisco de Sá naquela noite de copos há uns meses. A intenção teria sido, portanto, contar a outra história da História, (...) trazê-la para um ambíguo tempo nosso em que a vida tivesse continuado a despeito do filho, como continuou (MACEDO, 2000, p. 106).

Contar a “história da História” é a referência que a personagem faz ao seu pro-

jeto de escrever um romance histórico sobre a princesa Joana da Áustria. Os artigos de Bataillon serviriam para doar aos escritos um fundo verossímil. Fonseca (2005, p. 3) aponta essa busca pela verossimilhança como sendo a reflexão sobre os limites e as funções dos processos de representação ficcional. É como se o narrador estivesse “a procura de uma ‘verdade’ ficcional, ou seja, uma consistência interna à própria ficção”. A ironia do projeto está no fato de que ao final toda a preocupação acadêmica do narrador em busca da verdade se dissolve na ilusão e no jogo de sedução tramado pela moça. A convivência com Joana deturpa sua ideia original. Ela passa, então, a ter a autoridade sobre a verdade, sobre os fatos narrados porque assume a própria narrativa.

A relação entre o discurso construído por Joana aliado ao de H. vai formar o quadro muito diferente do esperado por ele. Joana passa a confundi-lo quando propositalmente sobrepõe as suas anedotas sobre a história de Joana quinhentista, e avisa: “Já fica a saber, eu minto muito [...] Aviso sempre, mas ninguém acredita” (MACEDO, 2000, p. 89). Sua autoridade se desfaz completamente quando ela revela ser tudo um grande divertimento:

Contei-te histórias, é o que faço sempre. Falsas e verdadeiras. Tudo ao mesmo tempo. Até não me importo, não me importei muito. É sempre o mais fácil. Até já fui a revolucionária capitalista, lembra-te? Porque também não a mãe de D. Sebastião se o jogo fosse esse, a identidade nacional como se fosse gente? Não foi disso que rimos, dos que pensam que os nomes que se dão às pessoas ficam pessoas? Tu tinhas a obrigação de saber que não se pode acreditar nos fatos. Que as palavras não são as coisas (MACEDO, 2000, p. 175).

Neste momento o discurso de Joana chega a um limite de racionalidade, muito maior do que dos outros dois escritores. Admitindo que as palavras não são fatos, ela retira a autoridade do discurso, pois nenhum discurso seria capaz de apreender a verdade, já que para ela a verdade é o fato. Isso gera, portanto, um ar de ingenuidade sobre estratégias de construção da história escolhidas pelo narrador H. Logo, seu projeto de construir a “história da História” está fadado ao fracasso.

Novamente em um Pêbe, os amigos se reencontram e rediscutem a história da moça. Francisco, muito indignado com as descobertas, argumenta que tudo não passou de “histórias”, mentiras e ilusões: “Mas eu sabia dela o quê? Histórias. Só histórias, ela própria me tinha dito (...) falsas e verdadeiras ao mesmo tempo” (MACEDO, 2000, p. 217). Percebe-se aqui a diferença entre o simbolismo da palavra “História” com a letra inicial maiúscula, e “história” em minúscula, indicando claramente a diferença entre a História que se ocupa do passado, como disciplina acadêmica, e a história puramente ficcional.

O amigo, o professor H. contra-argumenta em vão. Sua decepção está justamente em concluir que, embora tenha se esforçado na busca pela verdade, sua empreitada ficou somente no âmbito da ficção, uma ficção que tão pouco estava sob seu controle. Por fim, ele acaba por concordar com o amigo: a “Joana” da sua memória não passara de uma ilusão.

De resto, cabe a Francisco de Sá a apresentação do que poderia ser a leitura simbólica da história de Joana:

Ela é a Pátria. A Identidade Nacional. Tu não gostas da expressão, mas que existe, existe. [...] Mulher moderna. A nova Nação. A parecer mais nova do que é, já estás a topar. [...] A Sombra, porque é uma projecção de todos nós. Ou a Noiva, porque continua à espera. Mas não é o Marido Velho quem ela espera. É o Noivo-Filho que já morreu (MACEDO, 2000, p. 196-197).

Neste ponto, o discurso de Francisco triunfa. É somente por meio dele que se faz a verdadeira amarração entre as histórias das “Joanas”, bem como é somente por meio dele que se desmancham as ilusões construídas sobre a moça.

A figura intelectual em ascensão é, portanto, a do escritor, do literato, do ativista. O discurso acadêmico fracassa. A descoberta da verdade está nas mãos daqueles que construíram a história através da ficção: Francisco e Joana. A relação que o intelectual possui com o processo de construção da identidade de um povo é questionada ao longo do romance. A confusão se dá, porque a confiança é comumente depositada sobre discurso acadêmico, o que dá a ela uma credibilidade maior diante de qualquer outro tipo de discurso. Logo, o leitor é levado facilmente a pensar que o discurso construído pelo professor H. se aproximará logicamente da verdade sobre a moça, o que não ocorre.

O discurso do professor H. seria, a princípio, do ponto de vista lógico, o mais coerente entre os três outros discursos. Sua intenção de escrever um romance histórico faz com que ele recorra às fontes acadêmicas para dar autenticidade e verossimilhança ao seu discurso, tornando-o, portanto, objetivo frente à realidade. A história contada a H. por Joana serviria apenas de enxerto para preencher as lacunas da História da Joana quinhentista. Seu objetivo não era contemplar a vida de uma jovem contemporânea, mas construir por meio do romance a história da personagem histórica. Seu erro foi justamente ouvir as anedotas da moça sem questioná-las, como faz, ao contrário, com as fontes históricas. Neste ponto, ele se deixou enganar, pois foi seduzido pela narração da moça.

A visão de Francisco pode ser encarada como a vitória do discurso literário sobre os outros dois, pois embora enganado no começo, é somente por intermédio dele que, no final da narrativa, se desdobram os argumentos necessários para desmanchar o discurso construído por Joana sobre si mesma. Francisco desconstrói passo a passo cada dado anteriormente dissimulado por Joana, o que leva o professor H. a sentir-se confuso.

Numa outra perspectiva, podemos encarar o discurso verdadeiramente triunfalista como o de Joana, o qual cumpre seu objetivo de enganar os outros dois. Joana quis ser reescrita, reinventada. Sua postura é dupla o tempo todo, pois ao mesmo tempo em que busca esclarecer os dois escritores com os dados de sua vida, procura confundi-los com as aproximações que faz à biografia da personagem histórica Joana da Áustria. Joana sai de cena de repente, sem deixar pistas para maiores esclarecimentos. É este,

afinal, o jogo de Joana, um jogo de verdades e mentiras, vícios e virtudes, o qual assume provocativamente a fim de desenganar aqueles que procuram um rosto único da identidade pessoal ou coletiva.

Referências

CERDEIRA, Tereza Cristina. Dos vícios e virtudes da História na Ficção. *Actas do colóquio internacional de Literatura e História*. Porto, 2004, vol. I, p. 53-58.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção, in: *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das letras, 2006, pp. 19-45.

_____. A construção da história de Portugal através da perspectiva da personagem feminina na obra vícios e virtudes de Helder Macedo, in: *Anais do II Encontro nacional de professores de letras e artes Signos em rotação: a Literatura e outros sistemas de significação*. UFF, 2004, p. 1-6.

FONSECA, Ana Margarida. História e utopia: imagens de identidade cultural em narrativas pós-coloniais, in: *Anais IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*. 2005, p, 1-6.

NOVAES, Adatauto. Intelectuais em tempos de incerteza, in: *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 35- 47.

SAID, Edward. *Representação do intelectual*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Pedro Brum. O múltiplo e o diverso em *Vícios e virtudes*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 69-72, out./dez. 2008.

SILVA, Janaína Sá. *Intertextualidade e verossimilhança: História e tradição em Vícios e virtudes de Helder Macedo*. Dissertação de Mestrado: Santa Maria, RS, 2006.

SILVA, Marisa Correa. Representações Femininas em Helder Macedo e Saramago: olhares masculinos. *Anais: XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências*: São Paulo. 2008, p. 1-10.

Artigo recebido em 28/07/2011

Aceito para publicação em 10/10/2011

Resenha

BERBER SARDINHA, T. *Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools*.
Campinas: Mercado de Letras, 2009, 272p.

RAPHAEL MARCO OLIVEIRA CARNEIRO
Graduando em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
e-mail: raphael.olic@gmail.com.

Antes de partirmos para a descrição da obra em si, o maior expoente da Linguística de *Corpus* no Brasil, Tony Berber Sardinha, no clássico *Linguística de Corpus* (2004) diz que

a Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3).

A Linguística de *Corpus*, assim concebida, pode beneficiar diversas áreas, não só em pesquisas, como no ensino também. Como exemplo, podemos citar outra produção de grande contribuição para a divulgação dos estudos que se utilizam de *corpora*, a saber, o livro *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras*, organizado por Vander Viana e Stella E. O. Tagnin (2010). Nesse mesmo livro, várias pesquisas que se utilizaram da ferramenta *WordSmith Tools* são apresentadas, e por isso torna-se tão importante conhecer o funcionamento dessa ferramenta tão versátil. O livro em questão, *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*, de Tony Berber Sardinha torna-se, portanto, fundamental para o seu melhor entendimento.

O livro se propõe a traçar um panorama de possíveis pesquisas realizadas com o *WordSmith Tools*, bem como fazer uma explicação detalhada de seu funcionamento, para que possa facilitar o seu uso por aqueles que realizam pesquisas utilizando-se desse software. Basicamente, o *WordSmith Tools*, criado em 1996 por Mike Scott, da Universidade de Liverpool, Reino Unido, é um conjunto de ferramentas integradas utilizadas para análise lingüística. Ele permite fazer análises baseadas nas frequências e co-ocorrências de palavras em *corpora*. Desse modo, no primeiro capítulo o autor introduz o software em questão bem como alguns aspectos gerais referentes a ele.

No segundo capítulo, foca-se o uso da ferramenta em uma área bem promissora: o ensino de língua estrangeira. Como exemplo, o autor descreve o processo utiliza-

do na análise de um *corpus* composto por um texto em língua estrangeira, demonstrando como o programa *WordSmith Tools* pode ser utilizado no ensino de vocabulário por meio de colocações. A partir de exemplos retirados do *corpus* em estudo, também são levantadas questões relacionadas à importância do uso de textos autênticos no ensino de línguas.

Em sequência, o autor introduz alguns aspectos teóricos sobre a noção de gênero textual e as possibilidades de uso do *WordSmith Tools* na análise de gêneros. Em seguida, uma análise é feita sobre o gênero código de ética, revelando dados do *corpus* analisado e os passos metodológicos utilizados para a análise. Desse modo, por meio do programa em questão verificaram-se padrões centrais do gênero código de ética e como esses padrões normatizam a vida em sociedade.

No quarto capítulo, enfoca-se o uso do programa de análise lexical no estudo de metáforas conceituais. Inicialmente, é feita uma introdução sobre os estudos da metáfora na perspectiva cognitiva e do uso. O autor apresenta posteriormente, os recursos utilizados para a análise do *corpus* como as fontes de compilação do *corpus* e o tamanho do mesmo. Após as devidas análises, verifica-se a utilidade do *WordSmith Tools* na listagem de palavras-chave que contêm potencial metafórico, bem como a análise das mesmas a partir de linhas de concordâncias.

No capítulo seguinte, o autor apresenta os Universais de Tradução propostos por Baker (1993), a saber, simplificação, explicitação, normalização e estabilização. Por meio de um *corpus* paralelo composto por originais e traduções de 75 resumos de dissertações escritos em português e suas traduções para o inglês, retirados de teses de Linguística Aplicada defendidas no PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP, o *corpus* é analisado de acordo com os três primeiros universais citados anteriormente. Em resumo, nesse tipo de análise, o *WordSmith Tools* foi mais adequado para os estudos de simplificação e explicitação e menos adequado na investigação de aspectos qualitativos como os da normalização.

Focando uma área ainda não muito conhecida no Brasil, o autor apresenta alguns aspectos introdutórios dos estudos realizados no âmbito da Linguística Forense. Trata-se de uma área que se preocupa com a análise da linguagem jurídica, a fim de fornecer evidências linguísticas em processos judiciais. Após os passos da análise exemplificada no capítulo, chega-se à conclusão de que os procedimentos descritos por meio do programa *WordSmith Tools* podem ser empregados em casos judiciais, visto que é possível desvendar casos em que se quer comprovar a autoria de determinado texto ou se essa autoria é colocada em dúvida.

Nos três capítulos seguintes, o autor apresenta uma vasta descrição de como utilizar cada ferramenta do programa *WordSmith Tools* versão 3. Sabe-se que existem versões atualizadas do programa¹, porém segundo o próprio autor, o conhecimento do funcionamento da terceira versão é suficiente para saber lidar com as versões posteriores. Basicamente, as ferramentas são definidas de acordo com suas respectivas funções:

¹ A versão 6.0 do *WordSmith Tools* (a atual), bem como as versões anteriores estão disponíveis para download no site www.lexically.net.

- WordList: produz listas de palavra contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. Também compara listas, criando listas de consistência, onde se informa em quantas listas cada palavra aparece.
- Concord: realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o “nódulo”, *node word* ou *search word*) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorrem perto do nódulo.
- KeyWords: extrai palavras de uma lista cujas frequências são estatisticamente diferentes (maiores ou menores) do que as frequências das mesmas palavras num outro corpus (de referência). Calcula também palavras-chave, que são chave em vários textos (BERBER SARDINHA, 2009, p. 9).

No capítulo dez, o autor também faz uma descrição dos utilitários presentes em cada ferramenta. São eles:

- File Manager: abre uma janela para gerenciamento de arquivos.
- Splitter: permite dividir um arquivo em vários menores.
- Text Converter: oferece várias funções para o pré-processamento de textos, como a substituição de palavras, partes de palavras ou partes de textos, simultaneamente num conjunto de arquivos, a renomeação em massa de arquivos, e a mudança de pasta (diretório) de arquivos que apresentem certas características.
- Viewer & Aligner: fornece meios para a visualização de textos e para o alinhamento (combinação) de dois textos num só (Ibid., p. 10).

Após as referências bibliográficas, o autor encerra o livro com uma lista de quatro *websites* que apresentam outros trabalhos, estudos e pesquisas que se valeram do *WordSmith Tools*.

A partir da obra assim apresentada, percebe-se que se trata de um volume ímpar, que além de descrever detalhadamente uma das ferramentas mais úteis e versáteis para análise linguística de *corpora*, discute os benefícios do uso do *WordSmith Tools* para várias áreas de estudo. Com objetividade e clareza, o autor demonstra pleno conhecimento e experiência na área trazendo de forma clara, simples e didática o que se tem feito e o que é possível fazer a partir dos estudos de *corpora*, embora as áreas não se restrinjam às discutidas pelo autor. Além disso, o leitor certamente encontrará na obra o embasamento teórico necessário que permitirá a devida compreensão dos temas contemplados ao longo da mesma.

Em resumo, além de demonstrar o incrível potencial do *WordSmith Tools* na investigação de questões de áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, o livro apresenta múltiplas perspectivas para aqueles que pretendem iniciar, conhecer e desenvolver pesquisas nesse campo tão fascinante sobre os estudos da linguagem, a Linguística de *Corpus*.

Referências

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. *Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. (org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

Resenha recebida em 27/07/2011

Aceito para publicação em 06/03/2012