

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor do UNIPAM
Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão
Fagner Oliveira de Deus

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças
Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A **Revista ALPHA** é uma publicação anual dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Impressão e acabamento
Grafipres: (34) 3822-1166

Capa
Annita Catarina Malfatti (1889-1964), *Saleta de descanso*, 1925.
Óleo sobre tela, 57 x 50 cm.

R454r Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. –
Ano 16, n. 16 (dez. 2015). – Patos de Minas: UNIPAM, 2015.

Anual.

ISSN 1518-6792

1. Cultura, Periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas.

CDD: 056.9

Bibliotecária responsável: Dione Candido Aquino – CRB 1720

Centro Universitário de Patos de Minas

Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG Brasil
Telefax: (34) 3823-0300 web: www.unipam.edu.br

NEP | Núcleo de Editoria e Publicações

Telefone: (34) 3823-0341
consulte a página do NEP: <http://nep.unipam.edu.br>

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas



ISSN 1518-6792

ano 16 – n.º 16 – dezembro de 2015

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, (16): 1-375, 2015



Centro Universitário de Patos de Minas

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

<http://alpha.unipam.edu.br>

e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editora

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Geovane Fernandes Caixeta

Gisele Carvalho de Araújo Caixeta

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Luís André Nepomuceno

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Conselho Consultivo

Alckmar Luiz dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina)

Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (Universidade Federal de Uberlândia)

Carlos Henrique de Carvalho (Universidade Federal de Uberlândia)

Dermeval Saviani (Universidade de Campinas)

Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)

Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (Universidade Federal de Goiás)

Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (Universidade de São Paulo)

Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)

Hugo Mari (Pontifícia Universidade Católica/ Minas Gerais)

Jorge Megid Neto (Universidade de Campinas)

Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)

Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal)

Lorenzo Teixeira Vitral (Universidade Federal de Minas Gerais)

Luciano Marcos Curi (Instituto Federal do Triângulo Mineiro/ Campus Ituiutaba)

Manuel Cadafaz de Matos (Centro de Estudos de História do Livro e da Edição, Portugal)

Maria Beatriz Nascimento Decat (Universidade Federal de Minas Gerais)

Maria Violante Carraço F. C. Pereira Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal)

Percília Pena (Fundação Dracenense de Educação e Cultura/ Faculdades de Dracena)

Raquel de Almeida Moraes (Universidade de Brasília)

Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)

Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)

Rodrigo Garcia Barbosa (Universidade Federal de Lavras)

Rosa Maria Ferreira (Patrimônio Histórico, Prefeitura de Patos de Minas)

Selva Fonseca Guimarães (Universidade Federal de Uberlândia)

Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)

Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)

Wenceslau Gonçalves Neto (Universidade Federal de Uberlândia)

Revisão

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes e Paula Boaventura Veloso

Bibliotecária responsável

Dione Candido Aquino (UNIPAM)

Sumário

[Estudos linguísticos e literários]

- 9 • Caçam-se abelhas com mel: a função poética a serviço da persuasão no texto publicitário
Andréa Cristina de Paula
Sídnei Cursino-Guimarães

- 21 • O ensino de gramática na escola: uma proposta de trabalho com articuladores entre frases, orações e períodos
Caroline Schwarzbald
Dayse Cardoso Guimarães
Sônia Alves Dantas

- 33 • Semântica diacrônica: germãnus → irmão → mano
Danilo Brandão de Lima

- 42 • Uma análise da ruptura no processo de identidade linguística, do alemão ao português na comunidade luterana de Imbituva/PR
Cristiele Pedroso de Almeida

- 52 • A fala-em-interação institucional – repórteres aéreos e locutores de rádio no Rio de Janeiro
Marco Aurélio Silva Souza
Liliana Cabral Bastos
Maria das Graças Dias Pereira

- 69 • Comunicação, consumo e identidade: Daniel Alves rompeu a espessura histórica do assujeitamento?
Katia Martins Valente

- 80 • A representação dos Soldados da Borracha em discursos no Congresso Nacional
Angela Silva da Veiga

- 90 • Da melodia à letra: utilizando a música como estratégia de leitura
Elaine da Silva Carvalho Donato

- 98 • A tirinha de humor Mafalda: uma análise da representação narrativa
Francisca Verônica Araújo Oliveira
Fernanda Castro Ferreira

- 108 • “Quem é a mulher da relação?”: uma abordagem cognitivista sobre o gay passivo
Natival Almeida Simões Neto
- 124 • Vida e Obra de Gabriela Mistral: uma ilustre desconhecida
Rodrigo Conçole Lage
- 137 • Músculos e cérebro de arame: a ironia na escrita de Ignácio de Loyola Brandão em *Os músculos* e *O homem que queria eliminar a memória*
Edson Santos de Oliveira
- 145 • Foco narrativo em *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco
Verônica Franciele Seidel
- 152 • Ecos de *Satíricon* na obra *Quatrocentos mil Sestércios*, de Mario de Carvalho
Evelyn Mello
- 161 • Jorge Amado y su complicidad artística con Carybé y Verger
José Oscar Luna Tolentino
- 174 • Tradição e modernidade na poesia de Péricles Eugênio da Silva Ramos e Horácio Costa
João Francisco Pereira Nunes Junqueira
- 192 • O realismo, a magia e a fantasia na narrativa contemporânea *Deuses americanos*, de Neil Gaiman
Eduardo Yukio Takehana
Neide A. Silva
- 201 • A representação da mulher pós-moderna em contos de escritoras brasileiras contemporâneas
Mirian Cardoso da Silva
Wilma dos Santos Coqueiro
- 215 • Clarissa e a representação de modernidade
Anna Carolina Legroski
- 224 • Construção do cânone literário academicista: considerações acerca da história literária do pré-modernismo brasileiro
Maurício Silva
- 236 • O duplo freudiano em *Galiléia* de Ronaldo Correia de Brito
Rosângela da Silva Oliveira

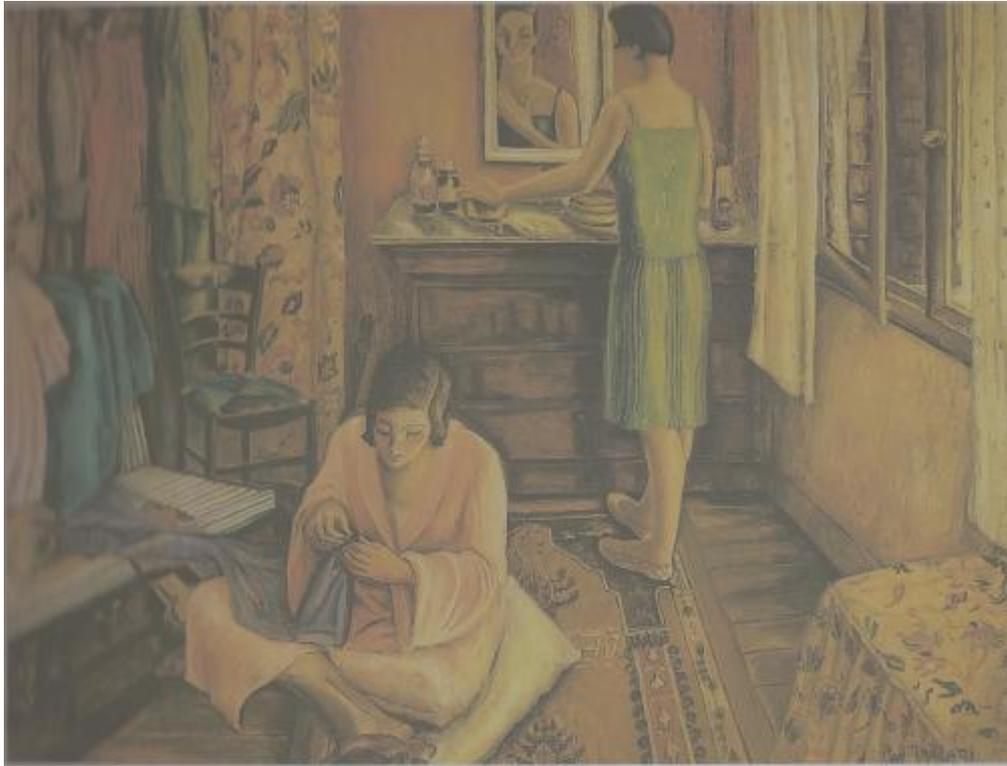
- 243 • A Geometria (d)os afectos: des-encontro com os vivos: o corpo *sacrificado* e em *partilha* não afectuosa, na desconstrução do Cristianismo redivivo (nos sécs. XI-XIV) - uma outra homenagem Jean-Luc Nancy
Manuel Cadafaz de Matos

[Estudos pedagógicos e históricos]

- 271 • A pedagogia no contexto empresarial: crescimento, competências e desafios
Gilson Xavier de Azevedo
Elaine Divina Generoso
Leidyane Alves da Silva
- 294 • Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de Língua Inglesa em colégios da rede estadual de Curitiba
Marcos Alede Nunes Davel
- 309 • Ensinar e aprender Matemática com o uso do material dourado nos primeiros anos do Ensino Fundamental
Anderson Oramisio Santos
Guilherme Saramago de Oliveira
Camila Rezende Oliveira
- 322 • A formação de professores e a educação inclusiva
Fernanda Mendes de Oliveira
- 339 • O Enem e suas repercussões no ensino de Geografia em escolas da rede pública estadual mineira
Maria da Penha Vieira Marçal
- 359 • Do Alto da Misericórdia ao bairro Abadia, na cidade de Uberaba - séc. XIX - XX: uma breve discussão histórica
Camilla Bernardes da Costa
Pedro Paulo Gonzaga de Moraes

[Resenhas]

- 371 • Una visión integral de la obra literaria
José Pascual Buxó



Annita Catarina Malfatti (1889-1964), *La rentrée*, 1925-27.
Óleo sobre tela, 88 x 115 cm.

Estudos Linguísticos e Literários

Caçam-se abelhas com mel: a função poética a serviço da persuasão no texto publicitário

Andréa Cristina de Paula

Doutoranda em Estudos Literários pela UFU. Professora de Português/Redação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Patos de Minas.

E-mail: paulacristinaandrea@gmail.com

Sídnei Cursino-Guimarães

Doutora em Linguística pela UFMG. Professora aposentada do UNIPAM.

E-mail: sidnei.cursino@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar a função poética da linguagem e seus efeitos de sentido na publicidade, verificando, por meio do estudo de uma peça publicitária, que recursos estilísticos contribuem para tornar esteticamente mais elaborada essa função e, mais especificamente, se tais efeitos aumentam o grau de persuasão do texto publicitário.

Palavras-chave: Função poética. Persuasão. Publicidade.

Abstract: This study aims to analyze the poetic function of language and its meaning effects in publicity, verifying, through the study of an publicity piece, which stylistic features contribute to making more aesthetically elaborate this function and, more specifically, whether such effects increase the degree of persuasion of advertising text.

Keywords: Poetic function. Persuasion. Publicity.

“O material da poesia não são as imagens e emoções, mas a palavra (slovo). A poesia é a arte da palavra...”
(JIRMUNSKI, 2002, *apud* COSTA LIMA, 2002)

1 Considerações iniciais

Não questionamos que o objetivo imediato do texto publicitário é o convencimento, visando, normalmente, a longo prazo, ao consumo do produto anunciado. Para atingir tal objetivo, a publicidade vale-se, hoje em dia, de um verdadeiro “batalhão” de profissionais que amparam os detalhes de cada aspecto a ser abordado no texto publicitário: são profissionais de marketing, que fazem pesquisas e indagam o que mais agrada ao público-alvo; artistas plásticos e fotógrafos, que se encarregam do melhor ângulo de fotografia ou do melhor ângulo do desenho ou da melhor disposição de cores. Enfim, artistas gráficos e profissionais do discurso que contrabalançam texto verbal e não verbal, de maneira que ambos se complementem, num todo harmônico, de fácil leitura e suficientemente denso em informação e persuasão para que, em uma leitura rápida, o leitor possa ser imediatamente

apreendido nas malhas de tais recursos persuasivos e torne-se um adepto do consumismo.

Consideramos que, conforme teoria de Austin (1990), todo ato de fala tem um componente perlocucionário, entendendo-se “ato perlocucionário”, como o define Koch (1997, p. 20), isto é, “aquele destinado a exercer efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc.”. Dessa forma, se, na linguagem ordinária, o falante tenta sempre convencer o alocutário de seu ponto de vista, na publicidade (propaganda cujos fins são lucrativos)¹, esse aspecto perlocutório manifesta-se de forma acentuada e pode ser considerado “a função” predominante do texto, situando-se, entre as seis funções da linguagem teorizadas por Jakobson (1957) e sendo denominada “função conativa” (ou “apelativa”).

Ao aplicarmos ao uso da linguagem o provérbio “Caçam-se abelhas com mel”, poderíamos justificar a afirmação de que se dá mais atenção a um argumento que sugira o sabor do lucro, da vitória etc. que a outro que aponte obrigações, que constranja etc. É assim que o recurso à linguagem poética tem, na publicidade, o efeito do “mel” na caça às “abelhas-consumidores” e age como “forma subliminar de persuasão” para convencer os compradores em potencial, uma vez que a publicidade subliminar, de acordo com publicação da Revista Consciência/Net (s/a, 2004), gera no consumidor a necessidade inconsciente de fazer algo ou adquirir determinado produto.

Em relação ao aspecto linguístico, especificamente, a linguagem publicitária – no caso, a publicidade escrita, veiculada por revistas (que se constituiu no *corpus* da pesquisa) – devido ao espaço restrito que lhe é imposto, deve compensar a necessidade do recurso a “textos escritos reduzidos” com a “capacidade de impacto”. Nessa ótica, a linguagem verbal deve buscar um maior número de técnicas de convencimento e, entre estas, o recurso à função poética da linguagem (também no sentido que lhe dá Jakobson, 1957) tem-se revelado um recurso persuasivo, constantemente, buscado pela “arte” publicitária.

Nesse sentido, esta pesquisa mostra-se relevante pelo fato de, ao apresentar ao leitor os efeitos que decorrem da adoção dos recursos citados por discursos do tipo publicitário subliminar, cuja função é essencialmente conativa, levar esse destinatário a prevenir-se quanto aos efeitos dessa forma de “sedução”. E, ao conscientizá-lo dessa “armadilha” a que é exposto, torná-lo, conseqüentemente, “imune” ao consumismo que tais estratégias subliminares provocam e, dessa maneira, igualmente permitir que o leitor possa, despreocupadamente, desfrutar dos recursos da poética inteligente na qual se esmera a “arte” publicitária atual.

¹ Sobre o conceito desses dois vocábulos (publicidade e propaganda), Eloá Muniz (2004) explica que o primeiro tem a finalidade de promover comercialmente um produto, enquanto o segundo é caracterizado pela autora como “mais abrangente”, uma vez que a propaganda visa à propagação de uma ideologia, sem objetivos de interesse comercial.

2 *Embasamento teórico*

A publicidade tenta impor ao consumidor a ideia de que o produto anunciado é a resposta a anseios que todo homem gostaria de ver concretizados. Para isso, ela se vale, segundo Packard (1965), basicamente, de três estratégias: condicionamentos, recursos afetivos e promessas. Por limite de espaço, só abordaremos essa última estratégia – as promessas – que, focalizadas pelos publicitários, são o resultado da pesquisa de “valores psicológicos (necessidades, anseios e desejos subconscientes) que se pudessem adicionar aos produtos, a fim de dar-lhes mais poderosa capacidade de atração” (PACKARD, 1965, p. 67). E o autor continua:

uma vez identificada a necessidade e confirmado seu poder compulsivo, eles (os vendedores de profundidade) começaram a criar a promessa de sua satisfação nas promoções de venda de produtos tão improváveis quanto aparelhos de ar condicionado, misturas para bolo e lanchas a motor (PACKARD, 1965, p. 67).

Partindo de oito necessidades (que a publicidade deve “vender” associadas aos produtos), o autor converte-as em “promessas”. Assim, se a pessoa, na vida real, sente-se rebaixada e impotente diante da sociedade, o consumo do produto anunciado pode prometer-lhe “poder”, “sucesso”, “reafirmação do ego” etc. As oito promessas são: segurança emocional, reafirmação de valor, satisfação do ego, oportunidades criadoras, objetos de amor, sensação de poder, sensação de enraizamento e sensação de imortalidade (cf. PACKARD, 1965). Para exemplificar sumariamente uma dessas necessidades exploradas pelo texto publicitário, podemos citar o caso de publicidades de vinho que, normalmente, apresentam um ambiente que sugere o “lar” do leitor, suas raízes, como (cf. CURSINO-GUIIMARÃES, 1974) numa publicidade do vinho Precioso, da Vinícola Garibaldi, RS., em que a figura risonha de um idoso, aparentemente vestido com um pijama de flanela xadrez, levanta uma taça com a bebida: a taça está semivisível por trás da garrafa do vinho, a qual está sobre uma mesa com toalha de crochê e deixando ver, ao fundo, um relógio tipo carrilhão, ou seja, são elementos que apontam para o ambiente do lar, para a tradição, mostrando que “quem toma vinho é alguém que ‘pertence a um grupo e que sabe o valor de se ter ‘raízes’” (cf. PACKARD, 1965, p. 67-77).

Segundo Jakobson (1957), a “função conativa é a orientação para o destinatário”, ou, numa interpretação dada por Challub (1987, p. 22), “quando a mensagem está orientada para o destinatário, trata-se aí da função conativa. Esta palavra tem sua origem no termo latino *conatum*, que significa tentar influenciar alguém através de um esforço”.

Essa definição leva-nos ao comentário de Carrascoza, que, igualmente, justifica a fusão de parte da abordagem que aqui propomos (publicidade e persuasão), quando afirma: “é sabido que todo discurso procede de alguém, dirige-se para alguém e procura convencer em maior ou menor grau” (CARRASCOZA, 2002, p. 17). O autor cita Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), para distinguir “convencer” de “persuadir”.

Um discurso que deseja convencer é dirigido à razão por meio de raciocínio lógico e provas objetivas, podendo atingir um 'auditório' universal. O discurso que deseja persuadir tem um caráter mais ideológico, subjetivo e intemporal: busca atingir a vontade e o sentimento do interlocutor por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, visando obter a sua adesão, dirigindo-se assim mais para um 'auditório' particular (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1992, *apud* CARRASCOZA, 2002, p. 17).

E Carrascoza (2002, p. 17-18) conclui que

convencer é, pois, um esforço direcionado à mente, à Psique; persuadir é domínio do emotivo, próprio de Vênus, deusa do amor, daí sua proximidade com a arte da sedução. Hoje não há dúvida entre os estudiosos da comunicação de que a publicidade é um exemplo notável de discurso persuasivo (...) Se há, portanto, um proselitismo natural em tudo que é falado ou escrito – pois sempre se visa convencer ou persuadir –, e nenhum emissor quer ver sua mensagem perdida no vazio, qualquer peça publicitária intenta alcançar um alto grau de persuasão, uma vez que idealmente deve desencadear uma ação, o ato de consumo, ainda que num futuro impreciso.

Essa distinção leva-nos a situar a utilização da função poética na publicidade como uma forma de "sedução", tornando mais atraente a promessa que lhe é feita em troca do uso do produto divulgado pelo texto publicitário.

Carrascoza (2002, p. 19) destaca o fato de que, devido aos processos de expansão dos meios de comunicação de massa, "a publicidade viu-se obrigada a aperfeiçoar seus mecanismos de sedução, incorporando em seu discurso *algo mais*". Esse "algo mais" constitui-se em "recursos estilísticos" da propaganda no Brasil que, na obra citada, são apresentados numa visão cronológica, desde seus primeiros momentos, quando a mesma se valia da colaboração de escritores brasileiros, que "alimentavam" esse aspecto da propaganda.

Não é esse o objetivo desta pesquisa, mas o de analisar, especificamente, os recursos estilísticos que constituem a função poética da linguagem quando utilizados, não como um fim em si mesmos, mas como um "meio" de beneficiar a função conativa da publicidade. A intenção deste estudo é, pois, analisar o uso de recursos da função poética e seus efeitos de sentido como meios de persuasão, efeitos estes "que correspondem à infinita variedade dos valores que as unidades mínimas de forma podem ter no discurso, e de acordo com o contexto no qual elas se inscrevem" (cf. GUILLAUME, 1964, *apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p. 207), para atingir a função conativa, papel central da linguagem publicitária.

Após apresentar exemplos de utilização da função poética na prosa, Challub (1987, p. 34) conclui: "quando a prosa espelha desenhos poéticos no seu sintagma, ela está mais próxima da poesia, uma vez que incorpora procedimentos poéticos". E a nosso ver Yaguello (1997, p. 31) completa esse ponto, quando considera que a língua é um "jogo (uma estrutura) cujas regras são falseáveis". Ela afirma que esse aspecto lúdico ou poético liga-se ao princípio do prazer: "O jogo com as palavras, sonoridades e sentido, toda a actividade lúdica e poética que use a linguagem como objecto e meio

de expressão constitui uma sobrevivência do princípio do prazer, da manutenção da gratuidade contra o utilitarismo” (YAGUELLO, 1997, p. 31).

Discordamos da autora apenas no que se refere ao aspecto “não utilitarista” da linguagem poética, quando usada, especificamente, pela publicidade. Voltando à citação que fizemos inicialmente, acreditamos que os recursos poéticos constituem-se no “mel”, que visa transformar o leitor num provável consumidor.

Retomando a ideia da língua como “jogo”, Yaguello (1997, p. 32) especifica que

podem distinguir dois tipos fundamentais de jogo: jogo sobre a forma (oral ou escrita), jogo sobre o sentido, e também, naturalmente, jogo sobre os dois ao mesmo tempo (...). Os jogos com o som são, essencialmente, a rima, a repetição, a aliteração (repetição de consoantes) a assonância (repetição de vogais), a aproximação de parônimo (palavras foneticamente muito próximas), as pausas falsas, o trocadilho (substituição de sons). Os jogos com o sentido são a inesperada aproximação de palavras estranhas uma à outra, a hábil exploração da sinonímia, da ambiguidade sob todas as suas formas, as violações de sentido propriamente ditas (...), o desvio, a alusão, etc.

Esses recursos da função poética podem ser detectados em toda forma de publicidades, mas também de propagandas bem elaboradas, como as políticas – em que *gingles* ou slogans inteligentemente elaborados são repetidos pelo povo que, registrando em seu subconsciente os recursos subliminares utilizados pelo publicitário, torna-se, muitas vezes de forma inconsciente, divulgador da ideia lançada. A título de exemplificação, citamos aqui o caso do candidato a deputado Antônio do Vale, de Patos de Minas/MG, cujo resultado vantajoso na eleição de 1998 foi, em grande parte, atribuído à fixação do seu slogan: “ZUM ZUM ZUM... é o 1521”. Nesse slogan, foram utilizados recursos da função poética tais como a onomatopeia (imitação ou reprodução de um ruído por um grupo de sons da linguagem) e a rima (coincidência de sons, geralmente em finais de palavras) – o que teve como efeito a facilidade de memorização e divulgação do slogan pela população.

Após a constatação de que os recursos oferecidos pela função poética não são usados com a finalidade última de agradar, mas como instrumentos de persuasão do interlocutor, e, baseando-nos nos recursos que a função poética oferece, analisamos a publicidade do produto “Sal Cisne”, em anexo.

3 Análise do texto publicitário

Conforme já comentamos anteriormente, para Yaguello (1997, p. 31), “a língua é um jogo (uma estrutura) do qual podem distinguir-se dois tipos fundamentais: o jogo sobre a forma (oral ou escrita), o jogo sobre o sentido e, naturalmente, o jogo sobre os dois ao mesmo tempo[...]”. Na publicidade em questão, exploramos a forma (disposição gráfica, jogo rítmico de fonemas afins, utilização de palavras de grande potencialidade expressiva) e o sentido (alusão, sinonímia, comparação ...). Esse “jogo” a que se refere Yaguello (1997) pode, do ponto de vista de Ramos (1969, p. 45), ser considerado, entre outros, sob dois aspectos: o estrato fônico (jogo com o som) e o

estrato óptico (jogo com a forma)²³ – únicos observados na publicidade avaliada, mas concluindo a análise de cada item com o efeito de sentido provocado pela alteração da forma. Segundo a autora, “o som (estrato fônico) é o fator primordial na estrutura poemática”, e “o estrato óptico é, não apenas indispensável, mas essencial à organicidade da obra”.

Na publicidade em análise, ocorrem os jogos com o som (estrato fônico), a começar pelo nome da marca do produto “Sal Cisne”. Pode-se destacar ainda nesse aspecto: a assonância do fonema /a/ que, por ser uma vogal clara e usada de forma constante, remete à ideia de clareza, brancura etc. O fonema /i/ (cisne) remete à expressão de fineza e agudez. Ambos os recursos servem de apoio para remeter à ideia de brancura do sal (pela vogal /a/) e fineza do mesmo (pela vogal /i/). Ainda em relação ao nome do produto, pode-se destacar a aliteração (outro recurso fônico aqui explorado) do som /s/ (Sal Cisne). Todos esses recursos trabalham com o som (estrato fônico), fazendo-se uma comparação com a cor da ave e, por analogia, à brancura do sal.

O texto que se segue ao título funciona como uma “chamada” (no sentido dado ao termo pelo jornalismo), porque ele resume as informações da publicidade: “Você sabe o que tem nas mãos/Agora saiba o que tem no sal”. Nesse trecho, continua a aliteração do /s/ e há ainda o uso do paralelismo que, pelo fato de justapor duas frases e recorrer à assonância da vogal /a/, provoca o realce das ideias contidas em ambas.

Esse paralelismo é repetido, de forma criativa, no restante da publicidade, que conjuga os elementos verbais (qualidades do sal) com os visuais (cada qualidade é enunciada verticalmente em linhas paralelas... que “caem”), resultando numa metalinguagem, a serviço da função poética. Quando os elementos do código verbal são reaproveitados (e uma característica básica da metalinguagem seria a de ela resultar sempre de um segundo aproveitamento do código), tem-se o recurso citado, ou seja, as frases que “caem” da mão representam o sal que a mão espalha sobre a salada. Dessa forma, pelo fato de estarem no lugar do produto anunciado, essas frases devem ser levadas em consideração, sob dois aspectos:

- a) O do conteúdo proposicional, ou seja, o que cada enunciado traz de informação semântica (sobre as qualidades do sal): qualidades de ser fino, salgar no ponto certo, ser refinado, branco, de fácil dissolução, ser puro e limpo e possuir tradição;
- b) O da disposição das frases, ou seja, a exploração de recursos no nível visual, sobretudo quando elas “ilustram” ideias trazidas pela conjugação dos dois códigos (verbal e não verbal), isto é, as frases representam o sal que “cai” da mão e se espalha.

E, conjugando esses dois aspectos, chegamos a uma terceira informação (semântica) que pode ser assim inferida: quem “tem o sal nas mãos” também “tem as qualidades desse sal”. E é a mão que distribui essas qualidades sobre a salada, o que justifica a promessa de Packard (1965) sobre os produtos destinados à “dona de casa” (sobretudo aquela que cozinha para a família): o produto anunciado dá-lhe a sensação

² Embora a autora cite outros estratos, só se abordaram esses dois, porque apenas eles se manifestam no texto em análise.

de “estar criando algo” com as próprias mãos, o que também eleva o ego da dona de casa, no exercício de uma atividade tão pouco valorizada, como é a de cozinhar.

Segundo Ramos (1969, p. 69), “o elemento visual funciona como significante complementar, contribuindo como “uma voz” a mais na polifonia do conjunto” – há uma voz em cada código. Em relação a isso, a exploração do espaço contribui, e muito, para reforçar o aspecto visual na publicidade em estudo, pois esse recurso poético visa colocar em destaque o produto anunciado. No texto em análise, notamos que as frases “originam-se” das mãos de quem prepara a salada e, ao “cair”, espalham-se. Observamos também que as frases, ao começarem a “cair”, são mais concentradas e unidas. Logo, em seguida, começam a espalhar-se e, à medida que vão caindo, afastam-se uma da outra. Esse recurso poético é bastante persuasivo, pois é pelo fato de as fontes usadas nas frases serem “menores” que temos o efeito buscado, ou seja, despertar a curiosidade no leitor em saber o que nelas está escrito. Esse recurso também sugere a comparação dessas fontes (que são finas) com o produto anunciado, ou seja, fez-se uma ilustração gráfica do tamanho da letra associando as letras mais delgadas da frase à finura do sal.

A intenção dessa utilização do espaço – as frases espalharem-se a intervalos regulares – é argumentar que o “SAL CISNE”, ao cair, solto e fininho, forma linhas que se abrem, “em leque”, alcançando toda a salada.

Isso vem provar a afirmação de Carrascoza (2002, p. 179) de que “a força persuasiva (do texto publicitário) estaria na beleza das formas visuais”. Podemos destacar, ainda, com relação ao aspecto visual, o recurso à imagem. Nas verduras e legumes, por exemplo, o arranjo sugere limpeza e frescura que agradam aos olhos. Além disso, a disposição das cores opostas: vermelho⁴ e verde, de acordo com teoria da arte, por serem os contrastes mais fortes, criam vivacidade na parte inferior do texto publicitário e deixam em destaque a brancura da página, o que, mais uma vez, alude à cor do produto anunciado que é a branca.

Passando ao aspecto linguístico da forma, citamos Carrascoza (2002, p. 179), segundo o qual,

são determinantes no discurso persuasivo a afirmação e a repetição: (...) a repetição objetiva minar a opinião contrária do receptor por meio da reiteração; (...) a propaganda não pode dar margem a dúvidas; a meta é aconselhar o destinatário e conquistar a sua adesão, daí as frases afirmativas.

Na publicidade em análise, verificamos, de forma acentuada, a exploração da repetição da palavra “mais”: “mais fininho, mais refinado, mais limpinho e sequinho, mais puro, o mais tradicional”. Na palavra “mais”, além do aspecto semântico que fica reiterado, os fonemas “is” (unidos) evocam facilmente o nome do sal.

⁴ Em teorias atuais sobre cores, no lugar de “azul, vermelho e amarelo”, prefere-se – para uma maior precisão –, considerar que as cores fundamentais de pigmentos e corantes são, respectivamente “ciano magenta e amarelo”, mas, por utilizarmos dessa teoria apenas a questão da oposição, conservamos o termo “vermelho” para a cor primária que se opõe à fusão das outras duas que resultam na cor secundária “verde”.

Além da repetição da palavra “mais”, que intensifica as qualidades listadas, há a repetição das afirmações de cada frase que “cai”, formando um paralelismo semântico e visual, o que causa o efeito de convencimento citado pelo autor.

A exploração das terminações é outro recurso aqui observado: dá-se por meio da terminação “inho” que (assim como o fonema /i/) remete à fineza do sal.

Para que possamos obter um melhor entendimento do que sejam esses “estratos” citados pela autora, o texto verbal da publicidade será esquematizado, sobre esses dois aspectos, no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Esquema do texto verbal de “Sal Cisne”

Jogos com o som (estrato fônico)	Efeitos de sentido
1 Trecho em análise: Nome da marca do produto “Sal Cisne”	
1.1 A assonância do fonema /a/, oral, que é uma vogal considerada “clara”:	Dar ideia de claridade, brancura.
1.2 O fonema /i/ de Cisne :	Expressar fineza e agudez.
1.3 A aliteração do som /s/ “Sal Cisne”:	Chamar a atenção para o nome do produto.
2 Trecho em análise: “Você sabe o que tem nas mãos; Agora saiba o que tem no sal”	
2.1 A aliteração do som /s/:	Lembrar o nome da marca.
2.2 Paralelismo:	Provocar o realce das ideias contidas em ambas as frases, pelo efeito de comparação de ambas.
2.3 A assonância da vogal /a/ :	Dar ideia de claridade, brancura.
Jogos com a forma (estrato óptico)	
1 Exploração do espaço:	Reforçar, por meio do aspecto visual na publicidade, todas as “vantagens” que o consumidor encontrará neste produto.
1.1 As frases ao “cair”, espalham-se a espaços regulares:	Colocar em destaque a facilidade que a cozinheira encontrará para espalhar o produto anunciado.
1.2 As frases ao “cair” são mais concentradas e unidas uma à outra e se afastam uma da outra à medida que vão caindo:	Primeiro, argumentar que o “Sal Cisne”, ao cair, forma linhas que se abrem, em “leque”, alcançando toda a salada. Em segundo lugar, argumentar (de forma subliminar) que essas qualidades originam-se das mãos de quem cozinha.
1.3 As frases são escritas com letras menores que as do texto no alto:	Despertar a curiosidade no leitor em saber o que nelas está escrito.
1.4 Imagem	
1.4.1 O arranjo nas verduras e legumes:	Sugerir limpeza e frescura, que agradam aos olhos.
1.4.2 A disposição das cores opostas das verduras e dos legumes:	Deixar em destaque a brancura da página, fazendo-se uma alusão com a cor

	do produto anunciado, que é a branca. As cores, por serem opostas (vermelho versus verde, de acordo com o triângulo tradicional das cores primárias e secundárias) ganham destaque sobre o fundo, tornando o resultado impactante e alegre.
2 Repetições	
2.1 A repetição da palavra “mais”: “mais fininho, mais refinado, mais limpinho e sequinho, mais puro, o mais tradicional”:	Minar a opinião contrária do receptor por meio da reiteração e levá-lo, de forma subliminar, a mentalizar o nome do produto, pela similaridade de sons.
2.2 A repetição das afirmações no “fio” de cada frase que “cai”:	“Mostrar” que o sal que cai acima tem as mesmas propriedades/qualidades da porção que cai abaixo – esses valores são inalterados, o que não deixa margem a dúvidas e conquista a adesão do destinatário.
2.3 A repetição do sufixo “inho”:	Assim como o fonema /i/, remeter à fineza do sal e acrescentar ao texto uma função característica desse sufixo, que é a de expressar “carinho” – atribuída, no caso, à atividade de preparar a salada... com o Sal Cisne.

Fonte: as autoras

Retomando as duas frases da chamada, teríamos o seguinte esquema geral:

Você (já) sabe (presente.)	o que tem em	as mãos
Agora (você) saiba (imperativo.)		o sal

Cabe destacarmos aqui dois aspectos semânticos: o uso dos dêiticos (Você, verbo “saiba” – no imperativo) que “trazem” o leitor para dentro do texto; o duplo sentido que o publicitário consegue com as frases iniciais em paralelismo que tem, na base, o verbo “saber”: você “sabe que tem o sal nas mãos” e “agora você fica sabendo que, nas suas mãos, você também tem qualidades do sal”. E esse destaque para “ter nas mãos” remete à promessa descrita por Packard sobre produtos que envolvem a participação da pessoa no lar: a sensação de que quem prepara o alimento é diretamente responsável pela criatividade do prato, pelo sabor e benefícios que ele traz para a família que vai ser alimentada. E, com a sensação de criatividade, o consumidor

tem resposta também à sua necessidade de satisfazer o ego – promessas cumpridas pelo texto, elaborado de acordo com seu consumidor: a dona de casa que cozinha.

Podemos, então, atribuir toda a carga expressiva dos recursos então analisados à função poética, utilizada para chamar a atenção do leitor para as qualidades do produto. Não podemos nos esquecer, no entanto, de que esses recursos não foram usados apenas para fazer com que o texto atraia a atenção do leitor, mas para que, a partir do efeito buscado pelos mesmos, seja intensificado o grau de persuasão do texto publicitário. Em síntese: a função poética é, no texto, um instrumento de reforço da função apelativa.

4 Considerações finais

Ao estudamos a função poética da língua, notamos que os seus recursos não são exclusivos da poesia, já que verificamos também sua presença no dia a dia, sobretudo em textos que querem chamar a atenção do leitor, tais como: slogans comerciais ou políticos, provérbios, título de livros, outdoors etc.

Em relação ao texto publicitário, cujo objetivo principal é o de persuadir, temos notado uma constante busca de técnicas de convencimento. Entre essas, o recurso à função poética da língua tem-se revelado um recurso persuasivo constantemente buscado pela “arte” publicitária. Na publicidade analisada, “contrabalançam-se” o texto verbal e o não verbal, de maneira que ambos se complementem num todo harmônico, de fácil leitura, e suficientemente denso em informação e persuasão, para que, em uma leitura rápida, o leitor possa ser imediatamente “capturado” nas malhas dos recursos persuasivos e torne-se um adepto do consumismo.

A análise do texto que anuncia o produto Sal Cisne, assim como o estudo que realizamos sobre a interferência da função poética em textos publicitários, permitiu, pois, a confirmação da hipótese inicial deste trabalho, uma vez que verificamos que essa função é usada com um caráter subliminar na publicidade, já que esta tem, na função poética, um instrumento de “disfarce” (sedução) da função apelativa.

Observamos, ainda, que a função poética é reservada especialmente para as denominadas *frases de impacto*, de mais fácil percepção também em outdoors, nos slogans, enfim, na publicidade em geral. Constatamos, também, que publicidades com pouco texto, pela necessidade de se obter maior efeito com poucas palavras, precisam mais de recursos poéticos, ao passo que publicidades com muito texto, discorrendo, descrevendo a respeito do produto, utilizam menos tais recursos.

Damos, aqui, destaque para os publicitários, os quais vêm se revelando verdadeiros mestres da “arte publicitária”, mostrando que os recursos da função poética não são exclusivos da poesia, mas que podem ser vistos no dia a dia, sobretudo em textos que querem chamar a atenção do leitor. Por fim, fica uma ideia que, talvez, extrapole a publicidade: a de que o sal (mostrado de forma poética) poderia ser visto como a poesia, que “tempera” a publicidade.

Referências

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CHALLUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 1987.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário – a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade*. São Paulo: Futura, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil, 2002.
- REVISTA CONSCIÊNCIA.NET. S/A, apud Tribuna da Imprensa de 27 de dezembro, 2004. *Perigos da publicidade subliminar*. Disponível em: <http://www.consciencia.net/2004/mes/16/subliminar.html>. Acesso em janeiro de 2013.
- COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*, vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CURSINO-GUIMARÃES, S. *Funções da linguagem*. Monografia de Graduação do Curso de Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Cosme Damião da Silva, da UFMG – Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Patos de Minas, 1974.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. De Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1957.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MUNIZ, Eloá. Publicidade e propaganda: origens históricas. *Caderno Universitário*, nº 148, Canoas, Ed. ULBRA, 2004.
- PACKARD, Vance. *Nova técnica de convencer*. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1965.
- RAMOS, Maria Luíza. *Fenomenologia da obra literária*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Forense, 1969.
- YAGUELLO, Marina. *Alice no país da linguagem – para compreender a Linguística*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

O ensino de gramática na escola: uma proposta de trabalho com articuladores entre frases, orações e períodos

Caroline Schwarzbold

Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: carol85rs@yahoo.com.br

Dayse Cardoso Guimarães

Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: daysecard@hotmail.com

Sônia Alves Dantas

Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: soniadantas@uol.com.br

Resumo: Este artigo objetiva, inicialmente, trazer uma breve reflexão sobre a relevância do ensino da gramática de Língua Portuguesa e o modo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entendem esse ensino. Em seguida, contempla diferentes concepções de gramáticas que podem ser vistas nas salas de aula de língua materna e a maneira como cada uma delas trata a questão dos articuladores entre frases, orações e períodos, considerando seus pontos fortes e fracos. Apresentados os diferentes tratamentos dados ao tema deste artigo, finalizamos com a apresentação de uma proposta de trabalho a respeito do uso dos articuladores (tradicionalmente nomeados como conjunções) que se inicia com a descoberta das suas relações de sentido e valores semânticos em textos e desenvolve-se através de atividades de reflexão e de uso desses recursos.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Articuladores. Proposta de trabalho.

Abstract: In this paper, we propose a brief reflection on the grammar teaching in schools and how the National Curriculum Parameters (PCN) conceives this teaching. We then present the different conceptions of grammar that are part of the Portuguese language teaching and the way each of them addresses the issue of connectors between phrases, clauses and sentences, considering the similarities and differences presented in the treatment of this issue. As the guidelines of PCN, we present a proposal for work on the use of the connectors (traditionally named as conjunctions), which begins with the discovery of relationships of meaning and semantic values established in the construction of the text and it is developed through activities of reflection and use of these linguistic resources.

Keywords: Grammar teaching. Connectors. Portuguese.

1 Introdução

Muito se tem questionado nas últimas décadas sobre a relevância do ensino de gramática nas escolas. Alguns autores como Antunes (2003), Possenti (2008), Travaglia (2008), Neves (2011; 2014), entre outros, têm contribuído para o amadurecimento das discussões que envolvem essa polêmica questão. Em quase todos os estudos acerca do tema, as críticas estão mais direcionadas ao modo como ainda vem sendo realizado o ensino de gramática no âmbito escolar do que propriamente à relevância desse ensino.

Nessa perspectiva, é quase consenso, entre professores e pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa, que uma das principais funções da escola é ensinar a norma culta aos alunos, isto é, ensinar as variedades mais prestigiadas da língua, visto que o domínio dessas variedades (entre outras que eles já dominam) contribuirá para que o aluno se torne um usuário competente da língua e possibilitará, assim, o pleno exercício da cidadania. O que é discutível, no entanto, é que o ensino de gramática nas escolas, tal como vem sendo concebido, além de não subsidiar o domínio efetivo da norma culta, não tem contribuído para que alcancemos o que acreditamos ser o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Dessa forma, considerando que há uma necessidade de refletir sobre ensino escolar de gramática calcado em métodos tradicionais, que, preocupados com o ensino da metalinguagem, não privilegiam o ensino de uma gramática contextualizada e próxima do uso dos falantes - propomos um trabalho com articuladores entre frases, orações e períodos, numa perspectiva que acreditamos ser mais adequada ao ensino do que o tratamento tradicional dado a essa questão, que ainda percebemos ser predominante nos manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa.

2 Os PCN de Língua Portuguesa e o ensino de gramática nas escolas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), publicados em 1998, representaram um avanço para a educação brasileira, visto que já incorporaram contribuições dos estudos linguísticos mais recentes e superaram, assim, a concepção tradicional de ensino, que ainda dá um tratamento estanque e homogêneo à língua, desvinculado das situações de uso. No entanto, mesmo quinze anos após sua publicação, não podemos dizer que os PCN foram efetivamente colocados em prática nas escolas brasileiras. Ainda é possível verificar que as práticas de ensino da maioria das escolas brasileiras distanciam-se do discurso proclamado pelo documento.

Antunes (2003) afirma que, no que se refere a atividades em torno do ensino da gramática nas escolas, ainda constatamos o ensino de:

- uma gramática descontextualizada, desvinculada dos usos reais da língua escrita e falada;
- uma gramática fragmentada, artificial, com exemplos centrados em frases feitas para “servir de lição”;
- uma gramática que privilegia questões irrelevantes, que não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes;

- uma gramática voltada para o ensino de nomenclaturas que desconsidera a diversidade linguística.

Nessa perspectiva, ainda é relevante discutir a eficiência do ensino de gramática nas escolas e, principalmente, aliar as teorias apresentadas pelos PCN às práticas de ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com os PCN,

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p.28).

Os PCN reforçam o que têm dito diversos autores preocupados com o ensino de Língua Portuguesa, ao ressaltar que o que se discute não é a relevância do ensino da gramática, mas sim a necessidade de repensar o modo como ela vem sendo ensinada. Dessa forma, os professores devem deixar de lado a preocupação em reconstruir o “quadro descritivo dos manuais de gramática” e trabalhar com o ensino em torno do eixo USO→REFLEXÃO→USO, considerando as situações reais de uso da língua, tomando como unidade básica de ensino o texto e como objetos de ensino os diferentes gêneros textuais.

3 Que gramática ensinar na escola

Quando propomos uma reflexão sobre o ensino de gramática na escola, acreditamos ser relevante contextualizar claramente a que gramática estamos nos referindo, visto que não há apenas uma concepção atribuída a essa palavra. A esse respeito, Neves afirma que

é possível ir desde a ideia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a ideia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante. (2014, p.29).

Logo, não há como discutir o ensino de gramática nas escolas, desconsiderando

que esse ensino está diretamente relacionado à concepção de língua⁵ e à noção de gramática adotada pelos professores de Língua Portuguesa.

Possenti (2008, p. 63) atribui à palavra gramática o significado de “conjunto de regras” e, embora considere essa definição ainda não muito precisa, o autor afirma que ela também não é equivocada. Assim, considerando que há diversas maneiras de se entender a expressão “conjunto de regras”, o autor a utiliza para distinguir três tipos de gramática que ele avalia serem relevantes às questões de ensino. Dessa forma, tal expressão pode ser entendida como: “a) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; b) conjunto de regras *que são seguidas*; c) conjunto de regras *que o falante domina*” (cf. POSSENTI, 2008, p. 64).

A primeira definição de gramática – conjunto de regras que devem ser seguidas – é a mais conhecida pelos professores de português que atuam no Ensino Fundamental e Médio, porque, de acordo com Possenti (2008), é geralmente a que está presente nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Esse tipo de gramática, conhecida como *prescritiva* ou *normativa*, apresenta um conjunto de regras “relativamente explícitas e relativamente coerentes” que, se dominadas, poderão levar o aluno a “falar bem e escrever bem” a Língua Portuguesa. Nesse tipo de gramática, encontramos regras de uso da língua que, muitas vezes, não são mais seguidas por seus falantes.

A segunda definição – conjunto de regras que são seguidas – corresponde à *gramática descritiva* e é a que orienta o trabalho dos linguistas, visto que tem como preocupação a descrição e/ou explicação das línguas, tal como são utilizadas por seus falantes.

Por fim, a terceira definição de gramática – conjunto de regras que o falante domina – refere-se às gramáticas internalizadas e diz respeito à habilidade que o falante tem em produzir frases e sequências compreensíveis, que sejam reconhecidas como pertencentes a uma determinada língua.

Nessa discussão, tornam-se pertinentes reflexões sobre *o que são* ou *não* regras de gramática. Para tanto, destacamos as palavras de Antunes (2003, p. 86) que, ao definir gramática como “o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”, defende que regras de gramática “são orientações acerca de como *usar* as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos de sentido”, enquanto “definição e classificação das unidades da língua” não o são; trata-se de “questões metalinguísticas”.

A referida autora ainda acrescenta que o conjunto de regras gramaticais “existe, apenas, com a única finalidade de estabelecer os padrões de *uso*, de funcionamento dessa língua” (ANTUNES, 2003, p. 89); o que conduz ao questionamento sobre “que

⁵ A respeito das concepções de língua, consultar Geraldini (2004) e Travaglia (2008). Os autores mencionados discorrem sobre as três concepções de língua que orientaram e ainda tem orientado o trabalho dos professores: a) a língua vista como expressão do pensamento; b) a língua vista como instrumento de comunicação e c) a língua vista como forma de interação. Acreditamos que a terceira concepção é a mais adequada para nortear o ensino realizado em sala de aula, por considerar a importância do estudo da linguagem em seu funcionamento, nas situações de uso.

regras ensinar e em que perspectiva ensinar” (p. 93).

Para Possenti (2008), não faz sentido organizar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dividindo-o em fases, começando pelo ensino de estruturas mais simples para se chegar às estruturas mais complexas, visto que o aluno aprende essas formas ao mesmo tempo. Nesse sentido, o autor constata que a prioridade é colocar o aluno em contato com formas linguísticas desconhecidas por meio da leitura frequente de livros e da produção de textos. Em ordem de prioridade, o ensino da gramática descritiva viria logo em seguida.

No entanto, ensinar gramática descritiva na escola não equivaleria a ensinar linguística, mas partir das produções textuais dos alunos para estudar os fenômenos linguísticos que eles ainda não dominam, apresentando, quando for o caso, outras formas de dizer a mesma coisa, considerando a adequação dos usos às situações de comunicação. Isso resultaria num ensino produtivo, que não estigmatiza as variedades utilizadas pelos alunos, mas que considera importante ainda o ensino de variedades de maior prestígio social.

Dessa forma, o professor deve se caracterizar como um pesquisador da Língua Portuguesa e conhecer as gramáticas de tradição linguística, a fim de diminuir as incoerências resultantes de um ensino prescritivo que desconsidera os usos efetivos que os falantes fazem do Português e que apresenta um ideal de língua abstrato e muitas vezes já ultrapassado.

Neves defende um ensino de gramática que coloque a definição gramatical como “ponto de chegada, não de saída. A pessoa só chega à definição – se chegar – quando já sabe tudo daquilo que define. [...] Se fosse reduzida a moldes, a categorias estanques, a linguagem não diria tudo o que tem a dizer e diz” (2010, p. 12-13).

Entrevê-se, dessa forma, que mais relevante do que o tipo de gramática a ensinar, o que realmente precisamos nos atentar é o modo como determinadas regras – as que devem ser seguidas, as que já são ou as que dominamos – são tratadas no ensino de Língua Portuguesa, a fim de não se perder de vista o principal objetivo desse ensino – o desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, um tratamento das regras gramaticais pelo viés da análise/ *reflexão* sobre o *uso* dos recursos da língua destaca-se como necessário nas aulas de Língua Portuguesa, para além da descrição e nomeação das unidades da língua, por apresentar-se como contexto favorável à percepção dos efeitos de sentido produzidos, quando da utilização de determinados recursos linguísticos.

Concordamos com Antunes (2003, p. 97) quando diz que “não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”.

Para tanto, acreditamos ser importante, ao propor o ensino dos articuladores entre frases, orações e períodos, que apresentemos, primeiramente, as principais considerações feitas pelas gramáticas mencionadas acerca da relação de coordenação e de subordinação na organização de frases e períodos.

3.1 O tratamento da articulação entre frases, orações e períodos: o confronto entre a gramática tradicional e outras perspectivas

Entendidas pela tradição gramatical como relações de independência e dependência sintáticas entre orações de um período, a coordenação e a subordinação, respectivamente, recebem tratamento diferenciado na perspectiva de gramáticas de tradição linguística.

Duarte (2011, p. 205) considera que “duas operações principais estão em jogo na organização do período: a subordinação e a coordenação”. Nessa perspectiva, enquanto a subordinação é uma forma de organização sintática na qual um termo exerce função no outro, isto é, um termo depende sintaticamente do outro, a coordenação refere-se à organização em que os termos são independentes sintaticamente um do outro. A autora afirma ser lamentável que as gramáticas pedagógicas só tratem dessa relação de coordenação e subordinação no âmbito do período composto, desconsiderando, portanto, que essas relações podem ser estabelecidas dentro do período simples, como verificamos em (1):

(1a) Avistei hoje seu irmão e o doutor Márcio. (PERINI, 2005, p. 135)

(1b) A mãe de Luiza mora em uma casa de tijolo à vista.

Quanto às relações de subordinação, Perini (2005) propõe uma análise coerente à prática. Semelhante à análise tradicional, o autor compreende que a oração subordinada é aquela que não possui autonomia gramatical, funcionando como parte de outra. No entanto, este analisa que, excluída a oração subordinada, não há uma oração principal, mas apenas um pedaço de oração.

Oração principal, então, é a oração completa; é uma oração que contém outra como parte integrante na subordinação. E, em relações de coordenação, tem-se que duas orações coordenadas formam uma terceira oração (oração complexa, pois abarca outras orações em seus limites).

A partir de estudos de Rodrigues (2011), também se observa que a tradição gramatical, por vezes, limita-se a definições que não condizem com a realidade linguística. Por exemplo, fenômenos como a interdependência entre orações, de forma que uma não subsista sem a outra, são desconsiderados pela tradição gramatical, conforme aponta Rodrigues (2011), ao afirmar que “pode-se defender a existência de orações correlatas, que não estão contempladas na NGB” (p. 231).

Assim, orações como as do período “Maria não só arrumou a casa, mas também foi ao supermercado” (RODRIGUES, 2011, p. 234), ao serem tradicionalmente classificadas como coordenadas, perdem o efeito de “realce do conteúdo que veiculam” (p. 234), por comporem uma organização baseada na correlação, cujas características são elencadas a seguir (RODRIGUES, 2011, p. 233):

- presença de conectores “que vêm aos pares, cada elemento do par em uma oração”;
- “orações que **não** podem ter sua ordem invertida, isto é, não apresentam a mobilidade posicional típica das subordinadas adverbiais”;
- nem “ser consideradas parte constituinte de outra”.

A desconsideração dos efeitos de sentidos produzidos por organizações sintáticas e escolhas lexicais decorre, igualmente, da supervalorização de

nomenclaturas, comum no tratamento tradicional de conjunções e conectores, tão consideráveis por marcarem o encadeamento entre partes do texto e expressarem algum tipo de relação semântica entre essas partes, conforme entende Antunes (2003, p. 132).

As relações de *causa, tempo, adição, oposição, condição*, entre outras, sinalizam um direcionamento ao que se diz e, nesse sentido, o reconhecimento dessas relações e de suas funções estabelecidas no texto é de extrema relevância. Esse saber seria, portanto, muito mais útil ao aluno do que o quadro complexo da classificação das orações em coordenadas ou subordinadas, uma vez que

- as relações entre orações podem se estabelecer sem marcas explícitas (PERINI, 2005, p. 143), como ocorre entre orações coordenadas, tradicionalmente classificadas como assindéticas, nas quais há o estabelecimento de nexos semânticos (DUARTE, 2011);
- as classificações de orações e conectores não são consensuais entre as gramáticas normativas e as gramáticas de tradição linguística.

Bagno (2012), em introdução ao capítulo “Os nós e os nexos: as conjunções e companhia ilimitada”, da *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, corrobora a constatação anterior ao declarar, sobre advérbios, preposições e conjunções, que,

na verdade, essas três classes parecem desdobramentos de alguma ‘sopa gramatical primitiva’ e guardam tantas características comuns que resulta difícil separá-las completamente e incluí-las só numa das três categorias. É por isso também que, a cada nova investigação, os estudiosos retiram itens de uma categoria e os levam para outra, devolvem a uma categoria itens que tinham sido retirados dela para compor outra e assim por diante. (BAGNO, 2012, p. 881-882)

Essa mobilidade de itens entre as classes gramaticais não transparece em diversas obras didáticas que se pautam por abordagens tradicionais da língua e, por essa razão, mantêm grupos bastante fixos de palavras. Em gramáticas de tradição linguística, entretanto, são mais evidentes as semelhanças entre advérbios, preposições e conjunções.

Neves (2011) apresenta os usos de preposições e conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais num mesmo capítulo, “A junção”, na obra *Gramática de usos do português*, pois as considera palavras pertencentes “à esfera semântica das relações e processos”, atuantes “especificamente na junção dos elementos do discurso” (NEVES, 2011, p. 601), na indicação de modos de conexão. Embora a gramática tradicional admita a existência de orações coordenadas sindéticas conclusivas, na *Gramática de usos do português* não há esse grupo de coordenadas, pois *portanto, por conseguinte, então e logo* são considerados advérbios juntivos⁶, assim como *porém, contudo, no entanto, todavia* não seriam conjunções adversativas, mas advérbios juntivos adversativos. Dessa forma, Neves (2011) categoriza as conjunções coordenativas em apenas três grupos: construções aditivas (*E, NEM*), adversativas (*MAS*) e alternativas (*OU*), diferentemente do que constatamos em obras de caráter mais tradicional.

⁶ Sobre advérbios juntivos, ver Neves (2011), Bagno (2012) e Bechara (2009).

Para a referida autora, uma conjunção (coordenativa ou subordinativa) não expressa necessariamente apenas um valor semântico, assim, admite-se que os valores semânticos e as relações expressas pelas conjunções podem ser vários, em virtude, por exemplo, de ordem das orações, pontuação, conjunção escolhida e posição desta no enunciado. Percebemos que o elemento *como*, em “José saiu *como* João entrou”, não expressa o mesmo valor semântico que em “*Como* José entrou, João saiu”.

Além disso, são pertinentes as constatações de que uma conjunção pode expressar diferentes sentidos e/ou mais de um sentido, favorecendo interpretações outras, para além do que se tradicionalmente convencionou. O conector destacado em “*Quando* voltou para quarto deu um pequeno grito de susto” (NEVES, 2011, p. 790) marca uma relação temporal, mas também autoriza uma interpretação causal.

Independentemente dessas constatações, pautadas numa realidade linguística, no tocante ao ensino de conjunções, observa-se a tendência em privilegiar “uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades” e “uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterada” (ANTUNES, 2003, pp. 31, 32). Em muitos livros didáticos, por exemplo, na abordagem de conjunções, há ainda um excesso de atividades visando apenas à classificação dos itens dessa classe e uma única possibilidade de resposta, que materializa a crença em relações biunívocas entre conjunções e efeitos de sentidos.

Embora haja atividades que visem à reflexão sobre sentidos de conjunções, em alguns manuais, por exemplo, ainda persistem quadros com classificações das conjunções que antes visam à “formatação da análise do consulente”, que o reflexo e a sistematização de conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, repensar práticas de sala de aula e abordagens do ensino da articulação entre orações e períodos mostra-se uma ação necessária no processo de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

4 Uma proposta de trabalho com os articuladores entre frases, orações e períodos

Conforme viemos discutindo, a gramática tradicional nem sempre é suficiente à realidade linguística. Por isso, é pertinente o conhecimento de diferentes propostas de análise da língua, como as apresentadas por gramáticas de tradição linguística. Trata-se de diversificar os pontos de vista, visto que “nenhuma classificação resolve toda a complexidade envolvida nas línguas” (DUARTE, 2011, p. 222).

Diversificar propostas didáticas também é insuficiente, se o professor mantém uma abordagem que desconsidera a diversidade de usos dos recursos da língua na comunicação. O manual didático não deve determinar o tratamento dado aos conteúdos, assim, são bastante pertinentes algumas considerações de Antunes (2003).

A autora defende que, no processo de transposição didática de conhecimentos da língua, para a sala de aula, priorize-se o que é aplicável “à compreensão e aos usos sociais da língua”; “uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua”; de maneira “instigante” (ANTUNES, 2003, pp. 96-97).

Nesse caminho, Neves (2010, p. 14) sugere que as aulas satisfaçam as “necessidades dos alunos, de agir refletidamente, de enfrentar desafios e discutir questões, percebendo a funcionalidade das escolhas”. Nessa mesma direção, Duarte

reforça que “professor e aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações” (2011, p. 222).

Posto isso, uma possibilidade de trabalho sobre a articulação entre frases e períodos pode concretizar-se num movimento que se inicia com a descoberta das relações de sentido e valores semânticos, do que tradicionalmente tem-se por conjunções, e desenvolve-se em atividades de reflexão e uso desses recursos. Nessa proposta, nomenclaturas e definições figuram como organizadores do conhecimento sobre a língua, “na formação de uma massa de conhecimentos que se espera que todo cidadão instruído dessa sociedade domine” (TRAVAGLIA, 2003, p. 100).

Um trabalho com conjunções, organizado dessa forma, portanto, está embasado em textos, pois fragmentos e frases descontextualizadas não contribuem para a percepção da funcionalidade das escolhas e dos efeitos de sentido propostos por produtores de textos.

Assim, uma alternativa para início de reflexões acerca de conjunções são atividades que direcionem a observação da relevância desses itens, aliadas ao estudo de como esses recursos agem no encaminhamento dos textos.

Esse exercício pode efetivar-se promovendo a comparação entre textos “iguais”, em que conjunções são suprimidas, a fim de motivar discussões acerca da diferença de leitura entre os textos, identificação dos itens ausentes em um deles, repercussão dessa ausência na produção de sentidos e das relações que as conjunções estabelecem entre as partes do texto em que aparecem. Dessa maneira, os alunos serão levados a perceber palavras que, provavelmente, já utilizem em suas produções textuais e se atentarão para a função e a relevância dessas palavras na articulação e no encadeamento das ideias no texto.

As diversas possibilidades de sentidos que uma conjunção pode indicar também devem ser percebidas pelos alunos. Um exemplo de análise nessa perspectiva pode ser realizada com a conjunção *mas*.

Para Possenti (2010, p. 16), “essa conjunção pode realçar conclusões implícitas e marcar oposição entre visões diferentes”. Daí, o estudo reflexivo sobre o uso dessa conjunção, em textos, pode subsidiar práticas relevantes no desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos.

Exemplo disso seriam exercícios de análise dos pressupostos marcados pelo “*mas*” em textos que instiguem a capacidade interpretativa dos alunos, como exemplificado a seguir:

- a) No dia da escalção, o técnico diz a Roberto: “Você está acima do peso, *mas* é ágil”. E, aí, ele tem chances de ser escalado ou não?
- b) Um grupo de amigos vai dar uma festa e procura uma chácara para alugar. Na visita a um imóvel, Márcia diz aos amigos: “A chácara é grande, *mas* é cara!” Enquanto o restante do grupo afirma: “A chácara é cara, *mas* é bonita!” Quem é mais favorável ao aluguel da casa?

Como mencionamos anteriormente, tão importante quanto o tipo de exercício proposto ao aluno é a postura do professor, no sentido de suscitar reflexões sobre os usos e sentidos produzidos pelas conjunções. Por isso, exercícios de articulação de períodos simples em períodos compostos, já recorrentes nos livros didáticos, no estudo

de conjunções, são relevantes quando o professor valoriza a reflexão acerca das possíveis formas de articulação pensadas pelos alunos.

Por exemplo, solicitar a articulação entre os períodos “Choveu granizo. Não fomos ao show” pode representar uma oportunidade para se questionar os efeitos de sentido produzidos pelo uso das conjunções *como* e *porque*. Muitos manuais didáticos limitam-se a classificar essas conjunções como *explicativas/causais*, mas não aprofundam a análise, mostrando, por exemplo, que o uso delas interfere no entendimento das informações que introduzem, como informações novas ou partilhadas.

Isto é, dizer “Não fomos ao cinema, *porque* choveu granizo” não propõe os mesmos sentidos que “*Como* choveu, não fomos ao cinema”. A informação iniciada pela conjunção *porque* aparece como informação nova, enquanto o uso do *como* revela a consideração da informação como dada (NEVES, 2011). E os alunos devem atentar-se aos diferentes efeitos de sentidos decorrentes da escolha das conjunções utilizadas.

Percebe-se, portanto, que o estudo reflexivo sobre o uso das conjunções e os efeitos de sentido propostos pelos produtores de textos com cada maneira de articular as informações mostram-se relevantes oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por promover uma leitura mais aprofundada, consciente de que “nada no texto é gratuito, e, portanto, qualquer diferença entre dois textos tem significação” (NEVES, 2013, p. 246). Enfim, uma abordagem pautada na reflexão sobre o uso favorece a percepção de que “para produzir efeitos de sentido desejados em determinada situação de interação comunicativa, é preciso saber usar os recursos da língua [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 12).

6 Considerações finais

Considerando o exposto ao longo deste artigo, é possível concordar que “nenhuma classificação resolve toda a complexidade envolvida nas línguas” (DUARTE, 2011, p. 222), visto que o uso das classificações costuma ter caráter determinador do modo como o aluno (e por que não dizer o professor) percebe as relações de sentido expressas nos períodos. Em outras palavras, quando ensinamos os processos de coordenação e subordinação priorizando listas de nomes e classificações, tendemos a engessar os sentidos presentes nos exemplos e frases lidos, não oportunizando, assim, a reflexão do uso por parte dos alunos.

Dessa maneira, um estudo da coordenação e da subordinação que deseje instrumentalizar o aluno para a compreensão do sentido que ele lê e escreve deve se iniciar com textos (escritos e orais) próximos da realidade do aluno, porque somente assim será possível verificar a frequência das estruturas, das conjunções mais ou menos utilizadas e as “formas de articulação que se implementam no sistema” (DUARTE, 2011, p. 222) linguístico.

Além de utilizar textos próximos da realidade do aluno, o aluno precisa “ser levado a examinar a estrutura dos períodos no seu próprio texto, aprendendo a reconhecer os processos de que ele lança mão todas as vezes em que fala e escreve” (DUARTE, 2011, p. 222).

No entanto, desenvolver esse tipo de proposta de ensino na escola exige que o professor seja também um pesquisador, pois é necessário que compreenda e aproprie-

se de outras gramáticas além da normativa, para que possa promover um ensino mais produtivo de gramática em sala de aula. Isso significa sair da zona de conforto que as várias décadas de ensino da gramática normativa proporcionaram. Significa, também, ir além das atividades baseadas em classificações e nomenclaturas de muitos livros didáticos.

Enfim, pretendemos, com este artigo, propor uma reflexão sobre o ensino de gramática na escola e sugerir que “professor e aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações” (DUARTE, 2011, p. 222) não apenas no que se refere à articulação entre frases, orações e períodos, mas em tudo que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, para que tenhamos, de fato, alunos proficientes no uso da língua, que entendem os sentidos propostos em cada uso e escolha linguística.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

DUARTE, M. E. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, S.R. & BRANDÃO, S.F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e usos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 205-223.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-45.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. Gramática sem normas. Entrevista concedida a Luiz Costa Pereira Junior. *Revista Língua Portuguesa*, ano 4, n. 54, São Paulo: abr. 2010.

_____. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 223-269.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 19. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. As muitas camadas do “mas”. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 4, n. 52, p. 16-17, fev. 2010.

RODRIGUES, V. V. Correlação. In: VIEIRA, S.R. & BRANDÃO, S.F. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e usos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 225-235.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Semântica diacrônica: *germānus* → irmão → mano

Danilo Brandão de Lima

Atualmente é estudante, bolsista CAPES, do programa de Pós-Graduação, Mestrado em Neurolinguística da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas. E-mail: brandd7@gmail.com

Resumo: Este trabalho analisa o processo de transformação diacrônica de *mano* no português paulista, termo que provém de *irmão* e este do latim, *germānus* (CUNHA, 1952), o qual passou por mudanças ortográficas, fonéticas e semânticas ao longo do tempo, promovidas pelo uso corrente da língua. A fim de perceber o atual uso de *mano* em relação a seu sentido inicial (o de irmão) e identificar os impulsos de suas mudanças, rastream-se suas ocorrências em peças de teatro brasileiras, publicadas entre os séculos XVI e XXI. Esta pesquisa se desenvolveu a partir de leituras de Benveniste (1976), (1989), Ataliba Castilho (2014) e das discussões feitas em aula pela Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira, durante a disciplina Seminários Avançados em Léxico e Significação (2014/2).

Palavras-chave: Diacronia. Irmão. Mano. Benveniste.

Abstract: This work analyzes the diachronic transformation process in the word *mano* from paulista Portuguese, a term that came from *irmão* (brother) and this came from the Latin word *germānus* (CUNHA, 1952), which suffered spelling, phonetic and semantic changes over time, changes that have been promoted by the current use of the language. And in order to understand the present use of *mano* in relation to its first sense (brother) and to identify the impulses of their changes, we research their occurrence in brazilian theater, plays published between sixteenth and twenty-first centuries. This work was developed about studies from Benveniste (1976), (1989), Ataliba Castilho (2014) and the discussions made in class by Prof^a Dr^a Sheila Elias de Oliveira, during the discipline Seminários Avançados em Léxico e Significação (2014/2).

Keywords: Diachrony. Irmão. Mano. Benveniste.

Ataliba Castilho explica, em *Semântica* 5⁷ (2014/2, p. 4), que “a Semântica investiga os sentidos expressos nas línguas naturais, ocupando-se dos processos de sua construção e dos produtos que daí resultam”. Em suas pesquisas, ele apresenta uma visão multissistêmica para análise da língua, multissistêmica porque trata de diacronia, de léxico, de aspectos gramaticais e discursiva/pragmática. E, para este trabalho, é a semântica diacrônica a base priorizada para investigar os sentidos assumidos pela expressão *mano* ao longo do tempo. Sentidos que se constroem por meio de processos enunciativos, uma vez que é pelo

⁷ Material divulgado em sala de aula: disciplina Tópicos de Semântica I (2014/2), IEL/UNICAMP.

sujeito e pela enunciação que as línguas se transformam. Como diz Benveniste (1976, p. 2), em seu prefácio, “em compensação, [...], o que se destaca é o papel da significação e da cultura; estudam-se aí [aqui] os métodos da reconstrução semântica, assim como a gênese de alguns termos importantes da cultura moderna”.

Para tanto, formas e contextos em que *mano* aparece foram retirados de peças de teatro, publicadas no Brasil entre os séculos XVI e XXI, as quais foram visitadas *online* na Biblioteca Digital de Peças Teatrais da UFU, Universidade Federal de Uberlândia. E, apesar do grande volume de trabalhos disponível nesse *site*, foram encontrados resultados relacionados ao tema desta pesquisa apenas em: *Esopaida, ou, Vida de Esopo* (1734), de Antonio José da Silva, *Os três médicos* (1844), de Martins Pena, *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar, *Sangue Limpo* (1862), de Paulo Eiró, *Professor João* (2008), de José Benedito de Almeida Júnior, e *O mendigo e o magnata* (2008), de Rutinaldo Miranda Batista Júnior.

Além dos usos de *mano*, nessas peças, obtiveram-se “cenários” sociais que possibilitaram olhar as qualidades semânticas desses termos de acordo com tempo e situação específicos. Esse modo de análise mostrou-se produtivo, pois, como diz Benveniste (1976, p. 326), “[...] quando se reduz o sentido às modalidades do emprego, torna-se imperativo assegurarmo-nos de que os empregos permitem não somente aproximar sentidos que parecem diferentes, mas justificar a sua diferença”.

Há que se ressaltar que a ideia base desta pesquisa surgiu a partir da leitura da peça *Sangue Limpo* (1862), de Paulo Eiró, na qual as relações entre as personagens se estruturam pelo emprego formal de *você* e informal de *tu*, regra estabelecida, entre outros aspectos, pelo grau de intimidade entre as personagens, o que lhes permitiam, como se vê nos diálogos entre Rafael e Luiza, irmão e irmã, o uso de expressões mais amistosas. E é assim, carinhosamente, que Luiza chama seu irmão de *mano*, termo que prontamente despertou a curiosidade em avaliar quais seriam as possíveis significações dessa palavra em tempos atuais, visto que *mano*, com outro sentido, é correntemente pronunciado em regiões do estado de São Paulo. Atente-se para o diálogo entre os dois irmãos:

Rafael: Pois bem; fica passeando com o Victorino, em| quanto vou comprar alguns doces para ti. Eu logo| volto.

Luiza: Procure-nos aqui; sim, **mano**? (EIRÓ, 1862, p. 9, grifo nosso).

Identifica-se, nesse trecho, tal como se percebe em toda peça, que *mano* tem sentido pleno de *irmão*, o que dificilmente acontece nas relações cotidianas das cidades paulistas deste século. Atualmente, esse termo é empregado por muitos jovens e adultos, mas com o intuito único de invocar uns aos outros, isto é, com função, por exemplo, de vocativo, como se verifica em *Mano, chega aí!*, nome de uma música do grupo Z’afrika Brasil. Não se tem aí, nesse título, a ação de alguém que chama carinhosamente por seu irmão, trata-se de pedir a atenção de um *cara*, seu interlocutor.

Como se verá no decorrer deste trabalho, justamente pelas diferentes épocas e situações em que *mano* é empregado, desenvolve-se aqui a hipótese de que tal mudança semântica se deva certamente ao processo de subjetivação da linguagem pelo

homem, que molda as palavras e seus usos de acordo com seus pensamentos e situações que seu meio social lhe apresenta. Para Benveniste (1976, p. 290, grifo nosso),

a instalação da “subjetividade” na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, **a categoria da pessoa**. Tem além disso efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações da significação.

Isto é, se *mano* possuía apenas o sentido de *irmão* em contextos de demonstração de afeto⁸, entende-se que, ao ter seu significado “generalizado” nos dias de hoje, uma nova categoria de pessoa surgiu, visto que esta não compartilha mais o conceito de irmão consanguíneo. Nesse sentido, em busca de compreender essa posição de pessoa e as relações e as condições de significados em *mano*, foi bastante elucidativo o viés de análise de Oliveira (2004, p. 1), em que se discutem semanticamente os verbetes cidadania e cidadão. Ela diz:

da perspectiva de uma semântica materialista, que não toma a relação entre a palavra e o seu étimo de forma mecânica, põe-se a questão sobre a relação entre as duas palavras: que conjuntura determina o surgimento de *cidadania* na modernidade? Podemos interrogar esse acontecimento lingüístico de dois modos: procurando compreender, a partir dele, a relação semântica entre *cidadania* e *cidadão*, ou procurando compreender, antes dele, o que significa a condição de cidadão, paráfrase de *cidadania*.

Em vista de tais concepções, decidiu-se pesquisar a respeito do significado de *mano* para as relações dialógicas atuais e não simplesmente comparar os usos entre as épocas. No entanto, vale dizer que a busca por peças de teatro nas quais pudesse haver a presença de *mano*, com o sentido de *irmão*, e de *mano* com função vocativa ou substantiva, que significasse *parceiro*, *cara*, *sujeito* foi de suma importância. Dessa forma, recortando contextos sociais nessas peças, encontraram-se bases para se perguntar, como faz Oliveira (2004): sobre qual conjuntura social se deu o surgimento desse *mano*? É termo que se transforma, torna-se independente de seu sentido primeiro, o de irmão, e passa, então, a ser esse vocativo ou esse substantivo possuidor de outros significados. E essa transformação, marcada por suas formas de enunciação, se explica a partir da teoria de Benveniste, em *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana* (1976, p. 84, grifo nosso), o qual pensa que

[...] a língua é uma estrutura socializada, que a palavra sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-he assim **um perfil novo e estritamente pessoal**. [...]. Nesse sentido, as configurações da palavra são cada vez únicas, embora se realizem no interior e por intermédio da linguagem. Há, pois, antinomia no sujeito entre o discurso e a língua.

⁸ Os elementos afetivos são particularmente importantes na significação de palavras que se referem a experiências sobre as quais pesam valores e preconceitos (por exemplo, as diferenças raciais e étnicas, as opiniões políticas, a religião, a estratificação social, as opções sexuais) ou a hábitos e situações que a sociedade estigmatiza. (ILARI, 2004, p. 66).

É justamente essa antinomia, contradição entre princípios ou ideias, no sujeito, entre o discurso e a língua, mencionados por esse autor que nos interessa, pois é à medida que se escutam diálogos e saudações entre as pessoas, seja por meio de produções audiovisuais ou de falas de uma conversação cotidiana, que se revela interessante e esclarecedor como falantes se identificam e se cumprimentam habitualmente. Afinal, parece contraditório usar a expressão *mano* (irmão) para aqueles que não se conhece, no entanto, são os significados, intenções e contextos que se deve buscar para se chegar a um consenso.

No estado de São Paulo, chama atenção o modo como a palavra *mano* se modificou e ganhou outros sentidos, significados diferentes de acordo com o contexto em que é empregada, distanciando-se semanticamente das palavras *germānus* e *irmão*, suas bases iniciais. Em *Cidadania: pré-história de uma palavra* (OLIVEIRA, 2004), sobre a origem de *cidadania*, a autora diz: “A polissemia da condição de cidadão ao longo do *corpus* é a base da mudança lingüística que dá origem à palavra *cidadania*” (p. 1).

Portanto, é essa polissemia de *mano* que nos chama atenção. Ainda que se estude etimologicamente a história de uma palavra, entende-se que seu processo de transformação se dá pelos falantes e o espaço que habitam. A palavra latina *germānus*, por exemplo, conforme o *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa* (CUNHA, 1952, p. 446), tem a seguinte trajetória histórica de escrita e significados:

Irmão sm. 'filho dos mesmos pais ou de um deles apenas' 'membro de confiança' | XIII, ermano, etc. | Do lat. *germānus* || **coirmão** | coirmaão XIII || DesermanAR XVII || germano adj. sm. que procede do mesmo pai e da mesma mãe 'fig. verdadeiro, puro XVI. Do lat. **germānus**, de **germen** -ins, 'descendência, prole' || **irmã** | jrmaa XIII, **irmã** XIII, **irmana** XIII etc. | Do lat. **germāna** || **irmanAÇÃO** XX || **irmanAR** XVIII **irmanDADE** || yrman-dade XIV || **mano** | **mana** femin. 1572 | Talvez do cast. (her)**mano**.

Em vista do que mostra Cunha (1952), percebe-se, então, que a palavra *irmão* é datada do século XIII e *mano* do século XVI, período em que é publicada *Esopaida, ou, Vida de Esopo* (1734), de Antonio José da Silva, que traz o uso de *mano* na fala de suas personagens com o mesmo sentido de *irmão*, como se verá adiante. Já Bueno (1966, p. 2307) diz que a palavra *mano*, desde a época de Gil Vicente (1465-1536), superava o sentido de *irmão*, o que revela versões sobre o passado dessa palavra e sua polissemia:

Mano - s. m. Irmão, pessoa de trato íntimo, **expressão de tratamento que se dava a qualquer pessoa**, como hoje se diz: “Quem sou eu, primo?!” Em Gil Vicente é freqüentíssimo o termo nos diálogos da gente simples. Para muitos, *mano* era o final de *hermano*, *irmão* em espanhol. Mas J. Corominas, citando Claverra, afirma **que é de origem cigana, no sentido de companheiro, sócio, homem** (BUENO, 1966, p. 2307, grifo nosso).

Mano - como visto nos excertos das peças aqui mencionadas e em exemplos de frases do português paulista - ocorre, contemporaneamente, assim como mostra Bueno (1966), como expressão de tratamento usada para qualquer um; porém, pelo que se nota, esse sentido também parece ter sido excedido, já que *mano* é majormente usado com o objetivo de marcar o início de uma enunciação, simplesmente para chamar a

atenção do interlocutor, como cumprimento ou despedida: “Mano, você viu?”, “E aí, mano?”, “Falou, mano!”. E, em alguns casos, pode-se afirmar que *mano* nada mais é do que um recurso “estilístico” usado por um grupo de jovens para caracterizá-los frente e em meio à sociedade, como assegura Benveniste, em *A língua e a experiência humana*. Segundo ele, na enunciação,

[...] a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Em vista de suas afirmações, sobretudo no que se refere a essa apropriação do sujeito da língua e essa necessidade de se referir pelo discurso ditas por esse autor, que se buscam “falas”, nos excertos a seguir, retirados de peças de teatro, que mostrem como as personagens são marcadas socialmente pelo modo como utilizam a língua, transformando-a e inscrevendo-se assim como sujeitos de um discurso. Espera-se exemplificar as relações sociais do homem frente a diferentes situações, personagens e cenas da sociedade e língua brasileiras. Nessas peças, vê-se que *mano* muda de significação a partir das alterações de quadro social, de suas relações pessoais.

Em *Sangue Limpo* (1862), de Paulo Eiró, Ayres conversa com Luiza, por quem ele está apaixonado:

Ayres: Está enganada; eu estive presente ao desafio. O| contrario de seu **mano** é um velho militar, um| pouco teimoso, mas de excelente coração. Creio| que se contentarão com cruzar as espadas (EIRÓ, 1862, p. 14).

Tal como se vê nessa passagem de *Sangue Limpo* (EIRÓ, 1862) e nas duas peças seguintes, de Martins Pena (1844) e de José de Alencar (1857), há novamente o emprego de *mano* com o sentido total de *irmão*. Por exemplo, em *Os três médicos* (PENA, 1844), as personagens conversam sobre Miguel, irmão de Rosinha:

Miléssimo: Teu **mano** tudo contou-me.
Rosinha: Não desanime ainda!
Miléssimo: Eu temo...
Rosinha: O **mano** Miguel já combinou comigo. (PENA, 1844, p. 18, grifo nosso).

Em *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar, Carlotinha chama seu irmão, Eduardo, de *mano*, o que reforça a ideia de afeto e de familiaridade desse termo:

Eduardo: Pedro!... Moleque!... O brejeiro anda passeando, naturalmente!
Pedro!
Carlotinha: (entrando) O que quer, **mano**? Pedro saiu. (ALENCAR, 1857, p. 6, grifo nosso).

Por outro lado, embora Bueno (1966) diga em seu dicionário que Gil Vicente já fazia uso dessa expressão como designadora de qualquer pessoa, em peças de teatro publicadas no Brasil, antes do século XIX, não foi possível encontrar *mano* empregado com outro sentido que não o de irmão, o que, talvez, possa ser uma hipótese de que esse *mano* (sujeito) do português brasileiro contemporâneo tenha sido introduzido por meio de expressões do inglês, que trazem o mesmo sentido, como *brother*, *bro*. Afinal, no Brasil, embora seu uso já fosse comum no século passado, somente em peças do século XXI - isto é, entre as consultadas na Biblioteca Digital de Peças Teatrais da UFU - é que *mano* foi encontrado como portador de outras significações além do sentido de *irmão*, ora com função meramente vocativa, apelativa, ora como substantivo, referindo-se a *sujeito*, *parceiro*, etc., como se identifica a seguir, em *Professor João* (2008), de José Benedito de Almeida Júnior, e em *O mendigo e o magnata* (2008), de Rutinaldo Miranda Batista Júnior. Na primeira, destaca-se um diálogo sobre filosofia entre um aluno e seu professor, relação que atualmente é bastante simétrica e informal:

Pedro: Sou um cantor e compositor de rap, levo consciência aos **manos**.
Professor: Ora, Pedro, não lhe perguntei o que você faz, nem o que você pretende levar aos **manos**, mas quem você é! (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 21, grifo nosso).

Já em *O mendigo e o magnata* (2008), as personagens conversam sobre quem descobriu o Brasil:

Bandido 1: (entregando a folha a Severino) Lê aí, **mano**.
Severino: (segurando a folha) Eu queria, mas não posso.
Bandido 2: (ameaçador) E por que não?
Severino: É que eu tô com tanta fome, que ela já subiu pras vistas [...].
(BATISTA JUNIOR, 2008, p. 5, grifo nosso).

Aliás, expressões como essas, marcadas em negrito, podem ser ouvidas em regiões do estado de São Paulo, especialmente em centros urbanos. Esse fato concretiza a ideia de que o uso de *mano*, no início da oração, é aceito por diferentes classes sociais. Seu dizer põe o falante em uma posição de quem está integrado aos costumes de sua cidade, como, por exemplo, em cumprimentos: *E aí, mano, firmeza?*. Situação bastante diferente de *Bolando idéia com os mano na esquina*, da música *Crime Vai e Vem*, de

Racionais Mc's ou de [...] *levo consciência aos manos*, trecho mencionado anteriormente, de *Professor João* (2008, p. 21), de Almeida Júnior.

Essas formas substantivadas, além de apontarem para a presença de um *sujeito*, parecem representar um contexto restrito a uma determinada classe social, mais humilde, quase sempre marginalizada, como se percebe em *O mendigo e o magnata* (2008) de Batista Junior, em que *mano* surge com bastante força expressiva na fala das personagens, as quais, por sinal, são nomeadas de bandidos.

Considerações finais

Em vista dos dados encontrados nas peças aqui mencionadas, referentes aos usos de *mano* ao longo do tempo, e o confronto destes com o percurso histórico das palavras *germānus* e *irmão*, vê-se que *mano*, no português brasileiro, teve ampliados os seus sentidos, deixando de significar apenas *irmão*, à medida que as relações sociais também se transformavam. A sociedade, então, transforma o sujeito e este transforma a língua por seu trabalho de enunciação. Ou, como afirma Benveniste, “há, pois, antinomia no sujeito entre o discurso e a língua” (1976, p. 84). O homem afeta a força motriz de um sistema linguístico, promovendo alterações no léxico da língua. *Mano* deixou de significar apenas *irmão*, em uma sociedade engessada e cheia de dogmas do século XIX, para representar uma pessoa qualquer ou, então, caracterizar como membros de uma comunidade aqueles que utilizam esse termo em seus discursos, tal como discute Benveniste, para quem a língua é resultado de um processo social, em que o sujeito assume, pelas formas da língua, sua identificação, seu pertencimento a um grupo.

Atualmente, o dizer *mano*, muito comum no estado de São Paulo, está associado ao vocabulário de classes mais pobres da sociedade, como destacado em *O mendigo e o magnata* (2008). No entanto, é possível vê-lo na fala de muitos jovens paulistas de diversas classes sociais. Dessa forma, entende-se que a estrutura linguística atinge a estrutura social e, ao que se percebe, desse processo de ressemantização de *mano*, em uma tentativa de transferir o sentido de *irmão* (família) para os membros de um grupo, *mano* pouco a pouco perdeu seu sentido de consideração e se estendeu a outros indivíduos, passando a ter um caráter polissêmico; seus significados e sentidos são reconhecidos a partir de quem o enuncia e do lugar em que é enunciado. “A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso” (BENVENISTE, 1976, p. 288).

Ademais, é importante recuperar o que afirma Benveniste (1976). Ele comenta que a linguagem imita a realidade, esta é reproduzida por meio da linguagem, através daquele que fala, que transmite ao outro, pelo discurso, suas experiências dos acontecimentos que vivencia. O uso da linguagem é de troca e de diálogo, o que proporciona ao momento de discurso duas funções: 1) para o locutor, a tarefa de representar a realidade e 2) para o ouvinte, a de recriá-la.

Por outro lado, nesse processo de recriação de significados em *mano*, quanto a dizer se há nele melhora ou piora semântica, parece uma tarefa difícil, já que chamar seu irmão de *mano*, no estado de São Paulo, pode ser antiquado, bobo. E o tratamento por *mano* (cara), entre desconhecidos, dependendo da ocasião em que se está, pode soar grosseiro ou inapropriado. Desse modo, sua significação depende definitivamente

do espaço e dos falantes que o compõem, tal como se vê na diferença de linguagem dos excertos de peças dos séculos XIX e XXI. No entanto, pode-se dizer que, na atualidade, o sentido de *irmão* em *mano* está bastante apagado.

Por fim, conclui-se que, nesse caso, “está implicado um problema de relação, e é pelas relações que se define uma estrutura semântica” (BENVENISTE, 1976, p. 339). A mudança passa pelos processos de significação e ressignificação da língua em meio à sociedade, marcados pela enunciação e por quem e de onde a enuncia.

Referências

ALENCAR, José de. *O demônio familiar*. Rio de Janeiro: Typographia de Soares & Irmão, 1857.

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. *Professor João*. 2008. Disponível em: <<http://www.bdteatro.ufu.br/download.php?pid=TT01017>>. Acesso em 02 dez. 2014.

BATISTA JÚNIOR. *O mendigo e o magnata*. 2008. Disponível em: <<http://www.bdteatro.ufu.br/download.php?pid=TT01016>>. Acesso em 02 dez. 2014.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística Geral II*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

BUENO, F. S. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. V. 5. São Paulo: Editora Saraiva, 1966.

CASTILHO, A. T. de. *Semântica 5*. Material entregue em sala de aula. IEL/UNICAMP (2014/2).

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1952.

EIRÓ, Paulo. *Sangue limpo*. São Paulo: Typographia Literária, 1862.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, S. E. Cidadania: Pré-história de uma palavra. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná, 2004.

PENA, Martins. *Os três médicos*. 1844. Disponível em: <<http://www.bdteatro.ufu.br/download.php?pid=TT00183>>. Acesso em : 02 dez. 2014.

RACIONAIS MCS. *Crime vai o crime vem*. Disponível em:

<<http://www.vagalume.com.br/rationais-mcs/crime-vai-o-crime-vem.html>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Z'AFRICA BRASIL. *Mano chega aí*. Disponível em:

<<http://www.vagalume.com.br/zafrica-brasil/mano-chega-ai.html>> . Acesso em 09 dez. 2014.

Uma análise da ruptura no processo de identidade linguística, do alemão ao português na comunidade luterana de Imbituva/PR

Cristiele Pedroso de Almeida

Aluna especial do Programa de Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná.

E-mail: crisfofa39@hotmail.com

Resumo: A identidade se configura especialmente como instrumento de poder. Em muitos casos, podemos observar o domínio de um grupo sobre outros por meio da imposição linguística. Muitas vezes, as escolas podem se configurar como mantenedora ou modificadora dessa imposição, visto que, com frequência, são influenciadas pelos discursos hegemônicos políticos da sociedade. Em Imbituva/PR não foi diferente, pois eles trouxeram sua língua (alemã) e os costumes de sua terra natal para a igreja e a escola étnica da comunidade, mas, devido à Segunda Guerra Mundial, viram-se obrigados a aderir à língua portuguesa. Este trabalho reflete sobre as identidades linguísticas dos membros dessa comunidade étnico-religiosa (luterana), buscando observar como os usos e a proibição da língua alemã e a obrigatoriedade da língua portuguesa constroem as identidades linguísticas dos sujeitos. Focalizando a questão de identidade na fala dos membros e as práticas de letramentos (pesquisa etnográfica), um dos objetivos deste trabalho é discutir a imposição da língua portuguesa e o lugar da língua alemã no grupo em análise.

Palavras-chave: Identidade. Política linguística. Sociolinguística. Prática de letramento.

Abstract: The identity is configured especially as an instrument of power. In many cases, we can observe the dominance of one group over others through language imposition. Often, schools can be configured as sponsor or modifying such a charge, as are often influenced by political hegemonic discourses of society. In Imbituva / PR was no different, as they brought their language (German) and customs of their homeland to the church and ethnic community school, but due to World War II, were forced to join the Portuguese language . This work to reflect on the linguistic identities of the members of this ethnic-religious community (Lutheran), seeking to observe how the uses and the prohibition of the German language and the requirement of Portuguese build the linguistic identities of the subjects. Focusing on the question of identity in the speech of members and literacies practices (ethnographic research), one of the goals of this paper is to discuss the imposition of the Portuguese language and the place of the German language in the the group in question.

Keywords: identity; language policy; sociolinguistics; practice of literacy.

1 Introdução

A identidade de um povo está vinculada a sua língua de origem, de modo que a língua não é apenas um meio de transmitir informações, mas também instrumento de poder. Sendo assim, o homem luta pelo direito de falar, ser entendido e, o mais importante, ter voz, e isso pode ser entendido como uma demonstração de poder.

Em muitos casos, podemos observar o domínio de uma classe social sobre outras por meio da imposição linguística. E ainda podemos perceber as escolas como instituições mantenedora ou modificadora dessa imposição, visto que muitas vezes são influenciadas pelos discursos políticos da sociedade.

Além da dinâmica presente nesse processo, devemos considerar que a imposição linguística contribui para o fortalecimento do preconceito entorno da língua e, em âmbito escolar, isso impossibilitando o discente em falar a variedade de origem, desprivilegiando sua origem e sua cultura.

Direcionando o foco para o trabalho em pauta, é relevante pontuar que a presente pesquisa foi construída após uma análise da comunidade luterana de Imbituva, pois os imigrantes alemães trouxeram sua língua e os costumes de sua terra natal para a igreja e a escola, mas, devido à Segunda Guerra Mundial, viram-se obrigados a aderir à língua nacional, pressionados pelos interesses políticos que estavam velados em torno da guerra, entre eles merece destaque a questão do fortalecimento nacional e das afirmações de identidades.

Em relação a identidades, partindo do pressuposto de Coracinni (2007, p. 49): “ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder”, essa imposição resulta de um ato político intencionado e de poder de uma determinada classe dominante.

Desse modo, este artigo busca explorar e discutir questões sobre a imposição da língua portuguesa sobre a alemã na comunidade Luterana de Imbituva – PR. Para isso, faremos uma retrospectiva sobre a cultura, origem e fundação dessa comunidade, considerando os aspectos da sua identidade.

Segundo Henning Luther (*apud* JUNG, 2004, p. 16-20),

a identidade é, ao mesmo tempo, um fragmento do passado e do futuro. Como fragmento do passado, a identidade é um pedaço daquilo que se viveu e experimentou. O imigrante não é mais a mesma pessoa que abandonou a terra natal e se embrenhou num novo lugar, ele é apenas uma parte daquilo que ele foi outrora. Mas também não é algo completamente diferente. Ele traz na trajetória da sua vida aquilo que foi. Simultaneamente, cada pessoa é um fragmento daquilo que virá a ser. Somos um projeto do amanhã; um fragmento de futuro já se faz presente em nós, pois amanhã não seremos mais os mesmos de hoje, mas também não seremos alguém completamente diferente.

Nesse sentido, a identidade não é algo que está pronto, mas é um processo que se constrói durante uma vida toda. A formação das identidades não se cessa sobre constantes mudanças.

Para entender sobre a (des)construção dessa comunidade específica, devemos considerar o fato de que a língua portuguesa foi dominante e, portanto, imposta, talvez até de forma intensa e brutal, já que as origens, a cultura e as identidades alemãs foram devastadas pela apropriação da Língua Portuguesa e, com isso, a comunidade Luterana sofreu com o processo de transição linguística.

Outro conceito a ser compreendido é o das práticas de letramento, que se definem como

modos culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas estabelecem em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. No entanto, práticas não são unidades de comportamento observáveis, já que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6; tradução nossa).

De modo que as práticas de letramento envolvem os sujeitos a serem participantes de práticas sociais em que a escrita está presente. Signorini afirma que

estamos compreendendo as práticas de letramento como o conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso de leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades (2001, p. 124).

Portanto, tais práticas podem ser compreendidas como ações/atividades de linguagem do cotidiano dos indivíduos, que são realizadas por e entre indivíduos nas diferentes comunidade e grupos sociais.

2 Pressupostos Teóricos

Parte-se da visão de que a política linguística envolve uma vasta gama de atividades, que são desde as políticas do local, pois envolve o uso de língua, até as políticas constituídas pelos domínios governamentais. Tendo em vista um olhar político, a solidificação de língua como diferenciada e distinta das outras era uma questão de suma importância, pois estava relacionada à sobrevivência dos povos, definidos geopoliticamente.

Para Calvet (2007, p. 145), “concebe a política linguística como o conjunto das escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre línguas e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”.

Com a definição de política linguística, podemos considerar que o próximo passo é a procura dos meios para a aplicação dessas políticas. Nesse sentido, a escola se coloca como uma instituição responsável por ensinar a língua eleita como padrão para a comunidade.

Independente de língua predominante ou minoritária, é importante pensar em língua como a representação de culturas e, também, que é construída enquanto elemento de comunicação individual que se repercute em âmbito nacional.

Para Oliveira,

a imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro 'não tem dialetos' é consequência da intervenção do estado e da ideologia 'unidade nacional' que, desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as nações culturais no Brasil. (2003, p. 08)

O poder sempre tem preferência a cada língua, mas não adianta uma política que não se usa. E a escola é que, em muitos casos, introduz uma língua, obviamente ao escolher uma língua e não outra pode haver um conflito, imposição gera conflito e, com isso, desfiguram-se as origens, as culturas, pois, a partir do momento que não se pode usar a língua que o define, some a voz de um povo.

O uso da língua é um reflexo da situação subordinada que os sujeitos estão sofrendo, juntamente com a escolarização. A língua é o espelho da história social a que a nação está submetida. Essa relação de língua e política é antiga, visto que a língua não escapa da política, pois tem uma dimensão ideológica como símbolo, elemento definidor de uma nação. Podemos perceber a imposição de uma língua por meio da mudança de identidade que o indivíduo pode estar submetido, uma vez que a comunidade minoritária deixa seus usos linguísticos, cultura e ensino da língua materna para a língua com maior prestígio.

A identidade linguística ainda é vista por muitos como algo permanente, fixo. Mas a identidade é um "processo móvel", transformada continuamente, muitas vezes envolvendo o contexto em que o indivíduo está inserido e os sistemas culturais que os rodeiam.

Segundo Hall, a identidade

é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (1990, p. 12)

Através dos anos, da imigração e de diversos fatores, a identidade de um sujeito sofre significativas mudanças, temos inúmeras identidades dentro de um sujeito, e, dependendo do ambiente em que está inserido, apresenta características disso.

Para Rajagopalan,

a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. Colocando essa tese na sua formulação mais radical: falar de identidade; seja do indivíduo falante seja da língua isolada, é recorrer a uma ficção conveniente [...] (1998, p. 41-42)

Não há somente uma identidade que nos acompanha até a morte. Somos portadores de constantes mudanças, de evoluções. Ou seja, a concepção enunciada vai contra uma identidade verdadeira, pura. A identidade está ligada a movimentos sociais.

Dagmar Meyer (2000), ao datar a formação de identidade do Rio Grande do Sul, afirma que esta começa já antes da chegada dos imigrantes à nova terra, ela começa no momento em que eles são confrontados com a "necessidade/obrigação/desejo/disponibilidade" de emigrarem.

Nesse sentido, evidencia-se que a formação dessa identidade é um processo que marcará de alguma forma a organização dessas pessoas em comunidades. Esse processo acarretou o contato com outros grupos sociais. Se, por um lado, isso levou o preparo associativo em alguns casos; por outro lado, ocasionou a formação de novas afrontes e de novas identificações.

Outro aspecto referente à identidade é a pluralidade, que tem consequências no processo de formação. Segundo Hall, "as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela." É sempre no contato com o outro, com o diferente, com o não-ser, que o ser pode encontrar ou construir a sua identidade" (2000, p. 110).

Em relação a isso, as nossas experiências com o que não é habitual é que vão nos dar novos pontos de vista. O contato com outras pessoas, com a cultura fará de nós portadores de uma nova identidade, em que se criam outros conceitos e reavaliam antigos. Portanto, os indivíduos podem cooperar uns com os outros em situações diversas, comunitárias, sem estar conscientes das características do seu grupo.

3 Comunidade luterana: política linguística e identidade

O município de Imbituva está situado na região dos Campos Gerais no estado do Paraná. Assim como grande parte das regiões paranaenses, essa cidade recebeu grande número de imigrantes oriundos de diversos países e regiões. De acordo com Stadler,

os retirantes da década de oitenta fixaram-se em outras regiões do Estado, muitos deles no município de Imbituva. [...] Os colonos alemães fixaram residência na direção da estrada que mais tarde ligaria Imbituva a Guarapuava. Ao todo eram 50 famílias mais ou menos. (2003, p. 54)

A comunidade Evangélica Luterana se originou no ano de 1886, quando oficialmente nossa comunidade era chamada "Vila de Santo Antônio de Imbituva" e vulgarmente "Cupim". Nos anos seguintes, surgiram algumas famílias vindas das colônias alemãs.

No ano de 1893, construíram uma grande capela de alvenaria, que serviu como escola até 1979, escola esta que foi fundada em 1895, pelo Pastor Johannes Dehmlov, que também era professor, e foi o primeiro pastor residente na cidade. Inicialmente, a escola se chamava "Evangelisch-Lutherische Gemeindeschule" que, traduzido para o português, significa "Escola da Comunidade Evangélica Luterana" ou "Escola

Paroquial Evangélica Luterana”, mantida pela Associação Educacional e Beneficente Ressurreição, sendo o Estabelecimento de Ensino mais antigo da cidade.

Havia um fluxo muito grande de imigrantes na cidade, de todas as raças, era natural conservar os costumes e a língua natal. Com os alemães aconteceu o mesmo, pois trouxeram junto com eles a sua escola e igreja, não apenas seus nomes eram alemães, mas o ministrar do culto e as aulas na escola eram em alemão, que era a língua que melhor e mais tinham entendimento.

De acordo com Stadler,

por causa da Guerra, os alemães passaram a ser perseguidos e os papéis da paróquia foram quase todos extraviados. A língua russo-alemã foi proibida na época, a Igreja fechada e o pastor Adolph Bachimont, desde 1938 em Imbituva, teve que deixar a Comunidade. [...] Quase todos os documentos da Igreja sumiram. (2003, p. 93)

Nessa época, a língua alemã sofria perseguição e o Colégio teve suas portas fechadas por soldados (exército e polícia); livros e todos os registros foram queimados. O pastor da igreja foi preso e a escola recebeu orientação que somente poderia reabrir suas portas com o ensino em Língua Portuguesa. Dessa maneira, a Comunidade sentiu-se obrigada a aprender o Português. Mesmo usando material didático, muitas vezes, os professores explicavam e dialogavam em Alemão, pois os alunos e até os próprios docentes não tinham total fluência do Português. No ano de 1959, sob a direção do professor Lothar Ricardo Mundel, a licença para o funcionamento, ficando registrada sob o n.º 119, passou a se chamar “Rui Barbosa”, nome escolhido para evitar novas perseguições.

O colégio Rui Barbosa funcionou no mesmo prédio desde sua fundação (1978). Nessa escola não havia distinção religiosa ou restrição a alunos matriculados que não fossem luteranos.

Tais informações a respeito da origem e cultura da comunidade, grupo que precisou adaptar-se ao longo de sua história, são relevantes para o entendimento da maneira como os alemães que residiam em Imbituva tiveram a sua identidade transformada, pois foram estabelecidas no sentido de sobreposição a língua e cultura brasileira sobre a cultura alemã.

4 Materiais e métodos

A metodologia utilizada para a realização do presente estudo teve como sujeitos de análise membros da comunidade Luterana do município de Imbituva/PR. Como amparo metodológico, foram analisados dados embasados em pesquisas qualitativas que, conforme Gil (1999), visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. A metodologia citada foi pensada devido à limitação de acesso a determinados documentos que retratavam o histórico sociolinguístico da comunidade alemã analisada.

O estudo em pauta situa-se na área de identidade e imposição linguística. A primeira etapa da pesquisa teve como foco os textos bibliográficos sobre o assunto, para poder contextualizar com a temática em questão. A segunda etapa foram as

entrevistas semiestruturadas com descendentes de alemães que em algum momento de suas existências tiveram algum vínculo com a comunidade local analisada e, com isso, a investigação na comunidade, observando os usos linguísticos, para analisar a questão de identidade na fala, dos membros e as práticas de letramentos (pesquisa etnográfica).

Desse modo, as entrevistas foram realizadas com base nos pressupostos metodológicos de Triviños (1987), para o qual a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam origem a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, pois Triviños contribuiu a compreensão do significado, sentido e utilização das entrevistas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa foram observações e entrevistas. Foram também feitas investigações em jornais, revistas. Depoimentos de antigos moradores ou familiares de Imbituva/PR foram obtidos pelas entrevistas semiestruturadas. O uso desse método permitiu: 1) possibilidade de cancelamento e/ou interrupção da entrevista, sendo a mesma retomada em outro momento (isso devido a idade do(s) informante(s) e dificuldade de expressar(em) com precisão os dados necessários); 2) retorno a questionamentos que não tiveram um resultado suficiente por desviar em relatos não necessários para a pesquisa.

As entrevistas foram agendadas anteriormente, com questões abertas, previamente planejadas, mas deixando o entrevistado à vontade para comentar questões que julgasse do seu interesse, sem tempo cronometrado.

As análises voltadas para questões de identidade terão como auxílio cognitivo o referencial teórico de Hall (1990). O autor comenta que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos e que a identidade unificada é uma fantasia.

Outra questão a ser investigada é referente à língua enquanto território nacional (Oliveira, 2003), pois o autor considera que a imagem do país é que se fala somente português e que a consequência é da intervenção do estado e da ideologia.

Em relação à língua alemã que caiu em desuso em virtude da implementação do Português, abordaremos a autora Stadler (2003), entre outros autores que mencionam o poder público como autor da imposição e da opressão de uma língua.

5 Resultados

Com a pesquisa, há a possibilidade de ver a complexidade, pois o conflito chegou-se a tanto que a comunidade deixou a sua cultura e origem para a aquisição de uma nova. Isso pode ser constatado a partir dos depoimentos com descendentes das pessoas de origem alemã e pessoas que pesquisaram a história da época, de tal maneira que a conclusão é que havia uma língua de origem alemã, que esta era forte e falada por grande número de habitantes, visto que o ensino na comunidade Luterana era realizado por meio da língua alemã e que a escola era composta de 100% de russos-alemães. Entretanto, a imposição fez essa comunidade afastar-se de seus valores e origem, após a transição para a identidade brasileira. A partir de dados obtidos, pudemos perceber que, de uma forma clara, ocorreu a implementação de uma política linguística, uma vez que houve a obrigatoriedade pelo uso de uma língua, através do fechamento de um colégio e prisão de pastores de origem alemã, fazendo com que a

população fosse obrigada a seguir as regras ditadas para o uso da língua portuguesa. Com isso, vemos a relação da política linguística e o ensino da língua, uma vez que o fechamento da escola teve ligação direta com o processo educativo das crianças, pois o ensino foi alterado para o Português no colégio em questão e a relação com a política linguística é diretamente relacionada à nação e ao território que se encontra. Nesse caso, pode-se perceber a imposição da Língua portuguesa, o que desencadeou a transformação dos comportamentos linguísticos da população, criando uma outra identidade nacional, com os reflexos dos interesses da Segunda Guerra Mundial.

Há a possibilidade de que o governo possa propor políticas de valorização das diversas variedades linguísticas, de modo que o indivíduo busque suas origens e cultura. Podemos citar a escola pesquisada (Comunidade Luterana) como um ensino que estava dando certo e tendo resultados significativos referentes à sua cultura.

Segundo entrevista fornecida pela atual direção, a cada ano o número de descendentes alemães, que têm conhecimentos e usos linguísticos alemães, é menor. A direção ainda mencionou que esse fato pode ter ocorrido devido ao pouco interesse dos pais em ensinar seus filhos pequenos sobre suas origens, uma vez que a língua caiu em desuso, sendo que o aluno/filho já tem que se preocupar com a língua estrangeira moderna Inglês que o colégio optou como segunda língua.

Atualmente, a instituição continua na ativa, mas com caráter diferente do proposto inicialmente, pois a língua alemã não é o elemento foco, sendo substituído pelo ensino total de português. Partindo dessas considerações, pode-se observar que houve um enfraquecimento hereditário, e isso faz com que se acredite que está relacionada à questão política e econômica e ao fortalecimento de nacionalidade, tendo em vista, a partir dos depoimentos, que a escola e membros não lutaram contra essa imposição, que não eram participativos em ações sociais, sendo usado o medo e a falta de conhecimento em busca dos seus direitos.

Uma das entrevistadas, quando questionada sobre letramentos, pediu uma breve explicação e disse:

naquela época nem existia isso, eu pelo menos não sabia. Como você explicou então, nós só usávamos códigos, fomos alfabetizados, reproduzíamos exatamente o que aprendíamos na escola, em momento algum exercemos papéis sociais em eventos do nosso interesse, como a fechamento da escola e da igreja, não sabíamos que poderíamos lutar e contrariar achamos que, simplesmente tínhamos que aceitar aquilo que estava acontecendo. (Senhora entrevistada)

A partir dessa entrevista, percebemos que os integrantes dessa comunidade não foram apoiados, incentivados e orientados a buscar seus direitos. Podemos apontar a falta de participação e inserção no processo de imposição da língua, a falta de práticas sociais nas famílias e nos grupos.

6 Considerações finais

A imposição linguística gera situações de conflitos. Pudemos observar que a imposição é sempre um objeto de disputas políticas, visto que a classe desprivilegiada sofre com esses acontecimentos.

A situação da identidade nunca significou ou se caracterizou como estagnada, ela passa por processos transformadores. O poder público tem um poder significativo sobre as identidades, tornando-as, muitas vezes, mais fixas, mais políticas, unificadas, produzindo nova posição de identificação.

Na pesquisa em questão, houve a imigração de identidade, com isso, muitos valores e culturas foram abolidos, desprivilegiando o conhecimento do seu povo alemão. Muitas pessoas conseguem observar a mudança de identidade e imposição da língua usada durante os anos da Segunda Guerra Mundial, embora muitas pessoas que passaram por esse processo de (des)construção não se permitam refletir amplamente sobre esse assunto, definindo como algo conflituoso, mas que ainda trouxe uma nova língua, esquecendo a forma evidente e intencional da verdadeira razão política e democrática do poder em impor uma identidade e maneira de ensino. A língua não é um mecanismo natural, há uma motivação social/política interferindo nesse processo.

A partir desta pesquisa, pudemos perceber que a identidade linguística alemã passou por um processo de (des)construção, pois não somente a língua, mas também as culturas tiveram um enfraquecimento ao se transmitir para os descendentes, e isso faz com que se acredite que está relacionada à questão política, econômica e fortalecimento de nacionalidade. Por meio das entrevistas, chegou-se à conclusão de que os pais não continuaram ensinando seus filhos de acordo com a cultura alemã, e afirmaram que não havia motivação, pois o ensino escolar era em Língua Portuguesa. A partir da busca de dados, revistas, documentos escolares, pode-se observar que houve um momento em que grande parte foi extraviada e por trás disso havia-se interesse público em esconder que havia outra cultura e ensino de língua que não fosse a brasileira, e que estava dando certo.

Para finalizar, percebeu-se ainda que práticas de letramento é um conceito que envolve uma complexidade gigantesca, de uma definição muito difícil. Mesmo assim, tentamos expor considerações acerca da questão, não tínhamos a pretensão de definir, e sim de contextualizar com o processo que houve na comunidade pesquisa, trazendo, talvez, uma explicação para o motivo de ter sido um momento sem reivindicação de direitos e diálogos sociais para que houvesse respeito pela identidade alemã que existia e se desenvolvia com grande excelência.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*, London: Routledge, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso*. Campinas/Chapecó: Ed. Da Unicamp/Argos, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizador); ____; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JUNG, Jaime. "O Inferno no Paraíso", de Oswaldo Jung. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) – Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo. 118 p.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

STADLER, Cleusi Bobato. *Imbituva uma cidade dos Campos Gerais*. Imbituva, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

A fala-em-interação institucional – repórteres aéreos e locutores de rádio no Rio de Janeiro

Marco Aurélio Silva Souza

Mestre e doutorando pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
E-mail: marcoaurelio.professor@yahoo.com.br

Liliana Cabral Bastos

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora associada da PUC-Rio.
E-mail: lilianacbastos@gmail.com

Maria das Graças Dias Pereira

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora associada da PUC-Rio.
E-mail: mgdpereira@terra.com.br

Resumo: Realizamos um exame da fala-em-interação de repórteres aéreos e locutores em rádios da cidade do Rio de Janeiro, durante os serviços de transmissão de reportagens sobre o trânsito. Nas análises, buscamos: (i) observar as estratégias conversacionais que surgem durante um encontro social, (ii) verificar como se caracterizam as interações cotidianas entre repórteres aéreos e locutores e (iii) analisar a fala-em-interação institucional e a conversa informal que ocorrem no ambiente radiofônico. Baseamos as análises nos conceitos teóricos da sociolinguística interacional, da análise da conversa, de enquadre e *footing*, de pistas de contextualização, da fala-em-interação institucional e da conversa cotidiana. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa. Os resultados mostram que a fala institucional é predominante em reportagens aéreas nas rádios com programação jornalística. Em rádios com programação voltada para músicas populares, surgem a fala institucional e a conversa cotidiana, em enquadres de brincadeira e de conversa entre amigos.

Palavras-chave: Fala-em-interação. Fala institucional. Conversa cotidiana. Repórter aéreo. Rádio.

Abstract: This study examines the talk-in-interaction between aerial reporters and radio presenters, during radio transmissions about traffic conditions in the city of Rio de Janeiro. The objectives are: (i) to notice conversational strategies emerged during a social encounter, (ii) to verify how everyday interactions between aerial reporters and radio presenters are conducted and (iii) to analyze institutional talk-in-interaction and small talk on radio transmissions. This qualitative and interpretative research is inserted in the scope of interactional sociolinguistics, conversation analysis, frame and footing, contextualization cues, institutional talk-in-interaction and small talk. Data analysis indicate that institutional talk is prevailing on aerial reports in all news radios. The small talk and the institutional

talk occur simultaneously on popular radios, during frames of conversational jokes and friends' talk.

Keywords: Speech-in-interaction. Institutional Talk. Small Talk. Aerial Reporter. Radio.

1 Introdução

Neste estudo⁹, realizamos um exame da fala-em-interação de dois repórteres aéreos e de quatro locutores em quatro rádios, durante os serviços de transmissão em tempo real de reportagens aéreas sobre o trânsito, na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo consiste em (i) observar as estratégias conversacionais que surgem durante um encontro social, (ii) verificar como se caracterizam as interações cotidianas entre repórteres aéreos e locutores e (iii) analisar a fala-em-interação institucional e a conversa cotidiana (informal) que ocorrem no ambiente radiofônico.

Verificamos como se caracterizam essas interações a partir dos conceitos da sociolinguística interacional (PEREIRA; BASTOS, 2002), da análise da conversa (PSATHAS, 1995; WEST; ZIMMERMAN, 2010), de enquadre e *footing* (GOFFMAN, [1979] 2002; RIBEIRO; HOYLE, 2002), de pistas de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2002), da fala-em-interação institucional (GARCEZ, 2002; DEL CORONA, 2009) e da conversa cotidiana (COATES, 1997; CAMERON, 1997).

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), baseada na análise de dados gerados mediante a observação empírica, com a gravação das interações que ocorreram durante as transmissões de cinco reportagens aéreas. Analisamos duas interações do repórter aéreo Vitor Almeida¹⁰, nas rádios FM A e FM B, e três interações do repórter aéreo Pedro Santos, nas rádios FM C e FM D. Todas as rádios operam em Frequência Modulada (FM). As interações foram transcritas a partir das convenções da análise da conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003).

Os resultados mostram que as reportagens aéreas analisadas apresentam diferenças em suas características de fala-em-interação institucional. Nas rádios que apresentam programação jornalística (rádios FM A e FM C), a fala-em-interação predominante dos participantes durante a transmissão de informações sobre o trânsito e sobre o tempo é institucional. Nas rádios que transmitem músicas populares (rádios FM B e FM D), ocorrem enquadres de brincadeiras e demonstrações de amizade, e surge também a conversa informal, dentro da fala-em-interação institucional.

1.1 Repórter aéreo

O serviço de repórter aéreo é oferecido por emissoras de rádio e televisão de

⁹ Estudo apresentado em comunicação individual nas VIII JEL – Jornadas de Estudos da Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 28 de novembro de 2014.

¹⁰ Os nomes dos repórteres aéreos, dos locutores e das rádios são fictícios.

grandes centros urbanos do mundo. É realizado por jornalistas que transmitem informações ao vivo, a bordo de helicópteros, e configura-se como um serviço de grande importância para os cidadãos de uma grande metrópole.

Os repórteres aéreos transmitem em *flashes*, nos horários de *rush*, pontos de congestionamento nas principais vias da cidade, fornecendo aos motoristas opções de outros percursos que possam diminuir o tempo do trajeto, principalmente entre a casa e o trabalho e vice-versa. Também transmitem acontecimentos relevantes para o fluxo do trânsito, como acidentes e serviços de manutenção nas vias, aspectos do cenário urbano que podem ser de interesse jornalístico, notícias de impacto de interesse público, condições meteorológicas, condições dos outros meios de transporte, como trens e barcas, e curiosidades.

2 Conceitos teóricos

2.1 Enquadre e footing

O conceito de enquadre é utilizado para indicar como os significados das mensagens são interpretados e avaliados pelos participantes na interação, ou seja, como o participante analisa o sentido que está sendo dado ao discurso naquele momento, naquela situação social em andamento. O participante, então, avalia se, naquela circunstância, trata-se, por exemplo, de uma informação, de uma conversa formal ou uma conversa casual, de uma piada, uma entrevista ou uma brincadeira (GOFFMAN, [1979] 2002). Em outras palavras, o enquadre se refere ao sentido que os falantes dão ao que é dito e à interpretação que os ouvintes fazem do que está sendo dito naquela interação, definindo como cada participante se constrói em relação aos demais participantes.

Ribeiro e Hoyle (2002, p. 38) argumentam que não há atividade fora de algum enquadre e, além disso, os participantes em um encontro social estão continuamente reenquadrando suas falas e, desse modo, transformando a interação em andamento.

Goffman ([1979] 2002, p. 34) estende o conceito de enquadre para uma abordagem sociológica, assumindo que “as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles”. Nesse sentido, os significados que emergem das relações sociais, principalmente através da fala, são co-construídos pelos participantes (falantes e ouvintes) durante as interações que ocorrem em situações específicas, que são social e intersubjetivamente organizadas.

Relacionado à noção de enquadre, Goffman ([1979] 2002) apresenta também o conceito de *footing*, que demonstra as mudanças significativas de alinhamento entre falantes e ouvintes, buscando caracterizar o processo de negociação dinâmica dos alinhamentos e a postura dos participantes na interação social em uma determinada situação comunicativa. Os *footings* podem ser sinalizados no modo como os interlocutores organizam a produção ou a interpretação dos enunciados. Uma mudança de *footing* demonstra, assim, uma alteração no alinhamento que o falante assume para ele mesmo e para os outros, a partir de mudanças evidentes ou sutis expressadas na maneira como ele conduz a produção ou a recepção de uma elocução.

2.2 *Pistas de contextualização*

Quando conversam com outras pessoas, os falantes sempre monitoram o relacionamento mútuo na interação, que envolve não só o uso de palavras em seus sentidos literais, mas a produção, a recepção e a interpretação de outros indícios identificáveis, que são sistematicamente utilizados para o preenchimento de concepções funcionais na interação. Esses indícios são as pistas de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2002) que devem ser de conhecimento dos participantes para que se configurem como sinalizadores conjecturais.

As pistas necessárias à determinada interpretação podem estar presentes no modo como o falante decide produzir seus enunciados. Em outras palavras, o falante, ao realizar uma atividade de fala, sinaliza pistas contextuais a partir das quais ele pretende que o interlocutor interprete aquela atividade. Erickson e Shultz ([1972] 2002, p. 229) consideram que essas pistas são “mudanças de posição e de postura, de prosódia e de outras características do estilo da fala e de tópico que ocorrem antes, durante e depois da articulação”.

As pistas necessárias à interpretação de uma conversa, relacionadas às diferentes formas de interação verbal, determinam as estruturas das tomadas de turno. Na fala institucional, as interações seriam mais ritualizadas, com uma pré-alocação de turnos mais rígida. Na conversa cotidiana, os aspectos organizadores das trocas de turnos seriam bastante flexíveis e plenamente administráveis pelos participantes durante a fala (DEL CORONA, 2009, p. 15).

2.3 *Fala institucional e conversa cotidiana*

Uma das situações sociais em que o estudo da interação tem sido abordado de modo aprofundado é o contexto institucional, no qual a organização das atividades no local de trabalho mostra uma estrutura idealizada do caráter institucional de determinadas atividades (PSATHAS, 1995, p. 57).

A fala-em-interação que ocorre no rádio se configura como institucional por se manifestar em um ambiente de trabalho, onde os participantes demonstram em seu discurso que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais estão engajados” (DREW; HERITAGE, 1992, p. 4 *apud* GARCEZ, 2002, p. 57). Nesses ambientes, a conversa é orientada para tarefas ou metas-fim, que fornecem os enquadres que restringem o comportamento dos participantes (GARCEZ, 2002, p. 58).

Del Corona (2009, p. 13) afirma que as “interações de caráter institucional têm características peculiares”. Uma das características que podem distinguir a fala-em-interação cotidiana da fala-em-interação institucional é a estrutura da tomada de turnos. No dois casos, “o discurso dos participantes é organizado de forma a atingir o mandato institucional ao qual o evento se propõe” (p. 18).

Segundo Psathas (1995, p. 13, 17), a descoberta de Sacks, de uma organização sequencial da interação por meio de trocas de turno, foi um dos princípios importantes que passou a ser o foco da atenção no desenvolvimento da análise da conversa. A

descoberta dessa estrutura na sequência da interação provou ser um achado, porque confirma o que tinha sido proposto na etnometodologia, de que havia ordem na maioria das interações e das atividades sociais cotidianas.

Dessa forma, a fala-em-interação que ocorre em ambientes institucionais geralmente apresenta estruturas de troca de turno mais rígidas e predefinidas, enquanto a conversa cotidiana pode requerer o uso de estratégias discursivas e interacionais de maior envolvimento e participação efetiva dos interlocutores, uma vez que “os participantes de uma interação institucional conduzem suas ações de acordo com as restrições impostas pelo tipo de evento em questão” (ATKINSON; DREW, 1979 *apud* GARCEZ, 2002, p. 56).

Outra característica da fala institucional é a presença de tópicos específicos voltados para a atividade institucional em andamento. Nas conversas informais, por outro lado, Cameron (1997, p. 50) verificou que os tópicos variavam entre temas impessoais, como as bebidas, as mulheres, o esporte e os outros homens, com piso conversacional predominantemente colaborativo.

Na conversa cotidiana, o sistema de tomada de turnos fica a critério dos participantes, que o gerenciam de acordo com suas necessidades de co-construção da interação. Nesse caso, a fala simultânea, as interrupções, repetições e sobreposições não são consideradas violações dos direitos ao turno, mas sinalizam que a conversa é uma produção conjunta (CAMERON, 1997, p. 55; COATES, 1997, p. 125). West e Zimmerman (1977, p. 523 *apud* WEST; ZIMMERMAN, 2010, p. 53) verificaram que os interlocutores consideram interrupção somente as incursões que interrompem potencialmente o turno do outro, diferentemente das intrusões com sobreposição de falas que demonstram escuta ativa e grande envolvimento na conversa.

No piso conversacional colaborativo, o piso e o tópico estão potencialmente abertos a todos os participantes simultaneamente (COATES, 1997, p. 109), ou seja, “em conversa cotidiana, há a possibilidade do falante se auto-selecionar. Já em um ambiente institucional mais formal, a alocação de turnos tende a ficar a critério do representante da instituição” (DEL CORONA, 2009, p. 31). Isso ocorre porque

a interação institucional envolve uma orientação de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22, grifos do autor, *apud* GARCEZ, 2002, p. 57).

Del Corona (2009, p. 32) acrescenta, ainda, que, na interação institucional, os participantes se orientam para uma ordem preestabelecida de atividades, por meio das quais realizam suas tarefas e cumprem, assim, o mandato institucional do qual são incumbidos.

Por outro lado, a conversa cotidiana pode surgir em casos específicos como uma das estratégias de envolvimento interpessoal em determinadas situações institucionais que exijam maior relacionamento interacional entre os participantes (PEREIRA; BASTOS, 2002). Nesses casos, apesar de as interações que acontecem em

contextos institucionais exibirem diferenças em relação à organização da conversa cotidiana (GARCEZ, 2002, p. 54; DEL CORONA, 2009, p. 14), as interações que ocorrem em ambientes institucionais onde os participantes precisam demonstrar maior envolvimento interacional apresentam, assim, estruturas conversacionais híbridas.

3 Aspectos metodológicos

A metodologia dessa pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, com os sujeitos situados em seus respectivos contextos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Baseamos a análise nos dados gerados mediante a observação empírica, na perspectiva interacionista, a partir da gravação em áudio das interações que ocorreram durante as transmissões em tempo real de cinco reportagens aéreas realizadas em 2011 e 2012. Para os estudos da análise da conversa, gravações, em áudio ou vídeo, são essenciais (PSATHAS, 1995, p. 45).

Analisamos três interações do repórter aéreo Vitor Almeida, com o locutor João Costa da rádio FM A e com os locutores Arthur Lima e Davi da rádio FM B, e duas interações do repórter aéreo Pedro Santos, com a locutora Sofia, na rádio FM C, e com o locutor Daniel Gomes, na rádio FM D.

As gravações das rádios foram realizadas em computador, a partir das páginas das emissoras na Internet (*streaming*) ou sintonia FM em *smartphone*. As interações verbais gravadas foram transcritas a partir das convenções da análise da conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, [1974] 2003) em sistema gráfico misto de ortografia padrão e grafia-modificada (GAGO, 2002).

4 A fala-em-interação institucional no rádio

Nesta seção, contextualizamos as rádios, verificamos as transmissões dos repórteres aéreos Pedro Santos, na rádio FM C, e Vitor Almeida, na rádio FM A, e analisamos, posteriormente, as características da fala-em-interação institucional dos participantes.

A rádio FM A é uma rádio adulta e apresenta músicas, notícias jornalísticas e serviços. As transmissões de Vitor Almeida ocorrem durante a manhã e à tarde. A rádio FM C se configura como uma rádio somente de notícias, na qual o jornalismo é a base da programação. As participações de Pedro Santos ocorrem também durante a manhã e à tarde.

Reportagem 1

Rádio FM C. Sofia (locutora), Pedro (repórter aéreo).

- 01 Sofia informações de Pedro.
- 02 Pedro bem, Sofia, a movimentação
- 03 é intensa nesse momento nos acessos à Tijuca,
- 04 Vila Isabel, Grajaú e Méier.
- 05 dificuldades na 24 de maio,
- 06 em trechos da 28 de setembro, Avenida Maracanã,

- 07 na Doutor Satamini e também na Heitor Heitor Beltrão.
08 a Mariz e Barros também com tráfego intenso nesse horário.
09 o trânsito é lento pela Praça da Bandeira.
10 a movimentação é muito grande
11 na Grajaú-Jacarepaguá em direção à Zona Oeste.
12 o Aterro do Flamengo está com boas condições até o momento.
13 trânsito difícil, a essa hora nas vias de Botafogo
14 que dão acesso ao Humaitá
15 principalmente na Mena Barreto, e Visconde Silva.
16 trânsito lento nos dois sentidos da Ponte.
17 um início de noite com nuvens escuras
18 e carregadas em diversos pontos do Rio de Janeiro.
19 já tivemos pancadas de chuva.
20 vou ficando por aqui, Sofia,
21 amanhã de manhã, a gente tá de volta, boa noite a todos hein.
22 Sofia boa noite, Pedro, até amanhã.
23 Pedro até amanhã, Sofia.

Na reportagem 1, percebemos que a fala-em-interação possui uma estrutura de tomada de turnos com a característica institucional fala-um-de-cada-vez. A locutora informa o início da transmissão do serviço anunciando o repórter aéreo (l. 1), mostrando que, como representante da instituição, possui o direito de iniciar o turno. O repórter aéreo inicia um enquadre de transmissão de notícias a partir dos tópicos institucionais, informando as condições do trânsito (ls. 2 a 16) e informando as condições meteorológicas (ls. 17 a 19). O repórter encerra a reportagem (l. 20) e os dois encerram a interação se despedindo e se cumprimentando (ls. 21 a 23).

Reportagem 2

Rádio FM A. Vitor (locutor), João (repórter aéreo).

- 01 Vitor a partir de agora as informações do trânsito
02 direto do helicóptero da FM A.
03 boa tarde, Vitor Almeida
04 João (0.9) <boa tarde: João, ouvintes da: FM A.>
05 (0.5) já iniciamos o serviço de repórter aéreo
06 neste final de tarde de sexta feira,
07 com céu encoberto em todo o Grande Rio
08 ainda com possibilidade de chuva.
09 >pelo menos< na área onde já sobrevoamos
10 não há ocorrência do fenômeno.
11 um veículo enguiçado na Ministro Ivan Lins
12 logo depois da descida do Elevado do Joá,
13 deixa o trânsito congestionado
14 na chegada à Barra da Tijuca,
15 e também na passagem embaixo do Elevado do Joá.

16 afetando:- >sem afetar tanto nesse momento melhor dizendo<,
17 a movimentação pela praia do Pepê
18 um caminho um pouco melhor para quem se desloca
19 em direção à Ministro Ivan Lins
20 no caminho da Estrada Velha da Barra da Tijuca.
21 há retenções na Avenida Lúcio Costa em direção ao Recreio
22 entre a Praça do O e as proximidades do acesso à ponte
23 em direção à Avenida das Américas.
24 dificuldades no começo do percurso da Avenida Airton Senna
25 na chegada da Barra da Tijuca
26 algumas retenções também para quem se desloca
27 em direção à Jacarepaguá e L. Amarela.
28 (0.6) <dentro de instantes (0.5) novas informações.>
29 (0.6) <Vitor Almeida, repórter aéreo, FM A>

A reportagem 2 mostra uma interação também com características institucionais de troca de turnos. O locutor informa o início da transmissão do serviço (ls. 1 e 2) e cumprimenta o repórter aéreo (l. 3). O repórter aéreo cumprimenta o locutor e a audiência (l. 4) e informa o início do serviço (ls. 5 e 6). Dentro do enquadre de transmissão de notícias, o repórter aéreo inicia com o tópico institucional condições meteorológicas (ls. 7 a 10), seguindo para o tópico institucional condições do trânsito, realizando suas avaliações (ls. 11 a 27). O repórter aéreo encerra a reportagem e encerra a interação (ls. 28 e 29).

4.1 A interação formal

As interações entre repórteres aéreos e locutores verificadas nas reportagens 1 e 2 mostram que as transmissões nas rádios FM C e FM A se caracterizam pela fala institucional formal, com pistas contextuais caracterizadas pelos cumprimentos formais, pelo ritmo constante da transmissão e por pequenas pausas e alongamentos.

As interações institucionais nessas rádios são orientadas para as tarefas ou metas-fim que têm como foco a transmissão das condições meteorológicas e do trânsito. Essas metas, por sua vez, fornecem o enquadre predominante de transmissão de notícia, que limita o comportamento do repórter aéreo e do locutor, e se orientam para uma ordem de atividades que cumprem plenamente o mandato institucional.

Em relação à estrutura das interações, não há interrupções ou sobreposições durante os turnos de cada participante, configurando o piso conversacional fala-um-de-cada-vez. A alocação inicial dos turnos fica a critério do locutor, que é o representante da instituição. Os repórteres aéreos utilizam os pronomes “nós / a gente”, demonstrando o papel institucional da transmissão. Também podemos verificar, a partir da escolha lexical, a orientação dos participantes para o tipo de atividade institucional que está sendo co-construída nessas interações.

5 A fala-em-interação híbrida no rádio

Nesta seção, contextualizamos as rádios, verificamos as transmissões dos repórteres aéreos Vitor Almeida, na rádio FM B, e Pedro Santos, na rádio FM D, e analisamos as características de conversa cotidiana, que surge em conjunto com a fala-em-interação institucional.

As rádios FM B e FM D são rádios populares, ecléticas, com programação voltada para o público jovem, com veiculação de música de massa, entrevistas, participação dos ouvintes e quadros humorísticos, em linguagem espontânea e informal.

Reportagem 3

Rádio FM B. Arthur (locutor), Vitor (repórter aéreo)

- 01 Arthur seis e dois no Rio.
02 vamos ao primeiro contato da noite de hoje
03 com o nosso repórter aéreo Vitor Almeida.
04 boa noite, Vitorzinho::
05 Vitor boa noite, Arthur Lima::
06 Arthur tudo tranquilo Vitor?
07 [cho]ve bastante, [cho]ve poquinho? >Comé qui tá?<
08 Vitor [()] [()]
09 só esse tempo horroroso
10 pelo jeito São Pedro se acabou ontem no (líquido) né?
11 Arthur [((risos))]
12 Vitor [((risos))]
13 faltou ao serviço hoje, ó o que os anjinhos fizeram
14 aí bicho
15 Arthur é memo
16 Vitor brincadeira ()
17 sexta feira, que é o dia internacional do carioca,
18 e é o dia internacional da cerveja,
19 >'cê< sabia que hoje é o dia internacional da cerveja?
20 Arthur é mesmo?
21 Vitor é. Fazer um tempo [] desse é brincadeira, né, [meu camarada]
22 Arthur [ô] [Fala pro pi]
23 loto que segunda feira
24 tem uma caxa pra ele antes dele decolá.
25 Vitor (.)ah, é? >Porquê?<
26 Arthur ah [Presente >pô<]
27 Vitor [Não entendi] ah, é?
28 Arthur p'ele bebê tudo [antes de decolar].
29 Vitor [não! Quê isso?] ()
30 então, quem bebe não dirige NÃO >ué<, ainda mais helicóptero.
31 sai fora rapá
32 se beber não dirija, se dirigir não beba.

33 Arthur [[(risos)]]
34 Vitor [[(risos)]]
35 Arthur vam' pro trânsito, Vitor.
36 Vitor é isso ai, meu camarada. o negócio é o seguinte
37 ó, o trânsito tá bem complicado é na Ponte, tá legal?
38 quase praticamente a Ponte inteira congestionada.
39 tem veículo enguiçado no retorno.
40 na subida do vão central.
41 também tem um acidente um pouquinho
42 antes da Praça ao pedágio
43 ali então piora >a situação<
44 porque interdita duas faixas de rolamento.
45 acidente entre um ônibus, e um veículo de passeio.
46 comecinho do percurso da Niterói-Manilha até o ()
47 trânsito lento, com dificuldade,
48 galera perdendo muito tempo,
49 quem tá indo pra São Gonçalo e Alcântara,
50 a partir de Niterói é melhor acessar ali a::
51 Benjamim Constant, a General Castrioto
52 e a Professor João Brasil.
53 na Alameda pequenas retenções ao longo do percurso.
54 na Jansen de Melo até que
55 a situação não tá tão ruim assim.
56 quem sai do Centro da Cidade
57 perde muito tempo na Zona Portuária.
58 Elevado da Perimetral
59 e também o caminho da Rodrigues Alves.
60 na Presidente Vargas trânsito intenso
61 com algumas dificuldades.
62 na Presidente Antônio Carlos
63 e Primeiro de Março tem congestionamento por conta da
64 grande quantidade de veículos.
65 hoje tem a manifestação dos Bombeiros,
66 mas a galera tá fazendo a manifestação na calçada,
67 sem atrapalhar tanto o trânsito.
68 é assim que tem que ser.
69 >valeu, beleza< agora a gente vai prestatênciao
70 na reivindicação de vocês.
71 tem problemas também na Maxwel.
72 dificuldades nesse momento na 28 de setembro.
73 na Avenida Maracanã o trânsito até que é razoável
74 o melhor caminho em direção à Tijuca.
75 na Salvador de Sá também
76 tem congestionamento até o cruzamento com
77 a Avenida Paulo de Frontin.

16 Pedro [()] [()]
17 eu vô falá comé qui tá o trânsito ()
18 mas na hora que você quisé tá legal,
19 a vaga tá aqui garanti::da.
20 Daniel [ah, tá] é ap-
21 Pedro [((risos))]
22 Alice [Eu vô:]
23 Daniel é apertadin' [esse helicóptero] hein
24 Alice [se você qué]
25 ?: [uh hu]
26 Pedro ((risos))
27 é o (), meu camarada,
28 é litoral sul da Bahia, perto de Valença
29 [um] lugar [lin]do, maravilhoso
30 Daniel [ó] [ó]
31 viu?
32 Pedro eu conheço. vale a pena, viu, Alice?
33 Daniel [eu vô lá, eu vô lá]
34 Pedro [vale a pena ir lá com] a Alice, meu irmão,
35 é lindo, lindo, lindo, lindo, [lin]do,
36 Daniel [aí]
37 Pedro maravilhoso, me'mo.
38 Daniel são muitas horas de voo, né Pedro?
39 ? ()
40 Pedro são muitas horas de voo, ()
41 é um lugar maravilhoso pra passear de saveiro
42 meu irmão.
43 Daniel [ô]
44 Pedro [comê] um camarãozinho manero, vale a pena, hein?
45 gente, é o seguinte: o Aterro do Flamengo tá legal
46 com boas condições nesse momento,
47 o tráfego é intenso e lento na orla da Lagoa
48 em direção do Rebouças,
49 trânsito lento também na Autoestrada
50 quem tá saindo nesse momento da Zona Sul pra Barra
51 muita calma nessa hora
52 as condições não são boas,
53 na Ponte, observei retenções também no sentido Rio-Niterói,
54 a partir da descida do Vão Central.
55 quem tá trafegando pela Linha Vermelha,
56 ou pela Avenida Brasil em direção à Baixada,
57 em direção à Zona Oeste,
58 enfrenta alguns probleminhas.
59 o trânsito é lento >ali< na Linha Vermelha,
60 de São Cristóvão até, a Ilha do Fundão.

- 61 >tá?< com algumas retenções.
62 a Avenida Brasil com trânsito lento na altura do Caju.
63 o trânsito é lento também
64 em Mangueiras, e principalmente de Irajá,
65 até a Fazenda Botafogo.
66 sobrevoei o estádio mais lindo, mais bonito,
67 mais charmoso e mais histórico
68 [do Rio de Janeiro]
69 Daniel [menos, menos]
70 Pedro que é o estádio de São [JanuÁ:rio] né?
71 Daniel [menos] menos
72 Pedro a torcida cruzmaltina aos pouquinhos começa a chegar.
73 mas o trânsito ainda está bom ali,
74 no entorno, de São Januário
75 e eu |conto com a sua força valeu Daniel Gomes:?:
76 Daniel tá bom, Pedro, tá bom.
77 Pedro [((risos))]
78 Daniel [valeu] valeu [valeu]
79 Pedro [valeu] meu camarada.

A reportagem 4 mostra uma interação com estrutura composta por três participantes. O locutor inicia a interação com uma informação que caracteriza o início de uma conversa informal (ls. 1 e 2). A terceira pessoa, ao mesmo tempo em que interage com o repórter aéreo, procura introduzir o tópico institucional *trânsito* (ls. 4 a 6, 8, 13, 15). O repórter aéreo aceita o enquadre de conversa informal (ls. 7, 9) e, refutando a mudança para o enquadre institucional (ls. 17 a 19), introduz o novo tópico informal *viagem de férias* (ls. 27 a 29, 32, 34 e 35, 37, 41, 44), alternando para o enquadre de transmissão de notícias a partir do início do tópico institucional *trânsito* (ls. 45 a 65)

Na continuação da reportagem 4, o repórter aéreo introduz o tópico informal *futebol* (l. 66) retornando para o enquadre de brincadeira. Nas conversas entre amigos, o esporte é um dos temas abordados. O aumento da entonação e o ritmo que o repórter aéreo aplica à solicitação que faz ao locutor demonstra o tom de brincadeira da interação. A resposta irônica do locutor mostra que este concordou com a brincadeira e aceitou o tópico informal (ls. 69, 71, 76). Repórter aéreo e locutor encerram a interação.

Apesar de os tópicos principais da interação serem institucionais (*condições meteorológicas e trânsito*), os participantes se envolvem em uma interação com piso conversacional colaborativo, sobreposições e interrupções localmente negociadas que caracterizam uma estrutura de conversa cotidiana informal entre amigos.

Reportagem 5

Rádio FM B. Vitor (repórter aéreo), Davi (locutor)

- 01 Davi e Á Vitor?
02 Vitor e aí ()? tudo tranquilo meu [camarada]?
03 Davi [tudo BEM] querido?

- 04 Vitor () meu camarada, graças a Deus.
 05 () se o Arthur Lima for te render aí
 06 se o líder não indicou o Arthur pro paredão-
 07 Davi ãhn
 08 Vitor eh: você tá ferrado tá meu amigo
 09 Davi [ah é?]
 10 Vitor [e tira] o colchonete aí e tira um cochilin'
 11 porque tu vai mofá par[cero].
 12 Davi [()] GRAças ao bom Deus
 13 ele só vai chegá às dez da noite.
 14 Vitor não é ele não [né]?
 15 Davi [NÃO] não não [>não<]
 16 Vitor [que] belezentão
 17 >não< porque tem um congestionamento lo:ngo à beça
 18 ali, pelos lados da: Washington Luís
 19 e o LO 2 () pode vir de moto (por lá)
 20 sabe que ele sai quebrando tudo quanto é [retrovisor, né?]
 21 Davi [((risos))]
 22 Vitor éh, o pessoal perdoa ele tá? [>não é:<] nao é maldade não
 23 Davi [hhh]
 24 Vitor >é< porque ele é barbeiro mesmo de moto >entendeu?<
 25 Davi gastou um dinheiro esses dias [né?]
 26 Vitor [éh]
 27 porque tirou aquelas rodinhas >né<?
 28 ele comprou aquela moto
 29 [com aquela rodinha, resolveu tirar] aí cai toda hora.
 30 Davi [((risos))]
 31 Vitor negócio é o seguinte, tem um ponto de congestionamento ali
 32 por conta do acidente que teve mais cedo,
 33 bem na passagem ali pela Linha Vermelha
 ((fim da gravação))

Na reportagem 5, o locutor inicia a transmissão do serviço cumprimentando o repórter aéreo. Estão presentes pistas lexicais e prosódicas características da conversa informal. O repórter aéreo aceita o enquadre cumprimentando o locutor (ls. 1 a 3). O repórter aéreo inicia o tópico informal *substituição no serviço* dentro de um enquadre de brincadeira (l. 5) e, ao introduzir o tópico institucional *trânsito* (l. 17), contextualiza-o com o tópico informal *fofoca* (ls. 19 a 30). Normalmente presente nas conversas entre amigos, a fofoca consiste em falar sobre os outros amigos que não estão presentes. O locutor aceita o enquadre de brincadeira, demonstrado também nos risos (ls. 21, 23, 26 e 30). O repórter inicia o tópico institucional *trânsito* (l. 31). Nessa reportagem, a gravação foi interrompida por falha na recepção.

5.1 A interação informal

As interações entre os repórteres aéreos e os locutores, verificadas nas reportagens 3, 4 e 5, mostram que as transmissões nas rádios FM B e FM D se caracterizam por um hibridismo entre a fala institucional e a conversa cotidiana.

A obrigatoriedade de inserção dos tópicos institucionais (*condições do trânsito e condições meteorológicas*), determinados pelo locutor, mostra que as metas-fim da transmissão das reportagens aéreas são também o foco nessas rádios. A conversa cotidiana que surge no contexto institucional, no entanto, proporciona diferentes variações de *footing* e mudanças de enquadre dos participantes, percebidas especialmente pelas pistas de contextualização verificadas no léxico utilizado, nos alongamentos, na entonação e nos risos.

Essas pistas de variações de prosódia e o estilo de fala informal de conversa entre amigos estão presentes, especialmente, nas aberturas e encerramentos, principalmente nos cumprimentos iniciais e finais, mas não surgem durante o enquadre de transmissão de notícias, no qual o repórter aéreo detém o turno, mostrando que o mandato institucional é mantido quando o tópico é o trânsito.

Nas rádios FM B e FM D, os participantes utilizam estratégias discursivas e interacionais de alto envolvimento interpessoal, como a concordância e a manutenção do tópico, característicos da conversa informal entre amigos. Ocorre, assim, o desenvolvimento de tópicos informais normalmente presentes nas conversas entre amigos homens: *cerveja, mulher, futebol e fofocas* sobre outros homens. Repórter aéreo, locutor e outros participantes gerenciam o sistema de tomada de turnos característico da conversa cotidiana, co-construindo a interação, com piso colaborativo.

6 Conclusões

Procuramos, neste estudo, verificar as diferentes estratégias conversacionais utilizadas por repórteres aéreos e locutores nas transmissões de reportagens aéreas sobre o trânsito no rádio.

Consideramos que a fala-em-interação deve sempre ser considerada em seu contexto, e, dessa forma, os resultados mostram que as reportagens aéreas em rádios direcionadas para públicos distintos apontam para diferenças em suas características de fala-em-interação institucional – considerada desse modo por ocorrer no ambiente institucional do rádio.

Em nossas análises, percebemos que as informações sobre as condições do trânsito e meteorológicas (que interferem no trânsito) são o foco nas atividades realizadas nas rádios FM A e FM C, com conteúdo jornalístico. O enquadre predominante dos participantes é voltado para a transmissão das notícias, com predominância do piso conversacional fala-um-de-cada vez e de avaliações das situações meteorológicas e do trânsito.

As rádios FM B e FM D têm conteúdo voltado para o público jovem e, nesses casos, surge, durante a fala-em-interação institucional, a conversa cotidiana. A transmissão de informações sobre o trânsito e sobre o tempo permanece como focos principais da atividade institucional, mas ocorre maior aproximação entre repórteres aéreos e locutores, com enquadres de conversa entre amigos, brincadeiras e

demonstrações de amizade. Nesses enquadres, o piso conversacional é colaborativo, com grande ocorrência de sobreposições e introdução de tópicos pessoais.

Uma vez que essas interações ocorrem em contexto institucional, a presença de tópicos da conversa cotidiana pode demonstrar que, nesses casos, esses tópicos estão inseridos no mandato institucional, pois se adequam às expectativas da audiência (ouvintes).

A presença de tópicos da conversa informal e da estrutura do piso colaborativo na fala-em-interação institucional mostra que não há um limite definido entre as diferentes formas de interação, uma vez que características de uma podem estar presentes na outra sem que se configure uma transgressão das estruturas.

Entretanto, esse hibridismo não interfere no mandato institucional, uma vez que os tópicos institucionais são plenamente realizados, dentro dos enquadres de brincadeira e conversa cotidiana, ou nos momentos em que o repórter aéreo alterna para um enquadre de transmissão de notícias, no qual não ocorrem tomadas de turno.

Ao realizar essas análises sobre a fala-em-interação institucional, reunindo diferentes características discursivas na interação dinâmica entre repórteres aéreos e locutores, procuramos acrescentar novas perspectivas aos estudos da sociolinguística em um ambiente institucional ainda pouco explorado em seus aspectos interacionais: o rádio.

Referências

CAMERON, Deborah. Performing Gender Identity: Young Men's talk and the Construction of Heterosexual Masculinity. In: JOHNSON, Sally; MEINHOF, Ulrike Hanna. (Eds.). *Language and Masculinity*. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1997. p. 47-66.

COATES, Jennifer. One-at-a-Time: The Organization of Men's Talk. In: JOHNSON, Sally; MEINHOF, Ulrike Hanna. (Eds.). *Language and Masculinity*. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1997. p. 107-129.

DEL CORONA, Márcia. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. "O quando" de um contexto: questões e métodos de análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, [1972] 2002. p. 215-234.

GAGO, Paulo Cortez. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas*. Rev.

Est. Ling. Juiz de Fora. v. 6, n. 2, p. 89-113, jul./dez. 2002.

GARCEZ, Pedro M. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *paLavra*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. p. 54-73.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, [1979] 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, [1982] 2002. p. 149-182.

PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Liliana Cabral. Afeto, poder e solidariedade em encontros de serviço em uma empresa brasileira. *paLavra*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. p. 169-208.

PSATHAS, George. *Conversation analysis*. The study of talk-in-interaction. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

RIBEIRO, Branca Telles; HOYLE, Susan M. Frame analysis. *paLavra*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. p. 36-53.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa, [1974]. *Veredas*. Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade*. Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 49-66.

Comunicação, consumo e identidade: Daniel Alves rompeu a espessura histórica do assujeitamento?

Katia Martins Valente

Doutoranda do Programa de Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM/SP. Mestre em comunicação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professora da graduação e pós-graduação da ESPM, FGV e consultora de comunicação integrada.

E-mail: k2valente@uol.com.br

Resumo: Este artigo se propõe a desenvolver uma breve discussão acerca da cobertura jornalística em relação ao jogador de futebol Daniel Alves, vítima de preconceito racial por parte do torcedor que atirou uma banana no atleta em plena partida. Temos como premissa os estudos que abordam a análise de discurso de linha francesa e sua importância para a introdução e constituição do sujeito junto ao contexto social. A partir da palavra, que está presente nas relações humanas, procuramos abordar conceitos de comunicação, consumo, linguagem e estereótipos, numa tentativa de elucidar os sentidos nos discursos praticados entre sujeitos. Pretendemos estudar os marcos teóricos realizados por Bakthin (2009), Baccega (2007), Orlandi (2004) e Schaff (1971) nos quais embasaremos algumas considerações sobre os discursos praticados pela mídia impressa e digital, no sentido de elucidar os debates realizados entre o sujeito e os discursos sociais e a relação entre comunicação e consumo desses discursos.

Palavras-chave: Análise do discurso. Comunicação. Linguagem. Consumo. Mídia.

Abstract: This paper aims to develop a brief discussion about the media coverage in relation to football player Daniel Alves, a victim of racial prejudice by the fan who threw a banana on the athlete during a soccer match. The premises of the research are the studies addressing the French line of discourse analysis and its importance to the introduction and establishment of the subject with the social context. From the word that is present in human relations, we seek to address concepts of communication, consumption, language and stereotypes in an attempt to elucidate the way in the discourse practiced between subjects. We intend to study the theoretical frameworks performed by Bakthin (2009), Baccega (2007), Orlandi (2004) and Schaff (1971) in which we intend to base some considerations about the speeches performed by the print and digital media, in order to elucidate discussions between the subject and the social discourses and the relationship between communication and consumption of these speeches.

Keywords: Discourse Analysis. Communication. Language. Consumption. Media.

1 Introdução

A imprensa, por meio das publicações, faz com que os leitores reflitam sobre os fatos relatados e cheguem à conclusão de sentidos. Filiados à Análise de Discurso de linha francesa, estudo que propõe a análise dos processos de constituição de sentidos entre o sujeito e suas palavras, pretendemos entender os sentidos marcados e presentes nas manchetes que relatam o acontecimento trágico, envolvendo o jogador de futebol Daniel Alves, que foi vítima de torcedor que lhe arremessou banana em plena partida de futebol. A atitude foi motivo de repúdio por parte dos jogadores de futebol, da imprensa mundial em geral e dos sujeitos que foram expostos nessa mídia e nessa data, ou seja, todas as plataformas estéticas e midiáticas da contemporaneidade deram destaque ao acontecimento.

Nos textos polêmicos das manchetes dos jornais, encontramos a opinião de diferentes jornalistas que retratam os acontecimentos que permeiam assuntos relevantes do contexto social.

Villarreal pune para o resto da vida torcedor que atirou banana em campo. Equipe espanhola publica nota garantindo que responsável por jogar fruta em Daniel Alves será banido do estádio. El Madrigal Daniel Alves dribla racismo em jogo do Barça. Lateral come banana lançada pela torcida em ato preconceituoso no Campeonato Espanhol¹¹.

No caso do jogador Daniel Alves, o assunto foi explorado por grande parte da imprensa nacional e internacional na tentativa de esclarecer o racismo que ainda existe na sociedade. Um torcedor do El Madrigal arremessou uma banana para o jogador Daniel Alves como manifestação de racismo. De acordo com Lonardoni (2006, p.127),

[...] vemos que, apesar de os veículos midiáticos serem responsáveis pela transmissão de fatos e eventos da sociedade a uma gama enorme da população, esses mesmos veículos, além de informar, acabam formando uma certa opinião do público a respeito dos fatos e eventos que veiculam.

Este artigo pretende fazer um breve percurso pelas teorias relativas à linguagem e à palavra, passando pelas contribuições de Schaff (1971), Bakhtin (2009), Orlandi (2004) e Baccega (2007) para, em seguida, adentrar no tema da Análise de Discurso de linha francesa e apresentar como a mesma contribui para as pesquisas sobre comunicação, consumo e constituição dos sentidos.

Concentraremos esforços nas teorias acerca da importância entre palavra, ideologia, Análise de Discurso e cultura, para, depois, adentrarmos na Análise de

¹¹ <http://www.estadao.com.br/noticias/esportes,villarreal-pune-para-o-resto-da-vida-torcedor-que-atirou-banana-em-campo,1159689,0.htm>. Acesso em 18/05/2014. Manchete do jornal o Estado de São Paulo, publicada em 28 de abril de 2014, às 15h03.

Discurso das manchetes propriamente ditas. Considerando-se que existe uma relação constitutiva entre o texto das manchetes dos jornais e revistas e sua exterioridade, pretendemos compreender o discurso e os sentidos que permeiam os textos das manchetes do jornal O Estado de São Paulo e da revista Carta Capital.

Coletamos manchetes que foram publicadas nas versões on-line, que refletem forte carga simbólica e sentidos dos discursos que são direcionados ao público leitor e que estão inseridos na trama da leitura e do contexto social.

Ao mesmo tempo em que o leitor recebe os discursos por meio de processos estéticos e midiáticos, ele desenvolve uma relação de sentido entre o discurso e a compreensão das manchetes jornalísticas. Nesse processo de articulação de sentidos, pretendemos analisar a constituição de sentido dos discursos das manchetes referentes ao jogador de futebol Daniel Alves, que foi humilhado por torcedor gerando indignação e repúdio geral.

2 A palavra e os sentidos

A palavra é o signo ideológico, atributo dos humanos, que a utilizam no processo de comunicação com os outros homens e com o mundo social à sua volta. A partir da palavra, ocorre a interação verbal que está presente em todos os atos de fala: nas conversas do cotidiano, nas salas de aula, nos discursos da mídia, nas artes, nas palestras científicas etc.

Segundo Bakhtin (2009, p. 37), “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for”. Todas as palavras carregam consigo significados e interpretação de sentidos e são por si “signos ideológicos”.

A palavra é o “signo ideológico” e legitima os discursos entre sujeitos e sua atuação social. Toda palavra tem sentido e carrega consigo a ideologia. Sem signo não existe ideologia, tema tão explorado por Bakhtin (2009). Podemos concluir que toda palavra é por si só ideológica e traz consigo toda uma carga de sentidos para a sociedade.

3 Linguagem, cultura e ideologia

O papel ativo da linguagem no processo do conhecimento e do pensamento humano é objeto de pesquisa de Schaff (1971). Ele constatou que a linguagem é mediadora entre o individual e o social: “a linguagem socialmente transmitida ao indivíduo humano forma a base necessária do seu pensamento, a base que o liga aos outros membros da mesma comunidade linguística e na qual se funda a sua criação intelectual individual” (p. 251-252).

A linguagem é produto das interações sociais e da prática humana e influencia a maneira de perceber a realidade da cultura, o que explicaria a dinâmica das línguas, ao observar que, com a mudança de costumes e hábitos, novas palavras são criadas ou ganham novas acepções enquanto outras ficam esquecidas e praticamente enterradas na memória coletiva. A linguagem não é apenas elemento, mas sim criação da cultura com forte conexão entre ela mesma e as ideias que lhe dão forma, o que não separa linguagem de ação social.

Dessa forma, o ser humano utiliza diversos discursos no sentido de construir o mundo e sua inserção social dentro dele. De acordo com Baccega (1998, p. 16), “o homem só consegue perceber as finalidades de sua ação quando as concebe. E, para concebê-las, é fundamental a linguagem”. Sem a linguagem, o indivíduo não interage com a cultura e não consegue legitimar seus discursos, não fazendo parte da mesma. Nesse processo de construção de sentidos, existe a constituição do indivíduo.

A linguagem é a palavra em movimento e possibilita que os atos dos sujeitos, os modos de vida, o conhecimento, a capacidade reflexiva e a abstração dos homens, sejam acumulados, desenvolvidos e aprimorados. Esse processo produz um mundo não natural, artificial, que está repleto de coisas, imagens, objetos, lembranças, memórias e uma nova realidade, que chamamos de cultura e que vai se destacando da natureza.

Como diz Pinto (1979, p. 122), “a criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo [...]”, a partir do trabalho conjunto, da acumulação das experiências e da interação dos homens num tecido social que se forma a cultura. Sozinho, um indivíduo não produziria cultura, e um conjunto de homens que não interagissem por meio da linguagem não se diferenciaria dos animais irracionais. Pinto afirma que

a cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural (1979, p.122).

Podemos mencionar que a sociedade antecede o homem que só sobrevive em função da interação coletiva social e dos valores ideológicos. Para Bakhtin, a palavra

literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (2009, p.32).

Os fios ideológicos constituem os discursos de todas as relações sociais, sendo a palavra a principal indicadora das transformações do contexto social. O indivíduo confere sentido aos discursos praticados e interpreta a materialidade presente ou não na linguagem. Dessa maneira, o homem se constitui no meio social por meio da linguagem e da prática discursiva que está inserida no contexto ideológico de cada cultura. De acordo com a manchete mencionada anteriormente: “Villarreal pune para o

resto da vida torcedor que atirou banana em campo”, temos a presença nesse enunciado da marca do discurso do time de futebol Villarreal, que divulgou, por meio da punição, a proibição do torcedor, pelo resto da vida, de participar dos jogos do clube. Ao mesmo tempo, o clube tenta reverter sua imagem negativa perante a opinião pública e os torcedores desse esporte.

Nas questões apresentadas, os sentidos são determinados ideologicamente e a neutralidade da palavra restringe-se ao fato de que ela pode se transportar aos mais variados campos, adquirindo um sentido diferente em cada domínio. Podemos ressaltar que o sujeito interpreta as palavras que vêm do contexto social, reelabora os discursos recebidos e devolve para o meio social outros discursos que estão alinhados com a interpretação de mundo e a ideologia presente.

4 Estereótipos e produção dos sentidos

A compreensão de realidade também está ligada à ideia de estereótipos, que, de acordo com estudos de Schaff (1971), é um reflexo da subjetividade que permeia nossa sociedade, que, ao mesmo tempo insere elementos emocionais, valorativos e volitivos tanto ao comportamento humano quanto ao conhecimento. Dessa forma, podemos mencionar que o indivíduo, de forma consciente ou inconsciente, reproduz estereótipos que foram aprendidos no contexto da cultura vigente. Segundo o título da manchete apresentada anteriormente, temos o seguinte enunciado: “Villarreal pune para o resto da vida torcedor que atirou banana em campo”(O ESTADO DE SÃO PAULO, 2014). O enunciado explicita a consequência do ato do torcedor sem manifestar claramente nenhuma crítica pelo acontecido; nesse caso, ele deixa essa análise para o leitor e fica no campo da imparcialidade.

A polêmica atitude do torcedor e a resposta do jogador Daniel Alves comendo a banana demonstram a existência de preconceito e rivalidade entre as torcidas presentes. De um lado, temos a marca de um gesto repleto de significados e resquícios de um tempo não distante, da escravatura, em que as pessoas negras eram submetidas a trabalhos e esforços físicos sem acúmulo de conhecimento e reconhecimento social. De outro lado, o jogador Daniel Alves, da raça negra, responde às provocações comendo a banana, demonstrando senso de humor e desmontando a tessitura do gesto em relação ao assujeitamento a que todos estamos submetidos, segundo a Análise do Discurso já referida anteriormente.

É inquestionável que os enunciados das manchetes são constituídos por valores e crenças ideológicas que retratam as diferentes visões e interpretações de mundo e que, por sua vez, apresentam as crises e colisões existentes entre classes hegemônicas favorecidas e classes que lutam para se fazer presente.

Retornaremos com esse assunto após abordarmos a importância da Análise de Discurso para as práticas discursivas.

5 Análise de Discurso estuda e interpreta a relação das manchetes jornalistas e midiáticas

A Análise de Discurso vem ao encontro deste artigo, buscando auxiliar e ajudar na compreensão do sujeito que fala e na percepção da discursividade que surge a partir do encontro entre fatores históricos e ideológicos. Em Baccega,

consideramos como fundamentais os estudos do campo da comunicação e as conquistas da Análise do Discurso, sobretudo as da Escola Francesa (Pêcheux, Orlandi entre outros), que nos possibilitam desvelar a materialidade da articulação das ciências humanas e sociais, o conhecimento do percurso das apropriações ocorridas, uma vez que permitem revelar o discurso como lugar em que linguagem e ideologia (pontos de vista, ideias, conteúdos, temáticas etc.) se manifestam de modo articulado (2007, p. 83).

Inúmeros estudos no campo da comunicação e do consumo têm se valido da AD francesa, buscando extrair os sentidos do discurso que se dá no encontro entre os sujeitos da comunicação. Nesse sentido, interpretaremos duas manchetes e partes dos textos de notícias que retratam o incidente ocorrido com Daniel Alves, jogador de futebol, esclarecendo o caso.

O caso: o lateral-direito do Barcelona e da seleção brasileira, Daniel Alves, preparava-se para cobrar escanteio quando uma banana foi atirada por um torcedor do Villarreal, mandante da partida. O jogador pegou a fruta do chão e comeu, ironizando o ato racista.

Retomando o enunciado das manchetes mencionadas anteriormente:

Villarreal pune para o resto da vida torcedor que atirou banana em campo.

Equipe espanhola publica nota garantido que responsável por jogar fruta em Daniel Alves será banido do estádio El Madrigal.

Daniel Alves dribla racismo em jogo do Barça.

Lateral come banana lançada pela torcida em ato preconceituoso no Campeonato Espanhol.

Nas manchetes, título e subtítulos, observamos a relação de sentido do enunciado que retrata claramente o racismo e o estereótipo existente contra os jogadores de futebol afrodescendentes, tanto do Brasil quanto do exterior. Existe uma carga valorativa de sentidos, portanto, a palavra que é o signo ideológico mencionado por Bakhtin produz efeitos de sentidos e conseqüente visão de mundo. Nos discursos das manchetes jornalísticas, existe a voz do jornal O Estado de São Paulo, empresa que produziu o texto da manchete que tem a intenção de vender a notícia aos leitores, a voz do time de futebol Villarreal, que tenta justificar a postura incorreta do torcedor, que por sua vez foi banido da torcida pelo resto da vida, como forma de retratação perante a opinião pública. O jornal O Estado de São Paulo, enquanto instituição jornalista, apenas relata sem inferência a voz da sociedade hegemônica que tem em seu público leitor o repúdio dessa atitude do torcedor do Villarreal.

Podemos dizer, também, que, nessa manchete, encontramos a voz da sociedade retratada pelo discurso do jornal que fala em nome de toda a sociedade. De acordo com

Orlandi (1996, p. 33), “não pretendemos, nessa discussão, esquecer que o sujeito, na dimensão discursiva, é afetado pelo pré-construído, pelo preconceito e não considera a história e o já dito”.

De acordo com Baccega (2007), também podemos perceber claramente a memória discursiva que constitui o sujeito, os sentidos ideológicos, a comunicação e o consumo por parte do sujeito enunciatário/enunciado e enunciado/enunciador. A formação discursiva presente permeia comparações aviltantes em relação aos afrodescendentes que ainda subsistem nos mais variados enunciados. Para a AD, “o que interessa não são as datas, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 1983, p. 33). A AD não se baseia no sujeito e nem no objeto, mas na relação existente de interpretação dos sentidos entre o sujeito e o objeto de estudo. O sujeito e o objeto são construídos pela interação existente entre ambos e dessa relação nasce a interpretação dos sentidos dos discursos praticados.

Ao analisarmos a segunda chamada da revista Carta Capital em relação à primeira manchete do Jornal O Estado de São Paulo, observamos que, dessa vez, existe a intencionalidade do texto e das fotos que o acompanham em ser politicamente correto, alinhando-se com a condenação veemente a qualquer demonstração que afronte os afrodescendentes, conforme foto do jogador Neymar, que se manifestou por meio da imitação do gesto do Daniel Alves. “Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor! A foto da esquerda todo mundo viu. É o craque Neymar com o seu filho no colo e duas bananas, em apoio a Daniel Alves e em repulsa ao racismo no mundo do futebol”.



Foto de Neymar em apoio a Daniel Alves; À direita foto de Ota Benga, Zoológico do Bronx, Nova York, em 1906. Douglas Belchior. Acesso em: 18/05/2014.

Temos a manchete “Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor!”, retirada da matéria do jornalista Douglas Belchior, que por meio do enunciado verbal se coloca politicamente correto, como já mencionado, e tenta dar o tom de leveza, optando por uma saída humorística. Nota-se que a frase é composta por uma negativa simples e não polêmica, acompanhada de duas asserções (nada de bananas,

nada de macacos) que se encadeiam simetricamente e dão coesão ao texto por meio da repetição do pronome nada, aqui dito com aspecto resumitivo.

Como última análise do enunciado verbal, podemos dizer que advém do seu aspecto prescritivo um tom de originalidade que dá leveza ao texto. Com a relação à imagem da foto, podemos observar que o jornalista não apresentou uma imagem neutra, pois existe uma justaposição de duas fotos, sendo uma do Neymar com o seu filho e a outra de uma mulher afrodescendente carregando um macaco, que, à primeira vista, parece ser uma mãe e seu filho.

Lippman (1972, p.153) relata que “os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas interceptam a informação no trajeto rumo à consciência”. Somos frutos do processo ideológico da sociedade, em que a existência de estereótipos está presente e permeia a grande maioria dos discursos da sociedade. Um dos discursos da nossa sociedade, que tem sido recorrente, é comparar as pessoas afrodescendentes com a figura do primata. Essa comparação preconceituosa já ocorreu em vários jogos de futebol envolvendo outros atletas e outros torcedores.

O jornalista Belchior comentou a campanha que foi divulgada e protagonizada pelo jogador de futebol Neymar, símbolo mundial de sucesso no esporte que ofereceu apoio ao amigo Daniel Alves. A foto circulou em praticamente todas as formas de comunicação digital e portais importantes do Brasil. A imagem de Neymar e de seu filho mostra que ambos seguram uma banana na mão, que pode representar a ligação do afrodescendente ao primata por meio de escolha alimentar semelhante.

Neymar satiriza a atitude racista do torcedor, por ser uma pessoa pública com grande exposição internacional e reconhecimento profissional, portanto, sujeito que se torna um símbolo de consumo e referência para a constituição e interpretação de sentidos das suas “falas” e da foto. A foto da mulher afrodescendente está carregada de sentidos que se inserem na espessura histórica da nossa formação discursiva, cujo preconceito contra a raça negra é uma das ideias fundadoras. Um macaco sendo segurado por mulher negra não está isento de sentidos e interpretações; também por parte dos leitores da manchete. Acreditamos que existe um discurso tendencioso, que retoma o discurso da história do negro comparando-o ao macaco. Para Gregolin (2007, p. 15), “a discursividade tem, pois, uma *espessura histórica*, e analisar discursos significa tentar compreender a maneira como verdades são produzidas e enunciadas”.

Temos a presença da voz hegemônica da sociedade brasileira e dos países do capitalismo central em oposição ao capitalismo periférico, que sempre procurou descrever nosso país como um local de pessoas pobres, humildes, descendentes de negros e índios que cresceram na mata selvagem e na natureza, sendo, portanto, um povo desprovido de conhecimento e de cultura. As potências transnacionais têm reforçado esses discursos hegemônicos e estereotipados, como forma de colocar o Brasil na condição de povo inferior, periférico e sem desenvolvimento. O nosso país sempre foi mencionado na mídia internacional de forma preconceituosa e desrespeitosa.

Não podemos esquecer que existe uma classe dominante e outra dominada, mas, ao mesmo tempo, temos a existência da luta constante entre os países do capitalismo central *versus* países periféricos, no sentido de fazer valer seus direitos de cidadão, sua voz e as reivindicações de seu povo.

Não podemos dizer que os discursos retratados nessas manchetes fazem parte somente do torcedor racista de Madri. Eles são parte de um processo ideológico e cultural que está sedimentado e que pertence à linguagem e ao pensamento de nossa formação discursiva. Orlandi (2004, p. 39) esclarece que “é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação”. É o sistema simbólico das palavras que é materializado no formato de discurso e que nos permite interagir, pensar e dar sentidos às narrativas entre sujeitos.

Podemos constatar que o discurso do indivíduo é a soma da herança das gerações anteriores, do contexto social em que o sujeito está inserido, e que o signo retrata a realidade social. Para Bosi (2003, p. 124), “cada indivíduo pensa que é um caso à parte quando opina”. Ou seja, cada sujeito pensa estar criando um discurso próprio, mas na realidade está reelaborando os discursos apreendidos nas palavras que são ideológicas. Discursos esses que são aprendidos no contexto social e constituem o homem.

6 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi interpretar os efeitos de sentidos no interior da superfície discursiva que se observam no tratamento estético midiático do caso já relatado, do jogador Daniel Alves, no incidente que o envolveu juntamente com um torcedor do Villareal, caso este que ganhou notoriedade mundial pelos inúmeros desdobramentos que se seguiram.

Os dois textos verbais analisados, do jornal O Estado de São Paulo e da revista Carta Capital, mantiveram uma posição politicamente correta com características individuais que já foram comentadas no decorrer da análise e se diferenciaram apenas pelo tom: O Estado de São Paulo fica dentro de um registro linguístico formal, enquanto o texto da revista Carta Capital opta pelo tom mais leve. Quanto ao texto não verbal representado pela colagem de fotos, podemos dizer que ele quer atingir o leitor pelo *nonsense* das implicações que evoca.

Este artigo deixa em aberto para outros pesquisadores um aprofundamento da simbologia do gesto de Daniel Alves, que conseguiu subverter as ofensas pessoais de uma forma inusitada e anular a indignidade contida no ato em si. Esse aprofundamento não foi feito, já que o objetivo deste texto foi o de analisar a linguagem verbal escrita e a linguagem não verbal das manchetes selecionadas para tal.

Como considerações finais, podemos dizer que é interessante perceber que, assim como a comunicação só existe na confluência entre emissor e receptor, o consumo é o ato que gera significado ao objeto. Como ressalta Baccega,

nem o emissor nem o receptor são autores, eles próprios, do processo comunicacional. Assim também a produção e o consumo: a significação do produto só ocorre no encontro entre os dois. O campo da comunicação resulta dos vários discursos sociais, presentes em ambos os polos, assim como o consumo: resulta das condições sociais e constitui seus sentidos no encontro das duas faces (2011, p.30).

A significação se dá no encontro dos discursos sociais; o produto atinge seu fim quando produção e consumo se inter-relacionam; a palavra, nos estudos de Bakhtin, é a ponte, o lócus em que o emissor e receptor se encontram para neste ponto surgir a interação verbal.

A linguagem é o local de legitimação entre a cultura e o homem. O consumo pode ser considerado como o encontro entre a materialidade e o simbólico. Os enunciados das manchetes são materializados e os discursos geram interpretações e conflitos entre o enunciador/enunciatário e enunciatário/enunciador.

O consumo está calcado em dois eixos: por um lado, na materialidade da coisa (banana, homem negro e jogador) e, por outro lado, no fator simbólico, que desvenda o que aquele objeto representa junto ao contexto social, no qual o negro traz carga valorativa de sentidos como um povo pobre, desprovido de cultura, portanto, inferior ao homem da raça branca.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação e linguagem – discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. O campo da comunicação. In: FILHO, Clóvis de Barros e CASTRO, Gisela (org.) *Comunicação e práticas do consumo*. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi et. al.. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. Inter-relações comunicação e consumo na trama cultural: o papel do sujeito ativo. In: ROCHA, Rose e CARRASCOZA, João (orgs). *Consumo midiático e culturas da convergência*. São Paulo: Miró Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOSI, Eclea. Entre a opinião e o estereótipo. In: *O tempo vivo da memória. Ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARTA CAPITAL. Contra o racismo nada de bananas, nada de macacos, por favor! 28/04/2014. Disponível em: <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2014/04/28/contra-o-racismo-nada-de-bananas-por-favor/>>. Acesso em: 18/05/2014.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidade. In: *Revista Comunicação Mídia e Consumo*. Vol. 4. n. 11, 2007, p. 11-25.

LIPPMAN, Walter. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles (org.). *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972.

LONARDONI, Marinês. O discurso da ascensão, auge e queda de Antonio Palocci, na ótica das capas de Veja. In: NAVARRO, Pedro. *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Villarreal pune para o resto da vida torcedor que atirou banana em campo. Esportes, Futebol, 28/04/2014. Disponível em:
<<http://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,villarreal-pune-para-o-resto-da-vida-torcedor-que-atirou-banana-em-campo,1159689,0.htm>>. Acesso em: 22/04/2014

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed., Campinas: Pontes, 2004.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. Brasiliense: São Paulo, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. Teoria da cultura. In: _____. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SCHAFF, Adam. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1971.

A representação dos Soldados da Borracha em discursos no Congresso Nacional

Angela Silva da Veiga

Mestranda em Linguística na Universidade de Brasília – UnB.

E-mail: angelasveiga@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca analisar a representação dos chamados Soldados da Borracha por meio da análise linguístico-discursiva de discursos parlamentares e do discurso de um representante dos Soldados da Borracha. O estudo é baseado na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (2014), especialmente a metafunção Ideacional, e na Representação dos Atores Sociais, de van Leeuwen (2008).

Palavras-chave: Soldado da Borracha. Representação. Discurso Político.

Abstract: In this paper, I analyze the representation of the so called rubber soldiers through the linguistic-discursive analysis of political discourses of Deputies and of one rubber soldier from a solemn session at the Brazilian Congress. The study is based on the Systemic Functional Linguistics, by Halliday (2014), specially the ideational metafunction, and the Social actors representation, by van Leeuwen (2008).

Keywords: Rubber Soldier. Representation. Political Discourse.

1 Introdução

Soldado da Borracha foi a denominação dada aos jovens brasileiros convocados, durante a Segunda Guerra Mundial, para extrair borracha nos seringais da Amazônia para os Estados Unidos. Esses homens, em torno de cinquenta mil, na maioria nordestinos, partiram com a promessa de que voltariam a sua terra de origem após a guerra, mas muitos não sobreviveram às precárias condições de vida na selva e outros ficaram endividados com os donos dos seringais, impossibilitados de retornar.

O reconhecimento como combatentes da Segunda Grande Guerra veio apenas com a Constituição de 1988. A partir daí, passaram a ter direito a uma pensão vitalícia. Em 2002, a Senadora Vanessa Grazziotin apresentou uma proposta de emenda constitucional (PEC 556/2002) que visava conceder aos Soldados da Borracha os mesmos direitos dos ex-combatentes: aposentadoria especial, pensão especial, além de equiparação salarial. Em 2013, o governo federal apresentou, por meio do então Líder do Governo na Câmara, Arlindo Chinaglia, proposta que concedia uma indenização de R\$ 25 mil reais, era a PEC 346, de 2013, que foi aprovada na Câmara e no Senado e tornou-se a Emenda Constitucional nº 78, de 2014. A sessão solene do Congresso Nacional do dia 14 de maio de 2014 destinou-se à promulgação de tal emenda. Tal sessão teve grande repercussão, especialmente o discurso do senhor Belizário Costa, seringueiro de 96 anos de idade, que obteve milhares de visualizações na internet.

Este trabalho consiste na análise dos discursos de quatro Deputados Federais e de um Soldado da Borracha proferidos naquela sessão.

Com base no quadro teórico da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2014), que estuda a linguagem a partir da situação de uso e na Teoria da Representação dos Atores Sociais de van Leeuwen (2008), averiguaremos a forma como os Soldados da Borracha são representados linguisticamente na fala dos parlamentares e na fala do senhor Belizário Costa, Soldado da Borracha.

2 Representação - transitividade

Sendo a metafunção ideacional responsável pela expressão da experiência do falante, buscamos com este estudo comparar a experiência vivida pelo falante Deputado Federal, representante do povo, e pelo falante Soldado da Borracha, tema da Sessão Solene ora analisada.

De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (2014), o sistema da transitividade é a parte da gramática que revela as experiências vividas pelo indivíduo internamente, ou seja, em sua consciência e, também, externamente, no mundo material. Além disso, é o sistema que decompõe a oração em seus diversos componentes: participantes, processos, circunstâncias. Assim, temos que tais componentes revelam na estrutura da língua nossa experiência de mundo.

A gramática distingue claramente a experiência exterior da interior. A primeira é descrita por processos materiais e a segunda pelos processos mentais. No processo material, o participante que realiza a ação é o ator, já o que sofre a ação é chamado de meta. Nos processos mentais, temos o experienciador e o fenômeno. Processos geralmente aparecem como verbos, participantes como sujeitos, objetos diretos ou indiretos e as circunstâncias costumam ser adjuntos adverbiais.

Além dos processos materiais e mentais, há também os relacionais, que são processos de ser e de ter. São usados para caracterizar e identificar. Comparado ao processo material, o relacional age de forma mais “inerte”, no sentido em que não há uma dinâmica ou transformação do participante. Uma relação é estabelecida entre dois entes separados. O processo está ali para fazer a ligação entre os dois. Assim, não é possível ter uma oração relacional com apenas um participante. Podem ser circunstanciais, possessivas, atributivas ou identificadoras.

Além desses tipos de processos, há três tipos subsidiários que se encontram nas fronteiras: comportamental (entre material e mental), verbal (entre mental e relacional) e existencial (entre relacional e material). No comportamental, temos o comportante como participante típico. Já no verbal, o dizente é quem fala, verbiagem é o que é dito, receptor o participante a quem é dirigida a mensagem e alvo é quem é atingido pelo que é dito. No existencial, finalmente, temos como participante típico o existente.

3 A representação dos atores sociais

Theo van Leeuwen (2008) investiga a forma como participantes de práticas sociais são representados no discurso. Basicamente, o modelo teórico de van Leeuwen concentra-se na identificação dos agentes excluídos e incluídos, categorias relevantes

para investigar a representação dos atores sociais na análise dos discursos políticos que me proponho a fazer. Para ele, todo texto deveria ser interpretado como representações de práticas sociais, levando-se em consideração que práticas sociais são maneiras socialmente reguladas de fazer coisas. Tais práticas são reguladas em diferentes graus e de diferentes maneiras.

Ele fala que a agência é importante para a Análise de Discurso Crítica (ADC). No entanto, lembra que a agência sociológica nem sempre é exercida pelo agente gramatical. Pode ser desempenhada por pronomes possessivos, como em “nossa admissão de imigrantes” (VAN LEEUWEN, 2008 p.23). Não há uma ligação firme entre categorias sociológicas e categorias linguísticas. Assim, se o analista se fixar em operações ou categorias linguísticas específicas, vai deixar escapar relevantes exemplos de agência, portanto ele não pode ficar preso a uma semiótica específica.

Além disso, cada cultura vai ter sua forma de representar o mundo. Representações incluem e excluem atores sociais para atender seus interesses e propósitos em relação aos leitores que visa alcançar. Algumas exclusões podem partir do pressuposto de já serem conhecidas pelo leitor ou consideradas irrelevantes por quem escreve, outras são intencionais. Algumas exclusões não deixam marcas, excluindo tanto atores sociais, quanto suas atividades (como, por exemplo, o fato de a imprensa não mencionar outros integrantes do conselho deliberativo da Petrobras, ao noticiar a suposta compra irregular de uma refinaria nos Estados Unidos pela estatal). Essa exclusão radical tem papel importante numa análise que compare diferentes representações de uma mesma prática social, como acontece nessa pesquisa.

Há diferença entre supressão, quando não há referência alguma a determinados atores sociais no texto, e *backgrounding* ou informação de fundo, que é uma exclusão menos radical, em que o ator social não aparece ligado diretamente à atividade, mas é mencionado em outro ponto do texto e o leitor pode inferir quem ele seja. Um exemplo de supressão seria: “No Brasil, preocupação e tensão têm sido expressas a respeito da Copa do Mundo” (Quem expressa?).

O apagamento da agência pode ocorrer também pelo uso do verbo no infinitivo no lugar do sujeito (“Manter essa política é difícil” – Quem mantém?). Beneficiários de uma ação também podem ser camuflados por meio de nominalizações e uso de adjetivos no lugar de verbos: “a legítima ação dos agentes...” – (Quem legitima?) ou “a divulgação de imagens...” – (Quem divulga?).

A escolha entre um termo genérico ou específico é fator importante na representação dos atores sociais. Pode ser realizado pelo plural sem artigo ou com o singular com artigo definido ou indefinido: “Turistas latino-americanos...”, “... permitir que a criança tenha contato com os parentes”, “uma criança poderia perceber o que ocorria”.

Outra escolha que o escritor ou falante pode fazer é a utilização de assimilação por meio da agregação (estatística) e da coletivização. A agregação é usada para regular uma prática e fabricar uma opinião consensual. Trata do que a maioria considera legítimo. O uso de plurais (os americanos, os europeus...) e da primeira pessoa do plural (nós) e de termos como “nação”, “comunidade” são formas de coletivizar. O uso de termos como relatório e pesquisa costuma dar uma autoridade impessoal ao discurso.

É importante observar quais atores são citados nominalmente e quais são incluídos em categorias. Atores sociais também podem aparecer como a função que desempenham: o entrevistador, o pianista, o montanhista etc. Ou, ainda, classificados por gênero, classe, orientação sexual, religião (“a classe média brasileira”, “os homossexuais”, “os evangélicos”). Podem também estar associados a uma instituição: o professor da UnB. Enfim, podemos escolher entre identificar ou definir por função e isso, para o analista do discurso, é importante.

Por fim, deve-se ter em mente que, para a análise do discurso, as ausências são tão significativas quanto as presenças, pois, como já foi dito, as exclusões visam atender a interesses do falante. Além disso, incluir ou excluir um ator social num determinado evento discursivo é a consequência de uma prática social utilizada com um fim ideológico. E tais exclusões só serão percebidas numa comparação crítica de diferentes representações da mesma prática social.

4 Análises

O primeiro discurso analisado é o do presidente da sessão, Deputado Arlindo Chinaglia. Ele faz um resumo do assunto e da trajetória da Proposta de Emenda Constitucional aprovada.

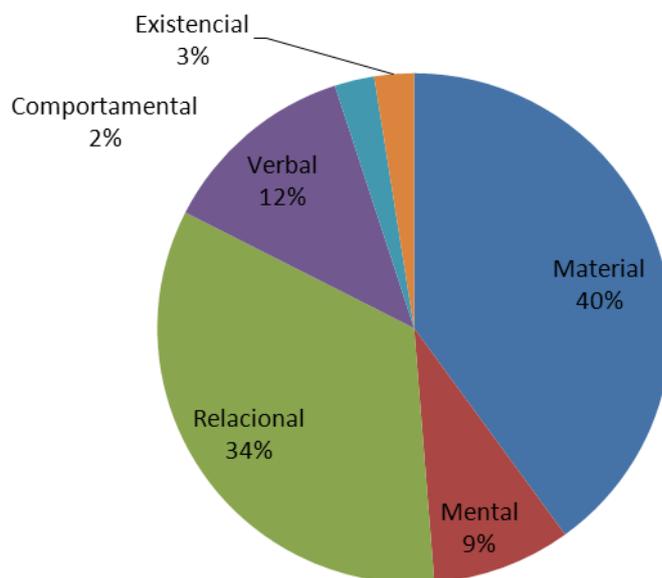
Análise:

O orador escolheu quatro termos diferentes para se referir ao alvo da PEC: Soldado da Borracha (cinco ocorrências), combatentes (três ocorrências) soldados brasileiros (uma ocorrência) e jovens brasileiros (uma ocorrência).

Verificamos que tais termos aparecem como receptor, fenômeno, beneficiário, possuidor, circunstância de modo, identificador, ator e alvo (uma vez cada). Notamos, ainda, que a única ocorrência como ator só aparece se destacarmos a oração com o verbo “dedicar”, a oração é sujeito do verbo fazer. Ao todo, são trinta e dois processos materiais nesse discurso e em apenas um temos como ator um soldado da borracha. Temos que a escolha da nominalização (reconhecimento) esconde o agente. Além desse fragmento, vemos que quando Soldado da Borracha figura como fenômeno, temos mais uma vez o apagamento do agente da passiva. No entanto, em outro fragmento, encontramos o Estado brasileiro como agente do reconhecimento e a expressão em destaque como forma de se referir aos Soldados da Borracha. Dessa forma, temos o que van Leeuwen (2008, p. 29) chama de *backgrounding*, ou seja, uma exclusão menos radical. “Ainda que possa parecer tardia, e com certeza o é, esta Emenda que nós promulgamos hoje é mais um reconhecimento do Estado brasileiro, é uma homenagem e um resgate histórico a **esse segmento tão relevante da sociedade brasileira.**”

Por último, vemos que o senhor Belizário é alvo das homenagens assim como deputados e senadores, citados nominalmente, que atuaram na aprovação da proposição.

Gráfico 1 - Porcentagem de processos em Chinaglia

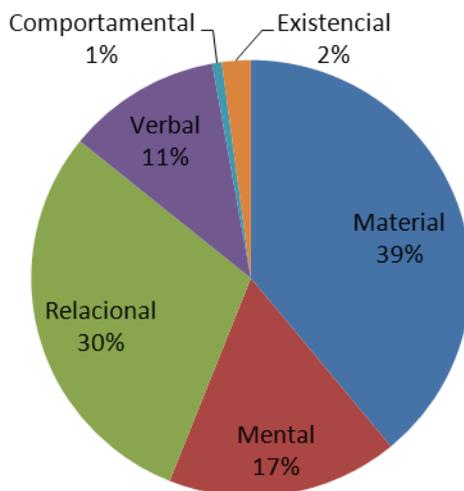


O segundo discurso é da Deputada Perpétua Almeida, relatora da PEC 346/2013 e filha de um Soldado da Borracha.

Análise:

Nesse discurso, a oradora utiliza um único termo, Soldado da Borracha, para tratar dos seringueiros. São dezesseis ocorrências. Refere-se, especificamente, a dois que estão presentes na sessão solene: por duas vezes a José Soares e uma vez a Belizário Costa. Chama-nos a atenção a quantidade de nominalizações referentes a políticos: Dilma Rousseff, Anibal Diniz e Jorge Viana são mencionados quatro vezes cada; Aluizio Bezerra, três vezes; Vanessa Grazziotin, Marinha Raupp, Inácio Arruda e Gleisi Hoffmann são mencionados uma vez.

Gráfico 2 - Porcentagem de processos em Perpétua

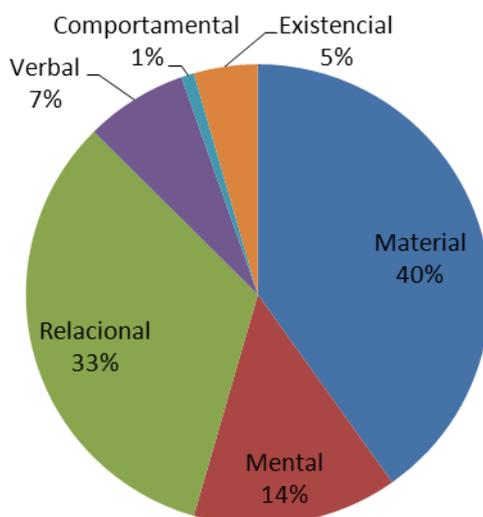


A seguir, é feita a análise do discurso do Deputado Amir Lando, de Rondônia.

Análise:

O orador utiliza seis termos diferentes para tratar do alvo da Proposta de Emenda à Constituição. São eles: Soldado da Borracha (com duas ocorrências), seringueiro (quatro ocorrências), trabalhador (três), herói (três), essa gente (duas) e essas pessoas (duas). Há nominalização da senadora Vanessa Grazziotin, mencionada por duas vezes, e do senhor Belizário Costa, Soldado da Borracha, citado uma vez.

Gráfico 3 - Porcentagem de processos em Amir



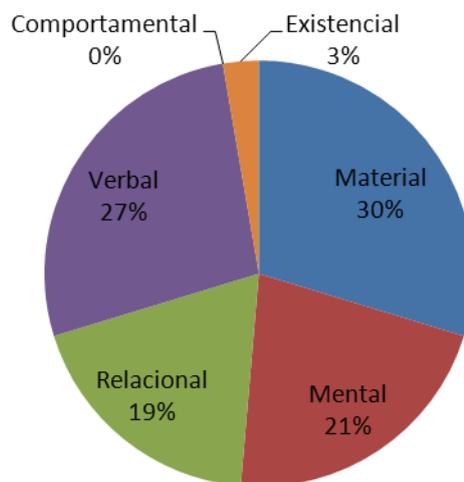
O quarto discurso em análise é o do Deputado Gladson Cameli, do Acre, estado que concentra o maior número de Soldados da Borracha atualmente.

Análise:

São cinco ocorrências da expressão “soldados da borracha” nesse discurso. O orador, porém, não se refere diretamente aos soldados da borracha, mas ao sindicato e à proposição de interesse deles (Proposta de Emenda à Constituição – PEC). Usa termos específicos para tratar dos trabalhadores, nominaliza o representante do sindicato Luziel Carvalho e o senhor José Soares, Soldado da Borracha, mas prefere generalizar quando fala dos políticos, cita apenas a senadora Vanessa Grazziotin, sua conterrânea. Faz um agradecimento geral. Defende que a PEC “não tem pai nem mãe”. Usa terminologia bélica “lutar” para se referir à ação dos dois em prol da aprovação da PEC.

Observamos, pela análise dos fragmentos, que o uso do processo mental desiderativo “querer” abranda a força de suas afirmações. Assim, ele não reconhece, mas quer fazer um reconhecimento. Sindicato dos Soldados da Borracha aparece como beneficiário e agente da passiva. A PEC aparece como verbiagem e como meta. Já Luziel Carvalho é receptor, ator e agente da passiva. José Soares também aparece como ator, receptor e como portador. Finalmente, os parlamentares ocorrem como receptor.

Figura 4 - Porcentagem de processos em Gladson



O quinto e último discurso analisado nesse trabalho é do Soldado da Borracha Belizário Costa. De acordo com o Regimento Interno da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2003, p. 105), “em sessão solene, poderão ser admitidos convidados à Mesa e no Plenário”. Nesse momento, tem-se a oportunidade de ouvir sobre os Soldados da Borracha, não por meio de seus representantes eleitos, mas é dada voz a um daqueles de quem se falou nos demais discursos.

Análise:

O orador utiliza por treze vezes o termo Soldados da Borracha. Além disso, ele usa “eu”, “nós”, “colega” e “velho” para designar os seringueiros. Há menção do nome

da deputada Perpétua de Almeida por três vezes e do Presidente Getúlio Vargas por duas (ocorre, ainda, a adjetivação desse como “grande presidente”). A atual Presidente da República não tem seu nome mencionado no discurso, ele apenas se refere a ela uma vez como presidenta.

Gráfico 5 - Porcentagem de processos em Belizário

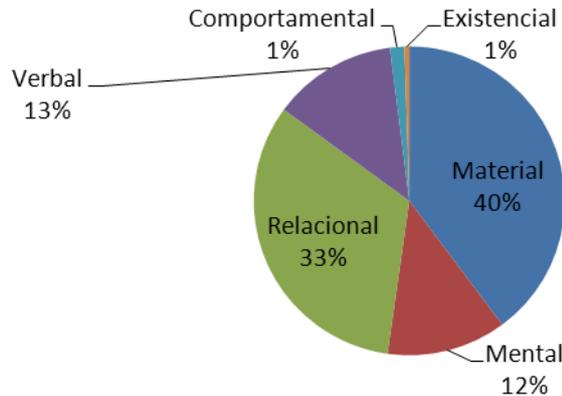


Tabela 6 - Comparação do número de processos nos discursos

Orador	Processos					
	Material	Mental	Relacional	Verbal	Comportamental	Existencial
Belizário	80	25	66	27	3	1
Gladson	11	8	7	10	0	1
Chinaglia	32	7	27	10	2	2
Perpétua	55	24	42	16	1	3
Amir	45	16	37	8	1	5

5 Conclusão

Tendo em mente que o discurso político é uma prática de argumentação (FAIRCLOUGH, 2012), observamos, na análise dos discursos anteriores, que cada orador tem um objetivo com sua fala. Alguns enfatizam o esforço feito por eles como parlamentares para aprovar a proposição, outros se dirigem a seu eleitorado e colocam-se por meio de seus discursos próximos a ele. Na fala do Soldado da Borracha, temos um relato, a expressão da experiência que ele viveu.

Em todos os discursos há predominância dos processos materiais, seguido dos relacionais (com exceção do discurso do Deputado Gladson). Os processos materiais, como já foi dito, são processos de fazer e acontecer, expressam as ações empreendidas, principalmente pelos políticos. Os processos relacionais, por sua vez, são usados para caracterizar e identificar. Os Soldados da Borracha aparecem muitas vezes como identificadores e portadores nos discursos analisados.

Há casos de homenagens genéricas tanto aos Soldados presentes quanto aos Deputados que atuaram na aprovação da PEC, como na fala de Arlindo Chinaglia. No discurso de Gladson Cameli, Deputado pelo Acre, notamos a nominalização do

sindicalista daquele estado e de uma senadora acreana, seu auditório imaginário parece ser seu eleitorado, seus conterrâneos. Perpétua de Almeida coloca-se como alguém que lutou pela aprovação da proposição (essa metáfora bélica é usada por ele várias vezes). Sua fala contém muitos processos mentais, como filha de um Soldado da Borracha, ela busca expressar emoção pela conquista e faz um agradecimento geral a todos que a ajudaram nessa empreitada. Nominaliza tanto os dois Soldados da Borracha presentes quanto os diversos políticos que atuaram na aprovação da PEC. Encontramos, ainda, a descrição da vida de seringueiro na fala do Deputado Amir Lando de Rondônia, que afirma ter feito uma pesquisa sobre esses trabalhadores. O depoimento do senhor Belizário Costa, porém, é em primeira pessoa, é a oportunidade em que um Soldado da Borracha tem voz na tribuna da Câmara para fazer uma avaliação da Proposta de Emenda Constitucional aprovada. Ele vem rebater o discurso dos parlamentares que o antecederam, exalta a figura de Getúlio Vargas, não nomeia a atual Presidente da República e é o único que inclui os Estados Unidos como ator social em seu discurso.

A análise dos recursos linguísticos empregados nos discursos revela estratégias dos oradores. Verificamos o uso por diversas vezes (vinte e duas vezes) do processo mental “quero” seguido de processos materiais e verbais. Nesses casos, ele funcionou como modalizador, teve como objetivo abrandar, tornar as assertivas menos diretas. É uma maneira de o orador se comprometer menos com o que é dito. Tal recurso foi usado apenas uma vez pelo Sr. Belizário, oito vezes pelo Deputado Gladson Cameli, seis pela Deputada Perpétua de Almeida, quatro pelo Deputado Amir Lando e três pelo Deputado Arlindo Chinaglia.

Verificamos, ainda, que os Soldados da Borracha aparecem principalmente como meta, beneficiário e alvo, ou seja, como quem recebe a ação de alguém. Há ocorrências, também, como portador e identificador, nesses casos é feita uma caracterização deles ou da atividade exercida por eles nos discursos dos Deputados.

No discurso do Sr. Belizário, no entanto, temos um relato em que o “eu” e o “nós” que se referem aos Soldados da Borracha aparecem como atores: das oitenta ocorrências de processos materiais, dezessete são referentes aos seringueiros. Quanto aos processos verbais, a maioria tem como dizente as autoridades que convocaram os soldados e lhes fizeram muitas promessas, além de seu patrão nos seringais. O orador usa perguntas como recurso gramatical que tem efeito de interação com seu interlocutor e utiliza vocativos como “meus amigos” e “pessoal” que trazem uma aproximação e identificação com seus interlocutores. Ele escolhe nominalizar a Deputada Perpétua, contradizendo sua atuação como defensora dos Soldados da Borracha, não nomeia a presidenta Dilma, mas exalta o ex-presidente Getúlio Vargas que foi quem os convocou, além de incluir os Estados Unidos como ator social que teria enviado recursos para o pagamento dos soldados. Contrapõe, dessa forma, um passado de promessas com um presente de realidade difícil com políticos que não honraram os compromissos de seus antecessores.

Por fim, notamos, com a análise desses discursos, que os recursos linguísticos utilizados por um orador acabam por revelar seu local de fala e intenções e que, muitas vezes, a fala de um representante do povo ou de determinado segmento do povo não coincide com a fala do próprio povo.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Resolução nº 17, de 1989: regimento interno da Câmara dos Deputados*. 6. ed. Brasília, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman; FAIRCLOUGH, Isabela. *Political Discourse Analysis*. New York, Routledge, 2012.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen. New York, Routledge, 2014.

LEEUWEN, Theo van. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York, Oxford University Press, 2008.

Da melodia à letra: utilizando a música como estratégia de leitura

Elaine da Silva Carvalho Donato

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus de Vitória da Conquista/BA.

E-mail: elaine.donato@educacao.ba.gov.br

Resumo: O presente trabalho objetiva discutir as possíveis relações entre poesia e música, e como o uso dessas duas artes nas salas de aulas de Língua Portuguesa e Literaturas pode servir como estratégias metodológicas capazes de contribuir para a formação leitora do alunado.

Palavras-chave: Leitura. Música. Poesia. Estratégias Metodológicas.

Abstract: This paper aims to discuss the possible relationship between poetry and music, and how the use of these two arts in the Portuguese Language and Literature classes can work as methodological strategies capable of contributing to the students' reading formation.

Keywords: Reading. Music. Poetry. Methodological Strategies.

1 Para início de conversa...

Pensar a leitura é, antes de tudo, perceber a íntima relação que ela mantém com a vida. Vida essa que numa alusão à fala do poeta lusitano Fernando Pessoa¹² “não nos basta”, mas que é preenchida pela leitura na medida em que saltamos para dentro das histórias e nos apropriamos das personagens, de seus medos, dores, alegrias. Ao ler a palavra literária e as demais linguagens, o leitor tece com os fios da imaginação um universo de significado e passeia por caminhos devolutos, vivenciando experiências e dramas tão comuns à essência humana, reinventando-se e reinventando a realidade que o cerca. Partimos do pressuposto de que a função primordial da leitura não é o mero utilitarismo, geralmente apregoado pela escola, mas que sua essência reside na possibilidade de formar indivíduos capazes de agir de maneira ativa, crítica e reflexiva no meio social.

O ato de ler é, também, um ato de prazer. E como tal não aceita imposições, “ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13). Lemos para sentir, para percebermos o mundo, a vida, as pessoas, os signos que nos assaltam, pois “somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem” (SANTAELLA, 1983, p. 10).

Nesse sentido, Yunes assinala que

¹² Cf. Páginas de Estética e Teoria e Crítica Literária. [1994].

ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo. (2009, p. 53)

Ler implica envolvimento entre texto e leitor. No contato com as textualidades eleitas por seu olhar, o leitor começa a traçar seu caminho de descobertas, se significando, significando-as a partir de si.

Considerando que os signos se manifestam sob variadas formas e ocorrências, torna-se necessário também repensar a concepção e os espaços da leitura.

Por muito tempo a leitura esteve associada à ideia estruturalista de decodificação de fonemas, sem preocupação alguma com a subjetividade e com as significações que o sujeito leitor agrega ao texto e à própria existência. Ler limitava-se à decodificação do código impresso. Com os estudos de Mikail Bakhtin (1992), que vê no diálogo o princípio nevrálgico da linguagem, a leitura passa a ser vista como um mecanismo de interação entre texto e leitor, e se torna um espaço propício para comunhão das vivências, das aventuras, da apuração dos valores culturais, do pensamento e da própria linguagem. No entanto, ainda hoje deparamos com práticas de leitura impostas pela escola de forma autoritária, insensível à biblioteca viva que cada aluno traz em si e à nova demanda de leitores, que leem a vida em tempo real pelas redes sociais da internet, ao mesmo tempo em que escutam música e atendem ao celular. Como, então, atrair esse sujeito 'audiovisual' e instigar nele a curiosidade e o gosto pela leitura? Se "o livro é sagrado" (1993, p. 13), como sentencia Pennac, por que nossos alunos não gostam de ler?

O ponto crucial de tais indagações está no fato de que ninguém nasce leitor, se forma leitor. A leitura é construída degrau por degrau e requer mediação, não imposição. Para Pennac (1993), o ato de leitura pressupõe o *partilhamento*, é ao *partilhar* a minha felicidade de ler que contagio o outro: "E esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade. Somos habitados por livros e amigos" (PENNAC, 1993, p. 84). Antes do bojo histórico, social, político e cultural que os variados textos apresentam, vem a leitura do afeto, pois ler é "uma ação que gera energia, pensamento, constituição psíquica e afetiva [...]" (YUNES, 2011, p. 28), e oferece ao indivíduo "mais que a instrumentalização de um código: a condição de expressão de seu interior na ação comunicativa com o mundo [...]" (YUNES, 2011, p. 28).

Ao desconsiderar tempo, espaço, dificuldades e dúvidas dos alunos, impondo leituras que geralmente se distanciam da realidade, a escola condena o aluno à clausura do leitor automatizado, destruindo, assim, as possibilidades de percepção do mundo diversificado que circunda o estudante, transformando a literatura em pretexto para o ensino da história da literatura e da gramática.

Sabemos que o ensino de língua portuguesa, para ser significativo, deve conceber a leitura como "uma prática vitalizante do pensamento e da linguagem que apura o pensar e o sentir [...]" (YUNES, 2011, p. 28). É ao se enveredar nas tramas das diversas tessituras textuais, ora encontrando-se, ora perdendo-se, que o leitor consegue

realizar o mais livre exercício: o de pensar. E é somente ao pensar criticamente o mundo, a vida, que nossos alunos estarão habilitados para serem sujeitos atuantes – e transformadores de sua própria história.

Trabalhar a leitura na sala de aula, hoje, se tornou um grande desafio para os educadores de todo o país. A contemporaneidade traz consigo uma demanda de novas linguagens, de novos sujeitos, vistos não mais de forma positivista como indivíduo uno, mas como um ser fragmentado, incompleto, detentor de identidades fluidas. Mudaram-se os leitores e também as formas de ler. O lugar da leitura não é mais o do texto impresso, mas também o da internet, da TV, do cinema, dos celulares e ipods, dentre outros; lugar este que a leitura literária também deve estar inserida, não de forma obrigatória, maçante, mas de modo a proporcionar aos alunos o prazer de ler, de sentir a comunhão inefável de manter uma relação íntima e intransferível com o texto literário.

É ao buscar compreender os desafios da formação de leitores dessa sociedade líquida, fragmentária, que se delinea a problemática deste trabalho: como nós, educadores, utilizando possíveis estratégias metodológicas, podemos transformar o espaço das aulas de Literatura e de Língua Portuguesa hoje?

Ao problematizar esse ensino pouco efetivo no que concerne à formação de leitores críticos, habilitados para pensar o mundo à sua volta, é que vislumbramos o uso da música como uma metodologia capaz de tornar as aulas de literatura mais lúdicas e interessantes, constituindo essas artes possibilidades para contribuir e despertar o gosto pela leitura.

2 Letra e canção: interrelações entre poesia e música

A relação existente entre música e literatura é sólida e antiga. Andam de mãos dadas desde a Era Clássica, momento em que a tradição lírica estava pautada na poesia cantada com o acompanhamento da lira, primitivo instrumento de cordas, e da flauta.

Inicialmente, entende-se a lírica como um gênero poético em que vigora “[...] a apreensão imediata do mundo por um eu que vê e/ou sente” (MORICONI, 2002 p. 17). Por extensão, a lírica tornou-se um gênero da poesia em oposição aos textos épicos e dramáticos, muitas vezes associada à canção. Segundo Merquior (1977), com a decadência dos poemas narrativos e dramáticos, o texto lírico passa a se confundir com o próprio conceito de poesia, sendo que, ao tratar da literatura moderna, é até possível empregar um termo pelo outro.

Sob a entonação da lira, as composições poéticas conseguem transmitir um mundo de sentimentos múltiplos, traduzir as emoções humanas mais íntimas:

A Literatura está nos movimentos do coração, portanto, a matéria lírica, e são eles que constituem os temas líricos, isto é, são os sentimentos humanos: amor, ódio, alegria, tristeza, morte, melancolia, entusiasmo, admiração, piedade, contemplação, saudade, adoração da beleza [...] (COUTINHO, 1976, p. 60).

De acordo com Afrânio Coutinho (1976), a motivação lírica surge a partir dos sentimentos, das ideias, da música e da imaginação, isso porque exprimem os

princípios que regem a condição humana. A tradução lírica dos sentimentos torna possível o “despertar” da sensibilidade do homem diante da contemplação das coisas e da vida.

Para Salvatore D’Onofrio (2000), a lírica chega ao seu ápice durante o Romantismo e, com as produções literárias de escritores como Goethe, ganha contornos ainda mais intimistas, com maior predominância do universo pessoal e excessiva presença do emocional. Mas é durante o Renascimento (séc. XV), com o advento da imprensa, que a tradição lírica faz a transição para o domínio da escrita, deixando de lado a companhia musical para ser somente lida.

É com o nascimento da cultura do impresso e com a passagem de uma sociedade predominantemente oral para uma sociedade letrada que ocorre a cisão entre poesia e canção e, conseqüentemente, a separação entre a poesia concebida como literária, constituinte de uma cultura erudita e a canção popular, constituinte da cultura popular. Assim,

a poesia escrita para ser lida individualmente em silêncio é uma arte própria da cultura impressa, da cultura do livro. A canção, assim como a poesia recitada em voz alta são artes próprias de uma cultura performática oral, como era a cultura medieval antes da invenção da imprensa por Gutemberg no século XV (MORICONI, 2002, p. 22).

No entanto, apesar desse distanciamento, a poesia literária não perdeu definitivamente sua ligação umbilical com a música, já que as duas artes surgem justamente da força da tradição lírica, afinal, “a poesia está no ar porque a canção popular está no ar” (MORICONI, 2002, p. 13). Destarte, ao longo da história a poesia se fará presente na canção popular, na ópera, nos jograis.

De fato, essa “presença” pode ser constatada desde Arquíloco¹³, considerado o criador da poesia lírica ou canção popular, caracterizada pela junção da música e da forma, até o modernismo literário de Ezra Pound, para quem “a poesia seria uma arte mais próxima da música — e até da pintura e da escultura [...]” (RENNÓ, 2003, p. 29).

A música leva à poesia. Paul Verlaine¹⁴ corrobora com essa ideia ao dizer que “a poesia deve ser antes de tudo música”. E sendo esta a “[...] mais popular das artes (...)” (MONTANARI, 1988, p.06), sua melodia é também o que há de mais universal, pois, ao perpassar as sonoridades da língua, consegue atingir o público de imediato, embalando-o pela expressão rítmica e rímica, já que somos seres em constante estado musical – “[...] para fazer música, a única coisa que o indivíduo precisa é estar vivo [...]” –, assinala Montanari (1988, p. 06).

Para Schiller *apud* Nietzsche (1992, p. 05), no ato da criação poética, esse “estado musical” aflora e antecede o objeto-poema: “o sentimento se me apresenta sem um

¹³ Poeta grego, situado no século V a.C., reconhecido tradicionalmente como o ‘pai’ da canção popular.

¹⁴ Cf. A poesia antes de tudo (sobre o poema quase receita de Paul Verlaine) in O rio e a ponte - À margem de leituras escolhidas. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, FUNCEB, EGBA, 1999.

objeto claro e determinado; este só se forma mais tarde. Uma certa disposição musical de espírito vem primeiro e somente depois é que se segue minha ideia poética”.

A sensorialidade alcançada primeiramente pela música é também apreendida na leitura do poema – reside aí o maior encanto da linguagem artística: o sentir intensamente sem o toque, apenas pela palavra. Palavra-melodia que transcende a língua e pousa nos versos do poema, das cantigas e causos populares, das letras de música, do cordel, para ecoar no labirinto que é alma humana:

O som do signo guarda, na sua aérea e ondulante matéria, o calor e o sabor de uma viagem noturna pelos corredores do corpo. O percurso, feito de aberturas e aperturas, dá ao som final um protossentido, orgânico e latente, pronto a ser trabalhado pelo ser humano na sua busca de significar (BOSI, 2000, p. 52).

Os caminhos da música e da poesia se cruzam facilmente, uma vez que ambas utilizam-se da expressão, do ritmo, retratam dramas e sentimentos humanos, exploram a sonoridade lexical, “brincam” com as possibilidades semânticas da palavra.

Desse modo, o trabalho conjunto dessas duas artes pode contribuir para tornar as aulas de literatura – geralmente pautadas numa visão tradicionalista de Literatura e muitas vezes utilizadas como pretexto para ensino de gramática – mais prazerosas e atraentes, pois ambas facilitam a apreensão de diversas manifestações culturais e uma visão mais acurada das relações que as diversas artes estabelecem entre si e o meio social. Nesse sentido,

literatura e música abre assim uma janela sobre uma vasta paisagem. Sua leitura certamente amplia nosso horizonte de expectativas em relação ao texto literário, ao mesmo tempo que amplia o nosso conceito de literatura, ao mostrar as interações do texto literário com outros sistemas culturais (SOARES, 2007, p. 11).

Contudo, é preciso deixar claro que mesmo com tantas semelhanças, trata-se de duas artes independentes, uma não necessita da outra para existir. O texto poético, ao ser musicado, recebe novos recursos de linguagem que só vêm a enriquecê-lo. Por outro lado, a letra da música na sala de aula transforma-se numa significativa fonte para o estudo e compreensão da literatura, de questões étnico-sociais e políticas de determinados períodos históricos.

A música, por sua imaterialidade, alcança de imediato os sentidos. Emil Staiger, em *Conceitos Fundamentais da Poética*, discorre que a música é linguagem que comunica sem o uso de palavras, mas que se estende ao ser entoada.

Nem somente a música, as palavras, nem somente a sua significação perfazem o milagre da lírica, mas sim ambos unidos em um. Não podemos, criticar, se alguém se abandona mais ao efeito imediato da música; pois mesmo o poeta sente-se quase inclinado a dedicar uma certa primazia à parte musical, e, desvia-se, por vezes, das regras e usos da linguagem determinadas pelo sentido, a bem do tom ou da rima. (STAIGER, 1969, p. 23/24)

O efeito da música é sempre mais imediato do que o poema. Fátima Pombo também reforça essa concepção ao citar *Arthur Schopenhauer*, o filósofo “do ideal romântico da música” ao enfatizar a relevância dos sentimentos.

Defende que o mundo é o mundo dos sentimentos, porque representa o que é mais íntimo, mais indizível, mais misterioso da vontade. O compositor a essência íntima do mundo numa linguagem que a sua razão não saberia apreender. A música opõe aos conceitos, por excesso (POMBO, 2001, p. 128).

Ao contrário da música que chama a atenção imediata e absorve o leitor inicialmente por sua melodia, a poesia literária exige o ato solitário da leitura, porque “o poema literário é primordialmente um objeto intelectual” (MORICONI, 2002, p. 19) e requer, antes de tudo, concentração. Considerando que o aluno de hoje é um sujeito “audiovisual” e dispensa toda a sua atenção para atender à demanda do mundo atual, “atravancado de objetos, atulhado de imagens, aturdido de informações, submerso em palavras, sinais e ruídos de toda sorte” (BOSI, 2000, p. 260), em que a literatura luta para subsistir, um trabalho com a música que fuja do modo convencional da sala de aula e possibilite ao estudante perceber a diversidade de linguagens que o rodeia pode ser o pontapé inicial para formação de alunos habilitados a ler o mundo e as páginas literárias, cientes de suas competências linguísticas e discursivas.

Assim, o entrelaçamento dos recursos musicais e poéticos constitui uma poderosa fonte para se trabalhar a leitura em nossos espaços escolares. São muitas as canções que podem ser utilizadas na aula de forma que o aluno possa apreciar o ritmo, interpretar as letras, refletir as sensações provocadas, observar como se organizam os elementos da linguagem musical e/ou poética, perceber a mensagem produzida, qual o estilo musical da canção que foi trabalhada, que tipo de linguagem constitui o poema, quais semelhanças e diferenças entre os dois gêneros. Por que não tentar transformar uma letra de música num poema? Ou um poema em canção? Por que não declamar poesia ao estilo dos menestréis durante as aulas de português? Ou produzir um sarau à moda antiga, promovendo um resgate da memória histórica? E, ainda, por que não promover um passeio pela cultura musical de diversos países?

É possível também trabalhar música e poesia “interdisciplinando” vários conteúdos: literários, musicais, históricos, sociais e propor um diálogo em que os alunos, mediados pelo professor, possam expressar o lado subjetivo das leituras feitas, por meio da narrativa de seus sentimentos e livres associações com acontecimentos da vida cotidiana.

Passear pelas interfaces existentes entre as artes, além de dar um caráter lúdico às aulas de Literatura, tornando-as mais prazerosas, amplia o horizonte artístico-cultural dos educandos, pois permite explorar linguagens verbais e não-verbais, conhecer novas textualidades e uma diversidade de temáticas. Exemplo disso é o trabalho da Banda *O Teatro Mágico*, que une em seus espetáculos teatro, poesia, música e circo e escreve letras de altíssimo teor político, que brincam com a linguagem de forma poética. Recentemente, Manoel de Barros teve alguns de seus poemas musicados pelo compositor Márcio de Camillo. Resultado: O CD *Crianças* e uma nova abordagem de leitura para a obra do poeta, agora direcionada para o público infantil.

Inúmeras são as possibilidades do texto poético e do texto musical. Como linguagem direta e imediata da emoção, a música transforma-se na ponte que indica ao leitor o caminho para a poesia, pois ambas as artes mesclam infinitas sensações, permitem mergulhar num mundo de imaginação, fantasia, enfeitado pelo lúdico, devolvendo à Literatura seu status primordial de arte.

Música e poesia convergem na medida em que buscam alcançar o belo, muitas vezes esquecido pelo caos contemporâneo, ao expressarem uma linguagem carregada de grande valor simbólico e artístico, adornada de engenho-e-arte. Na medida em que transpõe as bases comuns, corriqueiras da linguagem e ressignifica-a, possibilitando a nós descortinar o universo maior: a *palavramundo*.

Nas palavras de Alfredo Bosi (2000, p. 271), “a poesia é ainda nossa melhor parceira para exprimir o outro e representar o mundo. Ela o faz aliando num só lance verbal sentimento e memória, figura e som”. Pela linguagem poética (e literária) traça-se o processo de construção da identidade de um povo, das tradições e costumes, experimenta-se o mundo, vivencia-se o “ser outros”.

Referências

BAKHTIN, Mikail. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COUTINHO, Afrânio. Gênero lírico. In: _____. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental*. São Paulo: Ática, 2000.

MERQUIOR, José Guilherme. *A Astúcia da mimese: ensaios sobre lírica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

MONTANARI, Valdir. *História da música: da idade da pedra à idade do rock*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).

MORICONI, Italo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NIETZSCHE, F. W. *O nascimento da tragédia ou helenismo ou pessimismo*. Tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POMBO, Fátima. *Traços de música*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

RENNÓ, Carlos. Poesia literária e poesia de música: convergências. In: OLIVEIRA, Solange Ribeiro *et al.* *Literatura e música*. São Paulo: Editora Senac, Instituto Itaú Cultural, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos).

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 2007.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

_____. *Vida que te quero ler*. In: _____. *Leitores a caminho: formando agentes de leitura*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2011.

A tirinha de humor Mafalda: uma análise da representação narrativa

Francisca Verônica Araújo Oliveira

Mestranda em Letras, área de concentração Estudos de linguagem, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga
E-mail: fran.ve.ro.ni.ca@hotmail.com

Fernanda Castro Ferreira

Mestranda em Letras, área de concentração Estudos de linguagem, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga
E-mail: nanda-phb@hotmail.com

Resumo: Este artigo faz uma análise do gênero multimodal tirinha, especificamente das tirinhas da Mafalda, do cartunista argentino Quino, com base na gramática do *design* visual, tal como proposta por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Foram analisadas duas tirinhas com o objetivo de identificar a metafunção ideacional a partir das representações narrativas de ação, reação e verbal e mental, além de verificar os sentidos construídos pela relação do texto verbal e do não verbal. Nas análises, pudemos perceber a presença de uma metafunção específica ao analisar cada quadrinho separadamente. No entanto, ao considerar o enquadre da tirinha, detectamos a presença de outras classificações, pois era levado em consideração o contexto do gênero em questão. Com isso, as formas de classificação da metafunção ideacional eram modificadas de acordo com o recorte de análise, utilizando, assim, o trabalho com o verbal e o não verbal para a construção dos sentidos.

Palavras-chave: Gramática do *design* visual. Multimodalidade. Gênero tirinha.

Abstract: This paper is an analysis of the genre of multimodal comics, specifically, Mafalda's comics, by the Argentinian cartoonist Quino, based on the grammar of visual design, as proposed by Kress and Van Leeuwen (1996, 2006). Two comics were analyzed, aiming to identify the ideational metafunction through action narrative representations, reaction and verbal and mental, besides verifying the senses built by verbal and nonverbal text. During the analysis, we could notice the presence of a specific metafunction when analyzing each frame individually. Nonetheless, when considering the comics' fit, we detected the presence of other classifications, as it was taken into account the genre context. Thus, the methods of the ideational metafunction classification were modified according to the analyzed snippet, using then the work with verbal and nonverbal to build the senses.

Keywords: Grammar of Visual Design. Multimodality. Comics' genre.

1 Introdução

As imagens são dotadas de sentido e podem interagir com os leitores da mesma forma que um texto eminentemente verbal. Assim, propomos uma análise do gênero multimodal tirinha - especificamente nas tirinhas da Mafalda - considerando, para a análise, a ligação entre o verbal e o não-verbal. Entendemos que a imagem não se constitui sem o contexto social e não é imparcial, visto que essa gera diferentes efeitos de sentido de acordo com sua organização.

Neste trabalho, buscamos identificar a metafunção ideacional a partir das representações narrativas de ação, reação e verbal e mental, embasando-nos na gramática do *design* visual proposta por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Nosso *corpus* é constituído por duas tirinhas da Mafalda que trazem críticas ao modo de organização social. As tirinhas analisadas foram retiradas do livro “10 anos com Mafalda” do autor Quino. Vale ressaltar, ainda, que as tirinhas da Mafalda constituem um dos trabalhos mais relevantes do cartunista argentino, pois traz um diferencial ao apresentar uma criança de seis anos com reflexões críticas, atingindo os mais diversos públicos em todo o mundo.

No que se refere à organização deste trabalho, na seção inicial, apresentamos considerações acerca da tirinha Mafalda, bem como seu contexto histórico e político de produção. Em seguida, tratamos do gênero multimodal tirinha, onde esclarecemos a utilização e a importância da multimodalidade para concepções de texto. Posteriormente, apresentamos o enfoque teórico deste trabalho que versa acerca das concepções da gramática do *design* visual de Kress e Van Leeuwen, os quais consideram que “o código visual, assim como a linguagem verbal, possui formas próprias de representação, constroem relações interacionais e constituem relações de significado a partir de sua composição, de sua arquitetura” (FERNANDES e ALMEIDA, 2008, p. 11). Logo depois, foram feitas as análises do *corpus* selecionado, observando a relação entre visual e verbal, classificando de acordo com a metafunção ideacional selecionada para este trabalho. Por fim, tecemos nossas considerações finais acerca do mesmo.

2 A tirinha de humor Mafalda

A personagem Mafalda foi criada pelo cartunista argentino Quino, em 15 de março de 1962. Ela nasceu devido a uma encomenda para uma campanha publicitária de uma linha de eletrodomésticos denominada Mansfield. A personagem acabou sendo engavetada e, somente em 29 de setembro de 1964, foi apresentada ao público por meio do Jornal argentino *Primeira Plana* (QUINO, 2010). Mafalda foi criada em um contexto bastante conflituoso durante a ditadura argentina. A menininha de seis anos, crítica e questionadora, apresenta-se como a forma que o cartunista encontrou de questionar os problemas vividos pela política argentina. Quino afirma que

[...] a Mafalda muitas vezes fez refletir os próprios leitores sobre a validade dos hábitos, das crenças, dos prejuízos e da opinião comum, ajudando assim a construir uma sociedade melhor. [...] Mafalda continua sendo, na memória coletiva dos argentinos, a

menina perguntona, questionadora e irreverente e inesperada, que na sua época pôs tantas questões que incomodavam a sociedade argentina (2010, [s.p]).

Diferentemente de muitas crianças de sua idade, Mafalda reflete criticamente acerca das condições do mundo em que vive. A personagem possui um senso crítico bastante desenvolvido e seus questionamentos não estão relacionados com o plano ficcional, mas sim com a realidade política argentina e com problemas sociais que assolam a sociedade como um todo. No contexto da tirinha, Mafalda é filha de um corretor de seguros e de uma dona de casa que deixa a faculdade para cuidar dos filhos. Segundo Quino (2010), os próprios pais são o reflexo de um típico casal decadente da classe média argentina. Nesse sentido, o enredo das tirinhas apresenta, em alguns momentos, um embate de ideologias, além de evidenciar a insatisfação da sociedade com a realidade política e social da América Latina. No entanto, os argumentos levantados por Mafalda ainda possuem consistência nos dias atuais, pois os problemas questionados por ela ainda hoje são muito presentes, como problemas econômicos, corrupção política, problemas na saúde, educação e outros.

Mafalda é um personagem a frente do seu tempo, talvez seja por isso que é lida até hoje e em diversos países, embora tenha deixado de ser desenhada ainda em 1973. Suas tirinhas foram traduzidas para mais de vinte línguas, o que tornou o alcance a seus questionamentos ainda maior (QUINO, 2010). A personagem assume a posição de um cidadão corajoso, capaz de apresentar suas insatisfações tanto com o contexto político, histórico e social em que vive, quanto com as próprias ações humanas. Assim, propomos neste trabalho observar como o verbal e o visual se relacionam nessa tirinha crítica e, por conseguinte, a constituição do sentido nesse gênero multimodal.

3 Gênero multimodal tirinha

O gênero textual tirinha tem caráter humorístico e, às vezes, político. Sua constituição se dá por meio de frases curtas, com desenhos que ilustram e completam seu sentido. As tirinhas são uma ramificação dos quadrinhos. Segundo Ramos (2009), os quadrinhos são definidos como um hipergênero, pois servem de rótulo para vários gêneros de características em comum. Dentre esses, é possível destacar as histórias em quadrinhos, charges e tirinhas, sendo a última, foco deste trabalho.

A tirinha é semelhante à história em quadrinho. No entanto, ela possui caráter sintético, apresentando, geralmente, até quatro quadrinhos. Outra característica relevante é o trabalho com personagens e situações fictícias, diferentemente da charge, por exemplo, que aborda personagens e situações reais.

Nesse gênero multimodal, as histórias se constroem, muitas vezes, de duas maneiras, tanto apenas pela imagem, já que pode aparecer sem a necessidade de falas em balões (RIBEIRO e ARRAIS, 2008); como também pela união entre a imagem e o texto verbal, permitindo a materialização na linguagem. Essa junção ilustra a realidade, fazendo com que o leitor possa interpretá-la, apreciá-la e questioná-la por meio de sua expressividade, levando em conta o contexto social.

É válido ressaltar, também, a maneira como as imagens são elaboradas, reforçando a mensagem textual e completando os sentidos produzidos pela fala dos

personagens; bem como destacar a capacidade que as tirinhas têm de, pelo seu modelo de texto multimodal (curto), depositar nos seus leitores os sentidos presentes. Assim, para corroborar com esse aspecto multimodal, nas análises das tirinhas, nos embasamos na *gramática do design visual* idealizada por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), explicitada no tópico seguinte.

4 A gramática do design visual

Considerando o contexto em que vivemos atualmente, é percebido que os sentidos são gerados nas mais diversas semioses. Logo, o texto verbal não se configura como a única forma de interação e/ou geração de sentidos, sendo assim, a multimodalidade apresenta-se como uma perspectiva que contempla tanto o verbal como o não verbal. Nesse caso, a imagem também é considerada como portadora de sentidos.

Kress e Van Leeuwen apresentaram uma nova perspectiva acerca da análise de imagens, desenvolvida no ano de 1996, a *Gramática do Design Visual*. Essa rompe com as análises que enfocavam somente o léxico, apresentando categorias de análise semiótica e ajudando o leitor na interpretação de imagens. Dessa forma, possibilita-o fazer uma releitura a partir de sua realidade, atrelando ao seu construto histórico e social (BRITO; PIMENTA, 2009).

Os autores criaram uma estrutura capaz de fazer uma análise crítica de imagens. Para melhor compreensão das categorias elaboradas, foi tomada como base o quadro de Santos-Costa (2008), a qual apresenta as três metafunções presentes na GDV¹⁵ e suas respectivas classificações.

Quadro 1: Metafunções da GDV e suas classificações

<p>Metafunção ideacional: Representação das experiências de mundo por meio da linguagem</p>	<p>Representação Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal). Estrutura conceitual (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico)</p>
<p>Metafunção interpessoal: Estratégias de Aproximação / afastamento para com o leitor</p>	<p>Interação Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta) Distância Social (social, pessoal, íntimo) Atitude (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade)</p>
<p>Metafunção textual: Modos de organização do Texto</p>	<p>Composição Valor de Informação (Ideal/Real, Dado/Novo) Saliência (elementos mais salientes que definem o caminho de leitura) Moldura (o modo como os elementos estão conectados na Imagem).</p>

Fonte: SANTOS-COSTA (2008, p. 3).

¹⁵ GDV – Nomenclatura utilizada para fazer referência à Gramática do Design Visual.

Conforme o quadro apresentado, podemos perceber que, para a GDV, as imagens também se organizam estruturalmente. No entanto, é percebido também que “a comunicação visual está atrelada, culturalmente, às convenções sociais da escrita e da leitura de um determinado local” (MAGALHÃES; NOVODVORSKI, 2010, p. 4), uma vez que a utilização de uma ou outra metafunção pode diferir o entendimento sobre determinada imagem. Para Almeida, a concepção da *gramática do design visual* considera que

as imagens não são veículos neutros desprovidos do contexto social, político e cultural, e sim códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente (2008, p. 09).

A GDV apresenta-se como uma extensão da gramática sistêmico-funcional de Halliday, mostrando que as funções desenvolvidas pelo autor também podem ser aplicadas a outras semioses, não apenas à linguagem verbal, conforme visto na tabela. Neste trabalho, foi estudada a metafunção ideacional, a qual contém a representação narrativa. Esta envolve eventos e ações apresentados por setas ou pelo posicionamento dos participantes na imagem, os quais possuem a nomenclatura de ator (aquele que pratica a ação), de vetor (direciona a ação desenvolvida) e, por fim, de meta (a quem se dirige a ação).

Uma das subdivisões do processo narrativo é a representação narrativa de ação que pode ser dividida em ação transacional – apresentando pelo menos dois participantes, sendo um o ator e outro a meta, contendo entre eles um vetor; não-transacional – possuindo apenas um participante, sendo esse ator e vetor; e bidirecional – quando os dois participantes são ao mesmo tempo ator e meta. Utilizamos também das representações narrativas reacionais, as quais envolvem reações indicadas por vetores. As mesmas são divididas em transacional e não-transacional. A primeira corresponde ao olhar, que é direcionado a alguém ou a algo representado na imagem; já na segunda, o olhar do ator não é definido, uma vez que se dirige para fora da imagem. Outro aspecto estudado e frequentemente presente em tirinhas é o processo denominado como verbal e mental, pois o gênero em questão é constituído ora por balões com falas dos personagens, ora com pensamentos, construindo sentidos juntamente com a imagem (BRITO; PIMENTA, 2009).

5 A representação narrativa nas tirinhas da Mafalda: analisando os dados

Para as análises das tirinhas, utilizamos de conceitos apresentados pela *gramática do design visual* proposta por Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Trataremos, ainda, do aspecto multimodal atrelado ao contexto sócio-histórico, pois, sem esse, não é possível identificar os sentidos na tirinha da Mafalda. Nosso *corpus* é composto por duas tirinhas encontradas no livro “10 anos com Mafalda”. Vale ressaltar que

analisaremos cada quadrinho, ora de forma individual, ora em conjunto, levando em consideração os efeitos de sentido construídos na tirinha.

Considerando que tomamos como base a *gramática do design visual*, analisaremos as ocorrências da metafunção Ideacional/ representacional no processo de representação narrativa, abordando as de “ação”, “reação” e “verbal e mental”. A partir disso, faremos uma leitura desse texto multimodal considerando também a influência no desenvolvimento da criticidade, seguindo, ainda, a organização da cultura ocidental e fazendo a leitura dos quadrinhos da esquerda para direita.

Como sabemos, a personagem Mafalda é crítica e questionadora, algo incomum na maioria das crianças. No contexto da primeira tirinha, observamos que os pais de Mafalda a convidam para ir ao teatro, porém, o convite vem cercado das palavras “atores e espetáculo”. Mafalda, com expressão de tédio, responde que já sabe que iriam ao congresso. Nessa fala, a crítica ao congresso nacional feita pela personagem é compreendida pelo interlocutor através do contexto sócio-histórico da atualidade. Dessa forma, os atores seriam interpretados como os políticos e o espetáculo como o próprio congresso.

Figura 1 – Mafalda – crítica ao Congresso Nacional



Fonte: Quino (2010).

Cada veículo, sendo ele imagético ou verbal, possui suas próprias regras e sentidos, que são formulados a partir dessa relação. Sabendo disso, é percebida a organização das imagens das tirinhas no sentido de esquerda para direita, atrelando o verbal e não verbal nessa construção. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), a representação narrativa verbal e mental é aquela em que são apresentados balões relacionados com o processo mental ou com a fala do personagem. Assim, todos os quadrinhos representam a metafunção verbal e mental, característica marcante nesse gênero.

No que se refere à análise da metafunção representacional, entendemos que no primeiro quadro está presente a representação narrativa de ação bidirecional, em que os pais de Mafalda são ator e meta ao mesmo tempo, pois se encontram em um diálogo, que inicia o sentido do quadrinho. No segundo quadrinho, é percebida a representação narrativa de ação não-transacional, em que Mafalda é ator e vetor, porque a ação da mesma não é direcionada a ninguém, afinal, é possível inferir apenas que a personagem está escutando o que os pais estão lhe dizendo, conforme

representado no balão com a fala. Nesse momento, Mafalda está entrando em cena e, sem saber do assunto contextualizado no quadrinho anterior, apenas escuta, sem direcionamento.

No terceiro quadrinho, podemos identificar a representação narrativa de ação transacional na qual os pais são atores e Mafalda meta. É possível chegar a essa conclusão devido à fala dos pais apresentada no balão. Nesse quadrinho, os pais convidam Mafalda para sair, sendo que só é possível saber o local pela inferência do primeiro quadrinho. É válido perceber o olhar dos pais direcionados para Mafalda, mas a personagem, sem esboçar reação, continua com o olhar sem direcionamento. Já no quarto e último quadrinho é identificada a representação narrativa transacional, levando em consideração o último quadrinho isoladamente. Nessa perspectiva, Mafalda é ator e os pais são metas, pois a personagem fala para eles. Dessa forma, é possível adquirir tal conclusão devido à saliência presente na figura, onde Mafalda é a figura saliente, tornando-se o foco.

Considerando o contexto da tirinha, no quarto quadrinho, podemos perceber uma representação narrativa reacional não transacional na figura da Mafalda, tanto pela expressão de tédio em seu rosto, como pela resposta, que surgiu da indagação do quadrinho anterior. Assim, tanto sua resposta, como sua expressão são reacionais a partir dos quadrinhos e do contexto apresentados anteriormente. Outra característica da representação narrativa reacional não transacional é o seu olhar para fora da imagem, não possuindo um direcionamento explícito.

Foram observados também os pais de Mafalda. No quarto quadrinho, eles foram caracterizados como representação narrativa reacional transacional, visto que, nesse caso, os olhares dos pais se dirigem à personagem Mafalda, mas com uma reação de surpresa em seus rostos devido à resposta crítica e surpreendente da filha. Essa análise atrelada ao contexto é relevante, pois é feita através do enquadramento da tirinha, o qual marca diferentes momentos da narrativa. Com isso, o enquadramento é responsável pelo sentido contínuo da tirinha, que é gerado a partir da relação constituída entre os quadrinhos, além de estabelecer uma sequência de início, meio e fim.

Na análise da figura 2, observamos Mafalda interagindo com sua mãe em um espaço aparentemente familiar. Novamente, todos os quadrinhos apresentam a representação narrativa verbal e mental devido à presença dos balões que marcam a fala da personagem. Percebemos que, embora ocorra uma interação entre os dois personagens, os balões correspondem apenas às falas de Mafalda. Esse fato não faz da tirinha um monólogo de Mafalda, pois são levadas em consideração as expressões de sua mãe, que correspondem a um discurso, logo as duas personagens possuem papéis importantes na tirinha.

Figura 2 – Mafalda – acalmando a mãe



Fonte: Quino (2010).

Como apresentamos anteriormente, a personagem Mafalda é bastante conhecida por sua criticidade. No contexto da tirinha em questão, observamos o momento em que a personagem iniciará sua vida escolar ao entrar para o jardim de infância. Diferentemente de muitas crianças que se adaptam com dificuldade à nova fase, Mafalda demonstra-se bastante decidida e consciente, entretanto, sua mãe parece preocupar-se com ela. De acordo com a interpretação da tirinha, a protagonista parece considerar necessário estudar bastante para que não se torne uma pessoa medíocre como sua mãe, que exerce a função de dona de casa. A personagem Mafalda apresenta, nessa tirinha, o preconceito à dona de casa, pois seus afazeres domésticos não são considerados como profissão pela personagem. Esse estereótipo pode derivar do fato da sociedade cobrar tanto o estudo das crianças para se tornarem adultos reconhecidos, passando a imagem de que você é o que você tem, ou que papel exerce socialmente.

No que se refere à organização das imagens na tirinha, entendemos que o primeiro quadrinho apresenta a representação narrativa de ação transacional, na qual Mafalda é ator, iniciando o processo de interação com sua mãe. A meta, assim, é a quem o vetor se dirige, sendo representada pela mãe de Mafalda. A representação é percebida por meio da saliência que deixa Mafalda como foco no quadrinho. O pensamento de Mafalda se dirige à mãe, a qual se encontra em um plano inferior à Mafalda. Enquanto a mãe de Mafalda arruma sua roupa para o primeiro dia de aula, Mafalda a observa e imagina a preocupação da mãe em relação ao seu futuro e adaptação à nova fase em sua vida, estabelecendo o sentido ator e meta.

No segundo quadrinho, é evidenciada a representação narrativa reacional não transacional, onde o olhar de Mafalda se dirige para fora da imagem. O balão apresenta o pensamento da personagem que iniciou no quadrinho anterior, trazendo para análise o contexto da tirinha; como também é percebido seu olhar de preocupação a fim de ajudar sua mãe. Para identificar esse pensamento, observamos que ele é possível devido à Mafalda ser representada em um plano fechado, remetendo a uma proximidade. Nesse sentido, ela fica apresentada de forma mais íntima, mostrando sua feição e seus pensamentos.

O terceiro quadrinho apresenta a representação narrativa de ação transacional. Mafalda é ator, iniciando a interação a partir do vetor, o qual atinge a meta, no caso a mãe de Mafalda. Diferentemente dos outros quadrinhos que traziam no balão

pensamentos de Mafalda, este apresenta uma fala da personagem direcionada à sua mãe. Já no quarto quadrinho identificamos a representação narrativa de ação transacional, onde Mafalda é ator e sua mãe meta, o que pode ser evidenciado a partir da saliência atribuída à protagonista e também pela fala da personagem. Se considerarmos o contexto da tirinha, bem como a sequência de quadrinhos anteriores, observamos uma representação narrativa reacional não transacional ainda no quarto quadrinho, uma vez que as personagens parecem reagir à questão abordada pela tirinha. A mãe de Mafalda apresenta uma expressão de decepção e/ou tristeza, uma vez que foi chamada de medíocre pela própria filha. A protagonista parece estar satisfeita com o desfecho da situação, pois pretende galgar um futuro diferente do de sua mãe.

Nas duas tirinhas analisadas, pudemos observar a importância do verbal e do imagético na construção dos sentidos. As imagens apresentam uma estrutura que se relaciona com a ideia a ser transmitida pelo texto. Logo, a organização das imagens e a fala dos personagens relacionam-se com o contexto da tirinha, possibilitando o entendimento a partir dos recursos semióticos.

6 Considerações finais

As imagens constituem um texto, uma vez que podem carregar inúmeros sentidos. Como afirmam Fernandes e Almeida (2008, p. 31), “elas deixaram de ser apenas suportes de informação mediados pelo texto escrito para se tornar a própria informação”. Sabendo que na organização do texto visual os elementos interagem entre si, é percebido no gênero analisado que as imagens relacionam-se com o texto verbal, apresentando, portanto, grande eficácia no plano de expressão.

A partir das análises, pudemos perceber a importância da ligação entre o verbal e o visual para a construção de sentidos. Nas tirinhas analisadas, observamos a metafunção ideacional/representacional e suas representações narrativas de ação, reação e verbal e mental. Essas foram observadas tanto de maneira individual, analisando cada quadrinho separadamente, como em conjunto, considerando a sequência dos quadrinhos, ou seja, o enquadre da tirinha. A partir dessa divisão, pudemos perceber a mudança das funções de acordo com as diferentes análises. Com isso, foi possível ratificar o fato de que o contexto influencia a análise, bem como a junção do verbal e do visual constrói um sentido diferente, causando modificações nas classificações das representações narrativas.

Referências

- ALMEIDA, D.B. L. Apresentando o tema: sobre a gramática do design visual. In: ALMEIDA, D. B. L. (org) *Perspectivas em análise visual – do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.
- BRITO, R. C. L; PIMENTA, S. M. de O. A gramática do Design Visual. In: BRITO, R. C. L; In: PIMENTA, S. M. de O; AZEVEDO, A. M. T. de (orgs.). *Incurções semióticas: teoria*

e prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org) *Perspectivas em análise visual – do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.

KRESS G., van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996/2006.

MAGALHÃES, C. M.; NOVODVORSKI, A. *A semiótica visual e a questão da identidade racial: uma leitura sistêmico-funcional em duas capas de literatura infanto-juvenil brasileira*. 2010, v.1, p. 287-310. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/recom/magnov.pdf>> Acesso em: 10 dez, 2014.

QUINO. *10 anos com Mafalda*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, V. da S.; ARRAIS, B. M. *Língua portuguesa contextualizada*. 6º ano. Recife: Construir, 2008, v.1.

SANTOS-COSTA, G. dos. Multiletramento visual na web. In: *II Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, 2008, Recife: UFPE, 2008. v. 1. p. 10-25. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Giselda-Costa.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

“Quem é a mulher da relação?”: uma abordagem cognitivista sobre o gay passivo¹⁶

Natal Almeida Simões Neto¹⁷

Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2010-2014). Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura na mesma instituição.

Email: natalneto@gmail.com

Resumo: A compreensão socialmente difundida do homossexual masculino passivo como a mulher da relação é o objeto central de observação deste trabalho, que se orienta pelos princípios teóricos da Linguística Cognitiva, sobretudo da Teoria da Metáfora, vista a partir de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) e Lakoff (1987, 1994). Observa-se também a maneira como o ato sexual e os órgãos envolvidos são conceptualizados. Para isso, foram coletadas formas que expressam essas partes do corpo, na tentativa de observar como as compreensões que se fazem dessas partes do corpo viabilizam o já referido entendimento acerca do passivo.

Palavras-chave: Metáforas. Sexo. Homossexualidade. Mulher.

Abstract: The diffused understanding of passive male homosexual as the woman of the relationship is the central object of observation of this work, which is guided by theoretical principles of Cognitive Linguistics, especially the Theory of Metaphor, seen through Lakoff and Johnson (2002 [1980]) and Lakoff (1987, 1994). It was also observed how the sexual act and the organs involved are conceptualized. For this, forms that express these body parts were collected in an attempt to observe how the understandings that make these body parts enable the aforementioned understanding liabilities.

Keywords: Metaphors. Sex. Homosexuality. Woman.

1 Introdução

A heteronormatividade, como observa Miskolci (2009, p. 156), tem lançado “as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade”. Uma das implicações desse conceito é a rigidez com que as fronteiras entre o que é ser homem e o que é ser mulher se estabelecem, e qualquer prática que fuja dessa norma se

¹⁶ Este artigo foi elaborado como um requisito de avaliação parcial da disciplina LETE06 – Tópicos em Semântica Cognitiva, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Aurelina Ariadne Domingues Almeida, no semestre de 2014.1 do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Foi também apresentado no I ENESCOG – I Encontro de Estudos em Semântica Cognitiva, evento derivado da disciplina.

¹⁷ Bolsista de mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

encaminha para o que alguns leem como fora dos padrões de heterossexualidade ou ainda inversão de papéis. Outro acarretamento do modelo heteronormativo é que os relacionamentos afetivo-sexuais, mesmo que não envolvam pessoas heterossexuais, são pensados dessa maneira, isto é, um casal homossexual, representado neste trabalho por dois homens gays, muitas vezes, é compreendido por uma lógica de um casal homem/mulher, que ganha mais força, por assim dizer, na designação dos papéis que desempenham no ato sexual: o ativo é compreendido socialmente como o homem da relação e o passivo, a mulher.

Esse entendimento do passivo como a mulher da relação é o objeto de observação deste trabalho, que se lançará a discutir essa compreensão pela mediação da linguagem, orientando-se pelo arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, sobretudo pelas operações de categorização e conceptualização e pela Teoria da Metáfora proposta por Lakoff e Johnson (2002 [1980]) e Lakoff (1987, 1994). A pesquisa levará em conta a maneira como o ato sexual é compreendido e a extensão dos conceitos de sexo, gênero e orientação sexual a outros domínios do conhecimento. Por isso, foram coletados registros linguísticos em textos veiculados em variados sites brasileiros que estivessem relacionados à área da sexualidade, considerando-se as nuances de alguns conceitos que serão compreendidos por intermédio de alguns estudos de gênero, como os realizados por Scott (1990), Butler (2008) e Salih (2013).

É sabido que o estudo linguístico acerca da sexualidade se afirma ainda como um tabu, porque o próprio sexo é visto de forma pudica na sociedade brasileira, fato anunciado por Pretti (1984), no livro “A linguagem proibida”, que investigou uma amostra de língua utilizada em textos eróticos, nos chamados palavrões, blasfêmias, gírias e no discurso malicioso e que, não raramente, aparecem nos dicionários com a notação de tabuísmo e socialmente vistos como expressões feias. A fim de compreender a relação entre o léxico, a sexualidade e a construção de sentidos, este trabalho também tentará observar a maneira como são designadas e compreendidas as partes íntimas (pênis, vagina e ânus). Para isso, foram coletadas algumas lexias que são utilizadas para nomear essas partes do corpo, visando observar, pela perspectiva do ato sexual, como as compreensões que se fazem desses órgãos dão suporte à difundida metáfora PASSIVO É MULHER.

O trabalho, então, se estrutura da seguinte maneira: na seção 2, destacam-se os pressupostos dos estudos de sexo e gênero. A seção 3 apresenta os princípios teóricos da Linguística Cognitiva, dando maior destaque às operações de categorização, conceptualização e à maneira como essas podem ajudar na compreensão dos conceitos vistos na seção 2, e como esses mesmos se estendem para outras áreas do conhecimento, a partir de mapeamentos metafóricos e metonímicos. Na seção 4, discute-se como a metáfora do contêiner tem se revelado produtiva para o entendimento do corpo humano, culminando na análise de itens lexicais que são usados para designar partes do corpo relacionadas à expressão do ato sexual e que se mostram eficientes para discutir a forma como são conceptualizados o ato sexual como um todo e o próprio corpo. Na seção 5, são feitas as considerações finais, e seguem-nas as referências.

2 Breve incursão sobre os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual

Como relata Salih (2013), a frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher!” de Simone de Beauvoir, no livro *O segundo sexo* (1949), ganhou notável espaço no início dos estudos sobre a mulher. A partir desse famoso dito, iniciou-se uma série de discussões em torno de dois conceitos que ainda estão longe de serem categoricamente distinguidos: o sexo e o gênero. Stoller (1978) *apud* Grossi (1998) propôs que a diferença está no fato de o sexo se referir a aspectos estruturais e funcionais do corpo humano, e o gênero, por outro lado, é de ordem sociocultural e histórica relacionando-se ao sexo.

Essa dicotomia que relaciona o sexo à biologia e o gênero à cultura, no entanto, não é consensual entre os estudiosos do tema. Scott (1990) reconhece que o contexto histórico do surgimento do termo *gênero* para fins de distinção se deveu à necessidade de não sucumbir ao determinismo biológico que a ideia do *sexo* lançou sobre as diferenciações entre os *gêneros*. Porém, não só Scott (1990), mas também Butler (2008) pensam que os dois conceitos se baseiam em conhecimentos que o ser humano faz sobre si. Isso provoca um distanciamento da clássica dicotomia, no momento em que entendem os dois conceitos como não interdependentes, não naturais e construídos através da experiência sociocultural e sócio-histórica. A respeito disso, Salih (2013), na obra *Judith Butler e a Teoria Queer*, menciona que,

se, por exemplo, alguém é biologicamente fêmea, espera-se que exiba traços “femininos” e (num mundo heteronormativo, isto é, num mundo no qual a heterossexualidade é considerada a norma) tenha desejo por homens. Em vez disso, Butler declara que o gênero é “não natural”; assim não há uma relação necessária entre o corpo de alguém e o seu gênero. Será, assim, possível, existir um corpo designado como “fêmea” e que *não* exiba traços geralmente considerados “femininos”. Em outras palavras, é possível ser uma fêmea “masculina” ou um macho “feminino”. (SALIH, 2013, p. 67)

O exemplo ilustrado por Salih (2013) corrobora o pensamento de que a identidade de gênero independe da composição biológica da pessoa, o que é também aceito por Oliveira (1994) e Jesus (2012). Essas duas últimas autoras lembram que o fato de se viver numa sociedade em que as diferenças entre os homens e mulheres são feitas, na maioria das vezes, pela genitália induz ao argumento mais generalizado da interdependência. Destacam também que há culturas em que o sexo não é definido anatomicamente e, mesmo naquelas em que a anatomia é determinante, Jesus (2012) sugere que se pense para além da dualidade simplificadora do determinismo científico. A respeito desse fato, Oliveira (1994) observa que

a diferença entre o homem e a mulher é uma fundamental condição sobre a qual foram construídas várias culturas. Elemento fundador das diversas organizações sociais, ao fundar a ordem cultural, faz do corpo e do seu uso o instrumento principal de diferenciação sexual. [...] As sociedades construíram o homem e a mulher, acrescentando à distinção anatômica de seus corpos um sistema de símbolos culturais que os identificam como se fossem extensão da pele. O corpo e suas vestes são impressões significantes, distinguem o ser masculino do ser feminino. [...] Cada cultura

delimita um sistema de signos simbólicos que vão, desde a roupa, gestos, atributos, atividades, adereços, até os nomes de gêneros gramaticais. Esse sistema é diverso para cada tipo de sociedade e acompanha os processos histórico-culturais de mudanças sociais. [...] A gramática erótica ordena o corpo social, põe suas vestes diáfanas sobre o sexo, dando-lhes caracteres simbólicos exteriores à diferença anatômica. (p. 25)

A identificação com *ser homem* ou *ser mulher* é, portanto, construída socialmente. Butler (2008) entende o gênero como uma *performance*, propondo que seja algo flexível e moldável. São, segundo essa autora, instâncias em que o sujeito experimenta mais proximidade de um determinado gênero do que de outro. Bem por isso, tanto é possível encontrar um homem que fuja às normas sociais de masculinidade, como os metrossexuais na sociedade brasileira (GARCIA, 2005), quanto uma *mulher* se identificar, como *masculina*¹⁸, sem que, nem um, nem outro implique questionar a sua autoidentificação.

É fato que sexo e gênero são, às vezes, atrelados ao conceito de *orientação sexual*. Segundo Jesus (2012), a orientação se refere ao sentimento de atração afetiva ou sexual por alguém de determinado(s) gênero(s). Esse é um conceito também não natural e independente do gênero e do sexo. Além da *monossexualidade* (atração por um só gênero), que abarca tanto a *heterossexualidade* (atração por pessoas de gêneros diferentes) quanto a *homossexualidade* (atração por pessoas do mesmo gênero), destacam-se entre as orientações mais conhecidas: *bissexualidade* (atração por pessoas tanto do gênero masculino quanto do gênero feminino), *pansexualidade* (atração por pessoas independente do seu gênero, indo além dos gêneros masculino e feminino) e *assexualidade* (indiferença a prática sexual).

Para este trabalho, merece ser conceituado também o tipo de papel erótico desempenhado no ato sexual, se é que pode ser assim chamado. Em relações homossexuais entre homens¹⁹, por exemplo, há, pelo menos, três papéis básicos: o *ativo* (aquele que penetra analmente o outro), o *passivo* (aquele que é penetrado analmente) e o *versátil* (aquele que tem predisposição a desempenhar os dois papéis). Essa é uma classificação que tem como perspectiva a penetração, mas é sabido que há relações homossexuais, e também heterossexuais, em que essa não se faz presente.

Em culturas machistas, existem tendências à supervalorização do *ativo* e a associação do *passivo* à figura da mulher, do feminino. Isso, segundo Oliveira (1994, p. 33), está relacionado ao fato de que, eroticamente falando, o masculino nessas culturas é compreendido como *penetrador*, *comedor* e *ativo*, ao passo que a mulher é a *penetrada*, *doadora* e *passiva*. Ainda que seja possível encontrar práticas sexuais, como o *pegging*²⁰,

¹⁸ “Eu sou uma mulher masculina”, afirma Ivete Sangalo. Disponível em: <<http://f5.folha.uol.com.br/columnistas/renatokramer/2013/12/1382616-eu-sou-uma-mulher-masculina-afirma-ivete-sangalo-no-altas-horas.shtml>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

¹⁹ Você é gay, ativo, passivo ou ‘gouine’?. Disponível em: <<http://www.identidadeg.com.br/2013/01/coluna-livre-voce-e-gay-ativo-passivo.html>>. Acesso em 17 ago. 2014.

²⁰ O que é pegging e como praticá-lo? . Disponível em: <<http://relacoes.umcomo.com.br/articulo/o-que-e-o-pegging-e-como-pratica-lo-3552.html>>. Acesso em 19 ago. 2014.

em que a mulher penetra o homem com o uso de uma cinta peniana, esse não é o papel que prototipicamente se espera de uma mulher nessas culturas. Assim, conforme Oliveira (1994), no imaginário popular dessas sociedades, o homem que expresse o desejo de ser penetrado é entendido como aquele que deseja ser o feminino ou a mulher da relação.

A apresentação aqui feita dos conceitos tem caráter apenas elucidativo, a fim de explicar as diferenças entre os termos. O trabalho, então, não se envereda por revisões conceituais ou assunções de uma postura teórica específica sobre gênero e diversidade, embora a presença de alguns autores destaque a Teoria Queer, que assume uma perspectiva antideterminista, dinâmica e mais sociológica para a construção desses conceitos. Essa teoria encontra na cultura e na sociedade elementos mediadores para a maneira de o ser humano se autoidentificar.

De maneira similar, a Linguística Cognitiva tem dado importância aos mesmos elementos mediadores (cultura e sociedade) para a forma como o ser humano concebe a linguagem. A essa teoria linguística interessa entender como o mundo em que o indivíduo está inserido é apreendido em sua mente, por meio da organização em categorias e da capacidade de compreender uns conceitos em termos de outros. Nesse sentido, as associações entre um conceito e outro, como visto no estudo de Oliveira (1994), podem ser razoavelmente explicadas por essa teoria. Isso será mais bem explicitado a partir da próxima seção.

3 Diálogo preliminar com os princípios teóricos da Linguística Cognitiva

3.1 Pressupostos da Linguística Cognitiva e as operações de conceptualização e categorização

A Linguística Cognitiva (LC) tem como episódio relevante a publicação do livro *Metaphors We live by* (em português: *Metáforas da vida cotidiana*) de Lakoff e Johnson, em 1980. A obra apresenta um rompimento com o modelo gerativista, mas não pela hipótese do inatismo, pois os cognitivistas consideram a participação da genética na compreensão da linguagem (MARTELOTTA e PALOMANES, 2008). A ruptura se dá mais precisamente pelo questionamento sobre a autonomia de uma região modular no cérebro que seja responsável por todo o desenvolvimento da linguagem (a faculdade da linguagem). Para os cognitivistas, a linguagem deve ser observada de maneira mais integradora, sem que haja separação de *mente* e *corpo*, pois diversos usos da linguagem parecem se relacionar diretamente com a experiência sensorial, que se tem através do corpo. A LC não acredita também na sobreposição da sintaxe aos outros níveis (semântica, fonologia, léxico), desfazendo-se dos esquemas modulares e pautando-se em dois princípios básicos, como observam Martelotta e Palomanes (2008):

- *Processos de significação* – Como a LC se pauta no uso, ao passo que a gerativa se baseia na introspecção, os sentidos são construídos a partir de contextos ricos e dinâmicos, não sendo algo intrínseco.
- *Princípio de escassez do significante* – “A forma linguística é uma pista para as complexas tarefas cognitivas da linguagem” (MARTELOTTA e PALOMANES,

2008, p. 180), ou seja, é um produto de atividade conjunta que pressupõe cooperação e interação.

O aspecto semântico passa a ser o centro de interesse das investigações linguísticas, uma vez que a LC, segundo Geeraerts e Cuyckens (2007), pressupõe um modelo orientado para o significado e baseado no uso, considerando que o significado seja: (i) dinâmico e flexível, adaptando-se ao contexto e se organizando por meio de redes radiais, esquemáticas e multidimensionais; (ii) enciclopédico, pois remete a outros domínios do conhecimento; (iii) perspectivista, pois varia quanto às perspectivas de compreensão.

O ser humano, na tentativa de apreender o mundo em que está inserido, tem a conceptualização e a categorização como operações fundamentais. A conceptualização, segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), está relacionada à maneira como o ser humano aprende os conceitos, entende-os e estrutura-os em seu sistema conceptual, que se mostra central nesse processo de apreensão da realidade cotidiana e é, em grande parte, metafórico e não literal. Esse sistema trabalha com domínios conceptuais que, segundo Martelotta e Palomanes (2008, p. 184), são “espaços de referência ativados quer, por formas linguísticas, quer pragmaticamente, ajudando a construir assim, os significados”.

A categorização, por sua vez, diz respeito à capacidade de o ser humano apreender e organizar o mundo em que está inserido, colocando elementos como membros de uma mesma categoria (SARAIVA, 2008). Essa apreensão e organização se realizam no âmbito da linguagem, mas como essa não é autônoma, como se pensava no Gerativismo, torna-se impossível para o indivíduo, através das atividades linguísticas somente, enumerar e designar todas as características de tudo que o rodeia, mas é possível que ele estabeleça recortes que estejam de acordo com a sua experiência. Uma vez que a LC se inclina para uma abordagem perspectivista e experiencialista dos usos linguísticos, o fato de estar em uma cultura, e não em outra, influencia na forma como são feitas as categorizações (LAKOFF, 1987; TEIXEIRA, 2005; SARAIVA, 2008). Deve-se reconhecer também que um dos modos mais eficientes de conceptualizar o mundo é categorizando-o, e que toda categorização pressupõe uma conceptualização, sendo, portanto, processos conjuntos.

Saraiva (2008) observa que a categorização se mostra eficaz para a economia cognitiva, no momento em que permite compreender e classificar os estímulos e experiências cotidianas, possibilitando uma melhor assimilação dessas informações. Categorizar envolve noções hierárquicas que partem do geral para o específico. Esse é um mecanismo básico, universal e histórico, segundo Lakoff (1987). O que mudará com cada cultura é a perspectiva de mundo, pois a forma como os elementos se entrelaçam e se encaixam numa dada categoria, e não em outra, certamente, variará.

Exemplo disso está na distinção de certos vegetais em *frutas* (abacaxi, maracujá, acerola), *verduras* (abóbora, cenoura) ou *legumes* (feijão-preto, berinjela, pimentão) que é feita pela Gastronomia, e não pela Botânica, que trabalha com *raízes* (aipim, inhame, batata-doce), *caules* (cebola, batata), *folhas* (alface, rúcula) e *frutos* (maçã, pera, jaca). Em algumas culturas, como observa Teixeira (2005), *abacate* é tomado como *fruta*, em outras como *legume*. Para um país como o Brasil, o abacate é fruta, ao passo que, para o

México, o abacate é um legume. A universalidade da categorização nesse exemplo está no fato de se partir de um conceito geral para o específico (VEGETAL → ABACATE), o que implica dizer que todo abacate é um vegetal, mas nem todo vegetal é um abacate. Cada área do saber adotou uma perspectiva diferente de classificar. Na Gastronomia, a hierarquização de vegetais envolve subcategorias de *fruta*, *verdura* ou *legume* (VEGETAL → FRUTA → ABACATE). Já a Botânica apresentará uma maior gama de subcategorias com raiz, caule, folha e fruto (VEGETAL → FRUTO → ABACATE). Isso mostra que a classificação varia de acordo como a cultura ou área do saber, experiencia esse ou aquele elemento.

3.2 Como as operações cognitivas podem atuar sobre o sexo, o gênero e a orientação sexual?

A distinção feita entre *homens* e *mulheres* pode ser compreendida como uma categorização. Se tomada uma perspectiva biologista, haverá uma inclinação a um binarismo *macho* ou *fêmea*. Numa abordagem mais sociocultural não normativa, haverá uma mais extensa gama que inclui *masculino*, *feminino*, e vários gêneros *não binários*. Do ponto de vista interdisciplinar aqui assumido, seria arriscado categorizar esses conceitos, colocando-os num nível de hierarquia do tipo “MACHO → MASCULINO → HOMOSSEXUAL → PASSIVO”, pois, além de serem conceitos independentes, não seria possível determinar o que é mais geral ou o mais específico. Mas ainda que não possam ser colocados em níveis hierárquicos, esses conceitos têm servido de base para a categorização de outros elementos.

O aparato biológico-anatômico, que muito se usa para a distinção entre macho e fêmea, por exemplo, tem se mostrado útil também nos campos da Informática e da Eletrônica, em que cabos e tomadas²¹ podem ser separados em *macho* e *fêmea*, sendo o *macho* o cabo que tem o chamado plugin saliente de entrada, e a *fêmea*, o que tem o plugin para ser encaixado. Essa classificação se baseia na perspectiva do ato sexual com penetração, porém há outros elementos dentro do campo biológico que viabilizam a extensão para outras áreas. Na Botânica, plantas podem ser distinguidas em macho ou fêmea²², sendo a *planta-macho* aquela cuja flor tem pendão longo e, por ter atrofiada a região onde o óvulo se aloja, raramente produz fruto. Já a flor da *planta-fêmea* tem pendão curto e produz flores e frutos. Nesse caso, a perspectiva leva em conta também a reprodução, o que também foi observado numa crônica publicada no Jornal do Sudoeste²³ em que o autor menciona a existência de *dinheiro macho* (que não faz fatura) e *dinheiro fêmea* (aquele que parece se reproduzir, pois nunca se acaba).

Pensar na categorização de cabos, tomadas e plantas em *macho* ou *fêmea* é diferente de pensar em camisas, cortes de cabelo ou nomes de pessoas como *masculinos* ou *femininos*, considerando que esses não parecem ser elementos compreendidos em

²¹ Qual a diferença entre cabo macho e cabo fêmea? Disponível em: <<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110718161451AAEBE3n>> Acesso em: 16 ago. 2014.

²² Existe mamoeiro macho e fêmea? Disponível em <<http://super.abril.com.br/cotidiano/existem-mamoeiros-macho-femea-440963.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

²³ Dinheiro macho e dinheiro fêmea. Disponível em <http://www.jornaldosudoeste.com.br/coluna_info.php?codigo=3742>. Acesso em: 18 ago. 2014.

termos das identidades de gênero. Na verdade, são justamente esses elementos, e mais um conjunto de atitudes, os símbolos preponderantes para a construção do imaginário sociocultural, ou do estereótipo, sobre a expressão de um gênero ou para a delimitação entre gêneros distintos. O mesmo parece se aplicar na tentativa de pensar categorias hetero ou homossexuais, como *público gay*, *balada hetero*, *causa homossexual*. Esses casos não deixam de envolver categorizações, mas não parecem usar um domínio da experiência para classificar outro.

Os papéis de *ativo* e *passivo* resultam da conceptualização de que o sexo é uma ação ou atividade que envolve um ser que afeta, nesse caso, o ativo, e o afetado, o passivo. Os termos *ativo* e *passivo* são relevantes para outras áreas atividades da experiência humana e a conceptualização do passivo é sempre de paciente ou afetado. Assim, por exemplo, o *léxico passivo* é aquele que o falante usa somente para a assimilação, não tendo um domínio usual/ativo/corrente dele. Quando se fala em *fumante passivo*, fala-se do não fumante que inspira a fumaça do cigarro fumado pelo fumante ativo. Na contabilidade²⁴, o *passivo financeiro* de uma empresa são as obrigações que essa tem a *dar* ou *pagar*.

Sobre a compreensão da categoria *passivo* como algo que deve ser dado, retome-se o fato já mencionado de que, numa sociedade machista, há a conceptualização da mulher doadora (OLIVEIRA, 1994). Como, na perspectiva dessas culturas, PASSIVO É MULHER, logo o passivo também é visto como um doador. Exemplos disso estão nos usos de *lexias*, como *dar o cu*, *dar a boceta* e *pagar boquete*, atestados nos dados de (1) a (3) de sites da Internet:

- (1) Safado brasileiro *deu o cu* para um casado e fez ele gozar. (Site: King Guys)
- (2) Minha esposa *deu a boceta* e eu virei gerente. (Site: Contos Eróticos Verídicos)
- (3) Menina apanha porque *pagou boquete* para 2 em rancharia. (Site: Youtube)

Nos três exemplos acima, respectivamente, os sujeitos *safado brasileiro*, *minha esposa* e *menina* estão na função dos doadores em 1 e 2 e devedora em 3 e penetrados (anal, vaginal, ou oralmente): o safado (passivo) é quem *dá*, em (1), a esposa (mulher) é quem *dá*, em (2), e a menina (mulher) é quem *paga*, em (3).

Do ponto de vista da LC, há nesses casos dois fenômenos ligados à conceptualização: a metonimização - capacidade de entender a totalidade de um conceito por meio de seleção de suas partes (LAKOFF e JOHNSON, 2002 [1980]) – e a metaforização – a compreensão de um domínio em termos de outro e que tem como produto uma *metáfora conceptual* (LAKOFF e JOHNSON, 2002 [1980]). Para a compreensão PASSIVO É MULHER, nos casos anteriores, há uma metáfora conceptual, no momento em que se entende uma entidade (passivo) em termos de outra (mulher), e metonímia, pois somente as noções de *doadora*, *passiva* e *penetrada* são utilizadas para conceptualizar o passivo, não podendo considerar, por exemplo, a característica de potencial de geratriz da mulher, porque essa é uma noção que não encontra correspondência no passivo e não está ligada somente à perspectiva da penetração, mas também da reprodução.

²⁴ Diferenças entre os tipos de ativo e passivo financeiro. Disponível em: <<http://www.contabilidadepontual.com.br/diferencas-entre-os-tipos-de-ativos-e-passivos-financeiros/>>. Acesso em 16 ago 2014.

Basílio (2011) menciona que agentes e pacientes podem, por um processo de metonímia, serem designados pelos atos que cometem ou que lhes afetam, casos já mencionados do *ativo* e do *passivo*. Por outro lado, a compreensão baseada pela semelhança configura um esquema metafórico, que se observa em outras conceptualizações do ato sexual vistas nos exemplos de (4) a (6):

- (4) Mamãe *deu* a *xereca* para mim e para o negão. (Site Contos Eróticos)
- (5) Safadinho *comeu* o *rabo* do irmão. (Site Blog Bears Brazil)
- (6) De repente ele parou e me virou bruscamente sobre a mesa, arrancou minha calcinha de uma só vez e *atacou* minha *boceta* com a sua boca. (Site Fan Fiction)

Nas três sentenças acima, o sexo é observado em termos de alguma atividade ou ação. Em (4), há a noção SEXO É DOAÇÃO, em que *mamãe* é colocada na posição do doador e os dois beneficiários são *negão* e *mim*. A sentença (5), por sua vez, apresenta a metáfora SEXO É ALIMENTAÇÃO, em que há aquele que come (*safadinho*) e a comida (*o rabo do irmão*), colocando o ativo como o *comedor* e o passivo como *alimento*. Essas noções de *doadora* e *comedor* se baseiam nas noções eróticas sublinhadas por Oliveira (1994) e se inserem dentro de um esquema maior de SEXO É ATIVIDADE, que supõe a existência de um agente e um paciente, o que também se observa em (6), com o esquema SEXO É GUERRA, em que há um atacante (*ele*), um instrumento/arma (*boca*) e o atacado (*boceta*).

PASSIVO É MULHER resulta da compreensão de um papel no ato sexual em termos de uma identidade de gênero. Os exemplos de (1) a (6) evidenciaram que nem todos os conhecimentos associados ao domínio cognitivo idealizado de *mulher* são atribuídos ao *passivo*, somente aquelas pertinentes à atitude erótica, o que caracteriza uma seleção (processo metonímico) e, justamente por isso, a metáfora não deve ser isolada da metonímia, como observa Silva (1999). Ao conceptualizar cabos e plantas em termos do sexo biológico e categorizá-los em macho e fêmea, há uma metaforização, quando se usa do conceito de um domínio da experiência (o corpo humano) para entender outro (cabos e plantas) e uma metonimização, considerando-se que, nas tomadas, apenas, levou-se em conta o aspecto da penetração e, nas plantas, selecionou-se a reprodução. O ser humano, nesses casos, nunca é tomado em sua completude, fazendo com que a metonímia sempre esteja presente nas conceptualizações e categorizações, mas, ao que parece, nem sempre, a metáfora.

4 O jogo das metáforas no campo da sexualidade

4.1 A metáfora do contêiner e como isso se relaciona ao sexo

A apreensão da realidade pelo ser humano, como mostram Lakoff e Johnson (2002 [1980]) e Lakoff (1994), é essencialmente metafórica, permitindo que se entendam conceitos em termos de outros, com mediação da experiência, sobretudo, corporal. O conceito abstrato do TEMPO, por exemplo, é entendido em termos do conceito concreto do ESPAÇO (Ex: Falei isso *na* sexta-feira) ou do DINHEIRO (Ex: Não vou *gastar* meu tempo com você). Lakoff (1994) observa que, apesar da essência metafórica da linguagem que torna indistintos o discurso literário e o literal, há conceitos cotidianos e concretos que não são compreendidos metaforicamente, mas assim que se

distancia da experiência física concreta, a compreensão metafórica se mostra como norma.

A conceptualização que o ser humano faz do seu próprio corpo, segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]), tem permitido pensá-lo em um esquema do recipiente ou contêiner. Não por acaso, o ser humano se *enche* de raiva, *abre* a cabeça ou *guarda* rancor. Ao pensar as metáforas por um sistema de hierarquias e heranças, como fez Lakoff (1994), se o corpo humano é um contêiner, as metáforas relacionadas às partes desse corpo devem herdar características do contêiner e isso fica claro em metáforas como “meu *coração* está *cheio* de mágoas” ou “fulano não tem nada *na cabeça*”. Nesses casos, emerge também uma metonímia, no instante em que parte desse corpo resume o seu todo.

Na metáfora PASSIVO É MULHER, em que se pesem as expectativas em torno dos papéis desempenhados no ato sexual, cabe discutir se o ânus e a vagina aparecem sempre como as mesmas contrapartes dentro do esquema metafórico do contêiner e se essa é a única metáfora atuante para compreendê-los. O pênis, ao que parece, tende a ser compreendido sempre da mesma forma (o elemento penetrante), o que levaria para uma não distinção entre o papel erótico esperado (*ativo, penetrador, comedor*) para o homem heterossexual e para o homossexual ativo. Talvez por isso, muitas vezes, seja compreendido como o *homem da relação*. Quanto à aproximação do passivo com a mulher considerando somente as suas contrapartes no ato sexual, cumpre mencionar que a mulher também pode usar o ânus sexualmente, mas, inserindo-se numa perspectiva machista que vê o sexo anal ainda como um tabu²⁵ para a mulher e a concebe mais pelo potencial gerador, essa será aqui tomada metonimicamente pela *vagina*, ficando o ânus como a contraparte focalizada do *passivo*.

4.2 Como o léxico materializa as metáforas do sexo?

Os estudos da LC, segundo Basílio (2010), têm se baseado na ideia de que morfologia, léxico e sintaxe formam um contínuo de unidades materiais que refletem os processos da mente e colocam a linguagem como reflexo de padrões de pensamento e não como um sistema autônomo independente. Assim, unidades lexicais não pressupõem exatamente suas regras estruturais, mas os significados que são ativados, a depender da experiência.

O léxico, segundo Isquerdo (2009), é o nível da língua que talvez mais reflita os aspectos da sua cultura e está sempre se atualizando, conforme as mudanças sociais e conquistas tecnológicas. Como reflexo impactante, numa sociedade em que o sexo é tratado como tabu, as palavras da sexualidade são tabuísmos. Para Kröll (1984, p. 81), tais palavras são excluídas do repertório de pessoas mais educadas e instruídas e “a abundância de expressões eufemísticas e disfemísticas que denominam esses órgãos é enorme e sua vitalidade e capacidade de renovação são muitíssimo grandes”.

²⁵ Elas falam sobre o tabu do sexo anal e como abordar a parceira. Disponível em: <<http://vidaeestilo.terra.com.br/homem/comportamento/elas-falam-sobre-tabu-do-sexo-anal-e-como-abordar-a-parceira,5e089fb6c3aae310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

A fim de observar que aspectos são levados em conta para designar os órgãos sexuais²⁶, foi retirada do Canal 100 Palavras²⁷ (Youtube) uma amostra de trinta lexias usadas para o referido fim, sendo dez de cada um dos conceitos. As formas selecionadas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Dez palavras para pênis, vagina e ânus.

Pênis	Vagina	Ânus
Arma	Área Vip	Bagageiro
Banana	Bacalhau	Buraco negro
Caralho	Boceta	Buraco do tatu
Lingüiça	Carne mijada	Buraco
Mastro	Casa do caralho	Cofrinho
Pau	Caverna	Entrada de serviço
Pica	Concha	Rosca
Pistola	Engole-espada	Furico
Picolé de carne	Pastel de cabelo	Porta dos fundos
Salsicha	Toca do amor	Rego

Fonte: Canal 100 Palavras (Youtube)

Os dados do Quadro 1 apontam que o pênis é conceptualizado por designações de campos diversos, como alimentos (*lingüiça, banana, picolé de carne, salsicha*) e itens bélicos (*arma, pau, pistola*), configurando metáforas do PÊNIS É ARMA ou PÊNIS É ALIMENTO, que se observam nas sentenças em (7) e (8):

(7) Tua *pistola* dispara baunilha na minha boca, no meu dorso. (Site Letras Músicas Terra: Açúcar Candy, de Sueli Costa e Tite de Lemos, 1975)

(8) Duas adolescentes conversando:

- Flavinha, a minha macaquinha já está ficando toda cabeluda!
- Bobinha! A minha já está *comendo banana!* (Site Portal do Humor)

Sabe-se que o sexo pode ser compreendido em termos da guerra e da alimentação. No exemplo em (7), há pelo menos três mapeamentos metafóricos simultâneos: (i) o *pênis* é tomado como *pistola* e a *boca* é o *alvo*, o que implica SEXO É GUERRA; (ii) o esperma é tomado como baunilha, e sendo o esperma um elemento, de certa forma, integrante do corpo, emerge CORPO É ALIMENTO; e (iii) a boca aparece na sua função de recipiente direciona para CORPO É RECIPIENTE. No exemplo (8), são detectados dois mapeamentos: o primeiro é na designação *macaquinha* para a vagina. Esse processo parece estar relacionado à metáfora SER HUMANO É ANIMAL, logo partes do corpo humano também podem herdar essas compreensões. Depois, a

²⁶ Os órgãos sexuais não devem ser entendidos como sinônimos de órgãos reprodutores, como os profissionais de saúde, da Biologia, por vezes, fazem. Sexo não implica obrigatoriamente reprodução. Além disso, como observa Colling (2012), a depender da preferência (ou perspectiva), órgãos como as mãos, para praticantes de *fist-fucking*, podem ser vistos como sexuais. Para maiores informações, ver Colling (2012).

²⁷ Canal 100 palavras: <http://www.youtube.com/user/canal100palavras>

representação do pênis como banana remonta, mais uma vez, à metáfora do CORPO É ALIMENTO.

Uma alternativa de observar a conceptualização do pênis nesses dados está no que Lakoff (1994) chama de metáforas imagéticas, em que não se leva em conta toda a estruturação do conteúdo como acontece nas metáforas conceptuais. São o que o autor chama de metáforas *one shot*, conduzindo dinamicamente uma imagem de um domínio para outro. Com base nisso, os elementos que são usados para nomear o pênis não pressupõem uma conceptualização propriamente dita, mas apenas uma esquematização rápida e flexível que une uma imagem a outra por motivos de semelhança (metáfora) que, ao que parece, em se tratando do pênis, se dá pela forma ou pela rigidez que dará *força* à penetração.

Os dados relacionados à vagina, em sua maioria, direcionaram para o esquema VAGINA É RECIPIENTE OU LUGAR (*área vip, toca do amor, boceta, caverna, concha*), merecendo atenção especial a *lexia casa do caralho*, por talvez ser a designação que sublinha, de maneira mais expressiva, a noção das contrapartes entre o pênis e a vagina. Nesse caso, o *caralho* é o elemento penetrante que adentra a *casa*, papel do recipiente desempenhado pela vagina. Outras metáforas observadas foram VAGINA É ALIMENTO, através de *bacalhau*²⁸, *carne mijada* e *pastel de cabelo* – ainda que se deva considerar também a natureza recipiente do *pastel* –, e SEXO É ALIMENTAÇÃO, que tem como exemplo *engole espada*, sendo *espada* a metáfora para o pênis em termos bélicos, o que faz acionar simultaneamente SEXO É GUERRA.

Ainda que se tente estabelecer semelhanças entre as propriedades da boca e da vagina, no que tange à forma ou a natureza recipiente, a conceptualização da *comida*, num esquema agente X paciente de alimentação, parece pouco usual para se referir ao pênis. Mesmo que sejam atestadas expressões como *engole espada, engolir pica, mamar a vara*, o contexto sociocultural e histórico tem se mostrado decisivo para *embargar* essa noção da mulher comedora, visto que ela não parece conseguir difusão.

As *lexias* relacionadas ao ânus, por fim, se direcionaram muito significativamente para uma provável metáfora imagética, a partir da semelhança do formato (*furico, buraco*), mas não há, por exemplo, qualquer semelhança das imagens ativadas para o ânus com as do pênis. Outros dados apontaram para ÂNUS É RECIPIENTE (*bagageiro, cofrinho, rego*) e ÂNUS É ALIMENTO (*rosca*). Isso aproximou, pelo menos do ponto de vista lexical, o ânus da vagina, através de metáforas que os colocaram como receptáculos e alimentos no ato sexual, o que não se observou com os dados sobre o *pênis*.

A metáfora do recipiente se faz notada também nas classificações da prática de penetração sexual em *receptiva* ou *insertiva*, como feito em manuais sobre a exposição

²⁸ A respeito de *bacalhau*, cabe ressaltar que esse item pode subjazer a metáfora SER HUMANO É ANIMAL, mas a experiência que o brasileiro tem com esse peixe é como alimento, pois o animal somente é encontrado em mares considerados frios. Partindo-se do pressuposto de que a natureza do significado é perspectivista, SER HUMANO É ALIMENTO parece fazer mais sentido nesse caso.

ao vírus HIV²⁹. Essa categorização do ato sexual se baseia num esquema de figura-fundo, em que o *receptivo* coloca a relação na perspectiva da *mulher* ou do *passivo*, aquele que *recebe* o pênis na *vagina* ou no *ânus* e o *insertivo* na perspectiva do *homem* ou do *ativo*, aquele que *insere*. Essa abordagem ratifica não só a aproximação entre os recipientes ânus e a vagina, mas também a ideia de que a contraparte do pênis é indiferente ao tipo de prática (*hetero* ou *homo*), como pode ser observado nos dados de (9) a (12):

- (9) Fiquei com meu cu entupido no dia do carnaval. (Site Casa dos Contos)
- (10) É possível deixar a *vagina* mais *apertada*? (Site Yahoo Mulher)
- (11) Qual é o tamanho mínimo que um *pênis* precisa ter para *preencher* totalmente uma mulher, levando-a ao prazer? (Site Yahoo Respostas)
- (12) Chorou com meu *pau dentro* dele. (Site Blog Glicerinado)

Os exemplos em (9) e (10) salientam, mais uma vez, a natureza recipiente do ânus e da vagina, mesmo quando não se apresentam os elementos que os preenchem (11), entopem (9) ou apertam (10). Em (11) e (12), o pênis se mostra justamente como essa contraparte do recipiente, o elemento que toma lugar, enche ou preenche o receptáculo, considerando-se que em (11) se suponha a vagina (representada pelo termo *mulher*) e em (12), o ânus (resumido pelo uso do *dele*), configurando uma metonímia reversa do todo pela parte, e não da parte pelo todo, como foi visto até aqui.

5 Considerações finais

O entendimento socialmente difundido de o passivo ser a mulher da relação foi ponto de partida para essa investigação que procurou considerar as distinções entre os conceitos de sexo, gênero, orientação sexual e papel erótico para discutir como uma orientação (*homossexual*) somada a um papel erótico (*passivo*) pode ser entendida em termos de uma identidade de gênero (*mulher*), considerando-se que esses são conceitos distintos e independentes. Nesse sentido, a Linguística Cognitiva, teoria de base experiencialista, que tem como premissa a apreensão do mundo por mediação da linguagem, permitiu entender a forma como o pensamento se organiza e como fenômenos de categorização e conceptualização são importantes nesse processo, valendo-se dessas operações mentais que se prestam à economia cognitiva, elencando elementos semelhantes numa mesma categoria e tomando um conceito em termos do outro.

Observou-se também que as classificações baseadas em *sexo*, *gênero* e demais conceitos podem se estender para além das categorizações e conceptualizações que o ser humano faz de si próprio. Baseado no aparato biológico, o indivíduo classifica plantas e cabos. A esse processo de entender um conceito de um domínio do conhecimento a partir de outro, dá-se o nome de metaforização, que tem como produto

²⁹ PEP Sexual – Recomendações para a abordagem da exposição sexual ao HIV: uma guia para profissionais de saúde. Disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2007/40048/pep_folder_profissional_saude_pdf_72584.pdf. Acesso em: 20 ago 2014.

uma metáfora conceptual, que aqui se materializou por meio de expressões metafóricas.

Essas metáforas pressupõem sempre um processo de metonímia, o entendimento de todo um conceito por apenas uma parte, pois, quando se compreende um conceito em termos de outro, nem todas as noções dos elementos são colocadas em pareamento. Por exemplo, em *SEXO É GUERRA*, há a presença dos opositores (os praticantes do ato) e as armas (que podem ser os órgãos sexuais), mas as noções de derrota e vitória, que são também características do evento da guerra, por outro lado, não parecem ser ativadas nesse mapeamento. Essa seleção de aspectos ocorre também quando são categorizados e conceptualizados tomadas em macho e fêmea e até mesmo no mapeamento *PASSIVO É MULHER*.

A compreensão social do passivo como mulher se baseou na constatação sublinhada por Oliveira (1994) e, diante do que aqui foi exposto, essa encontra sustento na descrição feita pela teoria cognitivista, mas, no momento em que a língua está inserida em uma dinâmica sociocultural e política, não se pode negar que esses usos revelam concepções conservadoras, pois um homem ser penetrado em nada deve colocar em questão a sua identidade de gênero, tampouco a sua orientação sexual, pois existe, para além da genitália e do ato sexual, um conjunto de aspectos que realmente influenciam na forma como a pessoa se autodefine. Isso sugere a necessidade de que análises futuras levem em consideração outros fatores.

A aproximação entre as figura do passivo e da mulher se baseou, sobretudo, na maneira como os órgãos sexuais se comportam no ato sexual. Isso configura um processo metonímico, no momento em que somente o ato sexual foi levado em conta no mapeamento *PASSIVO É MULHER*. Nas materializações feitas pelo léxico, as metáforas relacionadas às designações para o *ânus* apresentaram destacável semelhança com as usadas para conceituar a *vagina*. Da mesma forma, nos esquemas materializados em sentenças, as metáforas apontaram que o passivo e mulher tendem a aparecer na mesma posição de paciente/afetado e isso se relaciona ao fato de o homem tomado como ativo ter sempre a predileção da concepção agentiva (comedor, penetrador, atacante). Uma amostra maior de dados de léxico para o ânus e a vagina, por exemplo, poderia apresentar itens que subjazessem as noções de guerra, alimentação ou da doação, nos moldes em que se encaixam nessas atividades.

Em linhas gerais, tanto os estudos de gênero e diversidade quanto os cognitivistas se mostram interessados na maneira como o ser humano se relaciona com o seu corpo e com o mundo ao seu redor, o que muda é apenas o olhar. O produto que aqui se alcançou ainda é introdutório, pois apenas sinaliza a possibilidade de diálogo entre áreas que pareciam ser tão diversas, por aparentarem ter objetos diferentes de investigação. Mais estudos ainda se fazem necessários para o enriquecimento dessa discussão e aproximação teórica, sobretudo no que toca à maneira como os corpos humanos são conceptualizados.

Referências

BASÍLIO, Margarida. Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares. In: *Linguística*, v.05, n.02, pp.01-14, dez. 2010.

BASÍLIO, Margarida. O papel da metonímia na morfologia lexical. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 9, pp. 99-117, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COLLING, Leandro. O ânus é um órgão sexual? In: *Blog Cultura e Sexualidade*, Salvador, 2012. Disponível em < <http://www.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2012/11/07/o-anus-e-um-orgao-sexual/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GARCIA, Wilton. O corpo contemporâneo: a imagem do metrossexual no Brasil. In: *Mneme - Revista de Humanidades*, v. 5, pp.1-15, 2005.

GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GROSSI, Miriam. Identidade de gênero e sexualidade. In: *Antropologia em primeira mão*, n 24, pp. 1-18, 1998.

ISQUERDO, Aparecida Negro. O caminho do rio, o caminho do homem, o caminho das palavras... In: RIBEIRO, Silvana S. C. ; COSTA, Sônia B. B.; CARDOSO, Suzana A. M. (Orgs.). *Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 41-59.

JESUS, Jaqueline G. de *Orientações sobre identidade de gênero: conceito e termos*. Goiânia: Ser-Tão, Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade/UFG, 2012.

KRÖLL, Heinz. *O eufemismo e o disfemismo no português moderno*. Coleção Biblioteca Breve, 1984, ICALP.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: A. Ortony (Ed.). *Metaphor and thought*. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, pp. 202-251.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Educ, 2002 [1980].

MARTELOTTA, Mário E.; PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2008, pp. 177-192.

- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: *Sociologias (UFRGS)*, v. 21, pp. 150-182, 2009.
- OLIVEIRA, Neuza Maria de. *Damas de paus: o jogo aberto dos travestis no espelho da mulher*. Salvador: EDUFBA, 1994.
- PRETTI, Dino. *A linguagem proibida*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SARAIVA, Alexsandro Macêdo. Cognição e categorização: uma revisão teórica. In: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Orgs). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 39-70.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Revista Educação e Realidade*, n. 2, v. 15, pp. 5-22, 1990.
- SILVA, Augusto Soares. *A semântica do deixar: uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- TEIXEIRA, José. Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta). In: *Diacrítica – Série Ciências da Linguagem*, nº 19/1, 2005, pp.239-280.

Vida e obra de Gabriela Mistral: uma ilustre desconhecida

Rodrigo Conçole Lage

Graduado em História (UNIFSJ), especialista em História Militar (UNISUL).
E-mail: rodrigo.lage@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é examinar a vida e a obra da poeta chilena Gabriela Mistral, prêmio Nobel de Literatura de 1945. Analisaram-se seu estilo e os temas com os quais trabalha. Abordaram-se igualmente algumas questões referentes às traduções e à fortuna crítica.

Palavras-chave: Gabriela Mistral. Poesia Chilena. Literatura Moderna.

Abstract: The paper aims to present the life and work of Chilean poet Gabriela Mistral, Literature Nobel Prize winner in 1945. It was also examined her style and themes with which she works. This work also addresses some issues related to translations and critical fortune.

Keywords: Gabriela Mistral. Chilean Poetry. Modern Literature.

1 Biografia de Gabriela Mistral

Lucila de María del Perpetuo Socorro y el Godoy Alcayaga, mais conhecida como Gabriela Mistral, filha do professor Juan Jerónimo Godoy Villanueva e de Petronila Alcayaga Rojas, nasceu na comuna de Vicuña (província de Elqui), no dia 7 de abril de 1889. O pseudônimo Gabriela Mistral foi uma homenagem a dois de seus poetas preferidos, Gabriele D'Annunzio e Frédéric Mistral (vencedor do Nobel de Literatura de 1904).

Aos três anos de idade, seu pai saiu de casa. Ela teve uma meia-irmã, Emelina Molina Alcayaga, filha de Rosendo Molina Rojas. Aos 15 anos, se apaixonou por um homem mais velho (com mais de 35 anos), Alfredo Videla Pineda, com o qual se correspondeu por quase um ano e meio. Em 1904, começou a trabalhar como professora auxiliar na *Escuela de la Compañía Baja*, na comuna *La Serena*, na província de *Elqui*.

Nesse mesmo ano, começou a publicar no jornal serenense *El Coquimbo*, onde continuou a publicar no ano seguinte. Em 1905, passou a publicar também no *La Voz de Elqui*, de *Vicuña*, e seus textos foram duramente criticados por Albeto Madac, um crítico local, o que deu início à primeira das várias polêmicas literárias nas quais veio a se envolver. Em 1906, conheceu Romelio Ureta Carvajal, em *La Cantero (Coquimbo)*, vindo a ter um relacionamento com ele. Contudo, o relacionamento teve um fim trágico, pois “promessas não cumpridas e o roubo de dinheiro da ferrovia de que era empregado terminaram com o suicídio dele” (LACOSTE; ARANDA; CUSSEN, 2012, p. 10-11). Essa traumática experiência está presente em *Los sonetos de la muerte*.

Em 1908, passou a trabalhar como professora em *La Cantera* e, posteriormente, em *Los Cerrillos*, sem ter estudado para isso. Somente em 1910, recebeu o título de *Profesora de Estado*, pela *Escuela Normal N° 1 de Santiago*. Ao longo de sua vida, atuou de forma importante no magistério. Foi inspetora no *Liceo de Señoritas de La Serena*. Posteriormente, foi diretora do *Liceo N°6* de Santiago. Viajou para diferentes países da Europa, para o México e para os Estados Unidos para estudar os métodos educativos ali aplicados e suas escolas. Foi também professora convidada de diferentes universidades (*Barnard, Middlebury e Puerto Rico*).

Entre 1912-1918, trabalhou “como professora de Castelhana, História e Geografia no liceu de meninas da cidade de *Santa Rosa de los Andes*” (LACOSTE; ARANDA; CUSSEN, 2012, p. 11). Em 1914, recebeu seu primeiro prêmio literário, pelos *Los Sonetos de la Muerte*, no concurso *Juegos Florales*, em Santiago. Mistral foi enviada a *Magallanes*, em 1918, “a província mais ao sul do Chile, com uma missão específica, chilenezar” a região (FIOL-MATTA, 2005, p. 230).

Nesse mesmo ano, o ministro da educação, Pedro Aguirre Cerda, a nomeou diretora do *Liceo de Niñas* de Punta Arenas (local em que veio a participar da criação da revista *Mireya*, em 1919) e, posteriormente, ocupou o mesmo cargo em Temuco e no *Liceo N° 6 de Niñas*. Em 1920, mudou-se para Temuco. Em 1922, publicou, em Nova York, o livro *Desolación*, ano em que foi convidada a colaborar no *El mercurio*, por Silva Vildósola, o que fez por mais de trinta anos.

Nesse mesmo ano, viajou para o México, saindo pela primeira vez para fora do Chile, a convite do ministro da educação José Vasconcelos, onde trabalhou por quase dois anos na fundação do “sistema de escolas rurais para a nova nação” (LUCO; DOMANGE, 2010, p. 52) e também das campanhas voltadas para a fundação de bibliotecas populares. Publicou ali, em 1923, o *Lectura para mujeres*. O livro de poemas *Ternura* foi lançado em 1924. Entre 1925-1926, “realizou três viagens entre Chile e Argentina” (LACOSTE; ARANDA; CUSSEN, 2012, p. 14), que irão lhe marcar e servir de tema para alguns textos em prosa e poemas. Em 1926, trabalhou na Europa, como secretária de uma das seções da Liga das Nações, e também veio a ocupar a secretaria do *Instituto de Cooperación Internacional*, da Sociedade das Nações, em Genebra.

Um ponto a ser destacado na sua trajetória de vida é o do papel exercido pelas diferentes pessoas que a auxiliaram. Hutt (2007, p. 58-59, tradução nossa) destaca o fato de que, por seu talento, conquistou a simpatia de diferentes pessoas que lhe ajudaram nos momentos de dificuldade.

Estes protetores estão presentes ao longo de sua carreira, desde Mariano Araya, visitador da escola do Valle del Elqui, quem lhe dá materiais escolares, passando por Juan Guillermo Zabala, que lhe consegue o trabalho de inspetora no Liceo de Niñas de La Serena, Bernardo Ossandón, um jornalista que lhe abre sua biblioteca sendo Mistral uma adolescente, para chegar a seu amigo Pedro Aguirre Cerda graças a quem consegue seu primeiro cargo de diretora do Liceo, entre outras nomeações e benefícios.

Trabalhou intensamente em benefício das crianças e da educação infantil. Em 1928, participou em Buenos Aires da I Convenção Internacional de Professores, onde apresentou sua declaração dos “*Derechos del Niño*”. No auxílio das instituições que,

durante a Guerra Civil Espanhola, abrigavam crianças refugiadas, dedicou a elas “a renda das vendas sulamericanas de *Tala* – obra publicada naquele ano” (SOARES, 2002, p. 195). E, entre os anos de 1920-40, exerceu um papel importante no “universo da educação e das políticas de leitura pública da Argentina” (SOARES, 2002, p. 193).

Nesse sentido, valorizou o papel dos livros e da leitura entre as crianças e os adultos, o que a levou a trabalhar pela difusão de bibliotecas, porque a via como um instrumento de luta contra a barbárie. Lutou pela valorização da importância do folclore (por meio de seus poemas e narrativas orais) acreditando que, numa sociedade onde a cultura letrada estava restrita a alguns setores da sociedade, ele seria fundamental para esse processo de difusão. Ao mesmo tempo, deu valor à literatura infantil, ao contrário dos muitos que tinham uma visão depreciativa dela. E, segundo Soares (2002, p. 193-194), “suas concepções sobre literatura infantil foram referência central para pessoas que vieram a se destacar nessa área [...]”.

Em 1929, sofreu uma grande perda com o falecimento de sua mãe. No ano seguinte, começou a exercer sua carreira diplomática, que abrangeu diferentes países da Europa, o México, os EUA e o Brasil. Viajou para Porto Rico, em 1931, e depois seguiu para Caribe e América do Sul. Durante esse período, veio a ser nomeada na Nicarágua, por Augusto Sandino, *Benemérita del Ejército Defensor de la Soberanía Nacional*. Veio a trabalhar como professora visitante, entre 1930 e 1931, no *Barnard College* e no *Vassar College*, de New York. Enquanto ali esteve, Mistral “ditava cursos de literatura espanhola contemporânea e de literatura hispanoamericana” (LACOSTE; ARANDA; CUSSEN, 2012, p. 12, tradução nossa).

Em 1937, veio ao Brasil, visitando São Paulo, e, posteriormente, foi nomeada cônsul geral, entre 1939 e 1943, período em que conviveu com intelectuais e artistas brasileiros. Em 1940, viajou para os EUA, onde visitou o Nobel de Literatura Rabindranath Tagore, que na época estava em Nova York. Enquanto esteve em nosso país, ficou, inicialmente, em Niterói, mas depois se transferiu para “Petrópolis, onde viveu anos difíceis de vida pessoal, até seu embarco para Estocolmo” (SOARES, 2002, p. 204), onde receberia o Nobel de Literatura. O suicídio de seu filho adotivo, Juan Miguel Godoy (carinhosamente apelidado de “Yin Yin”), em 1943, foi o ponto culminante desse período tão difícil.

As circunstâncias do nascimento – e da morte – de Yin Yin não são claras. Mistral afirma que ele era seu sobrinho, filho de um irmão ilegítimo que ela não conheceu e de uma espanhola. Como exatamente ela o localizou, ou foi encontrada pelos pais dele, nunca foi explicado. Alguns críticos suspeitam de que Yin Yin não era de fato parente de Mistral, mas simplesmente um garoto espanhol que ela adotou enquanto morou na Espanha. Recentemente uma TV chilena transmitiu uma entrevista com a última companheira de Mistral, a americana Doris Dana. Dana alegou que antes de morrer Mistral “confessou” a ela o segredo do nascimento de Yin Yin: ela própria seria a mãe biológica de Yin Yin. No entanto, Dana não acrescentou outros detalhes biográficos, nem forneceu qualquer indicação sobre quando o nascimento ocorreu, sobre como e onde Mistral se escondeu nos últimos meses de gravidez, nem quem era o pai. Aos 16 anos Yin Yin ingeriu uma dose letal de arsênico, e sua morte foi considerada suicídio. Mistral, que nunca conseguiu superar a morte do filho, criou uma narrativa pela qual ela se isenta de responsabilidade pelas ações dele (FIOL-MATTA, 2005, p. 250-251).

Durante seu consulado, entre outras coisas, convidou o titereiro Javier Villafañe para vir ao Brasil exercer sua atividade. Ao aceitar o convite, ele “visitou o Rio em 1941, hospedando-se por alguns meses na casa do escritor Rubem Braga” (SOARES, 2002, p. 113). Em 1943, viajou para Belo Horizonte a convite de Henriqueta Lisboa, permanecendo ali por onze dias. Durante esse período, pronunciou duas conferências: “uma sobre o Chile e a outra sobre **O menino poeta**, livro de Henriqueta ainda no prelo” (MARQUES, 2004, p. 206).

Esse foi um momento importante, porque a amizade das duas, iniciada por volta de 1940, se consolidou ainda mais, sem contar o fato de que Henriqueta a colocou em contato com diversos intelectuais mineiros. Mistral também veio a escrever para a revista *Festa*. Ela foi convidada em nome do presidente Miguel Alemán, por volta de 1948, a ir mais uma vez para o México, onde veio a residir em Veracruz. Contudo os motivos desse convite não são claros devido à falta de fontes.

Entre 1950-1953, sabemos que “chegou a ler Ésquilo e visitar sítios arqueológicos na Itália enquanto trabalhava ali como cônsul” (GRAÑA, 2014, p. 1, tradução nossa). Em 1953, retornou aos EUA por ter sido nomeada cônsul, ficando em Nova York. Nesse mesmo ano, intercedeu, junto ao presidente Juan D. Perón, pela libertação da escritora argentina Victoria Ocampo, que havia sido presa por sua oposição ao peronismo. Em 1954, viajou para o Chile a convite do governo, para ser homenageada, tendo recebido o título de *Doctor honoris causa* pela *Universidad de Chile*, retornando, posteriormente, aos EUA. No dia 10 de janeiro de 1957, ela faleceu, em *New York*, por causa de um câncer no pâncreas, aos 67 anos.

2 Sua obra

Apesar do valor de sua obra e de ter recebido o mais importante prêmio literário, o Nobel de Literatura, ela não tem sido devidamente valorizada e está muito esquecida.

Quando se pensa na obra de Gabriela Mistral, imediatamente afloram em nosso pensamento *Desolacion, Ternura, Tala y Lagar*. Quando encontramos um artigo ou análise de sua obra, este faz referência aos versos contidos nos livros mencionados. A primeira vista, pareceria que Gabriela Mistral só houvesse escrito essas quatro obras em sua vida. Dificilmente se pensa ou se recorda sua obra em prosa, que representa mais de quarenta anos de produção literária (ALDREDE, 1992, p. 311, tradução nossa).

Esse esquecimento é ainda maior no Brasil, onde temos poucos estudos³⁰ e um número ínfimo de traduções. Nenhum de seus livros foi traduzido. Temos a coletânea

³⁰ Os principais trabalhos sobre a escritora foram produzidos na USP e não se encontram disponíveis na internet. Temos a tese de doutorado *Feminismo e Gênero na Prosa de Gabriela Mistral* (2000), de Julio Aldinger Dalloz; a tese de doutorado *Gabriela Mistral e Poema de Chile* (1998) e a dissertação *Ternura e o americanismo em Gabriela Mistral* (1993), ambas de Sandra Trabucco Valenzuela; e a tese de doutorado *La poesía de Gabriela Mistral* (1965), de Eduardo Peñuela Canizal.

organizada e traduzida por Henriqueta Lisboa, *Poemas escolhidos*, composta de 61 poemas e 7 textos em prosa poética. E temos a tradução de 32 poemas em *Cecilia Meireles e Gabriela Mistral*, por Ruth Sylvia de Miranda Salles.

Também colaborou com vários jornais brasileiros “como a *Tribuna de Petrópolis*, o *Jornal de Petrópolis*, *A Manhã*, o *Jornal* e a revista *Diretrizes*, publicados no Rio de Janeiro” (SILVA, 2014, p. 172). Em Portugal, também foi pouco traduzida. Há somente a *Antologia Poética*, com poemas selecionados e traduzidos por Fernando Pinto do Amaral, de 2002. Com isso, os falantes de língua portuguesa têm a sua disposição uma parte ínfima de sua produção.

Das duas conferências pronunciadas no Brasil, temos a publicação de uma, no jornal *A manhã* (não foi possível localizar nenhuma referência sobre a outra), sobre o livro de Henriqueta Lisboa, que foi posteriormente inserida no livro *O menino poeta*. A partir do que foi dito, pode-se dizer que a falta de traduções e de estudos sobre a vida e a obra da poeta tem sido um obstáculo para que seja mais bem conhecida. Podemos citar como exemplo de temas a serem trabalhados a questão do conhecimento de suas influências literárias, fundamental para leitores e pesquisadores que desejarem ter contato com sua produção.

Independentemente do que assimilou da oralidade e dos mitos em sua adolescência, segundo Humberto Díaz Casanueva, Gabriela lhe assegurou que seus mestres em prosa haviam sido alguns livros da Santa Bíblia; Martí, especialmente suas cartas, e através dele, Gracián. Impressionaram-na em sua juventude Vargas Vila e Nervo; sentiu uma influência espiritualista de Emerson e Tagore; também admirou em sua maturidade a muitos outros, entre os quais sobressaíram Miguel de Unamuno, na Espanha, e Alfonso Reyes, no México. (PADRÓN, 2011, p. 139, tradução nossa).

Outro problema é o fato de que os estudos têm se concentrado sobre a produção poética, com poucos trabalhos voltados para os textos em prosa. No que se refere a essa produção em prosa, ela se divide em seis grupos: os poemas em prosa, as cartas, os recados, os textos jornalísticos, os de pedagogia e os de política. A atividade jornalística foi de grande importância, tendo sido exercida de forma intensa por dezesseis anos, com contribuições para “a expressiva cifra de cem títulos de jornais e revistas” (DALLOZ, 2003, p. 1). Apesar da publicação póstuma de várias coletâneas de textos jornalísticos, não existe uma edição completa desses textos.

Dentre os gêneros citados, temos alguns textos em verso e prosa comumente chamados de *Recados*³¹ (algumas vezes também denominados como *Encargos*, *Mensajes*, *Recados*, *Comentarios*, *Llamados*, *Palabras*, *Pláticas*). Um gênero praticamente desconhecido no Brasil. Segundo Grandón (2009, p. 92-93), os Recados são “comentários subjetivos e pessoais que, frequentemente, tem um destinatário particular, embora estejam sempre destinados a publicação”. Encontramos neles uma série de características que permitem não só a delimitação do gênero, mas também um melhor conhecimento da relação com seus leitores.

³¹ Alguns desses textos não recebem título, mas podem ser identificados por meio da expressão utilizada em seu início: “Algo sobre”, “Sobre”, “Respuesta a”, “Carta para”, “A...” (LAGUNAS, 2009, p. 92)

Neles, Mistral critica, elogia, envia advertências, repreensões e confia tarefas ao leitor. Por isso que muitos de seus recados levam um pedido para que o destinatário aja. O certo é que seus recados conservam o tom íntimo, familiar, algumas vezes elogioso e outras, de reproche ("Sobre Marta Brunet") ou de cumplicidade ("La Palabra Maldita"). A estas características, Mistral acrescenta sempre a raiz campesina de seu dizer. Daí também, o uso contínuo e preferencial de modismos, coloquialismos, ditos, ditos populares, hispano-americanismos e regionalismos em seu discurso, assim como o gosto pela criação de palavras (neologismos) ou o emprego corrente de outras em desuso (arcaísmos) (LAGUNAS, 2009, p. 93, tradução nossa)

Contudo, até onde sabemos, "Mistral escreveu quinhentos e cinquenta textos em prosa, segundo o inventário que Alfonso Escudero fez em 1957" (HUTT, 2007, p. 55, tradução nossa). Não se pode esquecer de que ela não só nos deixou seus livros e textos publicados em jornais e revistas, mas também conservou um grande acervo de manuscritos, incluindo alguns textos inéditos.

Em 1965, oito anos depois da morte da autora, Magda Arce encontrou nove baús na casa de Mistral em Santa Bárbara, Califórnia, Estados Unidos. É razoável supor que o conteúdo destes baús corresponde ao material itinerante da autora (1922-1950). Outro conjunto de materiais foi o que a autora deixou em sua casa em Nova York, onde passou os últimos sete anos de sua vida. Finalmente, quando Mistral morreu (em 1957), seus manuscritos e outros materiais culturais haviam ficado divididos em três lugares geográficos distintos: primeiro, está aquele que deixou no Chile; depois, os papéis dos baús de Santa Bárbara e, finalmente, o material que deixou em sua casa de Nueva York (LUCO; DOMANGE, 2010, p. 47, tradução nossa).

Outra parte importante de sua obra é a correspondência (apesar de só termos parte dela), pois não só fornecem importantes informações biográficas, mas também porque revelam uma importante troca de ideias políticas, educacionais, literárias e espirituais. Ela dedicou muito tempo às cartas e, segundo Donoso (2010, p. 272), "Mistral dedicava grande parte de seu tempo a correspondência (...) que para ela era uma parte importante de seu labor literário".

No que diz respeito a sua poesia, nós temos os livros publicados em vida e os editados postumamente. Os críticos e leitores de Mistral têm se limitado quase que exclusivamente aos livros *Desolación*, *Ternura*, *Tala* e *Lagar*. *Nubes blancas: poesías y La oración de la maestra* e o *Los sonetos de la muerte y otros poemas elegíacos*, publicados em vida, e as coletâneas póstumas (*Poema de Chile* e *Almácigo*) ainda não receberam a devida atenção. Por fim, temos os textos das palestras e conferências que pronunciou, prefácios, entrevistas e um diário que também fazem parte do conjunto de sua produção.

Apresentaremos, a partir da próxima seção, as principais características de sua obra segundo seus críticos, com o objetivo de fornecer subsídios para o estudo de sua produção.

2.1 *Temática*

Como a maioria dos estudos são voltados a sua poesia, os críticos, ao longo do tempo, têm identificado uma série de elementos que são recorrentes. Segundo Padrón (2011, p. 138, tradução nossa), encontramos nela

sua consciência da linguagem falada e as relações com a escrita coloquial, às vezes como na penumbra; o calado na essência, o osso da palavra como expressão de uma voz arcaica e rude; a reiteração de sua «infância submergida» que emerge nos versos e uma «poética de intersecções»; a transcendência espiritual de um cristianismo de catolicidade sincrética, heterodoxo, social e rebelde; a leve e insinuante sensualidade de seu sustado impulso erótico e a sublimação desse erotismo na maternidade frustrada; a convivência contínua com a morte, assumida como imagem truncada ou inacabada, em sua misteriosa exploração da alma humana, e a transformação deste sentimento no júbilo pelo sucessivo ciclo de novas naturezas.

A presença do Chile também é extremamente forte em toda a sua obra e possui muitos desdobramentos. Ela procurou “cantar suas plantas, animais, os rios, o mar, os lugares e sensibilizar para os problemas do campestre e a reforma agrária; escrever para ela estes poemas não foi um afã literário senão uma necessidade vital” (LUCO; DOMANGE, 2010, p. 45, tradução nossa). Por outro lado, pelas muitas viagens que fez, ela procurou descrever suas impressões.

A temática religiosa também está presente em sua poesia e nos textos em prosa, sendo uma das características centrais de sua produção.

O que se percebe durante a leitura da obra de Gabriela Mistral é que o conhecimento da Bíblia e de Deus corroboram a escritura da poeta, levando-a a se dirigir a Deus de maneira questionadora, porém muito respeitosa e servil. Afinal, os mais íntimos possuem espaço e liberdade para interrogar e discutir atitudes e comportamentos dos demais (COELHO, 2008, p. 1251).

Mesmo tendo predicado o cristianismo social, isso não quer dizer que, como poeta, produza uma poesia cristã propriamente dita. Em alguns momentos, por exemplo, faz uma crítica ao catolicismo e à igreja católica, adota em muitos poemas a “concepção de Deus como uma divindade feminina e o sagrado como um espaço da mulher” (FRITIS, 2013, p. 39, tradução nossa). Adotando, também, alguns princípios de outras matrizes religiosas como o budismo.

Suas concepções religiosas se confundem, em alguns momentos, com as crenças teosóficas e ocultistas, influência que alguns críticos restringem à produção juvenil. Por outro lado, o crítico Grínor Rojo, segundo Donoso (2010, p. 52, tradução nossa), “sustenta que Mistral teve um interesse no ocultismo que supera sua etapa da juventude e ao qual volta pouco depois da morte de Yin-Yin”. Outros temas associados, como a morte e a transcendência, também serão recorrentes.

Outro tema importante é o da valorização da cultura popular. Mistral escreveu nos jornais sobre música, tradições e festas populares. Abordou, também, o folclore latino-americano e as lendas chilenas em textos e conferências. Esse interesse pela

cultura popular está relacionado aos projetos políticos e pedagógicos da escritora; assim como ao interesse pelo próprio país e a questão da identidade latino-americana. Ao mesmo tempo envolve a discussão acerca das relações entre a cultura popular e a letrada e entre a cultura nacional e a estrangeira.

Vemos, também, como escreveu, nos seus textos em prosa, sobre diferentes pessoas, com destaque para “a vida e obra de várias poetisas e artistas utilizando seu discurso para validar ideias que também estão presentes em sua poesia, assim como para legitimar seu próprio lugar no mundo literário e público” (DONOSO, 2010, p. 109, tradução nossa). Quando escreve sobre homens, ela adota uma postura mais crítica, o que não quer dizer que não reconheça seus méritos, dirigida a “certos valores patriarcais que primam no modelo cultural e literário latino-americano” (DONOSO, 2010, p. 230). Além disso, escreveu alguns textos de caráter autobiográfico, assim como poemas que adotam esse viés.

Já no que se refere à presença de temas políticos, temos, por exemplo, a luta pela justiça social que se desdobra em outras questões como a da “posse da terra e dos direitos das pessoas marginalizadas do poder” (LUCO; DOMANGE, 2010, p. 56, tradução nossa), que a levaram a lutar contra o latifúndio (em defesa da reforma agrária) e as oligarquias nacionais, assim como lutou em favor da democracia e pelo pacifismo. Outro desdobramento desse viés político é a questão da americanidade “desenvolvida na capacidade de formar relações afetivas para com a natureza, assim como valores sociais e de religiosidade construtiva, resultado da mestiçagem” (PADRÓN, 2011, p. 138, tradução nossa).

A presença da luta das mulheres pela igualdade, a reivindicação dos direitos civis, incluindo a educação, e trabalhistas – assim outros temas afins – não poderiam faltar dentro de sua proposta de reivindicação das liberdades políticas. O que a levou também a trabalhar a questão da mulher poeta, que está inserida num território eminentemente masculino e, de forma mais ampla, a da mulher artista. Mas isso não quer dizer que a poeta deva ser vista como uma feminista. Mistral apoiou algumas de suas lutas e escreveu alguns textos sobre elas, mas, ao mesmo tempo, entrou em conflito com algumas feministas da época e se posicionou contra algumas de suas causas. Ela, por exemplo, “defendeu a maternidade como anterior a qualquer outro trabalho feminino” (HUTT, 2010, p. 14, tradução nossa), o que vai contra uma das principais lutas do feminismo.

Ao mesmo tempo, o seu trabalho como professora fez com que a educação adquirisse cada vez mais importância ao longo do tempo e se tornou um dos temas centrais de sua produção. Fiol-Matta afirma que, “apesar de ter lecionado desde 1914 e de ter escrito regras de comportamento para professores de escola, além de peças elogiosas ao sistema de ensino público, Mistral escreveu seus mais vigorosos textos sobre educação uma década depois” (2005, p. 236). Como professora, discutiu o papel dos livros e da leitura entre as crianças e os adultos, o que a levou a trabalhar pela difusão de bibliotecas. A leitura pode ser entendida como um instrumento de luta contra a barbárie.

Como já foi dito, ao longo de sua trajetória de vida, a infância esteve sempre presente e foi o motor de muitas de suas ações em prol da educação e da sociedade. Visando o progresso da nação, Mistral parte do princípio de que “a educação tem

como consequência inegável o enaltecimento moral dos povos” (HUTT, 2007, p. 59, tradução nossa). Podemos acrescentar que, devido ao interesse pela infância, dedicou-se à poesia infantil (na forma de rondas, de cantigas de ninar e de jogos infantis). Consequentemente, temos em sua poesia a presença da maternidade e da relação mãe-filho. Ao longo do tempo, diferentes críticos têm assinalado em sua obra “a presença incontornável do componente filial. Os personagens de seus poemas serão meninos e meninas, mães e filho” (FRITIS, 2013, p. 21, tradução nossa).

Sendo descendente de judeus, índios e vascos, e pela própria formação social da América Latina, a questão da mestiçagem também adquire importância, apesar das controvérsias suscitadas por suas ideias. Encontramos uma visão depreciativa do negro.

No ensaio “Primer recuerdo de Isadora Duncan” (1927), amplamente antologizado, Mistral compara o corpo branco de Duncan com o corpo negro de Josephine Baker. Ela privilegia o primeiro como depositário da beleza estética e associa o segundo ao declínio da arte. Esse texto documenta o racismo de Mistral contra descendentes de africanos, chegando a sugerir uma atitude simpática à supremacia branca americana dele (FIOL-MATTA, 2005, p. 242).

Ao mesmo tempo em que encontramos essa postura racista contra o negro, encontramos uma valorização do branco. Entre esses dois polos temos a visão do indígena que, em alguns momentos, é de valorização e, em outros momentos, é uma “visão muito diminuída e até depreciativa”, como podemos ver em textos como *El pueblo araucano* (L., 2009, tradução nossa).

Devido à importância da questão da mestiçagem para a construção da identidade nacional, Mistral dedicou alguns textos à questão da imigração. Ela, adotando ideias raciais semelhantes às teorias racistas do séc. XX, expõe a ideia de que existem imigrações desejáveis e indesejáveis por trazerem ou não benefícios para o desenvolvimento da raça. Segundo Fiol-Matta (2005, p. 254), “no artigo ‘Sobre la mujer chilena’ (1946), Mistral lista as ‘melhores’ migrações do Chile, bem como as ‘improdutivas’”.

Outro tema polêmico é a questão da homossexualidade presente em alguns textos, isso acontece devido à polêmica gerada quando da divulgação do material que estava em posse de Doris (que revelou a homossexualidade da escritora); o que contribuiu para a exegese dos textos onde esse tema aparece. Segundo Fiol-Matta (2005, p. 243), por exemplo, “Sandoval Sánchez lê na simpática releitura que Mistral faz do corpo insinuante de Duncan a repressão da atração de Mistral por mulheres e, implicitamente, pela brancura”.

2.2 Seu estilo

A autorreferência foi um fator determinante no processo de construção de sua obra e de sua imagem como escritora. Ao examinarmos seus textos, podemos identificar como esse elemento orientou sua escrita. Enquanto procurava ocupar seu próprio espaço no meio intelectual, ela procurou construir uma imagem de si mesma

na sociedade em que estava inserida e diante do mundo. Esse projeto irá interferir na escolha dos temas, nas polêmicas em que irá se envolver, no tom de seus escritos e até em suas imagens. Mistral, durante sua vida, sempre teve em mente o papel que pretendia representar no meio intelectual de seu tempo.

Mistral não é uma poeta que visa a arte pela arte. É uma poeta engajada de modo que sua obra tem uma finalidade política, social e pedagógica, tanto nos poemas quanto nos textos em prosa. Ela defende diferentes causas e, ao mesmo tempo, procura “formar trabalhadores, cidadãos e cidadãs para o progresso da nação” (HUTT, 2007, p. 59, tradução nossa). Vemos na escritora o desejo de “erradicar da sociedade: a guerra, a pobreza das urbes, o afastamento da mãe do lugar, a desigualdade, o desprezo pelo indígena, entre outros” (HUTT, 2007, p. 59, tradução nossa).

No que diz respeito a sua produção, os textos que escreveu sobre seu país têm características bem distintas do ponto de vista estilístico (mas nem sempre do temático) e podem ser divididos em dois grupos. No primeiro, ela escreve para estrangeiros, mas não no sentido de fazer um texto turístico, ela intenta inserir o Chile no imaginário do continente. Nesse sentido, os que estão nesse grupo têm alguns pontos em comum. Ela os escreve “compondo quadros do país, sua gente e seus costumes, por meio de descrições (geográficas, humanas, históricas) e interpretações que enfatizam a particularidade do Chile ao mesmo tempo que seus vínculos com o continente” (HUTT, 2007, p. 124, tradução nossa).

No segundo, ela escreve para os chilenos com o objetivo de participar das discussões sobre temas sociais, políticos e culturais. Para isso, “redesenha o Chile e os chilenos por meio da ressignificação dos símbolos, costumes e geografias, da exaltação de certos homens e mulheres chilenas (...) e da comparação do Chile com outras nações” (HUTT, 2007, p. 124, tradução nossa). Assim, examinando o texto, é possível identificar seu público alvo.

A metapoesia também é uma característica de sua poesia, fruto das reflexões sobre o fazer poético, que percorre toda a sua produção. Mesmo que tais reflexões sejam recorrentes, a visão que Mistral tem do fazer poético sofre transformações. Assim, podemos dividi-las em dois grupos bem definidos.

No início toma a forma do artista em geral e suas alusões estão muito próximas da concepção horaciana da arte poética: uma série de regras e instruções para exercer melhor o ofício. Estas regras se traduzem no “Decálogo do artista”, poema em prosa que aparece incluído em *Desolación*. Posteriormente, estas referências serão menos explícitas, já que não encontramos poemas que aludem diretamente a este tema, nem títulos que o recordem. Contudo, uma leitura atenta permite detectar numerosas referências ao ofício do poeta, o que é percebido como um dom que outorga satisfações, mas que também se realiza com dor, já que implica renúncias (DONOSO, 2010, p. 15, tradução nossa).

Contudo, ela não se limita a discutir o fazer poético, ela aborda também “o dom da poesia, os efeitos que produz em quem a cria e em quem a escuta” (DONOSO, 2010, p. 95, tradução nossa) e discute até a questão dos temas tratados na poesia.

Do ponto de vista semântico, sua prosa apresenta, segundo Padrón (2011, p. 139, tradução nossa), um “uso requintado e insólito do adjetivo”. Ao mesmo tempo,

identifica, entre outros recursos, o “emprego reiterado de alusões e alegorias, de grandes símiles convertidos em parábolas, como nos textos bíblicos”. Além disso, encontramos em toda sua produção a forte presença da oralidade, daquilo que Mistral chamou de *lengua conversacional*, cujas principais características são

instabilidade ou imprecisão no uso dos verbos, a concordância entre os elementos de uma oração ou frase que não apresentam organização regular, alternância de gênero e número, alternância de artigos definidos e indefinidos, masculino com feminino e singular com plural (L., 2009, p. 94, tradução nossa).

E

a repetição, o uso de vocativos apelativos, acompanhados também da repetição de adjetivos possessivos, reiteração de pronomes enclíticos, reiteração de diminutivos que reforçam as expressões emotivas e a construção de verbos substantivados como criação de palavras (L., 2009, p. 94, tradução nossa).

3 Conclusão

Observando a vida de Gabriela Mistral, podemos dizer que, se hoje está esquecida entre nós, enquanto viveu ela procurou arduamente construir uma carreira de intelectual no Chile e no mundo. Por sua importante trajetória, precisa ser resgatada do esquecimento em que caiu. Sua trajetória de vida merece ser estudada, pois nos permite uma melhor compreensão do período, assim como do processo de inserção feminino em um meio eminentemente masculino.

A própria relação da escritora com o Brasil precisa ser mais bem estudada pela própria ausência de estudos sobre o assunto. Além disso, devido à divulgação de seus arquivos, a reavaliação de sua obra pela crítica ainda está em andamento e há muito o que se fazer. Que este artigo possa despertar o interesse do assunto por outros pesquisadores, tirando-a do anonimato em que caiu.

Referências

ALDRETE, Isabel Silva. Resenha de Pensamiento y forma en la prosa de Gabriela Mistral de Luis de Arrigoitia. *Anuario de Letras*, México, v. XXX, 1992, p. 311-313. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ral/article/view/38070>>.

COELHO, Kamilla Kristina Sousa França. Hilda Hilst e Gabriela Mistral, um diálogo acerca de Deus. In: V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da ABH, 2008, Belo Horizonte. *Caderno de resumos*. Belo Horizonte, 2008. Vol. Único, p. 1251-1258. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%201005-1501/Hilda%20Hilst.pdf>.

DALLOZ, Julio Aldinger. O ensaio biográfico e Gabriela Mistral: Sor Juana Inés de la Cruz. *Revista Hispanista*, Niterói, vol. 4, n. 15, 2003. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo128.htm>>.

DONOSO, Lorena Garrido. "No hay como una contadora para hacer contar": Metapoesía y mujer poeta em la obra de Gabriela Mistral . f. 318. (Doctorado en Literatura) – Universidad de Chile, Santiago, 2010. Disponível em: <<http://tesis.uchile.cl/handle/2250/108673>>.

FIOL-MATTA, Licia. "Mulher-raça": a reprodução da nação em Gabriela Mistral. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v.13, n. 2, 2005, p. 227-264. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000200002>.

FRITIS, Catalina. *Gabriela, Imre y Diamela: imaginario mistraliano en función de un mito psicoanalítico en Los vigilantes como estudio de memoria ficcional* (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica) – Universidad de Chile, Santiago, 2013. Disponível em: <<http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/112705>>.

GRANA, María Cecilia. Una reescritura y su traducción: Electra en la niebla de Gabriela Mistral. *Orillas*, Pádua, n. 3, 2014, p. 1-15. Disponível em: <http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_3/11Grana_arribos.pdf>.

HUTT, Claudia Cabello. Gabriela Mistral artesana de sí misma: multifuncionalidad de la prosa mistraliana en su construcción como sujeto intelectual. *Taller de Letras*, Santiago de Chile, n. 41, 2007, p. 53-67. Disponível em: <http://www7.uc.cl/letras/html/6_publicaciones/pdf_revistas/taller/tl41_3.pdf>.

_____. *Gabriela Mistral: artesana de sí misma. La letra y el cuerpo em la construcción de una intelectual transnacional*. f. 271 . Tesis (Doctorate of Philosophy) – The State University of New Jersey, New Brunswick, 2010. Disponível em: <<http://dspace2.conicyt.cl/handle/10533/89165>>.

LACOSTE, Pablo; ARANDA, María Marcela; CUSSEN, Felipe. Paisajes de montaña: el Ferrocarril Trasandino y la captura estética de la cordillera de los Andes en la poesía de Gabriela Mistral. *Alpha: revista de artes, letras y filosofía*, Osorno, n. 35, 2012, p. 9-22. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200002>.

LAGUNAS, Olga Grandón. Gabriela Mistral: identidades sexuales, etno-raciales y utópicas. *Atenea*, Concepción, n.500, 2009, p. 91-101. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32814402007>>.

LUCO, Soledad Falabella; DOMANGE, Bernardita. Poema de Chile, sus manuscritos y la valoración del legado de Gabriela Mistral. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n.46, 2010, p.

43-57. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132010000200003>.

MARQUES, Reinaldo. Henriqueta Lisboa: tradução e mediação cultural. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 205-212, 2004. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta15/Conteudo/N15_Parte02_art08.pdf>.

PADRÓN, Juan Nicolás. Otra vez Gabriela Mistra. *Revista Casa de las Américas*, La Habana, n. 262, 2011, p. 136-140. Disponível em: <<http://www.casa.co.cu/publicaciones/revistacasa/262/libros.pdf>>.

SILVA, Jacicarla Souza da. Em torno de um (in)visible college na América Latina. *Universitas Humanística*, n. 79, 165-189. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/6350/795>>

SOARES, Gabriela Pellegrino. *A semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)*. 339 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-06062003-191230/pt-br.php>>.

Músculos e cérebro de arame: a ironia na escrita de Ignácio de Loyola Brandão nos contos *Os músculos* e *O homem que queria eliminar a memória*

Edson Santos de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E-mail: edson-so@uol.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma leitura dos contos *Os músculos* e *O homem que queria eliminar a memória*, de Ignácio de Loyola Brandão. Nossa leitura se articulará a partir do conceito de ironia às relações entre tecnociência, capitalismo e biopoder, questionando os limites do humano e do pós-humano.

Palavras-chave: Tecnociência. Capitalismo. Biopoder. Ironia.

Abstract: This paper aims to analyze the tales *Os músculos* and *O homem que queria eliminar a memória*, by Ignácio de Loyola Brandão. Our analysis will focus from the concept of irony to the relationships between techno-science, capitalism and biopower, questioning the human and post-human limits.

Keywords: Techno-science. Capitalism. Biopower. Irony.

Com um agudo realismo permeado por situações relacionadas ao fantástico, a obra de Ignácio de Loyola Brandão tem traços que o singularizam dentre os escritores que se firmaram na década de 70. Desde seus primeiros textos como *Bebel que a cidade comeu*, passando por *Zero*, *Dentes ao sol*, *Não verás país nenhum*, incluindo até mesmo suas obras infantis, um dos traços que mais se destacam em sua escrita é a ironia. Temas como a degradação ambiental, a mecanização do homem contemporâneo, a violência e a tensão nas metrópoles são apresentados em seus textos normalmente com um olhar irônico.

O conto *Os músculos* descreve a vida de um homem que costumava plantar no exíguo quintal de quatro metros quadrados de sua casa, que tinha apenas cinquenta. Esse homem encontra no fundo da terra fios de arames novos que começam a crescer vertiginosamente, como se fossem plantas. Ele chama o técnico, que não vê solução para o caso. O arame continua crescendo, a prefeitura o notifica, os vizinhos reclamam. Rolos e rolos são doados. As lojas que vendiam o produto processam o exótico agricultor por concorrência desleal. E os arames persistem germinando, até que um dia, forçando uma fenda por onde surgiam os fios, ele encontra inesperadamente uma floresta de metal. Entrando nessa exótica selva, ele se sente muito bem. Durante o dia, fazia muito calor, mas a noite era fresca e o barulho dos arames lhe dava uma melodia aconchegante, com “sons e formas que distrairiam Danilo na longa viagem que começava” (BRANDÃO, 1991, p. 29).

Num primeiro movimento de nossa leitura dos contos, partiremos da noção de ironia retórica, escrita do avesso do sentido que supõe uma tomada de partido. Duarte, na esteira de Lausberg, afirma que na ironia retórica, “a credibilidade do partido que o orador defende é mais reforçada de tal modo que, como resultado final, as palavras irônicas são compreendidas num sentido que é contrário [...] ao seu sentido próprio” (DUARTE, 2006, p. 20). Assim, nos interstícios da escrita, o não dito vale mais do que o dito. Para entender melhor a escrita irônica, convém, ainda, estabelecer uma diferença entre autor real, narrador e autor implícito. O primeiro é o escritor, o cidadão que escreveu o texto. O segundo é fictício, uma máscara do autor. O terceiro vai além da voz que narra e é dele que provém a ironia. Como afirma Booth (1961), trata-se de uma voz que põe em dúvida a voz do narrador. Sobre o autor implícito, afirma Dal Farra:

mas esse autor que, imperceptivelmente, toma partido e talha a compleição do mundo, não é, em absoluto, o ser de carne-e-osso que habita o seu tempo e toma seu lugar à mesa. Quando ele escreve, não cria somente um *man in general* ideal e impessoal, mas cria juntamente com sua obra uma *versão implícita* de si mesmo: o seu “autor-implícito”. Esse “eu” raramente ou nunca é idêntico à imagem do narrador, porque assegura a função crítica através da distância que mantém em relação a este. Cadeidoscópio formado pelo mesmo número de elementos constitutivos, o autor reflete uma imagem específica em cada trabalho que assina (DAL FARRA, 1978, p. 20-21, destaque em itálico da autora).

É esse autor implícito que estabelece um pacto com o leitor, entrando em solidariedade com ele para debochar da vítima do discurso irônico, no caso do conto, a tecnologia desenfreada, metaforizada no arame, que mecaniza o humano. Ressaltemos algumas marcas irônicas da narrativa *Os músculos*.

A ironia já começa no próprio espaço. O homem tem apenas quatro metros quadrados de quintal para plantar e mora em uma casa de cinquenta, como já afirmamos. Esse espaço exíguo é mimetizado na escrita pelo encurtamento da frase em todo o texto: “À noite, o arame parecia estacionado. Também no dia seguinte” (BRANDÃO, 1991, p. 28). Ironicamente, o arame é vegetalizado: “O arame tinha crescido. Nos três canteiros, havia brotos de dez centímetros de altura. Um araminho espigado, vivo, forte” (BRANDÃO, 1991, p. 28). A ironia vai sendo construída gradativamente em frases como “Sementes de arame?”, “Veio outra safra” (BRANDÃO, 1991, p. 28). O interesse comercial pelo “produto” é insinuado ironicamente pelos vizinhos: “Vai ter boa saída no mercado”. Uma outra passagem corrosiva no texto pode ser percebida com a visita do técnico, que aconselha “que o homem plantasse varetas, junto a cada pé” (BRANDÃO, 1991, p. 28). E a carga irônica aumenta quando o técnico diz ao homem que “gostaria de saber como foi a safra” (BRANDÃO, 1991, p. 28). O bulbo de água que o protagonista encontra no tronco do arame pode também ser lido como uma irônica naturalização do arame. Situado no centro da selva de metal, ele contrasta com o surgimento de uma natureza artificial. Nessa nova “natureza”, até os insetos da floresta eram prateados e o barulho do arame iria distrair Danilo naquele novo espaço. O título da narrativa é também irônico: o vocábulo “músculos”, no plural, remete a uma natureza humana que está sendo transformada em aço. Ter músculos é ter vitalidade. No entanto, o conto ironiza uma

vitalidade produzida por um poder invisível, não se sabendo onde está o limite entre o corpo e o arame, a água e o “tronco” desse “arbusto”, elementos que plasmarão um homem-máquina ou uma máquina humana.

Associando capitalismo globalizado e biopoder, que formatam a sociedade de controle, Paula Sibilia, na obra *O homem pós-orgânico*, mostra que o conceito de natureza na sociedade pós-industrial está modificando. Afirma a autora que “a natureza e a vida foram afetadas a tal ponto pelo acionar da tecnociência nos últimos quatro séculos, que acabaram perdendo a sua antiga definição” (SIBILIA, 2002, p. 115). A última frase do conto de Loyola é de uma ironia cáustica à bisonha sensibilidade de um homem mecanizado adaptando-se a essa estranha “natureza”, produzida por um descentrado poder que cria outras formas de subjetividade: “Sons e formas que distrairiam Danilo na longa viagem que começava” (BRANDÃO, 1991, p. 29).

Segundo Michel Foucault, entre os séculos XVII e XVIII, o poder de soberania, que se baseava na apropriação dos bens dos súditos pelo rei, foi substituído pelo poder disciplinar, que passou a ser exercido por fábricas, prisões e escolas, vigiando e punindo. Essa segunda forma de controle tornou-se mais refinada que a primeira, já que se voltava para o adestramento e o aumento de produção. Na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, o poder disciplinar foi substituído pelo biopoder cuja meta era a produção de formas corporais e subjetivas. Assim, o controle da sociedade não se realiza pela ideologia ou pela consciência, mas pelo corpo.

[...] O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1979, p. 80).

Os efeitos do biopoder, segundo o mesmo autor, se dão de forma coletiva, o que justifica o controle das doenças, o aumento da longevidade e da morte. Ele não se prende apenas ao corpo, mas se estende à população.

Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Ao longo da história, o direito vai cedendo lugar à técnica. Assim, o conceito de poder, em seu sentido abstrato, vai se refinando, deixando de ter ligação com o conceito de Estado. Nesse sentido, o poder deixa a sua centralidade, tornando-se móvel, imaterial, imanente, isto é, fora de uma exterioridade. Não subjetivo, ele é ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculto (POGREBINSCHI, 2004, p. 06). Foucault já havia alertado para o “excesso de biopoder” quando afirmava no *Collège de France*, em 1976, que

esse excesso do biopoder aparece quando a possibilidade é técnica e politicamente dada ao homem, não só de organizar a vida, mas de fazer a vida proliferar, de fabricar algo vivo, de fabricar algo monstruoso, de fabricar – no limite – vírus incontroláveis e universalmente destruidores. Extensão formidável do biopoder que [...] vai ultrapassar toda a soberania humana (FOUCAULT, 1999, p.303).

No conto *Os músculos*, podemos perceber como o poder é ironicamente apresentado como móvel, descentrado, visível e, ao mesmo tempo, invisível. O arame nasce no quintal, é encontrado casualmente, mas seu processo de crescimento e as condições sociais que permitiram seu aparecimento são ignorados. A ironia se encorpa ainda mais quando se percebe que a ramificação desse “vegetal” não é questionada. Como o poder que invade a privacidade das pessoas, o arame vai crescendo, invadindo as casas, as ruas, sem nenhuma reação dos moradores. É algo que incomoda, que não pode ser evitado. Alastrou-se, obrigando todos a aceitá-lo passivamente, passando a ser tratado como uma outra “natureza”, um bosque “acolhedor” para a nova morada de Danilo.

O segundo conto – *O homem que queria eliminar a memória* – descreve um personagem que vai a um hospital e pede ao médico para retirar parte de seu cérebro. Ele diz ao doutor que com a cirurgia não teria passado, só futuro. O médico alega problemas éticos, mas o paciente o convence. A narrativa termina com uma conversa entre o cirurgião e um outro médico. O primeiro diz ao colega que está pensando em retirar a memória: “- Estou pensando em tirar um pedaço do meu cérebro. Eliminar a memória. O que você acha? - Muito boa ideia. Por que não pensamos nisto antes? Opero você e depois você me opera. Também quero” (BRANDÃO, 1984, p. 34).

No mundo contemporâneo, o biopoder se refinou ainda mais a partir do desenvolvimento vertiginoso da informática, das telecomunicações e das biotecnologias, trazendo, ao mesmo tempo, euforia e medo. Nessa linha de pensamento, o corpo estaria se tornando obsoleto. Os refinamentos das tecnociências, comandadas por esquemas empresariais, colocam o corpo como objeto controlado pelos caprichos do mercado. O orgânico estaria perdendo sua noção clássica, tornando-se digitalizado e, conseqüentemente, programável (SIBILIA, 2002, p. 19).

Se no primeiro conto temos uma ironia ao conceito de natureza, destacando a degeneração ambiental e a dificuldade de adaptação ao novo meio, no segundo encontramos uma intervenção no corpo, visto agora como obsoleto. Na cirurgia para retirar parte do cérebro, a ética é simplesmente ignorada. O corpo é descartável, manipulável, como afirma Sibília,

no mundo volátil do software, da inteligência artificial e das comunicações via Internet, a carne parece incomodar. A materialidade do corpo é um entrave a ser superado para se poder mergulhar no ciberespaço e vivenciar o catálogo completo de suas potencialidades (2002, p. 84).

O olhar irônico do autor implícito sugere que a intervenção no corpo se dá de modo gratuito e prático, num desejo cego de superar o humano. Para o paciente, eliminando o passado, só restaria o futuro. Quando ele faz ao médico a proposta de retirar parte do cérebro, o cirurgião discorda e afirma que, extinguindo a memória,

acabaria a história, não haveria como comprovar a existência. O paciente insiste: “– Quem quer comprovar a existência? – A gente precisa. – Para quê? O médico pensou. Não conseguiu responder. O homem tinha-o deixado totalmente confuso” (BRANDÃO, 1984, p. 32).

O sociólogo Hermínio Martins, ao estudar as bases da tecnociência na modernidade, faz referência a duas tradições: a prometeica e a fáustica (MARTINS, 1996). Enquanto a tradição prometeica vê a tecnologia como forma de potencializar o corpo, a fáustica crê na possibilidade de o homem contemporâneo superar sua condição humana. É nessa última tradição, segundo o sociólogo, que se inscrevem alguns adeptos da tecnociência no mundo contemporâneo. Evidentemente, afirma Martins, as duas correntes não se opõem de modo rígido, mas estão em tensão. Na primeira, as descobertas da ciência não são ilimitadas. Há restrições colocadas pela natureza humana, formada em longa tradição filosófica e teológica. Essa forma de pensar é violentamente criticada pela tradição fáustica, que crê numa natureza pós-humana. Nessa segunda corrente, o comando é dado pelo mercado, que crê numa ciência sem limites. Para ela, eliminar a história, a ética e outros valores humanos em favor de novas intervenções no corpo é natural. O diálogo entre o médico e o paciente ilustra ironicamente a luta entre a corrente fáustica, que quer transcender irresponsavelmente o humano, e a prometeica, que pretende intervir na natureza sem deixar de lado a ética.

No final da narrativa, no diálogo dos dois médicos, o narrador cria um distanciamento irônico ao insinuar a possível vitória do fáustico, quando os dois médicos, convencidos pelos precários argumentos do paciente, resolvem eliminar a memória.

Esses dois contos de Loyola questionam a relação entre o humano e o pós-humano. No primeiro, encontramos a reação da natureza diante de um irresponsável biopoder intervindo no meio ambiente, criando um monstruoso ecossistema, conjugado a um mundo metálico, incomodando um grupo social indiferente e politicamente apático. No segundo, o corpo é modificado em um de seus pontos vitais, o cérebro. Sentindo-se dono do corpo, o cirurgião ignora os valores humanos e anula a história. Ainda no segundo conto, os dois médicos acabam se aliando para a intervenção num corpo supostamente obsoleto. Há, pois, uma aliança em defesa de uma hipócrita causa. Na primeira narrativa, presenciamos uma indiferença política, uma vez que as pessoas não tomam atitude diante do fato. Danilo é politicamente passivo: viu uma fenda no chão e descobriu a floresta de metal, refugiando-se nela, acomodando-se ao novo e artificial ambiente. Nos bastidores do texto, o olhar irônico do autor implícito, aliado ao leitor, ri dessa estranha adaptação e das consequências imediatas da natureza, desordenada, agressiva, que reage através do crescimento do arame, fruto de um poder anônimo que invade a individualidade dos submissos moradores. No segundo conto, é o humano que agride o próprio corpo: os dois médicos reagem e tomam uma atitude drástica: a interferência na memória. O riso irônico nasce dessa cínica solidariedade dos dois cirurgiões e da inversão no relacionamento médico e paciente, uma vez que foi o segundo que convenceu o primeiro, o qual, por sua vez, convence o outro cirurgião, seu colega. Se no primeiro conto existe um poder externo e anônimo que cria uma cadeia “natural”, isto é, o

arame que cresce sem parar, incomodando a população, no segundo, temos uma cirurgia que ocorrerá na interioridade do corpo, no cérebro, modificando drasticamente a subjetividade, que perderá a dimensão do tempo e do humano, apontando para uma irreversibilidade: “Sons e formas que distrairiam Danilo na longa viagem que começava”(BRANDÃO, 1991 p. 29, grifo nosso).A forma verbal “distrairiam”, no futuro do pretérito, aumenta a voltagem irônica do texto: a distração, a brincadeira, em síntese, o lúdico já estaria se estabelecendo natural e gradualmente por meio de “formas e sons”, numa sinistra simbiose entre o humano e o artificial. Na segunda narrativa, com a cirurgia, a adaptação do homem não se daria numa “longa viagem”, como na primeira, ela já seria automática. A forma verbal “seria”, no trecho que segue, remete a uma utopia prestes a se realizar. A ausência de memória num futuro próximo é apresentada ironicamente como qualidade de vida, encarada como um fato natural: “Seria muito melhor para os homens. O dia a dia. O dia de hoje para a frente. Entende o que eu quero dizer? Nenhuma lembrança ruim ou boa, nenhuma neurose. O passado fechado, encerrado. Definitivamente bloqueado. Não seria engraçado?”(BRANDÃO, 1984, p. 32, grifo nosso).

Vale notar que no processo de criação de Loyola, “a memória perpassa por toda a sua escritura” (VIEIRA, 2013, p. 10). Sua obra nasce de recortes de jornais, anotações pessoais de livros, reflexões sobre as metrópoles e seus problemas. A escrita brota dessa seleção de textos, fragmentos que são guardados e recriados pela memória do autor. Dessa forma, a ironia que o autor implícito faz à eliminação da memória, no segundo conto, não seria apenas uma eliminação da história, ela traria um obstáculo ao processo de criação em geral, na medida em que a arte não se constrói sem a categoria do tempo.

A ironia do texto inaciano pode ser um bom instrumento de reflexão nesses tempos de hibridização entre o homem e a máquina. Nesse sentido, é assustador ler *O Manifesto Ciborgue*, de Donna Haraway, que defende cegamente a tecnociência. Segundo ela, “o conceito de biopolítica de Michel Foucault não passa de uma débil premonição da política-ciborgue – uma política que nos permite vislumbrar um campo mais aberto” (HARAWAY, 2009, p. 37). Parece que a autora não leu verticalmente a obra de Foucault e não tomou conhecimento do conceito de “fora” do filósofo francês, que, ao mostrar as linhas móveis do poder, acena para uma possibilidade de romper com ele exatamente por causa dessa mobilidade.

O *Manifesto Ciborgue*, de Haraway, em sua euforia diante das conquistas da tecnociência, nessa insana adesão à corrente fáustica, inclina-se para o que Lasch (1988) chamou de cultura do narcisismo e para o que Debord (1992) cunhou de sociedade do espetáculo, duas abordagens que têm muito em comum, já que nas duas propostas o homem perde a dimensão da história. Na cultura do narcisismo, como afirma Joel Birman, o que importa é o presente. O futuro praticamente se estreita e a memória entra em silêncio, levando o sujeito a perder a dimensão do devir (BIRMAN, 2012, p. 263). No conto *O homem que queria eliminar a memória*, notamos que o eu é o centro de tudo. Na esteira de Freud, pode-se afirmar que o eu ideal prepondera sobre o ideal do eu. No eu ideal, como afirma o psicanalista austríaco, há um estado de perfeição e completude e esse eu não sabe renunciar ao prazer. No ideal do eu, segundo o pai da psicanálise, há limites ao gozo, uma vez que o eu se defronta com os valores culturais

(FREUD [1914-1916], 1996, p. 100). O personagem do conto *O homem que queria eliminar a memória*, no caso, o paciente, quer atender ao seu gozo, isto é, à eliminação de seu passado e de sua dor existencial. Para ele, o outro está fora de cogitação. Ética e alteridade, na sua concepção, são categorias inexistentes. Nesse olhar cínico que contempla o próprio umbigo, a violência contra o corpo pela eliminação da memória, através da cirurgia, é natural. Assim, a solidariedade dos dois médicos só existe perversamente para atender aos caprichos do eu, como se pode constatar no final do conto: “Opero você e depois você me opera. Também quero” (BRANDÃO, 1984, p. 34).

A ironia do autor implícito, duvidando dos valores defendidos pelos personagens, aponta para a extinção da alteridade, da ética, da solidariedade, traços fundamentais da história humana. No avesso da escrita inacciana, surgem perguntas: para onde vamos? Continuaremos humanos, criativos ou nos tornaremos seres de arame, programados? E fechamos nosso texto com a citação de Tomaz Tadeu, que nos faz pensar sobre um traço marcante do homem que nenhum ciborgue tem ou terá: “A ideia do ciborgue, a realidade do ciborgue, tal como a da possibilidade da clonagem, é aterrorizante não porque coloca em dúvida a origem divina do humano, mas porque coloca em xeque a originalidade do humano” (TADEU, 2009, p. 14).

Referências

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOOTH, Wayne C. *The Rhetoric of Fiction*. 9th. Impression. Chicago & London. The University of Chicago Press, 1961.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Os músculos. In: *Contos Brasileiros Contemporâneos*. São Paulo: Editora Moderna, 1991.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O homem que queria eliminar a memória. In: *Cadeiras Proibidas: contos*. Rio de Janeiro: Codecri, 1984.

DEBORD, G. *La Societé du Spetacle*. Paris: Gallimard, 1992.

DAL FARRA, Maria Lúcia. *O narrador ensimesmado*. São Paulo: Ática, 1978.

DUARTE, Lélia Parreira. *Ironia e humor na literatura*. Belo Horizonte: Editora Puc/Minas, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins, 1999.

FREUD, S. *Sobre o narcisismo: uma introdução*[1914-1916]. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari. In: TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

MARTINS, Hermínio. Hegel, Texas: temas de filosofia e sociologia da técnica; tecnologia, Modernidade e Política. In: *Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social*. Lisboa: Edições Século XXI, 1996.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. In: *Lua Nova: Revista de cultura e política*. n. 63. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452004000300008>. Acesso em 20 jun, 2014.

SIBÍLIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIEIRA, Vera Lúcia Silva. *Tessituras urbanas: memória e história na obra de Ignácio de Loyola Brandão*. VI Congresso Internacional de História. Franca/UNESP/ Disponível em: http://www.Cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/476_trabalho.pdf. (online: 25 a 27 set. 2013).

Foco narrativo em *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco

Verônica Franciele Seidel

Mestranda em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: veronicaseidel@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre o foco narrativo/ponto de vista na obra *Amor de perdição*. Em *Amor de perdição*, há a predominância de uma narração em terceira pessoa com narrador onisciente, de modo que essa presença é dissimulada e a narrativa se oferece ao leitor como se contasse a si mesma. Há também a narração em primeira pessoa, recurso utilizado principalmente quando o narrador se refere diretamente à narrativa, quando se coloca como *narrador*, assumindo esse papel de forma explícita. Assim, as inúmeras maneiras de contar uma história e a escolha desses modos dependerão não de uma necessidade de coerência para não romper a ilusão de realidade nem das regras gerais que possamos estabelecer de antemão para a narrativa ideal, mas dos valores a transmitir e dos efeitos que se busca desencadear.

Palavras-chave: *Amor de perdição*. Foco narrativo. Romantismo.

Abstract: This study aims to reflect on the narrative focus/perspective in the literary work *Amor de perdição*. In *Amor de perdição*, there is predominance in third person narrative with omniscient narrator, and this presence is concealed and the narrative provides the reader as if it was told to itself. There is also the first-person narration, feature mainly used when the narrator refers directly to the narrative, when assuming explicitly the role of narrator. Thus, the many different ways to tell a story and the choice of these modes will depend not on a need for consistency in order to keep the illusion of reality neither on the general rules we can establish in advance for the ideal narrative, but on the values to be transmitted and the effects that it is sought to unleash.

Keywords: *Amor de perdição*. Narrative Focus. Romanticism.

1 Introdução

Conforme explicam António José Saraiva e Oscar Lopes (1979), uma das características da obra de Camilo Castelo Branco é a presença da “religião do amor”, de modo que o homem tem uma atitude combativa frente os obstáculos sociais que o separam do objeto do desejo, da evolução do enamoramento e da aspiração de “recônditas alegrias” e de “dulcíssimos júbilos”, descritas segundo a retórica sentimentalista superficial do romantismo. Assim, segue-se, no sujeito masculino do amor, a dialética sentimental da eternidade do amor perante a morte.

Uma das obras fortemente marcadas pelas características descritas anteriormente é *Amor de perdição* - que, publicada em 1862, é uma novela romântica que conta a história de Simão Botelho e Teresa de Albuquerque. Em tal obra, percebem-se

uma grandeza trágica de paixões e situações; uma narração densa e rápida das ações decisivas; caracteres psicológicos secundários inteiramente subordinados às necessidades de dignificação do conflito central, mas por vezes realista e enérgicos, sobretudo quando extraídos do meio popular (João da Cruz, Mariana, por exemplo); diálogo geralmente evitado de retórica sentimental, mas por vezes de grande nobreza trágica nas personagens principais, e extraordinariamente vivo, colorido, incisivo nos tipos populares (SARAIVA; LOPES, 1979, p. 856).

Camilo Castelo Branco redigiu *Amor de perdição* em 15 dias, quando se encontrava preso na cadeia da Relação do Porto, sendo que a intriga da obra se assenta em fatos reais: Simão Botelho existiu na realidade e foi preso por ter ferido um criado de José Cardoso Cerqueira, motivo pelo qual foi julgado. O pai intercedeu por Simão, que foi condenado ao degredo para a Índia, mas não morreu na viagem - chegou lá em sete de novembro de mil oitocentos e sete. Teve um irmão chamado Manuel que desertou e foi encoberto pelo pai. Todavia, como se vê, os fatos reais foram adulterados na novela, seguidos de elementos ficcionais.

Dentre os elementos que constituem o universo ficcional de uma narrativa, personagens, espaço, tempo e narrador, este estudo tem como objetivo refletir sobre o foco narrativo/ponto de vista na obra *Amor de perdição*.

2 *Amor de perdição* – de que olhar?

Em *Amor de perdição*, o narrador está ausente na história que narra, ou seja, é caracterizado, conforme explica Gérard Genette (1995), como heterodiegético. Nessa obra, há a predominância de uma narração em terceira pessoa com narrador onisciente, de modo que essa presença é dissimulada e a narrativa se oferece ao leitor como se contasse a si mesma. Essa onisciência é do tipo intrusa, já que o narrador não se limita apenas a revelar os sentimentos e comportamentos das personagens; ele também interfere para julgar ou ponderar. Norman Friedman explica que o autor onisciente intruso tem tendência a se utilizar do sumário, embora possa fazer uso também da cena. Esse tipo de narrador tem a liberdade de narrar à vontade, de colocar-se acima, ou seja, de adotar a *visão por trás*, com um ponto de vista divino, para além dos limites do tempo e do espaço. Como canais de informação, predominam suas próprias palavras, pensamentos e percepções. Seu traço característico é a intrusão, ou seja, seus comentários sobre a vida, os costumes, os caracteres e a moral, que podem ou não estar entrosados com a história narrada. Observe-se o seguinte trecho da obra: "Não era sobressalto do coração apaixonado, era a índole arrogante que lhe escaldava o sangue" (BRANCO, 1983, p. 34), em que o narrador demonstra conhecer o interior da personagem de Simão, julgando seus sentimentos.

Observem-se, agora, duas outras passagens, em que o narrador emite comentários e faz julgamentos:

[...] e ficou pensando na sua espinhosa situação. Deviam de ocorrer-lhe idéias aflitivas que os romancistas raras vezes atribuem aos seus heróis. Nos romances todas as crises se explicam, menos a crise ignóbil da falta de dinheiro. Entendem os novelistas que a matéria é baixa e plebéia. O estilo vai de má vontade para coisas rasas. Balzac fala muito em dinheiro; mas dinheiro a milhões. Não conheço, nos cinqüenta livros que tenho dele, um galã num entreato da sua tragédia a cismar no modo de arranjar uma quantia com que pague ao alfaiate. (...) A coisa é vilmente prosaica, de todo o meu coração o confesso. Não é bonito deixar a gente vulgarizar-se o seu herói a ponto de pensar na falta de dinheiro, um momento depois que escreveu à mulher estremecida uma carta como aquela de Simão Botelho. (...) As estradas, naquele tempo, deviam ser boas para isso; mas não tenho a certeza de que houvesse estradas para o Japão. Agora creio que há, porque me dizem que há tudo. (...) Pois eu já lhes fiz saber, leitores, pela boca do mestre João, que o filho do corregedor não tinha dinheiro. Agora lhes digo que era em dinheiro que ele cismava quando Mariana lhe trouxe o caldo rejeitado (BRANCO, 1983, p. 53).

Não desprazia, portanto, o amor de Mariana ao amante apaixonado de Teresa. Isto será culpa no severo tribunal das minhas leitoras, se me deixam ter opinião, a culpa de Simão Botelho está na fraca natureza, que é toda galas no céu, no mar e na terra, e toda incoerência, absurdez e vícios no homem, que se aclamou a si próprio rei da criação, e nesta boa-fé dinástica vai vivendo e morrendo (BRANCO, 1983, p. 65).

Tal foco narrativo permite ao narrador tornar-se onisciente a ponto de entrar na intimidade das personagens e trazê-las vivas e intensas para o leitor. É interessante observar que o narrador se vale das cartas trocadas entre as personagens Simão e Teresa para devastar-lhes o universo interior, revelando-lhes os sentimentos mais intensos e profundos. Trazendo-as para a narrativa, traz junto a alma de cada um, seus sonhos, inquietações, tristezas e saudades. Observe-se este trecho de uma carta de Simão a Teresa:

[...] é necessário arrancar-te daí – dizia a carta de Simão. – Esse convento há de ter uma evasiva. Procura-a, e dize-me a noite e a hora em que devo esperar-te. Se não puderes fugir, essas portas hão de abrir-se diante da minha cólera. Se daí te mandarem para outro convento mais longe, avisa-me, que eu irei, sozinho ou acompanhado, roubar-te ao caminho. É indispensável que te refaças de ânimo para te não assustarem os arrojados da minha paixão. És minha! Não sei de que me serve a vida, se a não sacrificar a salvar-te. Creio em ti, Teresa, creio. Ser-me-ás fiel na vida e na morte. Não sofras com paciência; luta com heroísmo. A submissão é uma ignomínia quando o poder paternal é uma afronta. Escreve-me a toda hora que possas. Eu estou quase bom. Dize-me uma palavra, chama-me, e eu sentirei que a perda do sangue não diminui as forças do coração (BRANCO, 1983, p. 76).

Pode-se verificar que os ímpetos da paixão aí estão demonstrados, a inquietação e a desesperança. As cartas são, de certa forma, uma estratégia usada pelo narrador para fazer notar, ao leitor, o sofrimento e a dor que moram na alma de ambos. Atente-se para o seguinte trecho de outra carta, agora de Teresa a Simão:

[...] não vão estas palavras acrescentar a tua pena. Deus me livre de ajuntar um remorso injusto à tua saudade. Se eu pudesse ainda ver-te feliz neste mundo; se Deus me permitisse à minha alma esta visão!... Feliz, tu, meu pobre condenado!... Sem o querer, o meu amor agora te fazia injúria, julgando-te capaz de felicidade! Tu morrerás de saudade, se o clima do desterro te não matar ainda antes de sucumbires à dor do espírito (BRANCO, 1983, p. 88).

Contudo, não podemos ignorar a narrativa que se faz em primeira pessoa, como se pode observar já no início da obra, quando o narrador revela que aquilo era "... a triste história do meu tio paterno Simão Botelho..." (BRANCO, 1983, p. 90). Observe os trechos seguintes:

Em outro relanço desta narrativa darei conta do remate deste episódio. [...] No mês de fevereiro de 1803 recebeu Simão Botelho uma carta de Teresa. No seguinte capítulo se diz minuciosamente a peripécia que forçara a filha de Tadeu de Albuquerque a escrever aquela carta de pungentíssima surpresa para o acadêmico, convertido aos deveres, à honra, à sociedade e a Deus, pelo amor (BRANCO, 1983, p. 22).

Vou descrever a singela e dorida reminiscência duma senhora daquela família, como a tenho em carta recebida há meses [...] (BRANCO, 1983, p. 99).

Tais trechos selecionados para exemplificar a narração em primeira pessoa auxiliam também a demonstrar o poder de conhecimento do narrador sobre os fatos narrados, ou seja, o narrador conhece o passado, o presente e o futuro da história que está contando. O recurso da fala em primeira pessoa é utilizado, principalmente, quando se refere diretamente à narrativa, quando se coloca como *narrador*, assumindo esse papel de forma explícita. A reflexão sobre a própria narrativa é comum ao Romantismo, sendo que em tais reflexões o efeito de realidade se perde, indicando ao leitor que se trata de ficção. Nesses momentos, a voz do narrador se faz ouvir, evidenciando sua presença na narrativa, bem como seu poder de decidir em que momento revelará ao leitor o que sabe da história. Mostra, então, que restringe a perspectiva, a partir do *quanto* é revelado, intencionalmente a fim de criar o efeito desejado. Atente-se, ainda, para outra passagem, que, apesar de narrada em terceira pessoa, também evidencia a intervenção do narrador em decidir o que será narrado de forma ampla e o que será narrado de forma sumarizada:

[...] não delongaremos esta amostra do evangélico e exemplar viver do convento onde Tadeu de Albuquerque mandara sua filha a respirar o puríssimo ar dos anjos, enquanto se lhe preparava crisol mais depurador dos sedimentos do vício no convento de Monchique (BRANCO, 1983, p. 53).

Amor de perdição comporta múltiplos narradores, como, por exemplo, as cartas de Simão e Teresa, as quais são apresentadas em primeira pessoa, que servem também para avaliar a construção das personagens. Essas cartas têm como objetivo justamente narrar, ou seja, contar os fatos que estão acontecendo a Simão ou a Teresa um para o outro (com exceção das duas últimas cartas, que são divagações), já que as cartas são o

principal meio de comunicação entre os amantes, como se pode observar nesse trecho do capítulo IX: "é impossível a nossa correspondência. Vou ser tirada daqui para outro convento. Espera em Coimbra notícias minhas" (BRANCO, 1983, p. 95).

Outro exemplo de narrador é quando João da Cruz conta sobre um episódio passado, caracterizando uma narrativa intradieética, ou seja, uma narrativa dentro da narrativa, e um narrador autodieético, contando uma história na qual desempenha papel central. Observe-se a seguinte passagem no capítulo V, em que João da Cruz conta como matou o almocreve:

[...] acertou: mas saberá vossa senhoria, que não me matou; deu-me aqui por este braço esquerdo com dois quartos. E vai eu, entro em casa, vou à cabeceira da cama, e trago uma clavina, e desfecho-lhe na tábua do peito. O almocreve caiu como um tordo, e não tugi nem mugiu. Prenderam-me e fui para Viseu e já lá estava há três anos, no ano em que o paizinho da vossa senhoria veio corregedor. Andava muita gente a trabalhar contra mim, e todos me diziam que eu ia pernear na forca (BRANCO, 1983, p. 63).

A história pode ser apresentada de maneira mais ou menos direta, mais ou menos resumida, o que vai determinar o grau de distanciamento ou aproximação entre o leitor e os fatos apresentados pelo narrador. Assim, Percy Lubbock (1976) distingue *narrar* de *mostrar*, que se relaciona com a intervenção ou não do narrador. Quanto mais ele intervém, mais ele *conta* e menos *mostra*. Assim, na *cena*, os acontecimentos são mostrados ao leitor, diretamente, sem a mediação de um narrador que, ao contrário, no *sumário*, os conta e os resume; condensando-os, passando por cima dos detalhes e, às vezes, sumariando em poucas páginas um longo tempo da história. Quando o narrador *mostra* os fatos (utilizando-se principalmente da *cena*), o leitor é colocado em contato direto com estes; já quando o narrador *narra* os fatos (utilizando-se do *sumário*), ele efetua a mediação entre o leitor e a história que está sendo contada.

Desse modo, em *Amor de perdição*, pode-se notar que há a presença tanto do diálogo como da narração. O narrador utiliza-se do diálogo nos momentos em que quer trazer ao leitor o fato tal qual ocorreu, detalhando-o, como ocorre principalmente quando se trata de trazer à tona a expressão das personagens principais, Simão e Teresa, e também de Mariana. É como se a simples sumarização desses momentos não fosse o suficiente para torná-los conhecidos do leitor.

O narrador pode adotar pontos de vista (focalizações) diferentes ao narrar os fatos, podendo ter seu campo de visão ampliado ou restringido. Essa amplitude ou restrição vai condicionar o que nos será dado a saber pelo narrador. Segundo Jean Pouillon (1974), há três possibilidades na relação narrador-personagem: 1) visão por trás - é aquela em que o narrador assume uma visão globalizante, que abrange tudo e todos e que sinaliza um saber total sobre os fatos narrados, inclusive sobre os pensamentos mais íntimos das personagens, dominando todo um saber sobre a vida da personagem e sobre seu destino; 2) a visão com - é aquela que restringe o saber do narrador ao campo de visão/percepção de uma personagem, a cujo interior nos é dado acesso, limitando-se ao saber da própria personagem sobre si mesma e sobre os acontecimentos; e 3) a visão por fora - é a mais restrita de todas, pois é uma visão de superfície, que não dá acesso aos pensamentos, às emoções, às intenções ou às

interpretações das personagens, permitindo apenas ver o que se mostra aos sentidos, limitando-se a descrever os acontecimentos, falando do exterior.

Associada a essa tipologia, Genette (1995) diferencia três tipos de focalização: 1) a narrativa não focalizada ou de focalização zero corresponde àquela cujo narrador apresenta uma visão por trás, ou seja, o narrador é onisciente, sabendo mais do que a personagem; 2) a narrativa de focalização interna é aquela em que se verifica a visão com – o narrador diz apenas o que a personagem sabe; e 3) a narrativa de focalização externa corresponde à narrativa cujo narrador apresenta uma visão por fora, sabendo menos do que a personagem.

Toda focalização implica restrição: quando há focalização, o saber sobre o fato narrado é de alguma forma limitado. Assim, quando o narrador é onisciente, a narrativa é não focalizada, pois, se há total saber do narrador sobre as personagens e os fatos, não pode haver focalização. Como já mencionado, em *Amor de perdição*, levando-se em conta a onisciência do narrador e seu total conhecimento sobre os fatos narrados, a narrativa pode ser caracterizada como visão por trás e, portanto, não focalizada. No entanto, mesmo na narrativa não focalizada pode haver restrição, que pode ser observada, por exemplo, através da seleção lexical, como narrar a partir do léxico de determinada personagem. Observe-se o trecho a seguir: "claro está que Baltasar Coutinho conhecia o segredo de Teresa. Seu tio, naturalmente, lhe comunicara a criancice da prima, talvez antes de destinar-lha a esposa" (BRANCO, 1983, p. 59), em que o vocábulo "criancice" denuncia o ponto de vista de Baltasar e não do narrador. Há também momentos em que alguma personagem secundária, interna à narrativa, assume o papel de narrador, como quando João da Cruz narra a morte do almocreve. Nessa situação, considera-se um narrador de *visão com* e focalização interna, em que os fatos apresentados estão condicionados à visão de uma única personagem, caracterizando, portanto, um saber restrito.

Quanto ao tratamento dado à narração, ele será dramático quando a apresentação for feita pela cena e será pictórico quando ele for predominantemente feito pelo sumário. A cena restringe a ação, apresentando-a em um tempo presente e próxima do leitor, enquanto o sumário a amplifica, no tempo e no espaço, distanciando o leitor do narrado. O narrador, em *Amor de perdição*, utiliza-se tanto da cena quanto do sumário, dependendo do destaque que este pretende dar a cada acontecimento. Pode-se perceber que, quando se trata de apresentar os sentimentos que Simão e Teresa nutrem um pelo outro, o narrador prefere apresentá-los diretamente, por meio de diálogos.

No tratamento dramático e na cena, predomina o discurso direto; no pictórico, o indireto. Ressalta-se, aqui, que a força da narração em discurso direto provém essencialmente de sua capacidade de atualizar o episódio, fazendo emergir da situação a personagem, tornando-a viva para o ouvinte, à maneira de uma cena teatral, em que o narrador desempenha a mera função de indicador das falas. Já no discurso indireto, o narrador subordina a si a personagem, retirando-lhe a forma própria e afetivamente matizada da expressão. O seu uso ressalta o pensamento, a essência significativa do enunciado reproduzido, deixando em segundo plano as circunstâncias e os detalhes acessórios que o envolvem.

3 Conclusão

A obra *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco, comporta um narrador que fala predominantemente em terceira pessoa, do tipo onisciente intruso e com *visão por trás*, caracterizando um total saber sobre os fatos narrados. O narrador é heterodiegético e utiliza-se tanto do sumário quanto da cena para apresentar os fatos. Wayne Booth (1983) explica que há inúmeras maneiras de contar uma história e que a escolha desses modos dependerá não de uma necessidade de coerência para não romper a ilusão de realidade, não da necessidade de fazer predominar o método dramático sobre o método pictórico nem das regras gerais que possamos estabelecer de antemão para a narrativa ideal, mas dos valores a transmitir e dos efeitos que se busca desencadear.

É interessante destacar, ainda, alguns pontos que permitem considerar *Amor de perdição* uma obra pertencente à estética romântica. Tem-se, além da reflexão sobre o próprio ato de narrar, a presença de cartas, que avaliam a construção das personagens, como se vê em Almeida Garrett, Alexandre Herculano e, agora, em Camilo Castelo Branco.

O elemento que aparece unificando toda a narrativa é o conflito amoroso entre os protagonistas, de modo que é constante a presença de diálogos entre Simão ou Teresa e outras personagens, para retomar e apresentar esse amor ao leitor, ao mesmo tempo em que se dá andamento à história narrada. Quanto ao diálogo direto entre os protagonistas, percebe-se que isso quase não ocorre ao longo da narrativa, já que esse contato acontece principalmente através das cartas trocadas entre ambos.

A novela camiliana *Amor de perdição* apresenta o amor contrariado pelas famílias e o problema individual que se choca com a realidade social, de modo que o amor é levado às últimas consequências. Assim, segue o esquema típico do amor puro, passional, impossibilitado pelas convenções sociais, eterno e que só pode se concretizar após a morte das personagens.

Referências

BOOTH, W. C. *A retórica da ficção*. Lisboa: Artes e Letras, 1983.

BRANCO, C. C. *Amor de perdição*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1983.

GENETTE, Gerard. *Discurso da narrativa*. 3 ed. Lisboa: Vega, 1995.

LUBBOCK, P. *A técnica da ficção*. São Paulo: Cultrix, 1976.

POUILLON, J. *O tempo no romance*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SARAIVA, A. J.; LOPES, O. *História da literatura portuguesa*. 11 ed. Porto: Porto Editora, 1979.

Ecoss de *Satíricon* na obra *Quatrocentos mil Sestércios*, de Mario de Carvalho

Evelyn Mello

Mestre em Estudos Literários e Doutoranda do Programa de Estudos Literários – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara – SP – Brasil.

E-mail: evy_mello@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo pretende discutir a intertextualidade presente na obra *Quatrocentos mil Sestércios* do autor português Mario de Carvalho, com a obra antiga *Satíricon*, de Petronio. Para tanto, serão utilizadas como base as teorias estruturalistas propostas por Julia Kristeva e Gerard Genette, bem como se aproveitarão os estudos propostos por Linda Hutcheon sobre paródia. Como resultados dos estudos propostos, assume-se a necessidade de um olhar hermenêutico para o texto que se forma.

Palavras-chave: *Satíricon*. *Quatrocentos mil sestércios*. Paródia. Intertextualidade.

Abstract: This article intends to discuss intertextuality present in the novel *Quatrocentos Mil Sestércios* by Mario de Carvalho, a Portuguese author, with the classic *Satyricon*, by Petronius. For this, it will build upon the structuralist theories proposed by Julia Kristeva and Gerard Genette, as well as take advantage of the proposed studies by Linda Hutcheon on parody. As the results of the proposed study, it is assumed the need for a hermeneutic look at the text that is formed.

Keywords: *Satíricon*. *Quatrocentos mil sestércios*. Parody. Intertextuality.

1 Introdução

A análise que aqui se desenrolará partirá da premissa proposta por Gerard Genette (2010) de que um texto obedece ao mesmo processo de formação, em bases estruturais, de um pergaminho, cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. O autor classifica essa teoria como palimpsestos ou hipertextos, afirmando que todas as obras são derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação.

Essa conjectura nasce à luz dos estudos realizados por Julia Kristeva, em sua obra *Introdução à Semanálise* (2005), cuja proposta analítica se centra no fato de que a palavra literária não é um ponto fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, seja do escritor, do destinatário, da personagem, do contexto cultural atual ou anterior. É a partir dessa hipótese que se considerará a relação mantida entre *Quatrocentos mil Sestércios* e o *Satíricon* como sendo a de hipertextualidade. Leva-se em conta que, respectivamente, trata-se de um hipertexto e um hipotexto, e é possível visualizar a sombra do segundo no primeiro. Estruturalmente, poder-se-ia caracterizar o processo

aqui descrito como transformação, pois os textos se organizam de forma que, ora se aproximam, ora se distanciam, em movimento possível de configurar, portanto, a obra de Mário de Carvalho como uma paródia do texto de Petrônio, sem, todavia, postular uma crítica negativa à *Satiricon*.

O termo Paródia aqui utilizado está mais próximo ao proposto por Linda Hutcheon, de que

os artistas modernos parecem ter reconhecido que a mudança implica continuidade e ofereceram-nos um modelo para o processo de transferência e reorganização do passado. As suas formas paródicas, cheias de duplicidades, jogam com as tensões criadas pela consciência histórica. Assinalam menos um reconhecimento da “insuficiência das formas definíveis” dos seus precursores que o seu próprio desejo de pôr a “refuncionar” essas formas, de acordo com as suas próprias necessidades (1985, p. 15).

Linda Hutcheon (1985) propõe um olhar mais apurado a respeito da paródia utilizada como recurso de continuidade e aproveitamento das obras canônicas, por parte dos textos modernos, uma vez que assume a necessidade de um olhar trans-histórico, resgatando a importância da hermenêutica para compreensão do segundo texto, aquele que se forma à sombra do primeiro ou hipertexto, assumindo a nomenclatura genettiana. Outrossim, a partir dos estudos propostos por Hutcheon deve-se rever o esquema de horizontalidade (a palavra no texto pertencente simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário) e verticalidade (a palavra está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico) de Kristeva, posto que a compreensão do texto parodístico transcenderia a questão puramente formal para um caráter extamural, dando maior relevância às questões contextuais de produção e mesmo de recepção do público, o que infere também na transformação do primeiro texto.

Assumindo que a visão de Hutcheon seja a mais adequada para a análise da paródia em textos modernos, pretende-se manter essa visão dualística para compreensão da releitura de *Satiricon* em *Quatrocentos mil sestércios*. Levar-se-ão em conta tanto as características estruturais, quanto as pragmáticas e, para tanto, serão mantidos os conceitos de Genette para o primeiro, e a teoria da paródia de Hutcheon, para compreensão do texto segundo.

2 *Satiricon* como hipotexto de *Quatrocentos Mil Sestércios*

A obra *Quatrocentos Mil Sestércios* do escritor português Mário de Carvalho é estruturalmente composta como uma narrativa de viagem que relata a história das aventuras de um jovem romano, Marco, filho de um centurião. A personagem inicia seu ciclo a partir do momento que precisa receber uma dívida de seu pai. No entanto, a deusa Fortuna se mostra contrária ao jovem quando, ao entreter-se em um banquete com amigos, o dinheiro é misteriosamente roubado, razão esta que desencadeia a ação e faz com que o rapaz abandone sua inércia, partindo de sua casa, entre golpes e infortúnios, a fim de recuperar o bem perdido.

A sequência de aventuras e os personagens que cruzam a vida de Marco enquadram a obra no gênero novela, mesclando a narrativa com aspectos de epopeia, em especial, na abordagem do Destino e da interferência dos deuses na ação, e de fábula, se se levam em consideração aspectos tais como a Ursa Tribunda – monstro que aterroriza a personagem – e o epílogo com viés moralizante.

A semelhança com a obra *Satiricon*, no entanto, vai além do fato de estruturar-se a obra como as aventuras de um jovem sem escrúpulo ou pela própria narrativa de viagem. Assim como na obra de Petrônio, em *Quatrocentos Mil Sestércios*, a diegese é narrada por um narrador autodiegético, Marco, que, semelhante à Encólpio, personagem petroniana, não conta com grande inteligência, sendo subestimado pelo próprio pai, como se pode conferir no trecho: “apesar de seres o pateta que és, corrécio e bêbedo, julgo meu dever avisar-te, prevenindo os percalços que uma viagem destas sempre implica, de que Lentúlio me deve quatrocentos mil sestércios, já contados os juros de juros” (CARVALHO, 1991, p. 12).

Essa personalidade duvidosa também é reconhecida pela própria personagem:

é certo que eu não tenho grande reputação em Salácia. Para ser franco, tanto se me dá que os vizinhos me apontem e que os velhos me tratem com desprezo. Isto passa. Boémias de juventude não deixam marcas duradouras. Sabe-se lá que tropelias teria feito o meu pai quando foi legionário na Dácia? E não é ele respeitado em todas as honrarias? (CARVALHO, 1991, p. 28)

Outra semelhança com Encólpio é que, apesar de Marco ter a ajuda da deusa Fortuna para recuperar os sestércios, a personagem foi relapsa ao não impedir a profanação ao culto do deus Endovélico, assim como a personagem de *Satiricon* foi amaldiçoada por profanar o culto ao deus Priapo:

atormentavam-me remorsos: é certo que não tinha tido a ideia de sacrificar pardalitos fritos no altar de Endovélico (devoção quase fanática de meu pai, mesmo mais forte que a de I.O.M.), mas a verdade é que nada fiz para impedir que os meus amigos se dessem àquela patuscada em solo sacro. Também, daquela vez em que não deixaram dormir o sacerdote do imperador, uivavam ao pé do templo, eu estava lá. É verdade que fui dos que menos uivavam e quis vir-me embora mais cedo, mas preferia não ter agora contra mim a ira dum imperador divinizado... sabe-se lá o que poderá fazer um falecido César desinquietado e furibundo? (CARVALHO, 1991, p. 21)

Não obstante, as semelhanças que podem apontar o texto de Mario de Carvalho como hipertexto de *Satiricon* também não se resumem às semelhanças de Marco com Encólpio. Há outras duas personagens que realizam uma ponte com o texto anterior. A primeira é o pai de Marco, cujo nome se trata de uma alusão direta a Petrônio e ao principal teórico de *Satiricon* e historiador romano, Tácito: Gaio Marcelo Tácito é o nome do centurião.

A segunda personagem é Próculo, amigo de Marco, dono de fartas propriedades e a quem o jovem tentou enganar para reaver o dinheiro perdido. Essa personagem possui grande semelhança com Trimalquião, no que tange à leviandade, promiscuidade e ignorância. Entretanto, é filho de um proprietário de terras, bem

nascido, diferente de Trimalquião, um ex-escravo. Na visão de Marco, Próculo não passava de um “asno”, entretanto, seu companheiro provará ser muito mais sagaz que Marco ao roubar o seu dinheiro e não cair no golpe que este fora realizar em sua residência.

Outrossim, podem-se encontrar semelhanças no trato dado à personagem feminina. A única presente em toda a narrativa é a velha Lícia, escrava da família desde jovem, com quem Marco sempre teve relações sexuais, cujo peso da idade, contudo, torna-a inoportuna e um fardo para o rapaz. As características pejorativas com as quais é descrita fazem lembrar o modo como aparece a esposa de Trimalquião na trama de Petrônio, a prostituta que ascende à esposa, mas que não consegue transcender a subalternidade.

Desde miúdo que Lícia passa a vida a provocar-me. Teve sorte, nos primeiros tempos, quando o meu pai a comprou e eu ainda andava de pretexta. Mas agora, os oferecimentos de Lícia pareciam-me pura e simplesmente obscenos. Pensei em mandar chicoteá-la, com uma disciplina de nove rabos.

(...) Maldita Lícia que veio pelo meio da noite meter-se-me na cama... O que me valeu é que, desta vez, não estava bêbedo. Enxotei-a aos berros, e garanti que a mandava vender se não me apresentasse a toga. (CARVALHO, 1991, p. 14-17)

Além dessas semelhanças, é lícito afirmar que a maior afinidade presente entre os textos é a organização do enredo de *Quatrocentos mil Sestércios*, semelhante ao capítulo “O Manto Roubado” do *Satiricon*, pois a narrativa é linear, de estrutura simples, sofrendo perturbação na estrutura do enredo a cada vez que os sestércios são roubados, desengatilhando a cada roubo uma nova aventura. Assim como as personagens de Petrônio tentam tirar vantagem de algum incauto com o manto roubado e tentam recuperar o seu próprio, Marco inicia sua jornada sendo roubado. Em seguida, tenta recuperar seu dinheiro, aplicando um golpe em Próculo e, num golpe de sorte, consegue herdar a fortuna carregada pelo caixeiro viajante com quem se encontra na estrada.

Contudo, a sorte não o favorece muito tempo e, graças à sua pouca inteligência, não consegue aplicar o golpe em Próculo e ainda é roubado por ele. O desfecho da ação dá-se quando a personagem pede ajuda ao soldado romano, recupera seu dinheiro, mas, a certa altura, é logrado por um soldado romano. O último movimento é a reconquista do dinheiro, quando Marco monta uma emboscada para o soldado e para os bandidos que encontra no caminho, lançando a urso Tribunda sobre eles. Marco não somente recupera o dinheiro como também triplica seu montante e ainda rouba os ladrões.

Desse modo, o enredo se organiza pelo ganho e pela perda dos sestércios, culminando no enriquecimento da personagem através de muita malandragem. Os vícios da sociedade transposta para a ficção de Mario de Carvalho seguem sendo salientados a partir de outra releitura da obra de Petrônio, a do capítulo “O Banquete de Trimalquião”. A novela portuguesa se inicia com um banquete em casa de Marco e depois, novamente, um outro banquete faz parte da cena em casa de Próculo. Em

ambos os banquetes, o que se pode notar é o alto relevo dado à promiscuidade, futilidade e banalidade da vida retratada, como se pode conferir na sequência:

Banquete I:

O vinho corria e contaram-se histórias que vos poupo, sabendo que não têm o mais pequeno interesse para o desenvolvimento desta. Promptíneo conhecia todas as feiticeiras de Salácia e arredores e respectivos poderes e Túlio Galático jurava ter-se encontrado uma vez numa encruzilhada com o Deus Mercúrio que de um momento para o outro se havia desvanecido no ar, porventura levado – comentei eu – pelos vapores dos álcoois espirituosos.

E assim alegre e chistosa, ia transcorrendo a noite, bem comida e não menos mal bebida: Qual mais falava, qual mais ria... Ó Baco, Baco, divino Baco, que malfeitor és tu que sabes enredar as almas no mais vaporoso e solerte dos paraísos para depois arremessares, com brutalidade insana nos Tártaros mais sombrios. Que perversão, a de prenunciarees as desgraças com os transportes de alegria dos espíritos soltos e desprevenidos. Para isso existes? Ó Júpiter, Júpiter Optimus Maximus, mandador supremo de meu pai e de todos os soldados, para que deixas que Baco nos faça isto? Os humanos já são tão pequenos, tão sujeitos às iras e indisposições dos Deuses... Para que o hão-de ser enganados com alegrias provisórias e condenadas? (CARVALHO, 1991, p. 24-25).

Banquete II:

Bailadeiras um tanto desajeitadas e com excesso de adiposidades, direi eu. De cada vez que levantavam os braços e erguiam aqueles véus coloridos expeliam um odor que não sofria mistura com os excelentes arganazes recheados que o cozinheiro mandou servir nessa noite. Regalei-me. (CARVALHO, 1991, p. 48)

É possível reconhecer que a obra de Mario de Carvalho é uma paródia do texto de Petrônio, cujo resultado não foge ao proposto pelo hipotexto: ambos retratam em seus tempos históricos os aspectos de decadência e fragilidade da moral humana; o hipotexto, partindo da gentilha romana, o hipertexto traçando o aspecto de gentilha de elite portuguesa. As mensagens presentes nos textos possibilitam uma análise crítica de como o dinheiro ocupa espaço central na sociedade ocidental. No *Satíricon*, pode-se ler:

que podem fazer as leis,/onde o dinheiro reina absoluto,/ ou onde penúria alguma pode vencer?/Mesmo aqueles que atravessam os tempos/ com a bagagem da filosofia cínica,/ muitas vezes costumam vender/ a verdade em troca de moedas./ Portanto, a justiça não é/outra coisa senão comércio público,/e o cavaleiro que se aplica a uma causa/aprova uma negociata (PETRÔNIO, 2008, p. 26).

O hipertexto mantém o tom: “agora, moedas... Há lá coisa mais prostituída, mais corrida, mais desumanizada que uma moeda?” (CARVALHO, 1991, p. 76) e, à sombra da crítica realizada à sociedade portuguesa, é possível resgatar o trecho

anterior descrito. Destarte, neste cruzamento de diálogos, tem-se a descrição crítica da sociedade portuguesa.

3 O *hipertexto* Quatrocentos Mil Sestércios

De acordo com Hutcheon (1985), a paródia, mais do que procurar uma face negativa do hipotexto a que se refere, procura imprimir à releitura novas impressões decorrentes do deslocamento de contexto e público a que se expõe o novo conteúdo. Assim, as semelhanças entre o *Satiricon* e *Quatrocentos mil Sestércios* ganham uma funcionalidade estética especial ao transpor as referências que o texto faz à sociedade portuguesa de sua época, condizente com a afirmação de Hutcheon, de que a adaptação é central para a imaginação humana em todas as culturas. Portanto, contam-se e recontam-se nossas histórias. E, como lembra a autora, recontar quase sempre significa adaptar, “ajustar” as histórias para que agradem ao seu novo público.

O autor Mario de Carvalho é português do Alentejo, nascido em Lisboa em setembro de 1944, pertencente a uma família marcada por perseguições políticas. Ainda criança, em pleno governo de Antonio de Oliveira Salazar, a avó de Mario de Carvalho lhe apresenta o poço que usou para esconder os livros de seu pai, logo em seguida preso e espancado junto com seus companheiros, pela polícia política portuguesa. O autor também teve oportunidade de conferir as excrescências do governo de outras formas, além dos muros de sua casa, pois, de acordo com seu relato, transcrito em sua homepage <http://mariodecarvalho.com/>,

o regime não se manifestava apenas na repressão das actividades políticas e dos direitos sociais. Existia um fascismo do quotidiano baseado num exercício arrogante de pequenos poderes, nas proibições arbitrárias, na humilhação permanente do outro. A «licença de isqueiro» e a proibição da «mão na mão» são apenas aspectos caricatos de um quotidiano opressivo e cinzento. Em 1959 MdC chegou a ser preso por legionários num calabouço do Castelo de S. Jorge por falar inglês com uma amiga inglesa sem ser «intrépete” (sic) oficial. Outros colegas do liceu passavam humilhações semelhantes por pecadilhos infantis. Era o tempo aviltado das denúncias, da bufaria, da corrupção formigueira, de um Portugal rasteirinho e torpe. Nos próprios liceus o autoritarismo imperava. Nomeava-se para chefes de turma os mais graduados da mocidade portuguesa, uma organização juvenil fardada, militarizada que praticava a ordem unida da tropa, exibia a saudação fascista de braço estendido, e impunha uma bizarra farda de camisa verde e calção amarelo cintado em fecho de lata com o «S» de Salazar. Tudo o que não era proibido era obrigatório.

Diante de uma vida tão turbulenta e de uma sociedade conservadora, o próprio autor passa a fazer parte de movimento clandestino em 1965, fato que também o leva à prisão, conquistando a liberdade apenas em 1973. Como estava em liberdade condicional, terminou por optar pelo exílio em Paris, cruzando a fronteira ilegalmente. Transferiu-se assim que pode para a Suécia, onde tinha familiares. Retorna a Portugal apenas em 1974, após a Revolução dos Cravos, que colocou fim à ditadura.

Em *Quatrocentos Mil Sestércios* é possível conferir que, por cima do pano de fundo traçado pela releitura de *Satiricon*, inscreve-se um segundo texto, de viés crítico,

mas que já não descreve a sociedade romana. Pode-se notar que o espaço da trama, embora receba nomes romanos, como Olisipo, Salácia e Miróbriga, na verdade, remetem ao espaço de Portugal romano, de cidades que se formaram em Portugal durante o império romano. Olisipo³² era o nome romano da capital Lisboa; Salácia é a cidade romana de Salácia, a Alcacer do Sal, situada na região portuguesa; Miróbriga faz referência às ruínas romanas situadas na costa do Alentejo. Portanto, a viagem de Marco se dá no espaço conhecido como Lusitânia.

Nota-se, também, nas entrelinhas que, apesar de manter a esfera de personagens de péssimo caráter, tal qual a obra de Petrónio, ao contrário de *Satíricon* que trata sobre a “ralé” que nunca chegará ao “topo” da escala social, a despeito de seu dinheiro, como Trimalquião, em Mario de Carvalho, foca-se a crítica nas mais altas camadas da sociedade, em especial, na elite e no exército. Em meio ao texto que remeteria à classe romana, imbricam-se discursos que escapam e apontam para uma situação extratexto, contemporânea ao momento de produção da obra, como se pode notar no trecho: “é verdade que fui dos que menos uivavam e quis vir-me embora mais cedo, mas **preferia não ter agora contra mim a ira dum imperador divinizado... sabe-se lá o que poderá fazer um falecido César desinquietado e furibundo?**” (CARVALHO, 1991, p. 21, grifos meus).

Como se pode ver, há uma mudança de tom na fala de Marco, salientando a ambivalência do discurso, marcando tanto a diegese no período romano, tempo em que se passa a narrativa, quanto a ironia que leva à interpretação do autoritarismo da sociedade portuguesa da época. Essa particularidade de crítica à sociedade também está presente no fato de que os anti-heróis tornam-se homens ricos e heróis, o que revela a ironia e o humor como ferramentas estéticas que avaliam moralmente a sociedade.

Essa característica da narrativa encontra-se especialmente marcada na caracterização do óptio, o soldado romano que deveria ajudar Marco a recuperar seu dinheiro, mas é também a última personagem a lesá-lo. Essa personagem será o gatilho para o despertar da ação de Marco, pois este se coloca a “caçar” o óptio para recuperar o dinheiro. Também será a base da crítica presente na obra, uma vez que tanto Marco quanto o óptio são anti-heróis e ambos conseguem, apesar do mau-caratismo, um bom desfecho: o óptio morre na emboscada que Marco prepara, usando a Ursa Tribunda, mas se transforma em herói nacional.

[...] em Miróbriga, fizeram uma pequena estátua do optio. É considerado um herói. Dizem que o militar matou a urso Tribunda e mais quinze ladrões que a fera – dotada de poderes sobrenaturais – comandava, antes de sucumbir ao número, após um combate homérico, que fez tremer o chão. Os magistrados até evocam aquele exemplo, nos seus discursos.

Quando passar por Miróbriga, deporei uma coroa de louros no monumento. Haja respeito pelos falecidos, para mais, heróis... (CARVALHO, 1991, p. 82)

³² As informações foram retiradas dos sites: www.museudacidade.pt ; http://www.uc.pt/fluc/iarq/pdfs/Pdfs_FE/FE_93_2012; www.visitalentejo.pt/pt/catalogo/o...e.../ruinas-romanas-de-mirobriga/

Marco, apesar de encarnar o protótipo de jovem burguês irresponsável e sem princípios, termina a narrativa tal qual um *self-made man*, provando que é preciso ser esperto acima de qualquer coisa e que, dependendo dos fins, vale utilizar qualquer meio. Termina rico, desfrutando da boa vida que sempre quis.

[...] e assim me vi rico. Nada disse ao paterfâmilias, que regressou um belo dia de Olisipo, radiante por ter ganho o pleito, porque ele poderia por lei reivindicar todo aquele dinheiro para si. Acomodei antes um esconderijo conveniente, consegui aplacar a ira de Próculo entregando-lhe dissimuladamente algum dinheiro mais a biga e a mula e prometendo-lhe sociedade no tal empreendimento inventado de remessas de trigo para o Ponto, e dediquei-me, tranquila e sensatamente, a emprestar dinheiro a juros, às escondidas. [...] Tornei-me respeitável, sosseguei e agora estou um pouco adiposo. Devoro doces, regalo-me com bom vinho e deixo-me untar com óleos perfumados e massajar longamente nas termas. Vou esperando... O pai não viverá sempre... O problema é a incerteza funesta dos tempos que correm... (CARVALHO, 1991, p. 82)

4 Conclusão

Frente às considerações feitas neste estudo, é lícito afirmar que, para decodificar as possibilidades de interpretação do hipertexto, é necessário ir além das estruturas ditas intertextuais. Devem-se levar em consideração as possibilidades de interpretação da leitura que se estabelece na tensão entre o hipotexto e o hipertexto, observando as condições de produção e de recepção estabelecidas. Assume-se, assim, que

a minha perspectiva pragmática não faria, contudo, da paródia um sinónimo de intertextualidade. As teorias actuais da intertextualidade têm um ponto estrutural central, (...), mas apoiam-se numa teoria implícita da leitura ou da decodificação. Não se trata apenas do problema da absorção e transformação, de certa forma patogénica ou mágica, do texto a partir de outros textos (Jenny 1976, 262; Kristeva 1969, 146). Os textos não geram nada – a não ser que sejam apreendidos e interpretados. (HUTCHEON, 1985, p. 35).

Seguindo essa linha, é possível verificar que *Quatrocentos mil Sestércios* é uma paródia de *Satíricon*, mas no sentido de que há uma intimidade, um acordo entre os textos, não um contraste e que, para captar o sentido proposto por Mario de Carvalho, é necessário transcender às estruturas para melhor observar a dupla raiz que se estabelece nesta releitura.

Referências

CARVALHO, M. *Entre Tejo e Odiana*. Disponível em:
<<http://mariodecarvalho.com/vida>>. Acesso em: 01 de set. 2014.

_____. *Quatrocentos Mil Sestércios*. Lisboa: Editorial Caminho, 1991.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da paródia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

PETRÔNIO, *Satíricon*. Trad.: Cláudio Aquati. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

Referências recomendadas

www.museudacidade.pt

http://www.uc.pt/fluc/iarq/pdfs/Pdfs_FE/FE_93_2012

www.visitalentejo.pt/pt/catalogo/o...e.../ruinas-romanas-de-mirobriga

Jorge Amado y su complicidad artística con Carybé y Verger³³

José Oscar Luna Tolentino

Estudioso de las literaturas mexicana y brasileña, es Profesor de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde realizó sus estudios de licenciatura y maestría. Actualmente realiza el doctorado en Estudios Latinoamericanos (Teoría Literaria y Literatura) en la Universidad Nacional Autónoma de México.

E-mail: lunamestre@yahoo.com.mx

Resumo: Este artículo aborda constantes de algunas novelas de Jorge Amado, como la cultura popular (candomblé, capoeira, literatura de cordel, etc.) correlacionada con obras de otros artistas de disciplinas no literarias; las semejanzas son abordadas a partir de imágenes con algunas fotos de Pierre Verger, y de pintura, con algunas obras de Carybé. La visión antropológica que recreó esta trida de autores contribuyó en la valoración y conservación de estas expresiones culturales bahianas que florecieron en el siglo XX.

Palavras-chave: Cultura popular. Jorge Amado. Pierre Verger. Carybé. Candomblé. Capoeira.

Abstract: This article discusses constants in some novels by Jorge Amado, as popular culture (candomblé, capoeira, string literature, etc.) related to works by other nonliterary discipline artists; the similarities are approached from images with some pictures by Pierre Verger, and paintings, with some works by Carybé. The anthropological vision that recreated this trida authors contributed to the appreciation and conservation of these Bahiana cultural expressions that flourished in the twentieth century.

Keywords: Popular culture. Jorge Amado. Pierre Verger. Carybé. Candomblé. Capoeira.

Lo importante, en Bahía, es el pueblo. De una fuerza vital sin medida, artista de nacimiento, [...] creador de civilización y cultura, el pueblo bahiano marca y firma toda obra de creación que aquí se ha realizado. [...] De ella nos alimentamos todos los que hacemos literatura y arte.

Bahía de Todos los Santos, Jorge Amado

³³ Como se sabe, la correspondencia artística entre estos artistas bahianos se ha estudiado y dimensionado a tal grado que la *Trilogía Entre Amigos* es ejemplo de ello, esta coedición de la fundación Pierre Verger y Solisluna Editora se compone de los siguientes volúmenes: *Carybé & Verger – Gente da Bahia* (2008), *Carybé, Verger & Caymmi: Mar da Bahia* (2009) y *Carybé, Verger & Jorge – Obás da Bahia* (2012).

Jorge Amado (1912-2001) escribió en la guía novelada *Bahia de Todos os Santos* (1944) y en su autobiografía *Navegação de Cabotagem* (1992), que se debe de leer y comprender su novelística no como una expresión aislada sino que es preciso correlacionarla con obras de otros artistas de diversas disciplinas que bebieron, al igual que él, de la fuente de la cultura popular bahiana; afines a esta postura son Pierre Verger (1902-1996) y Carybé (1911-1997). Esta triada de artistas tomaron como referente de recreación las expresiones culturales de las capas bajas del pueblo de Salvador, Bahía, aproximadamente a finales de la década del cuarenta y a lo largo de la década del cincuenta del siglo veinte, para darles otra dimensión, recreando ese arte popular según su perspectiva e interés. Las similitudes y motivaciones ético-estéticas que se pueden apreciar en la obra de estas tres personalidades son por demás evidentes, en cada apartado de este trabajo lo indicaré haciendo las correlaciones pertinentes.

La más fuerte unión entre ellos consistió en que formaron parte del mundo mágico del candomblé afrobrasileño, ya que fueron *obás*, ministros de Xangô do Ilê Axé Apô Afonjá, en la época de la Mãe Senhora y Mãe Menininha. Ejemplo de esta comunión, corresponde al festejo que se desarrolló décadas después, en 1972, a iniciativa de Amado y Carybé, un grupo más nutrido compuesto por James Amado, Waldeloir Rego, Mário Cravo, Dorival Caymmi y Verger, colocaron una placa en la puerta de entrada del candomblé do Gantois.

En esta casa de candomblé, sede de la Sociedade São Jorge do Gantois, Ilê Iya Omin Axé Iyamansê, situada en el Largo de Pulquería, en el Alto do Gantois, hace cincuenta años Dona Maria Escolástica Coceição Nazaré, Mãe-de-Santo Menininha do Gantois, vela, en el alto puesto de iyalorixá, con ejemplar dedicación y perenne bondad, por los orixás y por el pueblo de Bahía. 1922 –febrero– 1972 (AMADO, 1980, p. 155).

Dentro de este sistema de creencias, eran agentes intermediarios (*medium*) entre lo “real” fáctico e histórico y el mundo mágico afro-brasileño, de los santos u orixás. Por este motivo, estos obás se asumían como transmisores de los santos, que les permitían no solo “ver” o “percibir” la belleza que se mostraba en la vida cotidiana de los grupos marginados por la alta cultura elitista, sino para resguardar y mostrar en su disciplina artística, toda la riqueza de esa cultura mestiza. Verger y Carybé tenían la misma intención de expresión que Jorge Amado: comprender, abogar y difundir esa cultura del pueblo bahiano. Esto es, a partir de un enfoque que podría considerarse de tipo antropológico, etnográfico, buscaban representar la “realidad” concreta y específica que les correspondió vivir: “...la antropología social revela que la etnografía nace de los viajes, y que viajar es la posibilidad de separarse de cierta totalidad que se plantea como absoluta” (DA MATTA, 2002, p. 310). En ese sentido, menciona Roberto da Matta que la etnografía en última instancia es la revelación de una posición social específica ante un objeto social o cultural que genera *extrañamiento*, ya que el escritor no es un creador sino un traductor (vehículo o instrumento) que mediante su discurso relativiza e implica múltiples lecturas. Por tanto, se pueden comprender que estos artistas salían a la calle, documentaban (tomando apuntes o imágenes) para hacer resonancia con el pasado de esta ciudad de cinco siglos de historia, para reflexionar su

complejo devenir cultural; esbozando el presente en que desarrollaron sus expresiones artísticas, acaso intentar trazar esos rasgos distintivos bahianos; intentando configurar los caracteres que marcarían el futuro artístico y cultural que intuyeron estaba por venir.

Carybé es claro ejemplo de ello, gustaba de caminar por las calles con papel y lápiz al alcance de la mano, para retratar la vida cotidiana que se “dejaba ver” en el gran escenario bahiano; el mercado, las fiestas, los rituales afrobrasileños. Este quehacer artístico se puede leer en la anécdota que refiere Amado en su autobiografía, *Navegação de Cabotagem*: “...Carybé foi à papelaria em frente, adquiriu um caderno de estudante, lápis variados, começou a desenhar página a página até a última, mais de cem desenhos, cenas de Londres, cenas da Bahia” (AMADO, 1992, p. 376). Con esta referencia, podemos imaginar a cada una de estas personalidades bahianas haciendo algo muy similar, de manera individual o colectiva. Verger, incansable caminante curioso, no sólo tomando apuntes sino capturando instantáneas, cavilando las profundas raíces del candomblé; Amado junto a su otro gran amigo Dorival Caymmi,³⁴ escuchando historias de los muelles, enamorado de Iemanjá y los misterios de la mar, recreando todo esta poética en sus composiciones.

A través de sus obras artísticas, resguardaron los caracteres de la cultura popular bahiana de esa época específica. Intentando no sólo profundizar ajenos a ese fenómeno cultural sino logrando pertenecer íntegramente a la idiosincrasia de ese pueblo bahiano para documentar y recrear desde “dentro”, formando parte, respetando: “Respeto de la manera como se respeta en Bahía, con una gran familiaridad. [...] personas que ellos saben que están ligados a ellos, que son de los suyos, que son como ellos, y que al mismo tiempo saben que tienen algo que darles a cambio de lo que ellos nos han dado” (AMADO, 1992, p. 83). Este trabajo lo realizaron, como referí líneas arriba, aproximadamente entre la década del cuarenta y cincuenta, el momento álgido (cuando estas expresiones culturales no sólo eran infravaloradas, sino que incluso no eran respetadas); posteriormente, entre la década del sesenta y setenta lograron consolidar su aportes. Estos artistas coadyuvaron en la configuración del Arte popular de esta ciudad brasileña. Se puede mencionar entre estos grandes artistas de la época que trabajaron con una ético-estética parecida a la triada Amado-Verger-Carybé, a el sergipano Jenner Augusto (1924-2003), el alemán Karl Heinz Hansen (1915-1978), Génaro de Carvalho (1926-1971), etc. Refiere Amado en la guía novelada que: “Ser bahiano es un estado de espíritu”, muchas personalidades llegaron para contribuir.

En esta ciudad, la cultura popular es tan poderosa, posee una tradición tan densa, persiste, porque fue defendida con furia y coraje, tanto que no sólo marca sino que condiciona toda creación artista y literaria. Baste examinar la obra de nuestros escultores Mário Cravo, Mirabeu Sampaio, Antônio Rebouças, Madalena Rocha, Tati

³⁴ La mancuerna Amado-Caymmi es una de las más fecundas dentro de la cultura popular bahiana; trabajaron en múltiples proyectos para compartir la belleza de su tierra. Como se sabe, Dorival es fundamental para la Música Popular Brasileña, precursor de la “Bossa Nova”, sus composiciones fueron referente de inspiración para Tom Jobim, João Gilberto, Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gilberto Gil. Sus canciones emanan de la idiosincrasia de su ciudad natal: la vida cotidiana del hombre ligado al mar o a la ciudad de Bahía.

Moreno, Manuel Bonfim, para encontrar en ella, recreada, como arte, la creación cotidiana del pueblo. Basta observar la pintura de un Carybé, de un Carlos Bastos, de un Jenner, de un Willys, de un Fernando Coelho, de un Hélio Basto; los dibujos de Floriano Texeira, o de Juárez Paraíso, los grabados de Calazans Neto o de Emanuel Araújo" (AMADO, 1980, p. 43).

La congregación de este grupo de artistas se puede indicar a partir de la publicación de la novela *Jubiabá* (1936). Entre las personalidades que llegaron para acercarse al mundo cultural de esta ciudad brasileña debido a la ficción narrativa, se encuentra los dos personajes que correlaciono con Amado. Pierre Verger leyó la traducción al francés de *Jubiabá* (BERVEILLER, HOURCADE, 1938), por lo que a partir de 1946 radicó en Bahía. La magna producción fotográfica que produjo se resguarda en la fundación que ostenta su nombre; de entre sus trabajos publicados se encuentran los libros: *Pierre Verger repórter fotográfico* (1957), *Ewé* (1976), *Orixás, Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo* (1981), *Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns* (1998). Carybé arribó a Bahía también motivado al leer la traducción al español de *Jubiabá* (NAVARRO, 1937). Carybé después de una primera estancia bahiana en 1946, en que asistió a rodas de capoeira, a terreiros de candomblé, realizando sus primeros diseños, radicó definitivamente en Bahía, a partir de 1950. Menciona al respecto, el autor de *Tenda dos Milagres*, con falsa modestia: "Dei à Bahia o sábio e o artista, acha pouco? Tenho ou não motivo para vaidade? Não foi você, diz-me o bom senso, quem os trouxe na barra do mistério, foi o pai Jubiabá para quem Gilberto Gil compôs uma canção e Nelson Pereira dos Santos rodou um filme" (AMADO, 1980, p. 81). Aunque, no sólo fue esta medular obra la que atrajo a los demás artistas ya referidos sino que también debemos considerar a las novelas que antecedieron y prosiguieron a ésta: *Cacau* (1933), *Sour* (1934), *Mar morto* (1936), *Capitães da Areia* (1937). El convite literario conllevó esa estética amadiana que en palabras de Darcy Ribeiro consiste en lo siguiente.

Jorge não só romanceia a memória, o sofrer e os gozos de nosso povo, mas o faz com algumas preocupações básicas: a busca da beleza, da liberdade, da justiça e o amor à carnalidade gozosa e sofrida. Romanceia com base numa postura ética, julgando e criticando a realidade. Ele é nossa melhor expressão do que se chama literatura engajada, da melhor qualidade, vale dizer, literatura lúcida e socialmente responsável. (EN CADERNOS, 1997, p. 28).

Las expresiones artísticas de Carybé, Verger, Amado y todos las demás personalidades que trabajaron esta ético-estética, conllevan estas características que menciona este gran antropólogo brasileño: compromiso social que intentaba encontrar la libertad de pensamiento, sentimiento y expresión. Redondeando, menciona el ingente maestro Antonio Candido en su ensayo "Poesia, documento e história", sobre los alcances y tributos de la novelística amadiana, que como he referido, tiene mucho que ver con Verger y Carybé: "Os seus libros penetram na poesia do povo, estilizam-na, transformam-na em criação própria, trazendo o proletário e o trabalhador rural, o negro e o branco, para a sua experiência artística e humana, pois ele quis e soube viver a deles" (2004, p. 44).

Contextualmente, las primeras novelas de Jorge Amado surgen debido a la Revolución de 1930, de la grave crisis que sufrió Brasil en aquella década. A nivel mundial la situación socioeconómica también se encontraba en un mal momento. Los estragos de la Primera Guerra Mundial, la pobreza e inestabilidad que prevalecían propiciaron expresiones literarias que recreaban todos estos males. En ese sentido, Amado en su formación narrativa tuvo como referentes estéticos a escritores de esa época: Kurt Klaber, con *Pasajeros de tercera clase*, lo motivo a enfocar los diversos problemas que sufre el proletariado; de la novela soviética aprendió el “realismo crudo”, fueron importantes Fadeiev con su obra *La derrota*, Serafimovich con *El torrente de hierro*, la *Caballería roja* de Babel, *La madre* de Gorki; de los novelistas norteamericanos como Dos Passos, Faulkner, Hemingway, Steinbeck, comprendió que los males sociales se extienden a lo largo del continente. En el caso de la narrativa nordestina, su obra tiene correspondencia con autores como Marques de Rebelo, Octávio de Faria, José Lins do Rego, Lúcio Cardoso, Cornelio Pena, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos. La pobreza, marginación y el mestizaje cultural de esta zona brasileña los une. Menciona Luis Bueno en *Uma história do romance de 30* que los pobres y su cultura encontraron un espacio en la literatura nordestina de esa década, ya que: “...cujos narradores procuram atravessar o abismo que separa o intelectual das camadas mais baixas da população, escrevendo uma língua mais próxima da fala.” (2006, p. 23).

Amado y Carybé: esbozos... pinceladas poéticas

Obá Onã Xocun, dito Carybé, nascido Héctor Júlio Páride de Bernabó na primeira encarnação, tomou dos instrumentos, da goíva, do formão, do macete, dos materiais mais nobres, a madeira, o cimento, o barro, e armando com força dos orixás, fixou para sempre a face verdadeira Bahia, a que está sendo assassinada.

As sete portas da Bahía, Jorge Amado

Este pintor, ilustrador, ceramista, escultor, historiador y periodista creó un aproximado de cinco mil obras (diseños, pinturas, murales, esculturas), entre ellas los 27 paneles representando a los orixás del candomblé bahiano y que actualmente se encuentran en el Museo Afrobrasileño de Salvador.³⁵ Carybé es una personalidad muy atractiva: vivió en su infancia en Italia, estudió en la Escola de Belas Artes en Rio, obteniendo el grado en historia por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1927-1929); en sus inicios trabajó como reportero en *El Diario* de Buenos Aires, junto con Julio Cortázar (1935-1936). En 1938, al trabajar para el diario el *Pregón*, se le encomendó un reportaje sobre Lampião. En 1946 realiza una estancia que lo vincula más estrechamente a Bahía pero no es sino hasta cuatro años después, cuando es invitado

³⁵ Véase: *As artes de Carybé* (2010), organizado por el artista plástico Emanuel Araújo; Jorge Amado, *O capeta Carybé*, São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2006; *Carybé*, Bruno Ferrer (organizador), Salvador, Odebrecht, 1989; Odorico Tavares, *Bahia, imagens da terra e do povo* (ilustraciones de Carybé), Rio de Janeiro, 1951.

por Anísio Texeira, entonces Secretario de Educación de Bahía, para crear dos paneles en el Centro Educativo Carneiro Ribeiro, cuando decide vivir permanentemente en esta ciudad.³⁶ Carybé ilustró entre otras obras; *Macunaima* de Mário de Andrade, *Bahia, Imagens de Terra e do Povo* de Odorico Tavares; con Jorge Amado participó en varias obras, entre ellas: *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'Água*, *O Gato malhado e a Andorina Sinhá*, *O sumiço da Santa*, *Gabriela Cravo e Canela*. Menciona Bruno Rodrigues Pimentel, en su trabajo "A contribuição de Carybé para a valorização da cultura afro-brasileira", sobre su gran contribución:

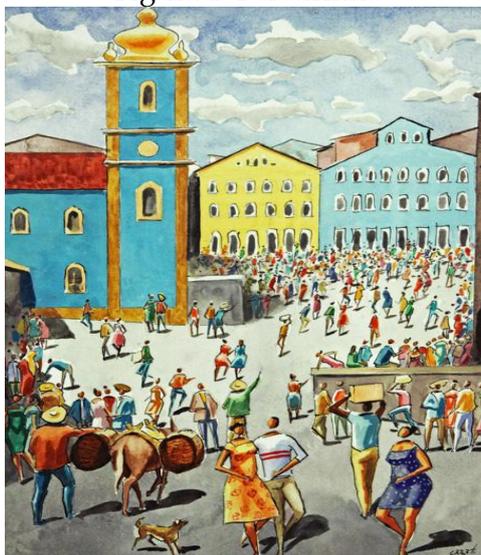
Ao desenvolver diversas obras de arte que retratavam temas referentes ao cotidiano e a cultura negra presente na Bahia Carybé acabou por divulgar esses aspectos culturais pelo Brasil e pelo mundo. Certamente essa divulgação contribui para a valorização dessa cultura que por muito tempo foi omitida pelos próprios brasileiros. Hoje, muitas das obras de Carybé estão presentes na Bahia e circulam em diversas exposições por diferentes países e estados do Brasil (2011).

El espacio general de su obra plástica bahiana corresponde obviamente al mundo narrativo amadiano. Considera Jorge Amado que esta ciudad comenzó su grandeza con los siguientes escritores: el gran orador Antônio Vieira (1608-1697), jesuita que increpó toda injusticia prevaleciente de su tiempo en la ya desaparecida Igreja da Sé (1933); asimismo el ingente poeta barroco, mejor conocido como "Boca do Inferno", Gregório de Matos (1636-1635), primer gran poeta nacido en Brasil, aunque formado en Coimbra (existe una película acerca de su vida y obra, realizada por Ana Carolina en 2003); también el poeta romántico Castro Alves (1847-1871), primero en versar sobre la negritud bahiana (que mantuviera airados debates con los poetas cariocas afrancesados, de tendencia cosmopolita), Jorge Amado dedicó una novela a su emblemática figura, *O A,B,C de Castro Alves*. En este sentido, entre Carybé y Amado se pueden hacer múltiples correlaciones y correspondencias. Por ejemplo, para el narrador en este espacio único convergen las más entrañables historias y relatos de su novelística: Los múltiples habitantes de la colmena humana que sufrieron las caras de la miseria en la Ladeira do Pelourinho, en el número 68: "Um mundo fétido, sem higiene e sem moral, com ratos, palavrões e gente. Operários, soldados, árabes de fala arrevesada, mascates, ladrões, prostitutas, costureiras, carregadores, gente de todas as cores, de todos os lugares, com todos os trajes, enchem o sobrado" (AMADO, 1990, p. 11). Pedro el Bala, Dora y los demás niños que viven en la calle, huérfanos no sólo de sus progenitores sino de la sociedad que no los comprende y mucho menos ve por ellos, por lo que tienen que sobrevivir delinquiendo, los famosos *Capitães da areia*: "E, no dia em que ele fugiu, em inúmeros lares, na hora pobre do jantar, rostos se iluminaram ao saber da notícia. E, apesar de que fora era o terror, qualquer daqueles lares era um lar que se abriria para Pedro Bala, fugitivo da polícia. Porque a revolução

³⁶ En 2013 como parte de los festejos por el natalicio de ambos artistas, entre el 27 de junio y el 27 de Julio, en el Teatro Municipal de Ilhéus, la curadora de la exposición Solange Bernabó, hija de Carybé, la intituló "100x100 Carybé ilustra Jorge", auspiciado por la Academia de Letras de Ilhéus.

é uma pátria e uma família” (AMADO, 1992, 269). En la obra plástica de Carybé se pueden insertar estos personajes de novela, las pinturas “A louca dos cachorros”, “Meninos brincando”, la galería de obras intitoladas “Bahia”, estos marcos pictóricos corresponderían a esos escenarios narrativos en que se desarrollaran las acciones, la intriga que envuelve a estos personajes.

Figura 1: Pelourinho



Fonte: <http://www.elfikurten.com.br/2011/02/arte-de-carybe-sua-paixao-pela-bahia.html>

Específicamente en la intitolada “Pelourinho”, podemos observar a estos personajes que representan las masas de esta ciudad nordestina, el *populus* bahiano; mujeres de la vida, los diversos vendedores de mercancías, los vagos o malandros, los peatones, los enamorados imprescindibles y esos niños de la calle, toda esta galería casi carnavalesca, interactuando en los diversos escenarios de la ciudad.

Esta poética de simplificación se puede observar con tres o cuatro trazos que captura los movimientos, no de personas específicas sino de tipos, técnica muy parecida a la novelística amadiana, a la novelística moderna: “Isto é possível justamente porque o trabalho de seleção e posterior combinação permite uma decisiva margem de experiencia, de maneira a criar o máximo de complexidade, de variedade, com um mínimo de traços psíquicos, de atos e de idéias” (CANDIDO, 1968, p. 44). Instantáneas, fragmentos que corresponden a los eslabones de la compleja y rica cadena de la tradición popular de esta ciudad porteña. Estos esbozos son característicos en sus obras: composiciones saturadas, plenas de vida y alegría.

Dentro de estos marcos espaciales podemos incluir también a Antônio Balduino, “Baldo”, el negro popular, héroe que vivió y sufrió múltiples sortilegios, protagonista de la referencial *Jubiabá*. Personaje retomado de la literatura de cordel: cantautor de sambas con su cavaquinho, boxeador, amante de mujeres pero sobre todo de aventuras.

O ABC de Antônio Balduino, trazendo na capa vermelha um retrato do tempo em que o negro era jogador de boxe, é vendido no cais, nos saveiros, nas feiras, no Merca do

Modelo, nos botequins, pelo preço de duzentos réis, a camponeses moços, marinheiros alvos, a jovens carregadores do cais do porto, a mulheres que amam os camponeses e os marinheiros e a negros tatuados, de largo sorriso, que trazem ou uma âncora, ou um coração e um nome gravado no peito. (1990, p. 331).

Otro escenario en que se puede hacer correspondencia es la pintura intitulada “cangaceiros”, en la que figuran seis tipos (una mujer casi en medio) que son un esbozo de estos personajes peculiares de esta región nordestina. Caracterizados con los típicos sombreros con sus insignias de guerra, de fetiches, la carabina bien empuñada entre las manos, la ropa correspondiente (pañuelo al cuello, las bandas cruzadas de balas: *caganzo*), así como los objetos básicos (bota o cantimplora, una bolsa) para sobrevivir en esas tierras inhóspitas. Todo lo básico aunque estilizado. En algunas novelas de Jorge Amado se recrea este espacio, principalmente en *Ceará vermelha* (1946). En este espacio que corresponde al desierto impenetrable, el también conocido como el corazón no completamente colonizado del Nordeste, los cangaceiros son recreados más apegados a su “realidad”, como ocurría en la literatura de cordel, entre ellos: Lucas Arvoredo, Zé Trevoada, Virgulino Ferreira Lampião: “Vestidos de cuero, armados hasta los dientes con revólveres, carabinas, puñales, el rostro feroz, las barbas crecidas, un olor fétido, pero inocentes y puros, riéndose admirados, felices como niños ante el juguete esperado” (1990, 205).

En este mundo amadiano no pueden faltar la galería de hermosas mujeres mulatas, entre ellas, sólo por citar algunas, se puede mencionar a: Rosa Palmeirón con su puñal y rosa en el ligero, con su mirada marítima “azul en los días de calma, grisácea en los días de tempestad” de la novela *Mar Morto*, la bellísima Rosa de Oxalá, amor imposible de Pedro Archanjo, protagonista de *Tenda dos Milagres*, la gran Teresa Batista, suma de las dos anteriores mulatas. Estas mujeres y otras más figuran en el mundo literario de este autor, que corresponde a ese convite de recorrer los planos de exuberancia sin dejar de lado las injusticias sociales que éstas padecían. Todos estos personajes y muchos más aparecen en la narrativa amadiana y que se pueden percibir en las pinturas de Carybé, entre ellas: “Escola de Samba”, “Musicando”, “Cotidiano”, la galería de obra referentes a los “orixás”, en donde figuran mulatas, negros, niños; el pueblo bahiano en general participando en su cultura popular. Estas obras de este artista plástico transmiten esa estética, esa sensación de movimiento, de vida latente, que exige al receptor llenar los espacios vacíos e imaginar los sonidos de los instrumentos musicales, la letra de la canción que se interpreta, la cadencia del baile, lo que Amado recrea en su literatura.

Como hemos visto, la simbiosis artística entre ambas personalidades es latente. Carybé como *obá* poseía esa magia de representar, menciona Jorge Amado en el prólogo de *As sete portas da Bahia*: “Na cidade de Salvador de Todos os Santos, os orixás, os jagunços, os beatos, as mães e as filhas-de-santo, os mestres de saveiro, o rei de Ketu e a Senhora-das-Águas, a criação de Carybé, Obá Onã Xocun, são a memória imortal e mágica, do mistério, do axé da Bahia” (1976, p. 12).

Jorge Amado y Pierre Verger: Fatumbi

Pierre Verger, aristocrata francês, Fatumbi na África negra, no reino de Oyó, Ojuobá na Bahia, Verger estudou e revelou os laços umbilicais que ligam África e Brasil: o tráfico dos escravos, a saga dos orixás, os ritos afros e os ritos brasileiros dos candomblés, semelhanças e diferenças, a ciência das folhas e da adivinhação, o mistério e a mistura. [...] Maior só a do cientista, a do Doutor de la Recherche Scientifique de France, o colaborador de Roger Bastide, o babalaô Fatumbi, Professor da Universidade de Ifá no reino de Xangô, especialista em assuntos africanos na Universidade Federal da Bahia, Ojuobá no terreiro do Opô Afonjá, levantado por mãe Senhora, a venerável.
Navegação de cabotagem, Jorge Amado

Pierre Edouard Léopold Verger recorrió a lo largo de varios años diversas partes del mundo, periplo de sortilegios, y tras haber capturado con la lente de su cámara fotográfica asuntos sociales, culturales, antropológicos, étnicos, etc., decidió enfocar su labor artística en esta ciudad mestiza, en la que fue rebautizado años después, en 1952 dentro del candomblé, como *Fatumbi*: “nacido de nuevo gracias a Ifá”. El principal interés de este antropólogo y artista viajero consistió en romper con el supuesto mito de atraso étnico que prevalecía en Europa acerca del “Nuevo mundo” o “Tercer mundo” en aquel periodo histórico. Para comprender la importancia del aporte de esta gran personalidad, basta apreciar el magnífico documental: “Pierre Verger, mensajero entre dos mundos”, dirigido por Lula Buarque de Hollanda, narrado y presentado por Gilberto Gil. Filmado en África, Francia y Bahía, incluye la última entrevista de Verger (filmada un día antes de su fallecimiento, en 1996), extenso material fotográfico, textos de Verger y declaraciones de amigos como Jorge Amado, Zélia Gattai, Mãe Stella, Pai Agenor y el historiador Cid Teixeira.

Ejemplo de esa búsqueda hacia las expresiones populares de esta parcela brasileña, se pueden observar en las fotografías dedicadas a los paisajes, tanto de los muelles como de la ciudad, en donde enfoca las actividades diarias de las personas de esa época en Salvador, Bahía. Imágenes de personajes populares, de las capas bajas, en ella también figuran marineros, niños, meretrices, vendedores de mercado, músicos, padres y madres de santo del candomblé, capoeeristas con sus danzas y rituales, instantáneas tomadas entre 1946-1947. Verger al igual que Amado y que Carybé como hemos visto, trabajaron similarmente: “...identifica-se com os nativos; ele fala sua língua, come com eles sua comida, veste-se como eles, participa ativamente de cerimônias religiosas, dançando em homenagem aos orixás; é iniciado, o que faz com que tenha acesso a conhecimentos secretos” (BARRETTI, 2010).

En su obra fotográfica también podemos apreciar similitudes con la narrativa amadiana, por ejemplo, la trágica historia de Livia y Guma, que se reitera constantemente en el cancionero de los muelles. En esa novela intitulada *Mar morto* el punto de partida, la fuente de recreación novelística corresponde a la canción, “É Doce Morrer No Mar”, narraciones de marineros que salen a mar abierto a ganarse la vida y las mujeres que esperan en cada viaje el triste desenlace. Composiciones de estilo sencillo, en ellas el entorno pesquero de Bahía y su cotidianeidad se manifiestan en

canciones de Dorival Caymmi, como la intitulada “Promessa de Pescador” que posee ese cariz.

Figura 2: Puerto dos saveiro



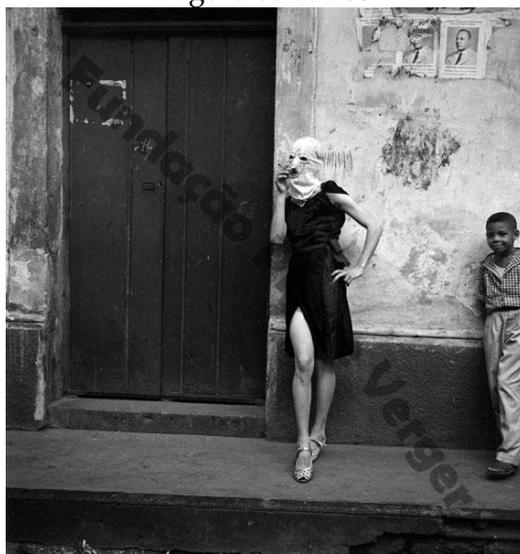
Fonte: Fundação Pierre Verger (foto 30828)

En la Fototeca, en la gallería dedicada la carpeta bahiana se encuentran 35 secciones, entre ellas “Puerto dos saveiros”, en las imágenes 30818, 30828, 30885, 30895, podemos ver la panorámica del escenario en que se sitúan estas embarcaciones que navegan a lo ancho de la bahía saliendo y entrando con sus mercancías, entre ellos “O Valente” que dirige Guma o el “Viajante sem Porto” a cargo del Mestre Manuel: “E os saveiros saíram juntos, cortando águas. Do Viajante sem Porto, Maria Clara cantava. Nesse momento Guma compreendeu que perderia a aposta. [...] As luzes de Maragogipe são visíveis à margem do rio” (1988, p. 70). En otras podemos ver a grupos de hombres que se encuentran reunidos en un lugar que bien pudiera ser la “Lanterna dos Afogados” de esta misma novela, escenario de reunión de los marineros que después de sus largos viajes, era lugar apropiado para desahogar sus penas y alegrías, recinto popular donde se contaban las diversas y fantásticas historias que vivían en alta mar, asimismo los cruentos relatos correspondientes a la época de la esclavitud cuando no gozaban de este tipo de libertad. Todo ese mundo que se desarrolla en los muelles se puede percibir en estas instantáneas, en el portafolio intitulado “Veleros”, todas estas instantáneas se resguardan en la Fundación Pierre Verger. Como menciona Carmen Leñero, al lector le corresponde llenar todos espacios vacios que deliberadamente se dejan en una obra literaria, con estas referencias es más fácil reconstruir estos espacios.

[...] intenta recobrar para sí misma una *voz*, un *estado de ánimo* concreto, un *cuero* de percepciones sensibles, un *tiempo* y un *espacio* en que se actualice como cosa viva, como una acción que se verifica en el universo provisional que genera el poema, ámbito para ser visitado por otro ser humano en calidad casi de espectador. Y se le puede llamar “espectador” porque lo que ocurre al lector ante un poema “vivo” le ocurre en el presente en que lee y para la integridad de sus sentidos y su mente (2010, p. 24).

En la carpeta “Carnaval”, se encuentra dentro una más intitulada “Varios”, en esta la imagen 26623, resulta emblemática: se observa a un niño curioso junto a una mujer de la vida galante. Este jovencito bien puede ser alguno de los capitanes de la arena, tal vez Baldo, Guma o Pedro Archanjo en su infancia. La chica acaso pudiera ser una de las múltiples meretrices, por las que Amado sentía un gran aprecio y que consideraba que entre todos sus personajes de ficción eran las más incomprendidas y sobajadas (como aún continúa ocurriendo en la realidad).

Figura 3: Vários



Fonte: Fundação Pierre Verger (foto 26623)

Con respecto a las ruedas de capoeira, en esta colección de instantáneas se puede observar las acciones de estos personajes, la mayoría de ellos negros o mulatos. Casi siempre en un primer plano los ejecutantes, la rueda que genera la necesaria colectividad, en otras imágenes se pueden ver a algunos de los asistentes que tocan los instrumentos musicales como son los atabales o el berimbau; otros más parecen estar aplaudiendo o llevando con su cuerpo el ritmo de los tambores. Algo similar, ocurre en la narrativa amadiana.

Ao lado da igreja do Rosário dos Pretos, num primeiro andar com cinco janelas abertas sobre o Largo do Pelourinho, mestre Budião instalara sua Escola de Capoeira Angola: [...] Os berimbaus comandam os golpes, variados e terríveis: meia-lua, rasteira, cabeçada, rabo-de-arraia, aú com rolê, aú de cambaleão, açoite, bananeira, galopante, [...] aqui nesse território a capoeira angola se enriqueceu e transformou: sem deixar de ser luta, foi balé (1979, p. 13).

Conclusiones

La obra de Amado se apoya, se recrea a partir de referentes reales, se la cultura popular bahiana de su época, en correlación con ciertas obras artísticas del artista plástico Carybé y del fotógrafo, antropólogo Pierre Verger, se pueden hacer

correlaciones ética-estéticas, ya que están estrechamente relacionadas. Por falta de espacio, no es posible profundizar demasiado, sin embargo, en uno de los apartados de la tesis de doctorado, analizo con más detalle la correlación de Verger, Carybé y Amado, con respecto a su participación y contribución a los estudios y valoración del mundo mágico del candomblé.

Referências

AMADO, Jorge. *Navegação de Cabotagem*. Rio de Janeiro: Editora Récord, 1992.

_____. *Bahía de Todos los Santos: guía de calles y misterios*. Traducción Estela dos Santos, dibujos Carlos Bastos. Buenos Aires: Editorial Losada, 2002.

_____. *Suor*. Rio de Janeiro: Record, 1990.

_____. *Jubiabá*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990.

_____. *Mar Mort*. São Paulo: Editora Martins, 1988.

_____. *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

_____. *Mies roja*. Traducción Basilio Losada. Barcelona: Biblioteca Universal Caralt, 1990.

_____. *Tenda dos Milagres*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979.

BUENO, Luis. *Uma História do romance de 3*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

CANDIDO, Antonio. "Poesia, documento e história", en *Brigada Ligeira e outros escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. "O personagem do romance", en *O personagem da ficção*. São Paulo: Debates, 1968.

CARYBÉ. *As sete portas da Bahia* (introducción de Jorge Amado). Rio de Janeiro: Editora Record, 1976.

DA MATTA, Roberto. *Carnavales, malandros y héroes*. Hacia una sociología del dilema brasileño. Traducción Tatiana Sule. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BARRETI FILHO, Aulo (org.). *Dos Yorùbá ao candomble kétu: origens, tradições e continuidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

JORGE AMADO. *Conversaciones con Alice Raillard*. Traducción Rosa S. Corgatelli. Buenos Aires: Emecé Editores, 1992.

LEÑERO, Carmen. “La palabra poética”, en *La escena invisible. Teatralidad en textos filosóficos y literarios*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010.

RIBEIRO, Darcy. “Parceiros de viagem”, en *Cadernos de Literatura Brasileira: Jorge Amado*, São Paulo: Instituto Moreira Sales, 1997.

Tradição e modernidade na poesia de Péricles Eugênio da Silva Ramos e Horácio Costa

João Francisco Pereira Nunes Junqueira

Doutorando em Estudos Literários na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara (Bolsista CAPES). Professor das Faculdades Integradas Teresa D’Ávila – FATEA/Lorena.

E-mail: jfpnunqueira@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo visa ser uma introdução ao estudo da influência da tradição poética na obra de poetas modernos. O artigo ora apresentado é um estudo sobre a obra de dois poetas modernos brasileiros: Péricles Eugênio da Silva Ramos (1919-1992) e Horácio Costa (1954). O nosso objetivo é demonstrar o quanto de tradição poética se encontra na obra desses dois poetas. Embora ambos sejam modernos - e Horácio Costa, especificamente, contemporâneo a nós - ao menos quarenta anos separam a obra de estreia de Péricles Eugênio da Silva Ramos, *Lamentação floral* (1946), da qual iremos recolher os poemas para exemplificação, da obra *Satori* (1989) de Horácio Costa, que servirá de base para as análises aqui trabalhadas.

Palavras-chave: Poesia Brasileira Moderna. Péricles Eugênio da Silva Ramos. Horácio Costa. Tradição Literária.

Abstract: This article is intended to be an introduction to the study of influence of the poetic tradition in the work of modern poets. The article presented here is a study on the work of two Brazilian modern poets: Péricles Eugênio da Silva Ramos (1919-1992) and Horácio Costa (1954). Our aim is to show how much poetic tradition is present in the work of these two poets. Although both are modern - and Horácio Costa, specifically, contemporary to us - at least forty years separate the work of debut of Péricles Eugênio da Silva Ramos, *Lamentação floral* (1946), from which we will collect the poems for exemplification, the work *Satori* (1989) by Horácio Costa, as the basis for the analyzes presented here.

Keywords: Modern Brazilian Poetry. Péricles Eugênio da Silva Ramos. Horácio Costa. Literary Tradition.

1 Introdução

A poesia brasileira, assim como outras literaturas ocidentalizadas, passou por um processo de modernização desde o fim do século XIX às décadas iniciais do século XX, seja por meio dos simbolistas, seja pelos poetas da “Semana de 22”. Essa modernização inclui tanto uma mudança de perspectiva na confecção dos poemas, com o uso dos versos livres ou dos versos brancos, quanto o da criação de poemas modernos mesclados de certo teor tradicionalista.

O presente artigo tem como objetivo averiguar de que forma a tradição da poesia está presente em obras de poetas modernos. Para o estudo, foram retirados à análise poemas de dois poetas de períodos diferentes dentro da poesia brasileira moderna. Um deles é Péricles Eugênio da Silva Ramos, poeta que representa a “Geração de 45” ou terceira geração modernista, se pensarmos na “Semana de 22” como a primeira geração, e os poetas da geração de 30 como a segunda geração modernista. Esse poeta tem como característica em sua obra o uso de técnicas modernas aliadas à tradição poética. Uma das bases de seus poemas é o emprego de versos livres e brancos dentro de um ritmo sustentadamente binário, o que demonstra todo apreço do poeta à construção de uma obra formalmente bem fundamentada, com a intenção de não apenas enfileirar versos, mantendo, assim, algo que é trivial dentro da tradição da grande poesia em todos os tempos: o ritmo como fator construtivo. O outro poeta escolhido foi um autor contemporâneo, Horácio Costa, que embora seja mais radical em sua modernidade – sofrendo influência direta do concretismo, ao abordar a espacialidade do papel a serviço da criação (como será observado mais à frente) - acaba não deixando de utilizar estruturas poéticas armadas em versos metrificados e usando as rimas como recurso expressivo.

Portanto, como foi afirmado, o que se pretende neste estudo é discutir o quanto de tradição da poesia, aquela poesia clássica presa aos preceitos instituídos nos manuais de poética, está presente em poetas modernos, mesmo em fases diferentes de produção. E, desse modo, levantar uma segunda discussão: terá realmente a poesia moderna rompido com seu passado poético? Ou pode ser encontrado entre os meandros dos versos livres e brancos algo que nos ligue àquela poesia dita antiga? Nos dois casos presentes, verificaremos desde o início que sim, há influência, agora nos falta descrever de que modo isso ocorre. Iniciemos pelo poeta mais jovem, Horácio Costa.

Horácio Costa (1954) – professor, tradutor e ensaísta - inaugura seu universo poético (em uma editora oficial) com a obra *Satori* (1989), embora já houvesse publicado em 1981 o livro *28 poemas/ 6 contos*. Além delas, ainda publicou *O livro dos Fracta* (1990), *The Very Short Stories* (1991), *O Menino e o Travesseiro* (1998) e *Quadragesimo* (1999). Horácio Costa, como bem observa Irlemar Chiampi, na orelha do livro *Satori*, obra da qual tiraremos todos os exemplos deste estudo, busca uma viagem estética por entre grandes autores da modernidade, entre alguns, podemos observar a presença da poesia visual do concretismo de Haroldo de Campos, como no poema intitulado “Retrato de memória”, em que o poeta usa um grande espaço em branco da folha do livro para identificar a presença de uma imagem, que, não sendo verbal, não pôde adentrar o texto, e sim ficar permanentemente apenas na memória do eu-lírico, ou a disposição da imaginação do leitor. Segue o poema, para uma melhor visualização.

Retrato de memória

A evocação do ser amado
tem duas caras
(Amor, palavra errada)

: esta é a grandiloqüente
fonte das imagens amorosas,
compulsão por declarar-se
frente a um espelho interior
onde tudo é ao reverso.

Outra, não tem palavras.

No branco aí de cima te vejo,
nitidez, glória, tremor,
aparição nua neste quarto,
pela memória apenas
fielmente emoldurado.

(COSTA, 1989, p. 50).

Em outros momentos, seguindo a linha dos poetas modernos, também podemos observar em sua obra certa influência da descontinuidade – chamada por alguns críticos de “filosofia do Absurdo” - presente na obra, por exemplo, de T. S. Eliot, que trata de forma diferente a noção do Tempo e da existência no Tempo e além do Tempo, mas que no poema “Aniversário”, mais do que na obra do poeta anglo-americano, a técnica se mostra de forma muito mais radical, soando ao surrealismo. Note-se, no terceiro verso, a referência explícita a um dos principais pintores surrealista, Salvador Dalí, além da referência, tanto no terceiro, quanto no quarto verso, a um de seus quadros mais conhecidos: *A persistência da memória*. Segue o trecho inicial do poema.

Aniversário

axiomas hipotéticos in-breedednosotros todos conejitos
ninguém me explicaria a lógica nem você leitor ninguém
capaz de tão pouca compreensão só o relógio do Dalí
escorrendo como sorvete numa paisagem contínua mesa
o deserto do México o Sertão compassada circularidade
mero universo sombras zínco luzes universidade total
sertão é arredor SoHo New Haven São Paulo serões infindos
faciung um a si próprio indiscriminada prosa de poucos
metais e aís mais que passeios ao moinho do tempo pensado
há anos-luz no Higienópolis eu tinha cacti na janela
acordei com dezoito anos hoje eu quase trinta nenhuma paz
quem sabe a observação do mar estrelas além do planeta silente...

(COSTA, 1989, p. 65).

Ainda sobre o trecho citado, vale a pena ressaltar o verso 2 do poema, “ninguém me explicaria a lógica nem você leitor ninguém”, que faz referência direta à

temática do poeta, que assegura seu universo poético em bases estruturalmente seguras.

Essa destreza técnica que o poeta nos apresenta não visa uma nova forma, mas sim a exploração de uma espécie de anti-forma, exaurindo seus efeitos pela estética dita do “alto modernismo” (Irlemar Chiampi). Por fim, percebemos a intenção do poeta em destruir a ideia de ordem que, para Irlemar Chiampi, pode estar na língua como sistema de comunicação, na identidade sexual e no sujeito como entidade logocêntrica. É nesse ponto que a criação estética buscada por Horácio Costa se aproxima da construção do poeta Péricles Eugênio da Silva Ramos. Ambos os poetas veem em suas poesias uma forma de deformar, ou melhor, resgatar a tradição poética, mas reelaborando-as de acordo com o princípio estético demarcado por cada um deles. Assim, por um lado podemos observar que na obra de Horácio Costa a tradição se desvela por entre os meandros da poesia moderna no que ela tem de mais radical, e por outro lado nos deparamos com a tradição mesclada de modernidade, mas um pouco mais sutil, na poesia de Péricles Eugênio da Silva Ramos, que estreou na poesia, como já foi afirmado, com a obra *Lamentação floral* (1946).

Péricles Eugênio da Silva Ramos possui mais quatro obras de poesia: *Sol sem tempo* (1953), *Lua de ontem* (1960), *Futuro* (1968) e *Noite da memória* (1988), além de poeta, foi tradutor e crítico literário, é um dos principais representantes da “Geração de 45”. Em relação à sua obra, parece inserir certo grau de ironia em sua poesia, não uma ironia temática, mas estrutural. O poeta usa técnicas tradicionais a favor daquilo que anteriormente (quando nos referíamos à obra de Horácio Costa) expomos como anti-forma, e, de forma inversa, o poeta também usaria técnicas modernas de uma forma tradicional. Veremos a seguir de que forma essas características se desenvolvem na obra do poeta.

Seguem alguns exemplos retirados dos poemas “Painel do inoperante” e “O mundo, o nôvo mundo”, em que o poeta, mesmo usando o verso livre, tenta impor uma regularidade rítmica fundada na alternância acentual binária entre sílabas poéticas fracas e fortes. Assim sendo, aquilo que aparentemente parece ser um fluir livre do discurso nos versos, por fim torna-se um rigoroso jogo métrico, já que as palavras a serem escolhidas para a confecção do poema precisam ser selecionadas com perícia para que o ritmo se sustente. Vejamos os exemplos.

Painel do inoperante

O cavaleiro empunha a lança e vai cravá-la
na adormecida que o ribeiro leva
 como um lírio
 à flor das águas.

(...)

Daqueles seios jorrará o sangue:
Os olhos do assassino já faíscam de alegria,
Enquanto seu corcel se empina de aflição,
(...)

O/ ca/va/lei/ro em/pu/nha a/ lan/ça e/ vai/ cra/vá/-la 2-4-6-8-10-12
na a/dor/me/ci/da/ que o/ ri/bei/ro/ le/va 2-4-6-8-10
co/mo um/ lí/rio
à/ flor/ das/ á/guas. 1-3-5-7

(...)

Da/que/les/ sei/os/ jo/rra/rá/ o/ san/gue: 2-4-6-8-10
os/o/lhos/do a/ssa/ssi/no/já/fa/ís/cam/de a/le/gri/a, 2-4-6-8-10-12-14
en/quan/to/seu/ cor/cel/ se em/pi/na/de a/fli/ção/, 2-4-6-8-10-12
(...)

(RAMOS, 1972, p. 16).

O mundo, o nôvo mundo

Porque tentasse decifrar os signos da matéria,
com seu rumor de concha sob a forma silenciosa;
porque sem olhos desejasse ver além do que se vê,
(...)

Por/que/ ten/ta/sse/ de/ci/frar/ os/ sig/nos/ da/ ma/té/ria, 2-4-6-8-10-12-14
com/ seu/ ru/mor/ de/ con/cha/ sob/ a/ for/ma/ si/len/cio/sa; 2-4-6-8-10-12-14
por/que/ sem/ o/lhos/ de/se/ja/sse/ ver/ a/lém/ do/ que/ se/ vê/, 2-4-6-8-10-12-14-16
(...)

(RAMOS, 1972, p. 4).

Nos versos livres, o ritmo acentual tem função fundamental em enrijecer o poema, mesmo que isso não influencie diretamente no andamento da leitura. O poeta visa transparecer que a técnica poética também deve estar presente nos versos livres. Em outros momentos de sua obra, Péricles Eugênio da Silva Ramos usa o recurso inverso ao anterior e metrifica seu poema. Agora, os versos possuem uma métrica cerrada, mas por outro lado o ritmo já sofre mudanças interessantes.

No trecho seguinte, o poeta trabalha com os versos heptassílabos para recuperar temas que soam bastante populares. Cabe lembrar, como veremos mais profundamente na seção das análises, que os versos com sete sílabas poéticas são muito usados nas trovas e quadras pela versatilidade rítmico-expressiva verso a verso, devido à ocorrência de variações acentuais, estes exploram a sonoridade dos versos principalmente com as rimas. Mas neste poema de Péricles Eugênio da Silva Ramos, assim como nos outros poemas da obra, o poeta faz uso diferente dessa métrica. Vamos ao texto.

Os olhos de João-Ninguém

(...)
Descem cantando ao luar
as sete virgens do morro;

andam mulas-sem-cabeça
galopando pela estrada

Quebrei o talo das flores,
mas que gosto tive nisso?
O vento seguiu gemendo,
nem menos forte, nem mais.
(...)

(...)
Des/cem/can/tan/do ao/lu/ar/ 1-4-7
as/se/te/vir/gens/ do/mo/rro; 2-4-7
an/dam/mu/las/-sem/-ca/be/ça 1-3-5-7
ga/lo/pan/do/pe/la es/tra/da. 1-3-5-7

Que/brei/ o/ta/lo/ das/flô/res, 2-4-7
mas/ que/gôs/to/ti/ve/ni/sso? 1-3-5-7
O/ven/to/ se/guiu/ge/men/do, 2-5-7
nem/me/nos/for/te/, nem/mais/. 2-4-7
(...)

(RAMOS, 1972, p. 8).

Expressivamente não sentimos muita aquela sonoridade presente na arte popular, principalmente pela falta das rimas. Se há sonoridade aqui, ela já tem um sabor simbolista. Quanto ao ritmo, quando temos a sensação que um ritmo será empregue na leitura, surge um verso que quebra a expectativa. De popular sobra o tema, e mesmo assim, se no primeiro quarteto o luar, as sete virgens do morro e a presença fantasmagórica da mula-sem-cabeça criam uma imagem bem ao estilo folclórico, a quadra seguinte é um tapa de realidade na cara do leitor, pois, se há um castigo por quebrar flores (pois ela pode ser veneno, como é dito em outro momento do poema) ou existe o medo pelo sobrenatural, isso não passará de credices do povo e em nada mudará a vida, mesmo o vento, símbolo da mudança, não trará nada de novo.

Seguindo nossas análises, surge outro ponto interessante na obra do poeta em que verificamos a deformação de uma estrutura tradicional para uma mais hermética, objetivada de acordo com a estética pessoal de Péricles Eugênio da Silva Ramos. Estamos falando dos cinco epigramas pertencentes à obra *Lamentação floral*. No *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete* (1980), o epigrama é definido como uma composição em verso sobre qualquer assunto, ou uma pequena poesia satírica, que possui em sua conclusão um dito agudo ou conceituoso. Na obra *Teoria literária*, de Hênio Tavares, teremos a inclusão do epigrama no gênero satírico e humorístico, que teria no conteúdo a meta de “ridicularizar ou zombar dos vícios e das pessoas, ou despertar o riso. Daí poder revestir-se de intuítos moralizantes objetivos ou apenas caricaturescos” (TAVARES, 1969, p. 144). Essa definição apresentada não se encaixaria muito bem em relação aos epigramas de Péricles Eugênio da Silva Ramos, pois o poeta dá outro tom ao conteúdo dos seus textos. Seguem exemplos de três epigramas, de números 2, 3 e 4. Vamos ao texto.

Epigrama nº 2

Terra natal

Infância, irmã dos pássaros.

(RAMOS, 1972, p. 13).

Epigrama nº 3

Suspeita

Por certo a Iara é morena,
por certo a acácia é amarela;
mas quem me pode dizer
se Lorelei é donzela?

(RAMOS, 1972, p. 18).

Epigrama nº 4

Pêndulo

No pensamento o sonho,
esta beleza aflita que não morre;

no chão, porém,
como um sinal definitivo,
uma gôta de sangue
e um punhado de cinzas...

(RAMOS, 1972, p.23).

Nos três epigramas apresentados, o poeta se desaproxima daquela definição mais comum de epigramas, embora ocorram aqueles ditos espirituosos nos textos, como a relação entre os pássaros e a infância no “Epigrama nº2”, ou uma espécie de brincadeira entre Iara e Lorelei, mitos folclóricos da Amazônia e da Alemanha, respectivamente, no “Epigrama nº3”. Já no “Epigrama nº4”, temos um poema extremamente denso, cerrado de imagens simbólicas que fogem ao padrão dos epigramas. Com isso, somado aos exemplos anteriores, vamos percebendo a intenção do autor de nos aproximar e de nos afastar ao mesmo tempo da tradição poética. Aquele leitor que procurasse nos epigramas de Péricles Eugênio o típico poema satírico iria se sentir um pouco decepcionado, já que o que temos aqui é um epigrama reestruturado, de acordo com a forma pré-estabelecida do autor. Podemos agora, como forma de exemplificação, comparar os epigramas de Péricles Eugênio da Silva Ramos com dois epigramas daquele que, segundo G. E. Lessing, foi o único epigramatista verdadeiramente poeta, trata-se do latino Marcial (40/43? – 101/102?). Seguem dois de seus epigramas.

Epigrama

(Tradução de Castilho)

A minha Júlia querida
Leva uma hora antes que ceda;
Custa a dar-se por batida;
Faz-se de manto de seda;

Diz que amor e ovos moles
São em tudo tais e quais:
Que devem tomar-se aos goles,
E cansam sendo demais.

De ovos e amor pouco entendo;
Só sei que odeio a fadiga;
E que amores de remendo
Não valem nem uma figa.

(MESQUITA, 1958, p. 86).

Epigrama

(Tradução de Bocage)

Se me lembro, Élia, tiveste
De belos dentes a posse:
Numa tosse dois te foram,
Foram-te dois noutra tosse.

Segura, noites e dias,
Podes tossir a fartar;
Podes, que tosse terceira
Já não tem que te levar.

(MESQUITA, 1958, p. 87).

Podemos facilmente nesses epigramas de Marcial reconhecer as definições observadas há pouco no dicionário e na *Teoria literária* de Hênio Tavares, o que demonstra que foi esse tipo de poema que acabou gerando essas mesmas definições. Os epigramas de Péricles Eugênio carregam apenas a espiritualidade do gênero, mas em nenhum momento se aproximam das sátiras e maledicências que observamos na obra de Marcial.

Assim, após verificar em alguns exemplos a forma como ambos os poetas utilizaram a tradição em prol de uma poesia nova, mesmo que sofrendo as transformações que apontamos, percebemos que todos esses poemas apresentados ainda possuem características que sempre estiveram presentes na vida do homem ocidental, desde a poesia grega clássica. A seguir vamos analisar mais detidamente um poema de cada poeta e tirar mais conclusões estéticas acerca dos autores.

2 Análises

Agora serão efetuadas análises referentes aos poemas “Canção tirante a salmo”, do livro *Lamentação floral*, de Péricles Eugênio da Silva Ramos, e “Escrito às seis da manhã”, do livro *Satori*, de Horácio Costa. Os poemas selecionados, embora tenham suas características próprias dentro do conjunto dos livros, carregam em seus cernes estruturas que podemos encontrar em toda obra dos poetas. Este artigo visa ser uma introdução ao estudo da influência da tradição poética na obra de poetas modernos, ou melhor, daquilo que permanece sempre vivo na poesia, independente do momento estético de composição da obra.

Vamos iniciar pelo poema de Péricles Eugênio da Silva Ramos. O poema selecionado é um dos poemas heptassílabos que compõem o livro *Lamentação floral* (em todo o livro encontramos 8 poemas com essa medida métrica):

CANÇÃO TIRANTE A SALMO	CANÇÃO TIRANTE A SALMO	
Noite, noite, doce noite!	1Noi/te/, noi/te/, do/ce/noi/te!	1-3-5-7
No regaço das espôsas meus irmãos são lua e trevas.	2No/re/ga/ço/das/es/pô/sãs 3meus/ ir/mãos/ são/lu/a e/tre/vas.	1-3-5-7 1-3-5-7
Por que dizer que é vedado o que se cumpre com alma?	4Por/que/di/zer/ que é/ve/da/do 5o/que/ se/cum/pre/ com/al/ma?	2-4-7 2-4-7
Ou condenemos as flôres, as próprias flôres inscientes, que lançam pólen aos ventos.	6Ou/con/de/ne/mos/ as/flô/res, 7as/pró/prias/flô/res ins/ci/en/tes, 8que/lan/çam/pó/len/ aos/ven/tos.	2-4-7 2-4-7 2-4-7
Leito e nuvem, rosa e sonho! encarcerado na sombra, teu ventre de âmbar sugere.	9Lei/to e/nu/vem/, ro/sa e/so/nho! 10en/car/ce/ra/do/ na/som/bra, 11teu/ven/tre/de âm/bar/su/ge/re.	1-3-5-7 2-4-7 2-4-7
Porque teus olhos são claros, desejada, exalto a Deus!	12Por/que/ teus/o/lhos/ são/cla/ros, 13de/se/ja/da, e/xal/to a/Deus/!	2-4-7 1-3-5-7
Porque teus seios são belos, consolada, eu amo a Deus...	14Por/que/ teus/sei/os/ são/be/los, 15con/so/la/da, eu/ a/mo a/Deus/...	2-4-7 1-3-5-7

(RAMOS, 1972, p. 12).

Após uma primeira leitura, poderíamos recorrer aos manuais de teoria literária para termos maior esclarecimentos do uso, pelo menos na tradição poética, dos versos de sete sílabas ou heptassílabos (redondilha maior). Na obra *Teoria literária* (1969), de Hênio Tavares, o autor descreve o verso de sete sílabas como sendo o preferido nas quadras e trovas populares, e possuem nas rimas o ponto forte em sua confecção. Já Rogério Chociay, em sua *Teoria do verso* (1974), aponta o verso heptassílabo como tradicionalmente usado na cadência silábica dentro das estrofes, onde concorrem

muitas possibilidades de variação rítmico-expressiva (modelo frequente nas trovas e quadras apontadas por Hênio Tavares).

Por outro lado, Rogério Chociay descreve outra forma de uso dos versos de sete sílabas, agora o que prevalece nas estrofes são as cadências acentuais, e que são as usadas por Péricles Eugênio da Silva Ramos em sua poesia. Pois as rimas na obra de Péricles Eugênio são poucas (e muitas vezes internas) e raramente surgem nos poemas de sete sílabas, ou seja, o poeta não está preocupado em poemas de cunho popular (mesmo surgindo algumas ocorrências em sua obra) ricos na sonoridade expressiva comum, mas sim na busca do enriquecimento de seus poemas por meio da acentuação dos versos. Portanto, temos um poema versificado com um mesmo número de sílabas poéticas, mas que foge dos padrões usuais do uso da redondilha maior. Então, aquilo que era para parecer comum vai se tornando estranho ao leitor, que deixa de perceber o heptassibilismo e, também, o acorde (pensando com Alfredo Bosi) expressivo que fecha, em outros casos, os versos heptassílabos.

O poema anterior traz sobre o aspecto temático algo recorrente na poesia de Péricles Eugênio: o embate entre a religiosidade e a sensualidade exalada pelo ser amado. Cabe salientar que não se trata de uma sensualidade no sentido vulgar, mas o sensual próprio da natureza humana, no que ela tem de natural. O poema não deixa de ter certo elo com o simbolismo, já que certas passagens herméticas confluem para um poema mais sugerido do que abertamente discursivo. Exemplos disso podemos retirar dos versos 2 e 3:

2 No regaço das espôsas
3 meus irmãos são lua e trevas.

Aparentemente, os versos surgem com um sentido bem claro, ou seja, quando o eu-lírico se encontra no colo da “esposa”, os irmãos são a “lua” e as “trevas”. Mas verificando com maior cuidado os versos estes passam a ser ambíguos. Podemos nos perguntar: quem está no “regaço das esposas”? O eu-lírico ou os “irmãos”? Assim, alguns pontos do poema começam a corromper a normalidade discursiva: será essa esposa, indicada no plural, o que realmente sugere o vocábulo, ou apenas uma transposição semântica para outro sentido? Se usarmos esposas no seu aspecto natural, teríamos de pensar em um casamento poligâmico ou apenas em esposas dos irmãos do eu-lírico.

Continuando, no verso 3 os substantivos “lua” e “trevas” aparecem sem o uso dos artigos, o que não corresponde ao uso claro do português normativo, já que ao aparecer os substantivos deveriam oferecer alguma informação adicional – o artigo indefinido (para primeira aparição) ou o artigo definido -, dessa maneira, os substantivos se transformam em adjetivos, e assim, passam a qualificar os irmãos do eu-lírico. Entre os dois temos a dubiedade do claro (lua) e do escuro (trevas). Aos poucos percebemos alguns detalhes que enriquecem o poema, mas que por outro lado trazem certas dificuldades ao leitor, embora possamos afirmar ser esta uma das características do poema simbolista. O ritmo adotado pelo poeta se inscreve em duas acentuações, o ritmo binário (1-3-5-7) e o ritmo 2-4-7. O poema tem pouca variação estrutural, sempre em versos heptassílabos e ritmos constantes. Um tema

aparentemente simples e comum na poesia tradicional, mas que neste poema surge de forma modificada, ou seja, moderna. Ainda estruturalmente, o poema possui uma construção bem interessante. Ele inicia-se com um verso isolado onde se encontra descrita a atmosfera do poema.

1 Noite, noite, doce noite!

Ainda nesse verso, podemos notar uma reiteração que pode demarcar o desejo pela “noite” por parte do eu-lírico. A seguir, o poema se divide de forma regular, temos dois grupos de dísticos, e na sequência dois tercetos, para então o poema fechar com mais dois dísticos. Vamos observar um pouco esses versos duplos. Reparamos que os versos 2 e 3 possuem o mesmo ritmo, neste caso o ritmo binário:

2 No/re/ga/ço/das/ es/pô/sãs 1-3-5-7
3 meus/ ir/mãos/ são/lu/a e/tre/vas. 1-3-5-7

Já nos versos 4 e 5 o ritmo muda para a acentuação 2-4-7, vejamos:

4 Por/ que/ di/zer/ que é/ ve/da/do 2-4-7
5 o/ que/ se/ cum/pre/ com/ al/ma? 2-4-7

Já nos dois pares de dísticos finais do poema os ritmos irão se mesclar:

12 Por/ que/ teus/ o/lhos/ são/ cla/ros, 2-4-7
13 de/se/ja/da, e/xal/to a/ Deus! 1-3-5-7

14 Por/ que/ teus/ sei/os/ são/ be/los, 2-4-7
15 con/so/la/da, eu/ a/mo a/ Deus/... 1-3-5-7

Nota-se que os versos onde ocorrem dúvidas e interrogações (4/5/12/14) o ritmo que ocorre é a acentuação em 2-4-7, já nos versos afirmativos ou exclamativos (2/3/13/15) o ritmo passa a ser o binário O que podemos deduzir desses versos apresentados (2/3/4/5/12/13/14/15) é que o poeta se preocupa tanto com a regularidade métrica, quanto com certa regularidade sintática. E nesse ponto é interessante notar que a sintaxe dos versos corrobora para o ritmo a ser empregado.

Já os versos dos tercetos estão todos na acentuação rítmica 2-4-7, com exceção do verso 9 que está no ritmo binário:

6 Ou/con/de/ne/mos/ as/flô/res, 2-4-7
7 as/pró/prias/flô/res ins/ci/en/tes, 2-4-7
8 que/lan/çam/pó/len/ aos/ven/tos. 2-4-7

9 Lei/to e/nu/vem/, ro/sa e/so/nho! 1-3-5-7
10 en/car/ce/ra/do/ na/som/bra, 2-4-7
11 teu/ven/tre/de âm/bar/su/ge/re. 2-4-7

Vale observar que o verso 9 é o único exclamativo dos tercetos, ou seja, mais uma vez o poeta parece nos chamar a atenção para um verso não somente pelo seu teor exclamativo, mas também pelo emprego de um ritmo diferente, que destoa claramente dos versos ao seu redor, todos em acentuação 2-4-7. Isolado ritmicamente, o verso se destaca dos outros e o poeta demonstra com isso toda sua preocupação construtiva na elaboração do poema.

Mas o que podemos concluir a partir desses detalhes expostos? O poema ainda continua explorando a linguagem com o intuito de transparecer ao leitor uma imagem visual verbalizada pelo poeta. A tradição poética ainda se mantém com o recurso dos versos heptassílabos, mas o uso do ritmo é claramente uma opção pessoal do autor, é ele quem define as regras que conduzirão o poema. Também deve ser notado o uso das assonâncias e das aliterações. Logo no primeiro verso, temos um caso interessante de assonância:

1 *Noite, noite, doce noite!*

Percebemos, primeiramente, que todos os vocábulos, por praticamente se repetirem, terminam com a vogal “e”, também, por essa repetição, temos a presença de três ditongos “oi”. O interessante a notar é a sonoridade, que na palavra *doce*, surge da vogal “e” seguida da consoante fricativa “c” mais a vogal final “e”, que em português é comumente pronunciada como “i”. Esse som praticamente imita o som do ditongo “oi” e, ao mesmo tempo, recupera o final “e” presente nos outros vocábulos. A presença maciça das vogais deixa o verso melodioso, desse modo, o conteúdo semântico do verso é “iconizado” pelo poeta.

O único impacto dentro do verso seria a presença da consoante oclusiva “d”, pertencente ao vocábulo *doce*, mas esta oclusiva ao ser proferida explode na boca do leitor, sugerindo o prazer que o vocábulo *doce* sugere. Esses aspectos sonoros podem ser verificados em outros momentos do poema. E esta é a grande qualidade da grande poesia de todo os tempos, a capacidade de “materializar” o conteúdo semântico dentro das próprias capacidades sonoras das palavras. Parece-nos que nesse tipo de poesia não se admite apenas dizer, mas dizer e mostrar através das palavras. Peguemos outro ponto do poema para verificação, agora o primeiro terceto, que corresponde aos versos 6/7/8:

6 Ou condenemos as flôres,
7 as próprias flôres inscientes,
8 que lançam pólen aos ventos.

Novamente ficamos tentados a relacionar a sonoridade dos versos com o sentido empregado pelo poeta. Segue a marcação da aliteração formada por consoantes constrictivas presente nos versos que pode potenciar a leitura:

6 Ou condenemoS aS flôreS,
7 aS própriaS floreS inSCienteS,
8 que lanÇam pólen aoS VentoS.

O chiado das constrictivas percorrendo, ou melhor, surgindo e desaparecendo dentro dos versos nos faz termos a sensação de que o vento está presente dentro do poema e percorre nossa boca ou soa em nossos ouvidos. Ao mesmo tempo, as flores imprecisas lançam ao vento seu pólen. Vale perceber que esse feito percorre praticamente todo o poema.

Após essas averiguações, nos ocorre que a poesia consciente prende-se amplamente no apreço à linguagem. Assim, não temos apenas um repositório conteudístico na poesia, mas um aprofundamento das camadas linguísticas das palavras. O discurso, em alguns momentos, deixa espaço para que a sonoridade, ou até mesmo a imagem “iconizada”, possa transcender dentro do poema. Recordamos aqui aquele pensamento de Mallarmé, que dizia: “o poema não é feito de ideias, mas, sim, de palavras”.

Cabe agora verificar no poema “Escrito às seis da manhã”, de Horácio Costa (poeta contemporâneo a nós), se essas características presentes na obra de Péricles Eugênio da Silva Ramos também são recorrentes. No poema de Horácio Costa, os versos empregados são os heptassílabos, com exceção dos versos 1 e 8 com oito sílabas poéticas, e os versos 10 e 18 (que são iguais) com seis sílabas poéticas. O que chama a atenção nesse poema é essa recorrência métrica, já que se efetuarmos a leitura da obra toda, o que notaremos serão sequências de poemas elaborados com versos livres e, muitas vezes, com aspectos concretistas, como já foi exposto no início do texto. Tomemos o poema, retirado de Costa (1989, p. 69):

Escrito às seis da manhã

1 entre vegetação e céu
2 às seis da manhã em ponto
3 dão voltas sobre si mesmos
4 os quatro vasos de avenca
5 suspensos sobre um abismo

6 planetas desconhecidos
7 flutuam no além-momento
8 herdeiros de Assurbanipal
9 herdeiros do Führer louco
10 um fio os ata à árvore

11 amantes da gravidade
12 são como a História inteira
13 são vida em estado puro
14 dão voltas, cai um império
15 dão voltas, o mundo é pouco

16 às seis da manhã em ponto
17 suspensos sobre um abismo/
18 (um fio os ata à árvore)
19 dão voltas sobre si mesmos
20 os quatro vasos de avenca

Escrito às seis da manhã

en/tre/ ve/ge/ta/ção/ e/ céu/ 1-4-6-8
às/ seis/ da/ ma/nhã/ em/ pon/to 2-5-7
dão/ vol/tas/ so/bre/ si/ mes/mos 2-4-7
os/ qua/tro/ va/sos/ de a/ven/Ca 2-4-7
sus/pen/sos/ so/bre um/ a/bis/mo 2-4-7

pla/ne/tas/ des/co/nhe/ci/dos 2-5-7
flu/tu/am/ no a/lém/-mo/men/to 2-5-7
her/dei/ros/ de A/ssur/ba/ni/pal/ 2-4-6-8
her/dei/ros/ do/ Füh/rer/ lou/co 2-5-7
um/ fio/ os/ a/ta à/ ár/vore 2-4-6

a/man/tes/ da/ gra/vi/da/de 2-5-7
são/ co/mo a/ His/tó/ria in/tei/Ra 2-5-7
são/vi/da em/ es/ta/do/pu/RO 2-5-7
dão/vol/tas/, cai/ um/im/pé/rio 2-4-7
dão/vol/tas/, o/mun/do é/pou/co 2-5-7

às/seis/ da/ma/nhã/ em/pon/to 2-5-7
sus/pen/sos/so/bre um/ a/bis/mo 2-4-7
(um/fio/ os/a/ta à/ ár/vore) 2-4-6
dão/vol/tas/so/bre/ si/mes/mos 2-4-7
os/qua/tro/va/sos/ de a/ven/Ca 2-4-7

O poema é constituído de quatro quintetos e possui uma estrutura formal que corresponde diretamente à carga semântica do poema. Novamente, assim como ocorre na poesia de Péricles Eugênio, iremos observar a “iconicidade” funcionando dentro do poema. O poema tem um título aparentemente descritivo, já que expõe o horário que provavelmente foi escrito, cabe ressaltar, se escandirmos, as sete sílabas presente nele. O primeiro verso com suas oito sílabas poéticas fogem do padrão presente em quase todo o poema, mas poderíamos justificar isso o analisando como uma espécie de mote do poema, ou seja, um verso que explana ao leitor o local onde as imagens serão criadas: entre a vegetação e o céu. A partir daí, o poema passa a ter duas forças de sentido: uma primeira que é o jogo entre idas e vindas entre o mundo terrestre-vegetal e os abismos dos céus, e por outra parte temos a recorrência da ideia de uma eterna “volta”.

No primeiro quinteto, nós sabemos que estamos entre o céu e a terra e que são seis da manhã, logo depois, quatro vasos giram em torno de si suspensos sobre um abismo. O poeta corrobora essa ideia no segundo quinteto, já que usa de outras imagens para reforçar o que já foi exposto anteriormente. A ideia de volta está presente em todo o poema, pois tudo se relaciona a isso, desde os vasos que giram em torno de si o tempo todo (primeiro quinteto), aos planetas que possuem sua “eterna” rotação, seguidos dos dois líderes – Assurbanipal e o Führer louco (Hitler) - que podem ser vistos como a representação da ascensão e da decadência do poder (segundo quinteto).

A seguir, no terceiro quinteto, a gravidade é percebida como a lei comum a todos na terra. História e vida surgem e caem como tudo mais que no planeta vive. Por fim, temos o quarto quinteto, que fecha o poema, nele todos os versos são repetições do primeiro quinteto, com a exceção do verso 18, que foi retirado do segundo quinteto, mas que agora surge entre parênteses. Além do aspecto temático que vem amarrando todo o poema, este possui uma estrutura sintática muito fechada. Nesse ponto, podemos ligá-lo ao poema de Péricles Eugênio, que mantém certa rigidez sintática nos versos, ou seja, uso de verbos e construções sintagmáticas que se repetem durante todo o poema. Visualizemos alguns exemplos, como este em que o verbo “dão” é repetido (anáfora) quatro vezes seguida do substantivo “voltas”:

3 *dão* voltas sobre si mesmos
14 *dão* voltas, cai um império
15 *dão* voltas, o mundo é pouco
19 *dão* voltas sobre si mesmos

Também percebemos o excessivo uso do genitivo, como nos seguintes exemplos:

2 às seis *da manhã* em ponto
4 os quatro vasos *de avenca*
8 herdeiros *de Assurbanipal*
9 herdeiros *do Führer* louco
11 amantes *da gravidade*

Mas o caso mais interessante é a repetição dos versos do último quinteto. Ali reaparecem os versos do primeiro quinteto, com exceção do primeiro verso, rearranjados de uma maneira diferente. Essa mudança “iconiza”, como já afirmamos, a

sensação de “volta” dentro do próprio poema, já que os versos se reagrupam de forma diversa, como se estivessem a revolverem-se sobre si mesmos. O único verso,

18 (um fio os ata à árvore),

diferente que surge nesse último quinteto é aquele que justamente concorre para o fio de amarração de todo o texto. O uso dos parênteses dado ao verso modifica-o do usado no início do poema, dando a ele uma espécie de capa protetora por estar presente dentro do quinteto a que ele não pertenceria, se pensarmos que o último quinteto é formado apenas pelos versos do primeiro quinteto, embora rearranjados de forma diferente.

A posição desse verso no quinteto, bem no centro, também é relevante para nos mostrar a função unificadora da “árvore”. Esta também pode ser vista como aquele ser que faz a união entre céu (abismo/gravidade/flutuam) e a terra (vasos de avenca/planetas/mundo). Tanto a estrutura semântica quanto a formal têm nesse verso o ponto de equilíbrio de todo o poema. Também verificamos que o texto recupera o que Alfredo Bosi (2000) propõe em sua obra *O ser e o tempo da poesia*, diz o crítico que o poema é a verbalização de uma imagem visual através das recorrências, e no nosso poema Horácio Costa deixa isso muito claro, como podemos verificar nos seguintes exemplos, nos quais o poeta reforça suas ideias sempre a partir de uma repetição, a fim de explorar o mesmo sentido com várias opções imagéticas:

- 4 os quatro vasos de avenca
- 5 suspensos sobre um abismo

- 6 planetas desconhecidos
- 7 flutuam no além-momento

Nesse primeiro exemplo temos a imagem de algo, no caso “vasos” e “planetas”, que permanece pairando sobre uma espécie de vácuo, o poeta usa, para isso, os vocábulos “suspensos” e “flutuam” para indicar esse objetivo. Segue outro exemplo de recorrência:

- 8 herdeiros de Assurbanipal
- 9 herdeiros do Führer louco

Também nesse segundo exemplo o poeta reforça a ideia de quedas dos impérios através dos tempos, usando mais de um exemplo. Nos versos seguintes temos novamente uma estrutura semântica e sintática que se repete:

- 14 dão voltas, cai um império
- 15 dão voltas, o mundo é pouco

Nesse momento o poeta descreve mais uma vez a ideia de queda e a pequenez do mundo pelo fato da história sempre se repetir invariavelmente, ou seja, por mais que a terra dê voltas tudo volta a acontecer da mesma maneira.

Esses exemplos unidos ao que já expomos anteriormente, em relação à métrica dos versos ou ao uso de uma estrutura sintática bem marcada, demonstram o cuidado do poeta ao construir seu poema, e devemos reiterar a palavra “construir”, pois o poema não pode deixar de ser visto como um artefato, e é o que Horácio Costa e Péricles Eugênio da Silva Ramos realizam nos textos apresentados.

3 Conclusão

Como havíamos proposto no início deste artigo, foi feito um rápido panorama da obra dos nossos dois poetas com o objetivo de mostrar que dentro da poesia moderna várias características da poesia tradicional estão presentes. O texto apresentado não tinha como meta expor uma análise definitiva das obras, mas apenas levantar algumas considerações que devem ser refletidas entre aqueles que estudam poesia e, principalmente, a poesia moderna, pois é comum um estudante de obras ou autores modernos se sentir isento de leituras e análises da poesia tradicional.

Como observamos aqui, para um maior prazer intelectual com a leitura dos poemas, foi necessário recuperar técnicas e estruturas tradicionais, principalmente do uso dos versos com sete sílabas poéticas (redondilha maior), cujo uso na tradição poética é marcado pelo apreço às rimas, e que num poeta moderno como Péricles Eugênio da Silva Ramos, esse verso pôde ser reelaborado para um tom diferente. A tradição sempre caminha junto à modernidade, apenas o que muda é a forma como a modernidade a utiliza.

Nas análises, alguns aspectos tiveram maior destaque no desenvolvimento, como o estudo do ritmo acentual. Foi verificado o uso específico dos versos heptassílabos e o modo como ele ocorre na poesia moderna, além de verificarmos alguns aspectos sonoros do poema.

Mas o que concluímos dessas análises é que em nenhum momento os poetas mostravam desconhecer o modo de construção da poesia tradicional. E somente a partir dela poderá um poeta criar uma obra moderna, sem cair num vazio estético. Poesia é tradição/tradição ao mesmo tempo.

Referências

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

CHOCIAIY, R. *Teoria do verso*. São Paulo: McGraw-Hill, 1974.

COSTA, H. *Satori*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

GARCIA, H. de. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

MESQUITA, A. de. (Org.). *Poesia*. São Paulo: W. M. Jackson INC, 1958.v.1.

RAMOS, P. E. da S. *Poesia quase completa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972.

TAVARES, H. *Teoria literária*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1969.

O realismo, a magia e a fantasia na narrativa contemporânea *Deuses americanos* de Neil Gaiman³⁷

Eduardo Yukio Takehana

Graduado em Letras (Tradução e Intérprete Português/Inglês) pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2013). Professor de língua inglesa em centro de línguas. Faculdades Metropolitanas Unidas - Campus Vergueiro.

E-mail: yukio_hp@hotmail.com

Neide A. Silva

Mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2000). Professora do curso de graduação em Letras das Faculdades Metropolitanas Unidas. Atua na área de ensino da Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas no ensino superior privado.

E-mail: neidekoiche@gmail.com

Resumo: O artigo mapeia como o romance *Deuses americanos* (2011) de Neil Gaiman figura a sociedade norte-americana pós-moderna da qual é produto histórico e literário, utilizando-se do materialismo histórico dialético e da teoria crítica de Fredric Jameson (1992) sobre o pós-moderno. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de alguns elementos formais, especificamente no que tange ao enredo, à narração e às personagens. O resultado dessa análise permitiu esclarecer quais estratégias ficcionais foram utilizadas. Delineou-se também o modo como os conflitos subjacentes às lutas de classes sociais são metaforizados na obra e em que medida eles figuram a sociedade pós-moderna alegorizada no romance, permitindo, por fim, uma análise político-histórica da obra como conteúdo sócio-histórico sedimentado da sociedade nela figurada.

Palavras-chave: Jameson. Pós-modernismo. Materialismo histórico dialético.

Abstract: This article maps out how Neil Gaiman's novel *American Gods* (2011) depicts the post-modern North-American society from which it is a historical and literary product using the dialectical historical materialism and critical theory of Fredric Jameson (1992) on the postmodern. The research was developed through the analysis of some formal elements, specifically related to the plot, the narration and the characters. The result of this analysis enabled the clarification of fictional strategies used. It also outlined how the conflicts underlying the social class struggles are metaphorized in the work and to what extent they portray the post-modern society allegorized in the novel, allowing finally a political-historical analysis of the work as socio-historical content sedimented in the society figured.

Keywords: Jameson. Post-modernity. Dialectical Materialism.

³⁷ Este artigo constitui o resultado final de um projeto de Iniciação Científica, o qual foi apresentado na modalidade de trabalho em andamento no 14º CONIC-SEMESP, realizado nos dias 28 e 29 de novembro de 2014, na Universidade Cidade de São Paulo, em São Paulo – SP.

A obra *Deuses americanos*, escrita em 2001 pelo autor britânico Neil Gaiman, é uma representação pós-moderna da sociedade norte-americana que revela aspectos relevantes no que concerne ao uso de recursos literários e à obra como produto que revela as fissuras da sociedade nela figurada. A obra, considerada por parte da crítica como o melhor e mais ambicioso romance de Neil Gaiman, é uma estranha viagem que envolve um exame minucioso do espírito americano. Gaiman ataca desde a violência intrinsecamente ligada à era da informação até o significado da morte, mantendo o estilo instigante e a narrativa urdida com perspicácia – características presentes desde *Sandman*. Optou-se por iniciar a análise dessa obra pela perspectiva formal - enquanto romance maravilhoso que faz parte de uma longa tradição literária - utilizando-se do materialismo histórico dialético como método crítico, para que se possa explorar o romance como conteúdo sócio-histórico sedimentado por meio das formas pelas quais essa representação é determinada na tessitura da obra em questão. Para isso, foram utilizadas teorias literárias referentes à forma do romance, ao mundo pós-moderno no qual ele se insere e à teoria proposta por Fredric Jameson (1992) sobre diferentes horizontes de interpretação.

Na tentativa de melhor compreender como as escolhas artísticas feitas pelo autor Neil Gaiman em sua obra *Deuses americanos* alegorizam a sociedade norte-americana contemporânea, foram analisados alguns dos recursos formais mobilizados em sua tessitura narrativa. Tomemos, num primeiro momento, o gênero escolhido, a saber, o romance maravilhoso, como ponto de partida. O maravilhoso exige, de imediato, uma explicação terminológica referente às suas características e implicações para a interpretação da obra. O romance é um gênero no qual “desde o começo, os primeiros romancistas e teóricos [...] acentuaram o compromisso [...] com a verdade” (VASCONCELOS, 2002, p. 27). Assim sendo, enquanto gênero que busca uma relação com a realidade, poderíamos afirmar que há um aparente descompasso entre o primeiro e o segundo termo desse binômio *romance maravilhoso*.

O maravilhoso é um gênero variante do fantástico, sendo o primeiro composto pelas narrativas que “se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural” (TODOROV, 2010, p. 58). Distancia-se de alguma maneira, em sua definição, do conceito inicial do romance e sua conexão necessária com o real, pois um gênero que aceita o sobrenatural é, por definição, afastado das regras do mundo natural ou real, em suma, daquele em que vivemos. Argumentando contra essa aparente incoerência inicial de um gênero que carrega uma dualidade improvável, a do real e do irreal, pode-se dizer que “a verossimilhança [...] acaba dependendo da organização estética do material” (CANDIDO, 2011, p. 75) assim como “um traço irreal pode tornar-se verossímil, [...] inversamente, os dados mais autênticos podem parecer irreais [...] se a organização não os justificar”. (CANDIDO, 2011, p. 77). Poder-se-ia, então, considerar resolvida a suposta contradição trazida pela denominação do gênero desde que a sua organização interna assim a justifique.

Outra denominação do gênero em questão, o chamado “realismo mágico”, aparentemente, carrega a mesma antítese entre seus termos. Assim, seria possível afirmar que a própria escolha do gênero já prenuncia uma característica pós-moderna da obra, não porque o mencionado “realismo mágico” seja um gênero típico do pós-

modernismo, já que foi usado para descrever produções artísticas modernas no século XX, mas antes porque se faz pertinente e pertencente a um universo que é fragmentado e caótico. Da perspectiva da contemporaneidade, cada vez mais o mundo real assume características ficcionais. Essa mistura entre realidade e ficção, conforme apontada por Bauman (1998) e Harvey (2007), é um fator relevante para a análise de uma obra na qual se utiliza esse gênero.

Torna-se necessário, então, entender como – e até que ponto – essas definições de gêneros se aplicam à obra em questão, além de suas implicações para a figuração literária da sociedade pós-moderna. O gênero romance indica, então, que a obra, pelo menos, deveria aspirar à verossimilhança, ou seja, deveria nutrir um desejo de se assemelhar à realidade, ainda que apenas na sua forma organizacional. Nesse sentido, a narrativa se passa nos Estados Unidos, um país real, e faz citação a localidades reais do país, restaurantes e atrações de estrada que podem ser realmente visitados, ainda que – de certa forma – esse cenário tão conhecido esteja distorcido por uma sensação de urgência. Trata-se de um espaço no qual uma tempestade metafórica está prestes a acontecer e, assim sendo, a organização física desse espaço permite que os leitores o aceitem como real. Desse modo, as viagens feitas de carro pelas estradas conhecidas podem até mesmo, em determinada medida, ser mapeadas de uma perspectiva topográfica, fornecendo, assim, ao romance o realismo que lhe é característico. Por outro lado, muito da narrativa se passa em um espaço irreal ou não físico, para dizer o mínimo, que é o pensamento das personagens, algo que pode ser comparado e confundido com o mundo dos sonhos. Esse tipo de espaço é característico do realismo mágico.

O tempo da narrativa segue, quase que inteiramente, como um tempo cronológico, pois os fatos são narrados na sequência e na medida em que ocorrem. Esse tempo cronológico é, entretanto, frequentemente quebrado por narrativas paralelas que narram diversos eventos ocorridos anteriormente ao tempo da narrativa principal e que descrevem a história de imigrantes e como eles chegaram aos Estados Unidos. Esse tipo de construção narrativa envolve algumas implicações interpretativas, sendo possível afirmar que a interação de tempos narrativos cria uma conexão entre os diversos enredos paralelos. Esse recurso é, aparentemente, usado para que o leitor possa visualizar melhor a relação entre passado e presente representados na trama. Em outras palavras, o recurso mencionado figura como a imigração trouxe e deixou no país os deuses personificados na narrativa, a saber, no bojo do pensamento dos imigrantes que trouxeram suas crenças e culturas para os Estados Unidos. O recurso das tramas paralelas da obra de Gaiman, de certo modo, lembra o leitor de que os americanos são quase todos descendentes de outros povos e outras regiões. Nesse sentido, uma das personagens diz isso diretamente em um diálogo no qual afirma: “Nobody is American” (GAIMAN, 2002, p. 105), “Ninguém é americano”, em tradução livre. Delineia-se, assim, uma crítica da obra em relação ao suposto purismo étnico americano, ao americano idealizado, que não é descendente de uma raça oriunda das terras onde vive, mas que – ainda assim – tem orgulho de ser nativo desse país e descender de europeus, identificando-se desse modo como *WASP* (*White Anglo Saxon Protestant* - em tradução livre, protestante, branco e anglo-saxão). Temos, então, como característica da obra, habilidosas mudanças de tempo, trazendo para a narrativa um

novo ponto de vista e uma nova forma interpretativa, a partir de deslocamentos temporais que são condizentes com a definição adotada aqui para realismo mágico.

Há, também, a presença de dois narradores, sendo um deles o narrador-personagem, Ibis, que narra as tramas paralelas dos imigrantes em terceira pessoa. Trata-se de um narrador onisciente que, provavelmente por suas características de divindade, não imprime sua opinião diretamente na narrativa, antes assumindo uma suposta tendência à neutralidade. Por outro lado, a personagem afirma que conta a verdade, mas que o faz de forma modificada, do seu ponto de vista. O outro narrador, o da trama principal, também é um narrador onisciente em terceira pessoa. Ainda assim, a narração se faz por meio de um recorte, pois o enredo principal é narrado do ponto de vista do protagonista, Shadow, deixando lacunas de informações e não revelando fatos que são alheios à personagem. Isso faz com que o leitor esteja mais próximo da personagem principal e que, por meio do discurso indireto livre, ele possa entender melhor a forma de pensar e os sentimentos dela. Tampouco seria inadequado afirmar que o narrador da trama principal tenta criar antecipações do que está por acontecer – menos como uma forma de aumentar as expectativas por meio de uma apresentação quase que premonitória do futuro – do que como de apresentar fatos que farão o enredo fazer mais sentido em seu avanço, tornando, assim, a narrativa mais verossímil. Isso não significa, no entanto, que o primeiro não aconteça, e o maior exemplo disso na narrativa é quando a personagem Czernobog faz uma aposta com Shadow em um jogo de damas. Shadow perde a partida e, com isso, dá a Czernobog o direito de matá-lo com uma martelada na cabeça. Contudo, porque perdeu a aposta do segundo jogo, ele só terá o direito de fazê-lo após o desdobramento dos eventos principais da trama. Cria-se, assim, uma tensão para o leitor acerca do modo como essa pendência será resolvida, já que, claramente, isso somente acontecerá no final do livro. Tal procedimento também significa, por outro lado, que as pistas sobre o caráter trapaceiro da personagem Wednesday e algumas desconfianças a respeito da personagem Shadow se mostrarão no futuro, justificadas ou exemplificadas por meio de suas ações.

Em vez de iniciar cada capítulo com um título, Gaiman os abre com uma citação, espécie de epígrafe, recurso já mencionado por Kayser (1985), trazendo, assim, para a obra um procedimento literário antigo que pode ser explorado por meio da interpretação do capítulo à luz da citação que o precede. Tomando o primeiro capítulo como exemplo, ele é aberto com uma citação da versão americana de um livro de piadas prontas que leva no título o nome de um humorista cujo humor derivava das dificuldades da vida, do lado sombrio das situações. Durante o capítulo, as personagens mencionam a falta que esse tipo de piada faz ao país. Expandindo-se essa visão, podemos inferir que sua presença é justificada, para dizer o mínimo, no sentido de dar maior ênfase ao comentário dentro do capítulo, e, muito provavelmente, a citação de abertura empresta tintas de um humor ácido e crítico à narrativa, esclarecendo que, ao menos no primeiro capítulo, a visão do narrador em relação ao país e à população que estão ali sendo descritos é crítica e contestadora.

A narrativa apresenta, ainda, duas personagens que são mais recorrentes, Shadow e Wednesday. Shadow é um ex-presidiário, condenado por participar de um assalto a banco, mas que, supostamente, aprendeu sua lição e resolveu viver uma vida

justa, por isso, em função de seu bom comportamento, foi liberado da prisão, em regime condicional. Ele se descreve como um homem grande e sem muito cérebro, que costumava trabalhar como treinador de musculação e se destacou na escola como atleta. Ele é movido, na maioria das vezes, pela razão e por um senso de dever muito forte como, por exemplo, achar que deve à mulher morta seu desejo de retornar à vida. É também imbuído de um determinado senso de justiça por argumentar várias vezes que ele cumpriu seu tempo de prisão, nada mais devendo então ao país. Ele é um herói inesperado para os Estados Unidos, pois não é um patriota, não parece nem ao menos se importar com o país, talvez porque - conforme suas próprias palavras -, os Estados Unidos representem um país no qual não há nada esperando por ele. Seu ato heroico provém muito mais do seu senso de justiça do que realmente de qualquer intenção positiva para com o mundo. Ele, a exemplo do homem pós-moderno, não tem medo da morte. Harvey (2007) argumenta que a aceitação da morte é característica desse período: trata-se de sujeitos que aceitam a efemeridade das coisas, o fim delas. Essa efemeridade das coisas, característica do pós-moderno, pode também ser observada em outras partes da obra. Tomemos como exemplo a personagem divina Czernobog que um dia se transformará em Bielobog, seu outro lado positivo, representando a primavera, e não o inverno, ou o lado positivo em vez do negativo, que, inclusive, joga com as peças brancas do jogo de damas. Esse traço pós-moderno faz-se presente também na afirmação de que as ideias e os deuses morrem, ainda que mais tardiamente.

A personagem Wednesday, por sua vez, apresenta-se como o deus Odin no arcabouço da narrativa. O nome Wednesday baseia-se, então, na aceitação da possibilidade de que a denominação do dia da semana em inglês deriva do nome original de Odin na mitologia nórdica. Eis aí a americanização do nome de um deus, porém, ele não é o mesmo deus outrora venerado pelos povos nórdicos. Ele é uma versão do deus que veio para a América no interior da mente dos imigrantes e assumiu uma forma e um nome americanos. Ele é um trapaceiro, um golpista, e essas características são exploradas na forma como a tessitura narrativa é construída, atribuindo ao enredo veracidade a partir da personagem que o desencadeia. Ele é importante porque é a personagem que mais diretamente se conecta com o enredo da narrativa, o qual é basicamente todo urdido a partir de suas ações e escolhas. Aqui uma nota se faz necessária sobre o aparente fato de que a personagem principal do livro, aquela cujo ponto de vista é utilizado para organizar a narrativa da trama, não tem poder algum. Ainda que, ao final, seja a personagem que toma uma ação decisiva, Wednesday é quem tece todo o enredo, e a aparente falta de influência ou poder de Shadow só é contrariada realmente no encerramento do enredo, em uma espécie de metáfora, talvez, do poder oculto do cidadão normal que é subestimado e que deveria - ou poderia - ser mais e/ou melhor utilizado. Shadow é a personagem comum que faz a diferença no mundo, ele é usado pelo narrador como recurso de demonstração de um leque de possibilidades no mundo real.

Jameson (1992) sugere uma interpretação literária baseada em três horizontes interpretativos, sendo o primeiro o da narrativa como um ato simbólico, o segundo aquele da análise das contradições sociais encontradas na obra, e o terceiro é aquele em que a “ideologia da forma” se demonstra. O primeiro nível foi explorado

panoramicamente na seção anterior, em que a narrativa foi mapeada de acordo com os recursos literários nela utilizados. Agora, essa análise deverá ser levada até o segundo nível interpretativo para buscar um entendimento maior da obra a partir da exploração das contradições subjacentes à forma literária do romance. Conforme dito anteriormente, a obra faz alusões ao fato de que quase toda a população nascida nos Estados Unidos é, em maior ou menor grau, descendente de estrangeiros e imigrantes. Esse ponto de vista traz à tona uma das contradições centrais da obra que seria o questionamento acerca do que realmente é americano em contraposição ao que é estrangeiro. A luta entre nativos e estrangeiros, praticamente xenofóbica, está presente na narrativa como um alerta de que essa disputa entre nativos e estrangeiros não passa de uma farsa, já que ninguém é, pelo ponto de vista da narrativa, totalmente nativo ou puro da perspectiva étnica. Outra contradição presente na obra é a do antigo versus o novo. Temos, durante todo o romance, deuses antigos lutando contra deuses novos, deuses que vieram de terras distantes contra deuses que surgiram da devoção americana. A Mídia deve ser destacada aqui como parte representativa do segundo grupo. Em um diálogo com a personagem Shadow, ela argumenta – a seu favor – que as pessoas a idolatram como faziam com os deuses, ofertando-lhe sacrifícios, normalmente de tempo, mas às vezes suas próprias existências. Isso parece sugerir que o papel ideológico exercido pelas antigas formas de religião foi substituído, atualmente, por *shopping centers*, pela televisão/mídia e pelo consumismo. Temos, então, uma proposta dialógica e dialética entre o tradicionalismo e o modernismo ou que se estabelece entre o grupo conservador contra o grupo rebelde. Uma luta que se estende por gerações, o velho versus o novo, porém tanto um quanto o outro continuam idolatrando falsos deuses, simulacros da realidade.

Retomando a estratégia das tramas dos imigrantes sob essa nova perspectiva, pode-se, então, observá-la pela ótica do coletivo versus o individual. O enredo se constitui, primeiramente, de uma narração sobre a história da personagem Shadow, mas isso é contestado pelo grupo, pelo coletivo, na forma da história contada paralelamente. Cria-se, então, um debate acerca da definição do indivíduo e do quanto esse indivíduo representa a sociedade na qual ele vive. Questiona-se o quanto a personagem Shadow está conectada com todas essas imigrações que ocorreram muito antes de seu nascimento. Também se questiona como o ato de um único indivíduo afeta toda a sociedade, bem como a história da sociedade na qual ele se insere, e isso – em determinada medida – é um recurso que resgata o épico no que tange à questão de uma certa personagem aspirar à representação da História de toda uma nação. Contudo, em *Deuses Americanos* – graças ao mundo fragmentado, efêmero e caótico, característico da sociedade pós-moderna da qual a obra de arte literária é produto e representação, enquanto conteúdo sócio-histórico sedimentado – não é mais possível que um único homem espelhe toda uma nação, porque essa nação é composta de fragmentos históricos de outras nações, além dos fragmentos criados por ela própria, ao longo de sua trajetória. A narrativa traz, portanto, contradições e lutas entre ideologias que existem e permeiam diversas épocas e que já se fazem presentes em vários momentos históricos, entre o indivíduo e o coletivo, o tradicional e o moderno, o nativo e o estrangeiro.

No que tange ao último nível interpretativo sugerido por Jameson, há que se destacar que todas as contradições apresentadas no livro são elevadas a um nível social e histórico e relacionadas com o mundo em que estão inseridas, um mundo pós-moderno caótico. A guerra, a tempestade e os deuses que estão perdendo o poder, caracterizados por meio de diferentes facetas, vários nomes, são representações do mundo caótico e fragmentado pós-moderno, exatamente o contexto subjacente à obra. O romance não é apenas, então, uma história sobre uma guerra de deuses, mas figura uma guerra histórica entre ideologias de seres fragmentados, imersos em um mundo desorganizado, cheio de trapaças, atos ilícitos, enganações e mentiras. Essas mentiras se espalham por toda a narrativa na figura, por exemplo, de deuses que enganam as pessoas como a personagem Wednesday faz variadas vezes. Além dessa personagem, há o diálogo da Mídia, bem como o discurso feito pelas personagens Ibis e Jacquiel. Essas personagens são deuses donos de uma funerária local, que dá aos mortos da cidade uma despedida personalizada, um funeral e um cuidado pós-morte que parece ser minucioso e que faz o morto parecer importante. Isso é mencionado porque, de acordo com as personagens, atualmente, as empresas funerárias são uma grande rede de cuidado de mortos, para a qual os mortos nada mais são do que números. O lucro dessas empresas é proveniente da quantidade de serviços que elas prestam, colocando, assim, os mortos juntos em um local repleto de outros mortos, para o qual todos são carregados e transportados e, muitas vezes, onde são cremados sem grande distinção. As pessoas, entretanto, não gostam de saber disso, pois elas não entendem que seus mortos não representam nada além de lucro para as empresas funerárias. Isso faz com que as empresas mantenham os nomes das funerárias locais, para passar a ilusão de que os mortos estão longe de serem meras *commodities* cujo comércio gera lucro para o sistema. Esse ponto de vista é uma representação clara dos valores de um mundo capitalista financeiro no qual os serviços são fornecidos, exclusivamente, de acordo com os interesses do capital. A perspectiva distorcida das pessoas é necessária, ainda que a personagem sugira que, provavelmente, essas pessoas simplesmente preferam ignorar essa possibilidade.

Encontra-se, assim, naquele a que Jameson denomina de terceiro nível, uma visão ampla de que a narrativa é, simultaneamente, produto e representação da sociedade na qual a obra de arte está inserida, uma representação de uma sociedade fragmentada e caótica, que possui formas de enganar a população que, em maior ou menor grau, prefere não ver além das aparências, pois já se acostumou com a naturalização da mentira. Uma sociedade que, segundo as personagens da obra, vai às redes de restaurantes para se reconfortarem no conhecido, em um mundo em que nada é garantido. Mas, acima disso, o que a narrativa traz nesse último horizonte, no desfecho do enredo – no qual todos os deuses estão prestes a começar uma guerra entre o tradicional e o moderno, uma guerra ideológica que acontece na mente das pessoas – não passa de um golpe da personagem Wednesday e seu comparsa para que eles saiam vitoriosos e com o qual somente os dois lucrarão. O narrador, ao escolher contar essa história, alerta que a luta entre ideologias, supostamente opostas, está sendo usada como distração para que apenas alguns poucos saiam lucrando, uma distração que oculta as verdadeiras intenções de quem detém o poder. Entretanto, no âmbito do enredo, cabe à personagem Shadow evitar essa luta, alertando os deuses

sobre o golpe. Eis aí uma personagem comum, uma mera sombra, alertando o mundo, abrindo-lhes os olhos para a verdadeira luta que está ali presente, de maneira disfarçada e latente. Esse momento, característico do primeiro horizonte de leitura, é um ato simbólico, uma resolução imaginária para o conflito de luta de classes presente no livro, que muito provavelmente não aconteceria na vida real, porque mesmo que alguém pudesse avisar os dois lados opostos de que a luta que estão travando entre si é uma luta falsa, uma luta enganadora, seria muito provável que a ideologia do sistema conseguisse mascarar tudo por meio de simulacros.

A partir da análise de *Deuses americanos*, de Neil Gaiman, pode-se concluir que os recursos literários e narrativos utilizados na obra são de grande valia para a sua interpretação e para a representação que ela faz da sociedade americana que lhe serve de contexto histórico. O gênero realismo mágico figura alegoricamente a realidade na tessitura de um romance maravilhoso que busca, em sua narrativa, personagens e enredo, caracterizar crenças e atitudes ideológicas do povo americano e, em algum nível, criticar o senso comum que permeia essa sociedade. Na obra, a narrativa, as personagens e o enredo figuram uma guerra de ideologias despropositada, que é uma alegoria da luta de classes constituinte do sistema Capitalista, levando em consideração as características do indivíduo enquanto ser social e histórico, bem como sua função dentro da sociedade global. Para tanto, a obra faz uso de personagens divinas como metáforas alegóricas e de personagens “humanas” como representações do homem comum, o qual poderia fazer alguma diferença, desde que refletisse sobre e compreendesse melhor a situação que está vivendo. Partindo da afirmação de Gaiman (2013) de que a mentira é uma maneira de dizer a verdade e, por meio da análise dos recursos literários e horizontes interpretativos que permeiam a obra *Deuses Americanos*, esclarece-se, então, a busca nesse romance por revelar a ideologia subjacente à sociedade e à História americana contemporânea por meio de uma história fantasiosa ou um romance maravilhoso inserido no universo do realismo mágico.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva 2011.

GAIMAN, Neil. *American gods*. New York: Harpertorch, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2007.

JAMESON, Fredric. A interpretação: a literatura como ato socialmente simbólico. In: *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. Coimbra: Armênio Amado, Editora, 1985.

LOPES, Reinaldo José. Livro de Neil Gaiman *O oceano no fim do caminho celebra as mulheres*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/06/1295259-livro-de-neil-gaiman-o-oceano-no-fim-do-caminho-celebra-as-mulheres.shtml>> Acesso em: 29 set. 2014.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

A representação da mulher pós-moderna em contos de escritoras brasileiras contemporâneas

Mirian Cardoso da Silva

Mestranda em Letras, área de concentração Estudos Literários (UEM) e pós-graduanda em Estudos Literários (UNESPAR/Campus de Campo Mourão).

E-mail: mikardosoo@gmail.com

Wilma dos Santos Coqueiro

Doutora em Letras, área de concentração Estudos Literários (UEM). Docente do colegiado de Letras UNESPAR/Campus de Campo Mourão.

E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com

Resumo: A Literatura de autoria feminina que, no Brasil, iniciou seu percurso ainda no século XIX, começou a problematizar os valores e padrões atribuídos à mulher, sobretudo a partir dos anos 60, com a obra inovadora de Clarice Lispector. Na atualidade, com tantas escritoras publicando ficção e sendo traduzidas em outras línguas, vislumbra-se um novo tempo para a representação feminina, não mais restrita ao ambiente patriarcal. O objetivo deste trabalho, que se baseia nos aportes teóricos dos estudos culturais sobre o Pós-modernismo (SANTOS, 2000; BAUMAN, 1998, 2004; HALL, 2011) e da crítica feminista (RAGO, 1995-1996; ZOLIN, 2009a, 2009b; LOBO, 2014), é analisar os perfis das mulheres pós-modernas, seus conflitos e problemáticas, representadas nos contos de escritoras como Clarah Averbuk, Augusta Faro, Ivana Arruda Leite, Adriana Lisboa, Nilza Rezende e Luci Collin, que integram a coletânea *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*, organizada por Luiz Ruffato, à editora Record, em 2004.

Palavras-chave: Literatura de autoria feminina. Pós-modernidade. Sujeitos fragmentados.

Abstract: The female literature authors that, in Brazil, began their journey in the nineteenth century, began to question the values and standards assigned to women, especially from the 60s, with the innovative work of Clarice Lispector. Today, with so many writers publishing fiction and being translated into other languages, we conjecture about a new time for women's representation, not restricted to the patriarchal environment anymore. This study is based on cultural studies of Postmodernism (SANTOS, 2000; BAUMAN, 1998, 2004; HALL, 2011) and feminist criticism (RAGO, 1995-1996; ZOLIN, 2009a, 2009b ; WOLF, 2014), and aims to analyze the postmodern women profiles, their conflicts and problems, represented in the writers' short stories as Clarah Averbuk, Augusta Faro, Ivana Arruda Leite, Adriana Lisboa, Nilza Rezende and Luci Collin, comprising the collection of *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*, organized by Luiz Ruffato for the Record label, in 2004.

Keywords: Contemporary female authors. Postmodernity. Fragmented Subjects.

A sociedade foi construída sob os pilares patriarcais, cujos resquícios estão presentes até hoje na pós-modernidade. Com muita luta e pensamento crítico, as mulheres procuraram desconstruir esses pilares e construir uma nova história. Com o surgimento da literatura crítica feminista, em meados dos anos 60, as mulheres – autoras e personagens – têm sido objeto de análises e estudos. Desse modo, as obras de autoria feminina começam a ser discutidas e interpretadas sob uma nova e revolucionária ótica.

A prática acadêmica, assim como a escrita literária, foi, por muito tempo, realizada pelos homens, geralmente da classe média, branca e heterossexual, o que excluía a literatura feita por negros, mulheres e outras minorias marginalizadas por uma sociedade calcada no elitismo, no *branquismo* e no gênero predominante masculino. Isso levou, historicamente falando, à formação de um cânone literário excludente, estabelecido de acordo com determinada sociedade e sua cultura. Reis (1992) questiona os princípios de seleção e exclusão das obras pertencentes ao cânone ao argumentar que esses princípios não podem ser desvinculados da noção de poder. Na sua concepção, “obviamente, os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses (isto é: de sua classe, de sua cultura, etc.)” (REIS, 1992, p. 70). É isso que explica a ausência, por séculos, de obras de escritores oriundos das ditas minorias como negros, mulheres e homossexuais.

Para que a mulher conseguisse alguma representatividade, foi preciso que, mediante a crítica feminista, começassem os questionamentos quanto à construção social e cultural no logocentrismo e falocentrismo, isto é, um sistema falocêntrico, substancializado pelo patriarcalismo. Segundo Rago (1995-1996, p. 12), o “feminismo adquire uma enorme importância ao questionar a organização sexual, social, política, econômica e cultural de um mundo profundamente hierárquico, autoritário, masculino, branco e excludente”.

Na crítica feminista, segundo Zolin (2009a), logocentrismo é um termo utilizado ao buscar a desconstrução do pensamento ocidental do cânone literário, que é definido pela elitização masculina, ao passo que falocentrismo é utilizado na crítica feminista em relação ao comportamento, convicções e posturas alicerçadas nos ideais de superioridade masculina, centrada no falo.

Nessa visão logocêntrica, as minorias, inclusos negros, mulheres e outras, foram marginalizadas ao se estabelecer o cânone literário que consiste no conjunto de obras que representam e fomentam o pensamento crítico. As diferenças aqui são excluídas, as poucas mulheres que conseguiram instrução no tão centralizado mundo das letras foram “através de arestas e frestas que conseguiu abrir através de seu aprendizado de ler e escrever em conventos” (LOBO, 1999, p. 5).

Segundo Zolin (2009a), as poucas mulheres que se aventuraram em publicar obras literárias utilizaram pseudônimos masculinos como, por exemplo, Emily Bronte que escrevia como Ellis Bell. Ou utilizavam nomes de outras mulheres, como na literatura brasileira, em que Dionísia Gonçalves Pinto se dispunha do pseudônimo Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma das primeiras e importantes escritoras do século XIX, considerada precursora do feminismo no Brasil.

A exclusão das mulheres e de suas obras do mundo literário era tão banalizada e comum, que houve homens que publicaram críticas negativas, desmerecendo a capacidade das mulheres de produzir romances, contos ou poesias. É o que afirma Zolin, ao transcrever a crítica de João do Rio. Nas palavras desse crítico, “quando a *femme de lettres* deixa o verso e embarafusta por outras dependências da complicada arte de escrever, as relações passam à calamidade” (RIO, 1911, *apud* ZOLIN, 2009a, p. 327). Essa crítica feita por um escritor e jornalista explícita, de forma veemente, a discriminação em relação à escrita feminina. São pensamentos como esse, repletos de pressupostos ideológicos do falocentrismo e valores patriarcais, que alimentaram o preconceito em relação à escrita feminista.

Devido a esses posicionamentos misóginos, a crítica feminista tem trabalhado no sentido de desmistificar a ideia do homem como centro e possuidor de poder. A mulher começa a se inserir nesse meio falocêntrico com um discurso de alteridade, alteridade aqui tida como “ser o outro, o excluído, o estranho, é próprio da mulher que quer penetrar no ‘sério’ mundo acadêmico ou literário” (LOBO, 1999, p. 5, grifo da autora). A busca da ruptura com o falocentrismo pela crítica feminista acontece, portanto, tanto

na literatura de autoria feminina, como na literatura de autoria negra ou africana, percebe-se a existência de um discurso de alteridade político, na medida em que seus representantes se assumam e se declarem como tal, isto é, como negros, negras, africanos, africanas, ou seja, como parte de uma etnia não prestigiada ou como mulheres. A literatura de autoria feminina se constitui naquelas obras em que a literatura se exerce como tomada de consciência de seu papel social. (LOBO, 1999, p.6)

No Brasil, verifica-se a mesma problemática, uma vez que somente as obras escritas por homens integravam o cânone literário. Com o posicionamento do feminismo, as mulheres começam a escrever com mais liberdade, sem medo. À vista disso, inicia-se a visão da mulher como consciente de si, repleta de discursos novos, diferentes dos pregados até então pela sociedade patriarcal, o que a insere na história da literatura. Nesse contexto, surgem também as críticas literárias, capazes de ler essa nova escrita feminina e colocarem seu posicionamento em obras, com a mesma capacidade intelectual antes demonstrada somente pelos homens.

Desse modo, segundo Zolin (2009b), descobrem-se escritoras que travam narrativas com personagens conscientes de sua situação social, descortinando a realidade feminina, a opressão do patriarcalismo, o que a ela foi relegado e imposto como, entre tantas, Raquel de Queiroz, Cecília Meireles e Clarice Lispector, citando algumas das mais conhecidas.

Ao ser exposto o fato de que as mulheres criaram e escreveram obras de valor literário, de acordo com Zolin (2009b), viu-se necessário descrevê-las, apontar suas características em cada época. Por isso, “quando se debruça sobre os trabalhos das escritoras [...] pode-se perceber a recorrência, de geração para geração, a determinados padrões, temas, problemas e imagens” (ZOLIN, 2009b, p. 328). Segundo a autora, há três fases marcantes na literatura de autoria feminina: a fase feminina, a feminista e a

fêmea, das quais, na obra de uma mesma escritora, podem ser encontradas mais que uma fase.

A fase feminina se caracteriza pela imitação, reprodução dos valores patriarcais vigentes. Nessa etapa inicial da escrita feminina, internalizam-se nas obras os padrões dominantes, o que se observa no romance *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, no qual se afirma a ideologia de que a mulher não tem voz.

Na fase feminista, a obra retrata a descoberta da mulher nessa situação de inferioridade. Ela está ciente da submissão que lhe é imposta e protesta contra esses valores, como se pode observar nas obras de Clarice Lispector, que publica o romance *Perto do Coração Selvagem*, em 1944, e dá início a uma produção literária feminina, cujos questionamentos e críticas aos valores patriarcais expõem e denunciam a subjugação feminina. A partir daí, surgiriam escritoras hoje consagradas como Nélide Piñon, Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles e Lya Luft, entre outras, que seguiriam a tradição clariceana de representação de personagens femininas marcadas pelas tentativas de escapar das teias de dominação e se tornarem sujeitos de suas histórias.

A autoconsciência e a busca por uma identidade são características da terceira fase, a fêmea (mulher). As personagens das obras que compõem esse novo momento da escrita feminina estão em busca de sua emancipação e procuram deixar os valores que as regiam, até então, para trás e constroem-se a si mesmas. Os conflitos femininos, sobretudo da personagem Breta, a última descendente de uma família de imigrantes galegos, instalados no Brasil desde a segunda década do século XX, em *A república dos sonhos* (1984), de Nélide Piñon, exemplificam essa fase.

Nessa linha teórica, no presente trabalho, pretende-se analisar alguns contos da coleção *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*, publicada pela editora Record, em 2004, organizada por Luiz Ruffato, escritor brasileiro que dispôs a mostrar o quanto é rico o campo literário de autoria feminina, ao reunir contos de vinte e cinco autoras que começaram a publicar obras ficcionais, a partir dos anos 90 do século passado. Segundo ele, “é possível organizar um livro de contos que reúne mais de duas dezenas de escritoras [...] e ainda ficar com a sensação de estarmos sendo injustos, ao deixar de fora talvez igual número de autoras” (RUFFATO, 2004, p. 7).

A coletânea inclui diversas escritoras contemporâneas de diferentes idades, abrangendo temas que são recorrentes nos contos, como as experiências do cotidiano, a sexualidade, o amor, a morte, a gravidez, a solidão, a infância, o medo gerado pela modernidade urbana e o seu caos e o complexo rompimento com o modelo patriarcal de família, como será visto nas análises dos contos escolhidos, que refletem nas personagens a condição humana inserida em um contexto pós-moderno, repleto de contradições e conflitos.

Algumas dessas escritoras possuem mais de uma obra publicada, tanto de contos quanto de romances. Os contos e as seis autoras escolhidas para a análise são “Psycho”, de ClarahAverbuk, “Gertrudes e seu Homem”, de Augusta Faro, “Mãe, o cacete”, de Ivana Arruda Leite, “Caligrafias”, de Adriana Lisboa, “Por acaso”, de Nilza Rezende, “No céu, com diamantes”, de Luci Collin.

Antes de prosseguir com a análise em si, devemos observar alguns pontos necessários para nortear e subsidiar a leitura e o estudo dos contos, pois as escritoras da coletânea selecionada são consideradas pós-modernas. Mas o que vem a ser o pós-

moderno? De acordo com Fernandes (2009), a pós-modernidade é difícil de definir, pois ainda a estamos vivendo, mas grosso modo é o surgimento de uma nova ordem social e econômica, na qual existe a falsa necessidade do consumo exagerado e impulsivo com as mídias, vendendo algo que supostamente precisamos.

Santos (2000) diz que é na pós-modernidade que o homem perde a unificação de sua identidade, valorizam-se as multirrelações, a pressa, a falta de tempo. Por isso, quando algo novo aparece, já outro o substituiu, não nos dando tempo para o apego. Predomina, portanto, “o niilismo, o nada, o vazio, a ausência de valores e de sentido para a vida” (SANTOS, 2000, p. 10).

Reflete-se na literatura essa transformação, vê-se a necessidade de buscar novos horizontes de temas, de formas, de pensamentos, de romper com o tradicionalismo. Segundo Fernandes (2009, p. 302), “há uma mescla de vozes (‘eu’, ‘nós’, ‘ele’, ‘ela’) (...); ocorre também a inserção de fotografias, de letras em itálico, de espaços em branco. As narrativas têm um ritmo rápido e não são mais lineares, cronológicas”, o que mostra o quanto o tempo é fugaz para o homem pós-moderno.

Nessa corrida, o sujeito começa a modificar-se, perde sua identidade unificada, os velhos conceitos que estabilizavam o social começam a declinar com a pós-modernidade. A efemeridade das coisas fragmenta e fragiliza o indivíduo, o que resulta na tão alardeada crise de identidade do ser humano contemporâneo. Segundo Hall (2011), a pós-modernidade

está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (p. 9, grifo do autor).

Essa crise proporciona a existência não de um sujeito único, de identidade fixa, mas o surgimento de um sujeito composto de identidades fragmentadas, contraditórias, às vezes, e em outras não resolvidas, que, de acordo com a necessidade do momento, o indivíduo assume uma diferente identidade. Essa complexidade pós-moderna reflete-se nas relações amorosas, pois aquilo que chamamos de pós-moderno, Bauman (2004, p. 7) chama de “líquido mundo moderno”, no qual “os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência” (HALL, 2011, p. 6).

Bauman, em sua obra *Amor Líquido* (2004), analisa exatamente essa problemática: a fluidez das relações humanas, a rapidez com que se torna fácil iniciar e terminar, a atual fonte de relacionamento em redes, conceitualizando o novo estilo de relacionamento, sendo que este se diferencia totalmente dos padrões estabelecidos no patriarcalismo que se constituía da típica “família perfeita”, consistente em pai e mãe heterossexuais e seus filhos. A noção de mundo organizado e idealizado pelo sistema imposto socialmente começa a definhir, a perder seu sentido, uma vez que o “tempo e o espaço estão separados na pós-modernidade e os densos laços sociais que mantêm as

relações interpessoais tendem a ser desfeitos, por não haver nada que os fixe como uma ordem obrigatória a ser seguida” (BENTO, 2006, p. 19).

Pode-se observar que, em decorrência de todo esse contexto, da fragmentação do sujeito contemporâneo, torna-se difícil estabelecer de fato uma identidade feminina, visto que o sujeito contemporâneo está exposto às diversas situações que moldam suas identidades, criando novas, várias, diferentes, contraditórias e/ou não-resolvidas. Portanto, todas essas consequências de uma vida pós-moderna podem ser observadas nos contos em análise, nos quais as personagens femininas são afetadas e expostas a toda necessidade da busca por identidade como parte essencial e importante para sua emancipação e existência fora dos padrões patriarcais, visto que a produção literária dessas escritoras é influenciada pelas suas vivências sociais e pessoais. Dessa forma, as personagens são ainda afetadas por tais padrões, que as obrigam a ter essa necessidade de busca de sua própria identidade e de serem independentes dos valores patriarcais.

Clara Averbuck, conhecida como Clarah Averbuck, nasceu em Porto Alegre, em 1979, é Jornalista e mora em São Paulo. A autora escreveu a novela *Máquina de Pinball*, (2002); *Das Coisas Esquecidas Atrás da Estante* (2003); *Vida de Gato* (2004); *Cidade Grande No Escuro* (2012). O conto “*Psycho*” mostra uma personagem feminina pós-moderna, que vive em uma insegura busca por sua identidade. A personagem de Averbuck, não-nomeada, é retratada como uma escritora bêbada e deslocada, sem esperança ou motivação, “perdida em uma cidade enorme”. Essa transformação do novo mundo, no qual os ideais são questionados, permite a exploração da personagem, em um cenário contemporâneo, em que o sujeito é incontrolável, volúvel. A condição feminina no conto é exposta de uma maneira que, antigamente, seria esperada somente do homem: o uso da bebida e o fato de se embriagar, a falta de dinheiro e a necessidade sexual.

Olha a mina caminhando de manhã na rua, bem pequeninha, todo mundo olhando. Olha a cara dela, aquela cara de idiota. Olha a mina se perdendo no metrô, oh, a grande e assustadora mina com um metro e meio de altura e diminuindo, diminuindo, cabendo no bolso de alguém. [...] Olha, olha, olha ela sem dinheiro de novo, toda fodida. (AVERBUCK, 2004, p. 24-25)

Tudo isso leva a personagem a se apaixonar pelo dono do bar que frequentava. Este tinha uma namorada, mas demonstrava pela protagonista certo interesse, e mesmo sabendo da namorada dele, eles mantiveram um caso: “ele dormia comigo e saía correndo de manhã, morrendo de culpa. Até que um dia ele ficou. [...] Nunca mais foi embora” (AVERBUCK, 2004, p. 26). Esse trecho evidencia, ainda, traços de valores pregados pela sociedade patriarcal, que consiste no ideal de família. A personagem, com sua identidade fragmentada e problemática, ainda vivencia um relacionamento estruturado nos moldes patriarcais. Ela precisa disso, pois só quando ele fica com ela e juntos tem uma filha é que se sente menos perdida: “Eu era uma escritora bêbada, perdida em uma cidade enorme e sem nenhum lugar decente. Saudosista do rock de ontem e amante do rock de hoje que soa como o de ontem” (AVERBUCK, 2004, p. 23)

Esse sentimento saudosista também pode ser observado no conto de Augusta Faro, que nasceu em Goiânia, em 1984, é pedagoga e mestre em Literatura e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Publicou vários livros infantis, contos e poemas

como, entre outros, *A friagem* (1998) e *Boca Benta de Paixão* (2007). No conto “Gertrudes e seu Homem”, observa-se o declínio do sujeito unificado, a necessidade de idealizar algo para poder existir. O conto consiste na história de uma costureira que se muda para uma cidade pequena, monta um ateliê e faz com que sua freguesia cresça rapidamente devido às histórias românticas que contava sobre seu marido: “Meu marido chegou de viagem tarde da noite, agora dorme. É viajante, não tem porto” (FARO, 2004, p. 136). A personagem cria um homem perfeito, doce, amante, cheiroso, para suas clientes, sem que ele aparecesse uma única vez sequer, mesmo com algumas jovens jurando tê-lo visto: “Ele é lindo, altão, moreno claro, tem olhos verdes (...) é perfumado, o homem” (FARO, 2004, p. 137).

Toda a construção de Gertrudes contribui para que ela apresente uma falsa alegria, fantasiada pelas histórias sobre o marido, enquanto escondia o quanto era triste, amargurada, como se observa na seguinte passagem: “as amarguras de Gertrudes doíam na alma tropeçante de quem passasse um pouquinho só para observá-las” (FARO, 2004, p. 135). Essa falsa felicidade mascara os verdadeiros sentimentos da personagem, o que podemos analisar mediante os fatos decorrentes de um mundo em que o antigo sistema patriarcal, que ditava regras de conduta e dava base a um sujeito unificado, está em declínio. Os dramas e conflitos da personagem resultam desse cenário pós-moderno, no qual ocorre aquilo que Hall chama de *perda de um sentido de si*, quando o sujeito e sua identidade estão em crise, ou seja, “o sujeito antes com uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades” (HALL, 2011, p. 12).

Em Gertrudes, vemos marcas da submissão patriarcal, contudo, todos os ideais de família são apenas imaginados. Tudo o que ela aparentemente quer e deseja, quando narra as histórias do marido, representa a impossibilidade de concretização desses ideais, pois até o filho “lhe morreu na barriga, porque um jacaré imenso apareceu rolando no limpo do chão” (FARO, 2004, p. 137). E o homem perfeito e idealizado pela personagem é nada mais que um boneco, com aparelhos que reproduz sons da respiração.

Pode-se dizer, então, que essa idealização de Gertrudes representa certa nostalgia dos ideais patriarcais em decadência, pois a necessidade de contar histórias para tentar preencher algo que não existe revela esse sujeito feminino em crise. A morte da personagem também pode-se colocar como uma metáfora de um suposto fim desses ideais, que, no entanto, deixam vestígios que ecoam na sociedade: “a alma de Gertrudes foi vista mais de uma vez; às vezes, tomava a forma triste de uma pomba sempre esperta e triste” (FARO, 2004, p. 141).

Ivana Arruda Leite nasceu em Araçatuba, em 1951, fez mestrado em Sociologia pela USP e publicou diversas obras relacionadas ao feminino e à literatura juvenil, como as seguintes: *Histórias da mulher do fim do século* (1997); *Falo de mulher* (2002); *Céu da Boca* (2006) e *O futuro do Livro - 60 visões* (2007). No conto “Mãe, o cacete”, observa-se que o simbólico e tradicional modelo de mulher apregoado pelo patriarcalismo não aparece. A personagem questiona essa relação hegemônica, o que leva a uma ruptura com tal ideologia política e social, desestabilizando um modelo simbólico. A personagem feminina do conto é amargurada e atormentada por odiar sua mãe, que

não dava a menor atenção à garota: “mãe é sinônimo de atraso, degradação. Mãe deforma a cabeça da gente” (LEITE, 2004, p. 213).

Os papéis são descentralizados, não existe uma ordem de sustentação da família: pai provedor da casa, mãe que cuida dos filhos. A família já não é mais pai e mãe, apenas mãe e filha, que não tem uma relação afetiva, sendo que a mãe trabalha fora, tem casos amorosos e a menina acaba desempenhando o papel de chefe de família: “Eu tinha 15 anos e tive que cuidar da casa sozinha. Da casa e dela. Deu pra ficar doente” (LEITE, 2004, p. 215).

No decorrer do conto, percebe-se que o homem é destituído de autoridade, de poder e de presença significativa no conto, pois a personagem não tem a relação de domínio apregoado pelos responsáveis da sustentação do patriarcalismo. Ela se torna sujeito primário e responsável de si e da mãe, um arranjo diferente dos padrões. E a personagem não consegue se sentir livre até o dia que a mãe morre: “finalmente eu estava órfã” (LEITE, 2004, p. 2015).

Com a morte, a narradora se sente independente, livre das obrigações e doa “todos os móveis do quarto” e aluga para um jovem calouro de medicina, com quem começa a ter um caso: “Fazia comidinhas que ele gostava, jantava com ele, aparecia de camisola na sala” (LEITE, 2004, p. 215). O relacionamento entre eles chega até a ser confundido como maternal:

-A senhora é mãe do Rui?

-Mãe o cacete – respondi atordoada. – Sou a mulher que dorme com ele, que faz a comida dele, que cuida da roupa dele, da casa dele.

-Praticamente uma mãe. (LEITE, 2004, p. 216)

Esse último ponto claramente exemplifica o quanto os ideais patriarcais são sentidos no convívio social, pois nessas relações quem desempenha o papel de cuidar da casa, da roupa, da comida é a mulher. E quando a personagem começa a fazer essas mesmas coisas para o amante, se torna “praticamente uma mãe” na visão de outro homem, amigo do amante, que apregoa um discurso totalmente subsidiado e construído de acordo com os valores patriarcais.

Mesmo que haja uma relação entre mãe e filha com padrões diferentes do *comum* patriarcal, ainda se observam resquícios desse modelo social no comportamento da personagem, que revela a necessidade da busca por um relacionamento que, de acordo com Rago (1995-1996), é comum à mulher oprimida do padrão em questão: ser uma esposa perfeita, a qual tem sua felicidade em realizar as vontades do homem, deixar a casa arrumada e preparar a comida para ele.

No conto “Por acaso”, de Nilza Rezende, entretanto, passamos a ver uma personagem feminina que se preocupa mais com suas indefinições e não apenas com laços sentimentais, ela trabalha e é uma mulher independente. Rezende nasceu no Rio de Janeiro, em 1959, é escritora, cineasta, dramaturga e autora de literatura infanto-juvenil. Escreveu, em 1993, o livro infanto-juvenil *Uma menina, um menino, o amor*, seguido por *Lili, a menina que cansou de ser boazinha* e *Já pensou se alguém acha e lê este diário?*. Escreveu a comédia *Delicadas e Perversas*, encenada em São Paulo. Publicou, em 1997, o “making of” do filme *Guerra de Canudos*. Em 2003, lançou seu primeiro

romance, *Um deus dentro dele, um diabo dentro de mim*, aclamado pela crítica literária brasileira. Em 2004, lançou o volume de contos *Elas querem é falar* e o livro de arte *Pão de Açúcar, a marca do Rio*.

Em seu conto, temos uma personagem feminina que, logo no início, demonstra estar perdida no mundo: “quando ando pelas ruas, tento adivinhar o que os outros são para no fim talvez tentar saber quem eu mesma sou” (REZENDE, 2004, p. 287), características da pós-modernidade que circunda o sujeito, fragmentando-o em meio à dispersão que o leva a questionar e a buscar respostas que, muitas vezes, não são encontradas.

A personagem questiona-se sobre o amor e a mesmice das pessoas, tentando encontrar uma resposta na qual ela se encaixe: “Amam as pessoas da mesma forma? Gemem, urram, metem, trepam, é sempre igual?” (REZENDE, 2004, p. 287). De acordo com Hall, a identidade complexa pós-moderna surge da crise, uma crise que ocorre “quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (HALL, 2011, p. 9). Reafirmado por uma narrativa subjetiva e cheia de divagação sobre sexo, amor e sobre si mesma.

A história segue o dia a dia de uma mulher contemporânea, não mais amarrada ao lar: ela trabalha, corre para reuniões, tem filho, empregada, porteiro, substancializa e vive em meio à correria, que caracteriza esse mundo pós-moderno repleto de contradições, conflitos, relações amorosas frágeis, e vive-se em trágica insegurança. Nesse cenário caótico, segundo Bauman (2004, p. 44), estimulam-se desejos de estreitar a relação com o outro, mas também mantê-la frouxa.

E cá estamos, numa segunda-feira, talvez exatamente igual à segunda-feira passada, provavelmente igual à próxima segunda-feira: o despertador toca, [...] e eu me levanto, trôpega [...] e vou me vestir (clássica – reunião com a diretoria) [...] dou um jeito na cara amassada pela fronha bordada a mão (resquícios do primeiro casamento [...]) tomo um rápido e quente (nunca da tempo) café. A pasta, onde está, Joana? Um beijo, meu filho; bom dia Severino. Um táxi por favor. (REZENDE, 2004, p. 289)

Segundo Bauman, “de fato, é possível que alguém se apaixone mais de uma vez [...] de modo muito fácil” (2004, p. 10), devido à correria da vida e à insegurança que se encontra na confusão da dispersão contemporânea, na qual os sujeitos, antes integrados, se encontram obrigados a utilizarem diferentes identidades em diferentes momentos da vida.

Para além dessa questão das relações e da personagem feminina, temos no conto de Adriana Lisboa características da escrita contemporânea. Lisboa nasceu no Rio de Janeiro, em 1970, é ex-musicista, bacharel em flauta transversal, doutora em literatura comparada pela UERJ, e é também tradutora. Atualmente, vive nos Estados Unidos. Escreveu várias obras, tanto no Brasil quanto no exterior, como, entre outras, os romances *Os fios da memória* (1999); *Sinfonia em branco* (2001), *Um beijo de colombina* (2003), *Azul-corvo* (2010) e *Hanoi* (2012). Um dos destaques da literatura feminina contemporânea e muito elogiada pela crítica, suas obras foram traduzidas para diversas línguas, incluindo inglês e alemão. Seu romance *Sinfonia em branco* recebeu o Prêmio José Saramago, em Portugal. E teve sua obra *O coração às vezes para de bater*

adaptada para o cinema brasileiro, por Maria Camargo. O conto “Caligrafias” aborda várias possibilidades e ambiguidades no nível estrutural, em que a linguagem é fragmentada e incerta, marcas do ritmo pós-moderno.

O conto é formado por vários minicontos, que consistem em pequenos relatos, divagações, observações, não se construindo uma história, uma linearidade. É a pós-modernidade e a busca por novas “experimentações com a linguagem, os autores empregam técnicas narrativas que rompem com a maneira tradicional de narrar” (FERNANDES, 2009, p. 302). A rapidez representada na contemporaneidade dos sujeitos, as múltiplas identidades, a fluidez das relações, em um novo mundo vivenciado pelas tecnologias e redes sociais. “Caligrafias” representa cinco coisas do dia a dia, contadas, de forma alternada, em primeira e terceira pessoa, cada um isolado em si, sem contexto, sem ser cronológico, em um ritmo rápido, direcionando o olhar para a pluralidade de identidades.

O penúltimo miniconto, *Limonada Suíça*, é o mais longo e narra a confusão de uma personagem feminina, em seus 30 anos, que borra os contornos de sua vida com a da personagem de um livro, levando à indefinição da leitura: se estava acontecendo realmente com ela ou se era parte da história do livro que lia. Observa-se a confusão entre personagem e narrador, não se sabe qual ponto é narração e qual é pensamento da personagem, misturam-se trechos de música em meio às falas de personagens, o que proporciona certa desordem: “*essa nostalgia da distância e da novidade. Uma limonada suíça. Pra mim também. Era vontade de viajar, nada mais; na verdade irrompera com um acesso e se intensificara, atingindo o nível do passional, sim, até beirar a alucinação*” (LISBOA, 2004, p. 232, grifos da autora).

Essas são características de uma sociedade pós-moderna, na qual se observa a criação de manifestações artísticas diferentes, não tradicionais, traduzindo o sentimento das mulheres pós-modernas, das necessidades insaciáveis, das identidades inconclusivas, espelhos de um contexto social novo, em um mundo no qual predomina a rapidez dos acontecimentos e da vida moderna.

Essa busca por romper com a escrita tradicional e a procura por um novo estilo de narrar também pode ser observada em Luci Collin, que nasceu em Curitiba, em 1964, é graduada em Piano, Letras e Percussão, Doutora em Letras pela USP e leciona Literaturas de Língua Inglesa na UFPR. A autora recebeu premiações em concursos de literatura no Brasil e nos EUA e representou o Brasil no Projeto Literário da EXPO 2000, em Hannover. Além de participar de antologias nacionais e internacionais, tem também artigos e traduções publicados em diversos jornais e revistas. Já teve cinco textos dramáticos encenados e publicou os livros de poesia *Estarrecer* (1984), *Espelhar* (1991), *Esvazio* (1991), *Ondas e Azuis* (1992), *Poesia Reunida* (1996), *Todo Implícito* (1998); e os de contos *Lição Invisível* (1997), *Precioso Impreciso* (2001) e *Inescritos* (2004), pela Travessa dos Editores.

O seu conto “No céu, com diamantes”, exemplifica essa busca por novas experimentações com a linguagem e a estrutura, que, segundo Fernandes (2009, p.303), caracteriza as técnicas pós-modernas de narrativas que rompem com a maneira tradicional de escrever. Não há linearidade, e é escrito aparentando cenas de gravação para tv, construindo uma narrativa confusa, em que há chamadas e comerciais: “TUDO ESTÁ ENTRE PARÊNTESES: Sim, tem caráter autobiográfico. É um texto com mau

caráter². A personagem principal é severamente míope (CLOSE).” (COLLIN, 2004, p. 69). Além dessas características, também é explicativo, pois no decorrer há sempre uma palavra com nota de rodapé.

Sendo escrito a princípio em terceira pessoa, o conto é narrado como se fosse um *reality show* e o narrador estivesse assistindo a *personagem principal*.

A personagem principal pensa que é protagonista (...). Todas as terças e quintas a personagem principal rega uma samambaia, daquelas vagabundinhas que nunca vai pra frente (...) A personagem principal tem rinite crônica que lhe confere um quê de irritabilidade. Ninguém, nem ela mesma, sabe que é alergia a pólen e derivados. A personagem principal sofre de insônia e ninguém sabe.³ Mas tem aquelas olheiras esquisitas (CLOSE) – acho que algumas pessoas já deduziram a coisa toda da insônia. (COLLIN, 2004, p. 69-70)

Sua história é cortada por comerciais “COMERCIAL, SIM, E DAÍ?: Resolva já seu problema. A solução que você procurava está exatamente aqui (...)” (COLLIN, 2004, p. 70). E no decorrer da história, a *personagem principal*, como é chamada pelo narrador, se perde, dando espaço a um narrador em primeira pessoa. Segundo Fernandes (2009), a escrita contemporânea abre espaço para essas experimentações, com a fusão entre eu, ele, nós, rompendo com o tradicionalismo e mesclando as vozes, além das mesclas de palavras em itálico e caixa alta, características essas que ocorrem no conto de Collin.

Não há uma história com início meio e fim, ou algo de fácil compreensão para o leitor, mas existe a quebra entre pensamentos, inserindo até mesmo preocupações sociais em meio a tudo isso: “VIOLÊNCIA URBANA: Na minha cidade tem uns malucos que cortam o cabelo de garotas loiras com cabelos compridos e lisos pra vender pra salão de beleza” (COLLIN, 2004, p. 72). São características do mundo pós-moderno que evidenciam a diversidade e a efemeridade das coisas que fragmentam e fragilizam o indivíduo, o que resulta na tão alardeada crise de identidade e exemplifica o ser humano contemporâneo.

Nos contos analisados, portanto, observa-se que, em relação às personagens femininas, ainda sobrevivem alguns vestígios de uma sociedade com valores patriarcais que se refletem, sobretudo, na busca por relações amorosas mais estáveis e duradouras. A indeterminação dos sujeitos como desorientação causada por um novo mundo pós-moderno, de fronteiras móveis e mutantes, resulta na busca por algo que as definam como sujeitos, exemplificando essa mulher pós-moderna. As narrativas são histórica e cronologicamente deslocadas, descontextualizadas e/ou fragmentadas, reafirmando essa busca por novas experimentações da narrativa. Segundo Neves (2013, p. 9), os contos da coletânea questionam os padrões e buscam “uma ruptura efetiva com o ponto de vista das políticas que legitimam os gêneros contínuos, para uma desestabilização desses modelos simbólicos”.

Os ideais patriarcais de família se esfacelam e aparecem novas formas de estrutura familiar, de onde emergem sujeitos plurais, sem coerência e múltiplos, construindo as identidades contraditórias, fragmentadas e instáveis. Logo, a nova literatura, feita por mulheres que buscam se libertar dos padrões sociais estabelecidos,

tem como meta a ruptura com tais padrões, espelham o sujeito pós-moderno e suas múltiplas complexidades, retratam a fluidez amorosa e a necessidade do sujeito sempre em busca de satisfação.

As personagens dos contos analisados, mesmo querendo romper com esses laços patriarcais e se configurando como sujeitos pós-modernos, apresentam certa nostalgia em relação à sensação de segurança e proteção que o modelo patriarcal, mesmo opressivo, proporcionava. Ainda falta a elas uma independência emocional que contribua na construção de identidades livres e autônomas, pois a sociedade sempre foi construída sobre ordens de padrões sociais dominantes, que apregoa o que, onde e como devemos fazer o que for. Isso significa que o patriarcalismo apregoando o lugar da mulher e seus poucos ou nenhuns direitos e, muito mais, obrigações, estabeleceu uma *ordem* específica e “correta”. Essa hierarquização da sociedade, colocando o homem como superior e provedor e a mulher como inferior e submissa ao poder masculino, causa a falsa sensação de *certeza e segurança*. Quando surge o movimento feminista questionando tudo isso e buscando igualar os direitos das mulheres com os dos homens, ocorre o que Bauman (1998, p. 7) denomina de mal-estar da pós-modernidade.

Os valores sociais que mantinham a falsa segurança começam a ser desconstruídos na busca pelo prazer individual do sujeito. A fim de obter esse prazer, o ser humano contemporâneo deixa a *ordem* social imposta, a questiona e tenta encontrar uma nova identidade que o satisfaça. É nesse sentido que “os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (BAUMAN, 1998, p. 10).

Sendo assim, essa busca pelo prazer se materializa ao assumir o risco da falta de segurança, por esse medo ou nostalgia, mesmo as personagens ansiando uma ruptura nos padrões, inserindo-se como sujeitos pós-modernos, o mal-estar as impede de ser totalmente livres e as impele de buscar maneiras de se segurar nos vestígios da ordem social de família. Como exemplo disso, temos o conto “Gertrudes e seu Homem”, no qual Faro descreve uma personagem fingindo uma felicidade e contando histórias fantásticas sobre um marido perfeito, mas inexistente, materializado em um boneco.

Desse modo, os contos de autoria feminina analisados refletem tanto o novo mundo pós-moderno e a ânsia feminina pela busca de se reafirmar enquanto sujeitos múltiplos na eterna busca de satisfação de seus desejos, quanto espelham a nostalgia de um padrão cultural tradicional que causava a estranha e falsificada sensação de segurança.

Referências

AVERBUCK, Clara. Psycho. In. RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENTO, Carla Aparecida Alves. *A fluidez das relações amorosas: uma análise dos romances Solo Feminino, de Livia Garcia-Roza e Obsceno Abandono, de Marilene Felinto*. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COLLIN, Luci . No céu, com diamantes. In. RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FARO, Augusta. Gertrudes e seu homem. In. RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FERNANDES, Gisèle Manganelli. O pós-modernismo. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

LEITE, Ivana Arruda. Mãe, o cacete. In. RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LISBOA, Adriana. Caligrafias. In. RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOBO, Luiza. *A literatura de autoria feminina na América Latina*. Disponível em: <<http://filipe.tripod.com/LLobo.html>>. Acesso em: 4 de maio de 2014.

NEVES, Ligia. Mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira: perspectivas de ruptura e continuidades. In: *Anais do IV Simpósio Internacional sobre Literatura Brasileira Contemporânea – Fórum dos estudantes*, n. 1, 2012. Brasília, UnB, 2013.p. 52-59.

RAGO, Margareth. Adeus ao Feminismo? Feminismo e (Pós)Modernidade no Brasil. In: *Cadernos da AEL*. N. ¾, 1995-1996. Pp.11-43.

REIS, Roberto. “Canon”. In: JOBIN, José Luís. *Palavras de crítica: tendências e conceitos do estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

REZENDE, Nilza. Por acaso. In. RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RUFFATO, Luiz (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-modernismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009a.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009b.

Clarissa e a representação de modernidade

Anna Carolina Legroski

Graduada em Letras-Francês pela UFPR, mestre em Traduction Littéraire et Édition Critique pela Lumière Lyon 2, e graduanda em Letras – Português pela UFPR.

E-mail: anna.legroski@gmail.com

Resumo: O processo de modernização dos modos de produção inaugurado pela Segunda Revolução Industrial representou uma ruptura no modo de vida dos homens por ele afetados, causando o que Berman (2007) classificou como “turbilhão” moderno. Em 1933, o primeiro romance de Erico Verissimo, *Clarissa*, lança uma representação desse turbilhão a partir de sua metáfora nas relações entre os personagens pensionistas de dona Eufrasina. Nesse ambiente, surge a personagem título, que dá vida à dicotomia entre a cidade modernizada e o campo anterior a esse processo, e o personagem observador, Amaro, que denuncia essa dicotomia e esse turbilhão moderno.

Palavras-chave: Erico Verissimo. Modernidade. Literatura e sociedade.

Abstract: The process of modernization of production methods inaugurated by the Second Industrial Revolution represented a break in the way of life of people affected by it, causing what Berman (2007) classified as "whirlwind" modern. In 1933, *Clarissa*, Erico Verissimo's first novel, proposes a representation of this phenomenon through the metaphor in the relations between the pensioners of Lady Eufrasina. In this environment, arises the title character, who gives life to the dichotomy between the modernized city and the overpast country, and also arises the observer character: Amaro, who denounces this dichotomy and the modern whirlwind.

Keywords: Erico Verissimo. Modernity. Literature and society.

1 Introdução

A Segunda Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XIX (c. 1850 – 1870), foi responsável por mudanças substanciais no modo de vida e de produção do homem moderno. Essas mudanças, porém, não modificaram apenas o mundo externo, inserindo novas tecnologias, mas também o próprio homem, que passou a conviver com essas mudanças.

Ao falar da experiência moderna, Berman pontua que

o turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; [...] No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização”. (BERMAN, 2007, p. 25)

Isso significa que o homem, ao entrar nesse processo, tem alterada a imagem que faz do mundo e de si próprio, restando a ele se relacionar com essas mudanças, apropriando-se delas ou buscando evasão em uma idealização de um passado anterior à modernização.

Essa modernização do modo de vida e de produção não passou despercebida das artes, incluindo a literatura. Na década de 1930, era editado o primeiro romance do rio-grandense Érico Veríssimo, *Clarissa*, que retrata, a partir do cotidiano de um pensionato em Porto Alegre, a modernização da cidade e os ecos desse processo na vida de seus habitantes.

A partir da narrativa de Érico Veríssimo, temos acesso ao turbilhão social e psicológico pelo qual passam os personagens desta casa sempre tumultuada. Alguns personagens abraçam a mudança e fazem uso das novas tecnologias, juntando-se ao burburinho da cidade em transformação. Outros, porém, mais especificamente o poeta Amaro, buscam refúgio no paraíso perdido da mocidade e tentam se isolar do processo irresistível e esmagador da modernidade. Nesse ínterim, surge a personagem título, que une o pré-moderno ao moderno com a força de sua juventude, sendo um eco do que ainda não foi modernizado, mas que faz uso dos produtos da modernidade.

A vida bucólica que Clarissa deixou para trás ao ir para a cidade grande em busca de condições melhores de estudo é uma significativa representação do mundo anterior à modernização, que deu lugar ao mundo moderno pós-revoluções industriais. Se o campo é visto com saudades por Clarissa, a vida anterior à cidade em crescimento também é cara a Amaro. Esses dois personagens centrais são colocados no meio do turbilhão moderno, representado pela casa de pensão, especialmente pelos momentos em que todos os pensionistas se encontram à mesa e passam a discutir seus assuntos que vão da política ao cinema, passando também pela religião.

Nesse contexto, surge a admiração de Amaro por Clarissa, que representa esse ideário pré-moderno de paraíso perdido – o paraíso que ele perdeu e que ficou em sua cidade pequena, com o cego que tocava concertina. Clarissa, força da juventude, é o elo entre o urbano tumultuoso – ela faz parte da vida fervilhante da pensão, faz uso com gosto das tecnologias novas, como, por exemplo, o bonde e o cinema – e o que ainda não foi urbanizado – Clarissa sonha com o retorno à fazenda de seus pais. Dessa forma, o autor une os dois modos de vida dicotomizados pela revolução técnico-científica.

2 Clarissa e a representação da modernidade

Entre contrastes, o primeiro romance de Érico Veríssimo, “Clarissa”, de 1933, revela uma Porto Alegre em fase de modernização e apresenta personagens que se relacionam com esse processo. A personagem título, uma jovem que completa 14 anos enquanto a trama se desenvolve, representa em larga medida o ideário idílico do campo e a frescura da juventude que se adapta à modificação urbana, enquanto que seu oposto, o poeta Amaro, apresenta uma visão de mundo melancólica e descontente com a modernização e seus efeitos colaterais, como a burocracia crescente e o turbilhão de sentimentos.

Embora o romance não apresente uma representação exata da cidade, uma vez que esse processo se faz sutilmente, a partir do uso de elementos modernos dentro do

próprio enredo do livro, o autor escreve uma crônica sobre seu romance, discorrendo sobre Porto Alegre na época em que se passa o livro.

Porto Alegre ainda era um burgo provinciano, de casario baixo, muitas casas de madeira, edifícios praticamente só no centro da cidade. [...] A população, por 1930, não chegava a 200 mil habitantes; largos trechos de campo aberto separavam a cidade de suas vizinhas (VERÍSSIMO, 2005, p. 206.)

Segundo o que o autor revela, mesmo sendo a capital do estado do Rio Grande do Sul, a cidade ainda está no início de sua modernização, mas já contava com bolsões de miséria – recorrente em grandes cidades – e com outros índices marcantes de modernização, como o bonde: “o principal meio de transporte coletivo era o bonde elétrico que fazia a ligação entre os centros e os bairros” (VERÍSSIMO, 2005, p. 207), o cinema – sempre lembrado ao longo do romance – a existência de um personagem farmacêutico e de outras comodidades da vida urbana. Sevckenko (1998, pp. 8 e 9) informa que a Revolução Técnico-Científica

[...] possibilitou o desenvolvimento de novos potenciais energéticos, como a eletricidade e os derivados do petróleo, dando assim origem a novos campos de exploração industrial [...] com efeitos dramáticos sobre a produção e conservação de alimentos, ou na farmacologia, medicina, higiene e profilaxia [...] No curso de seus desdobramentos surgirão [...] os veículos automotores, os transatlânticos, os aviões, o telégrafo, o telefone [...] a fotografia, o cinema, a radiofusão, a televisão [...].

Esses produtos, frutos da Segunda Revolução Industrial, aparecem em *Clarissa* de forma orgânica, como elementos integrados à vida cotidiana que não causam mais assombro por sua inovação, de forma que os personagens estão habituados a esse novo modo de viver.

O centro da cidade e os bairros elegantes (como as laterais da avenida da Independência) consolidavam seu processo de modernização [de Porto Alegre]. No centro, uma das grandes novidades foi a aposentadoria dos lampiões de gás, definitivamente substituídos por lâmpadas elétricas [...]. Quase todos os prédios públicos tinham passado por reformas ou sido renovados a partir de 1900. Concorreram para isso arquitetos [...] e preceitos positivistas, ordenando as fachadas e elementos decorativos, bem como os monumentos, de acordo com linhas que procuravam casar o antigo e o moderno [...] (VERÍSSIMO, 2005, pp. 208 e 209).

O panorama mundial é vislumbrado através das referências ao contexto histórico e social do momento, no período entre guerras e de getulismo, nas falas e reflexões dos personagens. A partir delas é possível compreender que o mundo está sob uma forte tensão, mas que esta não afeta diretamente a vida dos pensionistas, pois seu envolvimento nos assuntos do mundo é meramente retórico para preencher as lacunas de assunto nas conversas. Também é possível perceber a forte presença militar do momento através do personagem do Major Pombo, que inunda as conversas na

pensão com suas reminiscências de quem já esteve em combate e com suas considerações a respeito das ameaças de guerra do momento.

No entanto, é interessante observar que mesmo a tensão que há na Europa, oriunda da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e que se desdobraria na Segunda Guerra (1939-1945), não influencia a visão de mundo dos personagens. Amaro, quando inquirido em uma tarde por Major Pombo a respeito das novidades, considera: “de novo? Nada. A vida rola... Ameaças de guerra na Europa. Um discurso de Mussolini. Inundações na China. Crimes. Campanha eleitoral nos Estados Unidos. No Brasil – ‘isto que o senhor está vendo’” (VERÍSSIMO, 2005, p. 21). Aqui, o caos político é simplificado e reduzido pelo personagem.

A popularidade do cinema também é representada no romance. Primeiramente, temos a personagem de Ondina, ávida espectadora de filmes, e suas conversas com Belinha sobre cinema e sobre celebridades desse mundo. Mas, mais enfático que isso, temos o episódio em que Clarissa lê um romance e o imagina tal qual um filme, inclusive com os atores de suas fitas preferidas: “Clarissa vê, vê de verdade. Gary Cooper está na frente de Jean Harlow. Elfrida sorri, com seus olhos verdes como salgueiros mergulhados nos olhos escuros do namorado” (VERÍSSIMO, 2005, p. 88). Dessa forma, fica clara a influência desse meio artístico em expansão no imaginário dos habitantes das cidades em processo de modernização.

O contexto mundial e a modernidade atada a esse momento são apresentados na obra de Veríssimo através de relances, de observações “en passant”, de construções rápidas, porém significativas. A própria questão da efemeridade dos encontros na rua, do passante que aparece, não interage e desaparece na multidão, se faz presente em Clarissa.

Os seus olhos [de Clarissa] dançam, curiosos, encantados. As pessoas passam por ela, ela passa pelas pessoas. Um riem, outras estão sérias. Caminham rápidas, brilham um instante, somem-se depois. Bem como uma fita de cinema. Clarissa mal lhes pode perceber as feições. (VERÍSSIMO, 2005, p. 110)

Sevcenko (1998, p. 11) afirma que a Revolução Técnico-Científica impacta justamente o modo de vida dos habitantes da cidade, “alterando tanto os hábitos e costumes cotidianos quanto o ritmo e intensidade dos transportes, comunicações e do trabalho”. Logo, essa observação do ritmo mais rápido das pessoas aparece de forma natural não só pelo ritmo ter efetivamente acelerado nas cidades, mas também porque o observador, nesse caso, Clarissa, vem de um contexto que ainda não sofreu os impactos imediatos dessa revolução.

Porém, a representação mais poderosa da modernidade se dá com o próprio pensionato. A casa, eco da cidade em processo de modernização, apresenta uma pluralidade de tipos humanos que interagem e reagem uns aos outros, de acordo com seus interesses e características, antagonizando com o caráter sonhador e retraído do personagem observador, Amaro.

Amaro está proibido de sonhar. Esta confusão de vozes de todas as cores, em todos os tons, entremeada do retinir de copos, pratos, talheres e do arrastar de cadeiras, obriga-o

a ficar aqui na sala de refeições da pensão da d. Eufрасina, em companhia do Barata, caixeiro-viajante e contador de anedotas, da mulher do Barata, do tio Couto, que não trabalha e quer regenerar a República, do major, que faz perguntas e dá conselhos, da Belinha de olhos românticos e do Gamaliel, prático da farmácia e metodista. (VERÍSSIMO, 2005, p. 39)

Essa imagem caótica, de sobreposição de vozes, é retomada inúmeras vezes ao longo do romance, fazendo ecoar a impressão de tumulto, de pluralidade de indivíduos e de mundos que a casa de pensão representa, como pode ser evidenciada em trechos de conversa entrecortados.

Dessa forma, a pensão de dona Eufрасina se configura como um microcosmos pulsante, no qual os personagens se aglomeram em suas vidas pulsantes e onde o turbilhão da modernidade se instala confortavelmente, no celeuma dos pensionistas nas horas das refeições. A pensão seria, nesse caso, um recorte da própria cidade moderna, inclusive por meio da estereotipação dos personagens – há o militar, o estudante, o judeu, a cinéfila, o caixeiro-viajante e mais alguns, unidos em um espaço comum. Sobre a modernidade, Berman esclarece que a unidade advinda desse processo, ambiente que promete “aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor” (BERMAN, 2007, p. 24), é paradoxal, pois “ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e de angústia” (BERMAN, 2007, p. 24).

O próprio personagem de Amaro, marcado por sua postura de excluído do grupo, se interessa por esse turbilhão, querendo, inclusive, apreendê-lo em uma composição para o piano, como forma de fazer desse tumulto arte.

Um dia há de escrever a rapsódia da pensão de dona Eufрасina: uma música colorida e viva em que aparecerão os gritos do papagaio, as cantigas de Nestor e de dona Ondina, as risadas do major, as anedotas de Barata, a voz dolorosa do menino doente – a adolescência luminosa de Clarissa (VERÍSSIMO, 2005, p. 18).

Esse personagem, assim como Clarissa, saiu de sua terra natal para encontrar melhores condições de vida na cidade. Levando uma carta de recomendação de um coronel, ele foi tentar uma colocação como funcionário público, porém não encontrou as oportunidades às quais aspirava e acabou como funcionário de banco. Desde as primeiras reflexões do personagem a respeito da cidade, refletidas também no seu julgamento sobre a pensão e o banco, percebe-se que ele não está à vontade com a mudança, que ele é um estrangeiro nesse ambiente, alguém que não se adapta ou se integra à paisagem moderna.

Amaro é o grande observador da comédia humana encenada na casa de dona Eufрасina e, dado seu comportamento melancólico, é o único que não se encaixa perfeitamente na simbiose dali, estando sempre deslocado e retraído. Ora, essa posição o coloca, portanto, como observador e, se ele não é o narrador do texto, suas reflexões ajudam a construir essa narrativa, da mesma forma que a visão de mundo de Clarissa dá o contraponto daquela melancólica e amarga do funcionário de banco.

Além disso, percebe-se que o turbilhão da modernidade extrapola os muros da pensão e alcança também o emprego de Amaro, que também o subjuga e que é motivo de seu sofrimento.

Quando terminará o conflito? Conflito com a vida, com os homens que andam pela vida a se magoarem uns aos outros, a disputar lugares aos encontros e cotoveladas? Cada dia que passa é uma tortura que se repete. O expediente do banco, o tá-tá-tá das máquinas de escrever, os cavalheiros que discutem juros de mora, taxas, câmbios; contínuos que passam com pastas gordas de papéis cheios de algarismos; e homens inclinados sobre as carteiras, escrevendo, registrando, calculando... e a fúria para conseguirem juros mais vantajosos, e o desespero de outros por não poderem pagar os títulos vencidos, e as ameaças de protesto, e mais juros, e mais cálculos, e números, números, números, afogando, esterilizando, complicando, matando (VERÍSSIMO, 2005, p. 42).

Amaro está, dessa forma, submerso em um ambiente de caos capitalista: o banco. É irônico que o personagem que mais sofre com o fenômeno da modernidade esteja preso a um grande ícone capitalista que representa a finalidade daquilo que é moderno: gerar lucro e riqueza. Nesse ambiente, muitas vezes dominado pelas considerações acres de Amaro, surge a figura de Clarissa, adolescente que, com sua frescura e ingenuidade, faz o contraponto ao pessimismo melancólico do pianista.

Clarissa segue num encantamento. Sua sombra se espicha na calçada. Como a vida é boa! E como seria mil vezes melhor se não houvesse esta necessidade (necessidade não: obrigação) de ir para o colégio, de ficar horas e horas curvada sobre a classe, rabiscando números, escrevendo frases e palavras [...] (VERÍSSIMO, 2005, p. 25).

Num artigo em que analisa o papel feminino de Clarissa, Alves e Silva (2013, p. 3) consideram que

Clarissa apresenta um ponto de vista feminino dessa menina de treze, quatorze anos, que, vivendo na capital, sente saudade da vida na fazenda [...] verifica-se que Clarissa apresenta um perfil de menina-moça avançado para sua época, revelando essa modernidade, através das inúmeras interrogações que faz diante de tudo e de todas as questões que lhe são apresentadas.

Enquanto Amaro se aflige com preocupações do mundo adulto, que giram em torno, muitas vezes, da falta de inspiração, de sua tristeza e da nostalgia de tempos mais fáceis e alegres, Clarissa surge como uma força romântica, carregada de ingenuidade e leveza, sem grandes questionamentos filosóficos ou metafísicos, tendo como maior preocupação fruir com força sua juventude.

Clarissa fica um instante a contemplar as árvores. Na sua mente se pinta de repente uma paisagem familiar! A estância de papai. É de manhã, as vacas mugem no campo, as macegas fagulham. Na mangueira as criadas ordenham as vacas e os canecões feitos de lata de abacaxi se enchem de um leite morno e espumante. [...] *Que saudade!* (VERÍSSIMO, 2005, p. 26. Grifos nossos).

A imagem da estância dos pais de Clarissa traz consigo uma grande carga de idealização e de saudade. O campo, nessa obra, não sofre de forma alguma julgamento depreciativo, não é visto de maneira negativa quando comparado ao progresso que ocorre na cidade. A tônica de uma forma geral é de uma vida menos tumultuada, com menos preocupações na fazenda, onde a vida adquire um ritmo mais lento, o que se opõe à construção do tumultuado ambiente urbano. Enquanto a vida da fazenda, apresentada a partir de memórias e de informações vindas em cartas, se mostra tranquila e sem grandes preocupações, a vida urbana, sobretudo intramuros da pensão, se faz de fragmentos de conversas altas, da correria dos pensionistas e de suas preocupações íntimas a respeito da vida.

Mamãe escreveu dizendo que tudo na fazenda vai bem. A vaca brasinha (a querida de Clarissa) continua gorda, dando muito leite. Primo Vasco parece que está criando juízo. O Romeu ronrona pelos cantos, negaceando camundongos. Papai melhorou da asma. Mas a pessegada (nunca tudo é perfeito) infelizmente queimou no tacho [...] (VERÍSSIMO, 2005, p. 29).

A fazenda é, portanto, fonte de sonhos e de esperanças de retorno, pois representa, para Clarissa, uma vida menos tumultuada, sem todas as obrigações que tem na cidade, ou seja, a fazenda é um contraponto idílico, um refúgio a essa modernidade que oprime: “um dia chegam as férias. A fazenda... [...] Eu fico solta. [...] Livre! Livre! Livre!” (VERÍSSIMO, 2005, p. 56).

Movimento semelhante há em Amaro, cujas reminiscências também evocam um passado mais simples, com menos agruras e com uma promessa de felicidade. Porém, ao se lembrar da cidade da infância, Amaro deixa transparecer uma nostalgia de algo desconhecido, de algo idealizado ao longo do tempo, mas que não tem contraponto na realidade.

O mundo ia além. Além do horizonte havia mais terras, e campos, e montanhas, e cidades, e rios e mares sem fim. Dava na gente vontade de correr mundo, andar nos trens que atravessam as terras, nos vapores que cortam os mares. Andar... Nos olhos do menino havia uma saudade impossível, a saudade de uma terra nunca vista. (VERÍSSIMO, 2005, p. 37).

Pode-se notar que a integração do eu ansioso por esse mundo novo e essa terra nunca vista se faz por meio de artifícios próprios da modernidade, como os trens e os navios a vapor. Há, portanto, a necessidade de se valer desses meios para encontrar esse paraíso perdido ao qual anseia. Para Berman (2007, p. 24), “as pessoas que se encontram em meio a esse turbilhão [da modernidade] estão aptas a sentir-se como as primeiras, e talvez as últimas, a passar por isso; tal sentimento engendrou inúmeros mitos nostálgicos de um pré-moderno Paraíso Perdido”. É o caso de Amaro, que, assim como seus contemporâneos, se vale de uma idealização mítica do passado para dar conta do presente em que vivem.

Desdobramento desse ideário ocorre em relação à Clarissa: Amaro constrói a mesma ideia de paraíso perdido que o faz idealizar a cidade da infância, que o leva a se

apaixonar pela moça. “Por que será que lhe vem à memória a imagem de Clarissa? Clarissa é parte integrante deste jardim florido e luminoso [...] Clarissa é música e é poesia, menina e moça – olhos abertos para o mistério da vida, alma que amanhece” (VERÍSSIMO, 2005, p. 97).

É importante notar, porém, que o amor que Amaro sente por Clarissa é um amor preso no instante presente, pois ele percebe que a menina irá crescer e se tornar uma mãe de família e que sua juventude – tanto admirada por ele – é apenas efêmera. O amor que se apresenta aqui é fortemente calcado na idealização de um momento que inevitavelmente irá se perder, assim como o passado na cidade de interior se perdeu. Dessa forma, Amaro reflete: “Clarissa, se eu pudesse falar, se tu pudesses entender... eu te diria que nunca desejasses que o tempo passasse. Eu te pediria que fizesses durar mais e mais este momento milagroso” (VERÍSSIMO, 2005, p. 18).

Fica clara aqui a valorização da juventude em oposição às preocupações da vida adulta, como uma forma de lembrar que os instantes descontraídos passam e ficam apenas aqueles cheios de tédio e de complicações. É interessante notar que os momentos carregados positivamente são atribuídos, muitas vezes, a ambientes menos urbanos – a casa da fazenda, a cidade de interior, o jardim do pensionato, construindo, assim, uma idealização que é acompanhada pela própria natureza. Os ambientes carregados negativamente, portanto, são aqueles mais urbanos, como o banco – símbolo máximo das cidades – e o próprio refeitório, ambiente de passagem dos pensionistas sempre apressados e barulhentos. Essa oposição se faz notar também na observação de Amaro.

Amaro está deslumbrado. Enfim, a vida tem momentos brilhantes que compensam a dor de viver. Lá fora os homens se acotovelam e agridem, se dizem palavras duras e se odeiam. Mas aqui há agora algo de puro e de fresco. Seis almas que vivem o minuto milagroso da infância, no meio das flores (VERÍSSIMO, 2005, p. 123).

Essa cena, protagonizada por Clarissa, traz quatro crianças pequenas e uma criada, todos da casa vizinha, que brincam no jardim do pensionato. Mais uma vez, o momento é apreendido com o máximo de força, pois ele está fadado a ser passageiro. A oposição entre a frescura da juventude e o “mundo lá fora”, cruel e feroz, pode ser vista como uma alusão ao paraíso perdido e ao mundo modernizado da época. Paz bucólica se opondo ao tumulto urbano; juventude se opondo à vida adulta.

3 Considerações finais

Clarissa surge no livro homônimo muito mais do que como a jovem despreocupada de 13 anos que o leitor pode supor. Se a menina é apresentada como alguém que se preocupa com o tédio da escola e com seu aniversário – pois então poderá usar sapatos de salto alto, é para compor sua natureza idílica que, em conjunto com a visão da fazenda paterna, faz o contraponto com o mundo tumultuado da cidade grande.

Essa oposição não passa despercebida por Amaro, que acaba se encantando com a menina justamente pela sua forma inocente de aceitar fazer parte do mundo moderno

sem, no entanto, perder a referência da paisagem campestre. Em Clarissa, Amaro tem a representação de sua idealização, do tempo anterior ao estar na cidade e ser sobrecarregado pelo capitalismo e pela modernidade. A menina representa a fuga para algo que é fresco, juvenil, que ainda não foi maculado pela complicação que o mundo moderno e adulto representa.

Mesmo imersa em um ambiente que fervilha de modernidade, a casa de pensão, Clarissa sofre pouca mudança nesse sentido. Sua apropriação desse fenômeno está mais ligada ao uso das tecnologias disponíveis do que a uma mudança de ponto de vista. A menina continua sendo inocente. A pensão, dessa forma, representa o mundo moderno em ebulição, polifônico e contraditório, capaz de esmagar sujeitos – Amaro, mas que ainda encontra resistência – Clarissa.

Referências

ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; SILVA, Dânae Rasia da. *Clarissa: reflexões sobre a personagem feminina no contexto romanesco de Érico Veríssimo*. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. *História da vida privada no Brasil – Volume 3*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

VERÍSSIMO, Érico. *Clarissa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Construção do cânone literário academicista: considerações acerca da história literária do pré-modernismo brasileiro

Maurício Silva

Possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho (São Paulo); autor dos livros *Sentidos Secretos. Ensaio de Literatura Brasileira* (Altana, São Paulo, 2005); *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006); *A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011) entre outros. É organizador da coleção de Literatura Brasileira Contemporânea, pela Editora Terracota, atualmente com três títulos publicados.

E-mail: maurisil@gmail.com

Resumo: O estabelecimento de um quadro historiográfico que contemple satisfatoriamente obras e autores de uma determinada cultura literária carece não só de uma consideração particular de cada obra analisada, mas também de uma contextualização adequada dessas mesmas obras, a fim de que se possam estabelecer parâmetros reais para a compreensão dos recursos estéticos de que o autor se utilizou em seu processo de criação artística. O presente artigo analisa o contexto cultural do pré-modernismo brasileiro, destacando o processo de canonização do autor pela historiografia literária e revela outros aspectos estéticos e literários da Literatura Brasileira. Além disso, este artigo analisa as possíveis relações entre os autores pré-modernistas e a Academia Brasileira de Letras, durante a passagem do século XIX para o XX.

Palavras-chave: Pré-modernismo. Literatura brasileira. Canonização. Historiografia literária.

Abstract: The establishment of a historiographical context that suitably addresses works and authors of a certain literary culture not only requires special consideration of each analyzed work, but also an adequate contextualization of those works, in order that it can provide real parameters for understanding of the aesthetic features that the author used in his process of artistic creation. The present article analyzes the cultural context of Brazilian pre-modernism, and points out the process of canonization by the literary historiography, and it reveals some aesthetic and literary aspects of Brazilian Literature. Furthermore, the present article analyzes the relationship between the pre-modernist writers and the Brazilian Academy of Letters, detaching the institutionalizations issues on the turn-of-the-century.

Keywords: Premodernism. Brazilian Literature. Canonization. Literary Historiography.

1 Introdução

O problema da constituição de um determinado cânone literário passa – acreditamos – pela necessidade de se expandirem os princípios e critérios de interpretação estética. Para que se possa estabelecer, por exemplo, um determinado cânone literário, faz-se mister considerar, além das particularidades inerentes à própria obra, aspectos que lhe são aparentemente alheios, como os relacionados à produção e à recepção literárias. Em outras palavras, o estabelecimento de um quadro historiográfico que contemple satisfatoriamente obras e autores de uma determinada cultura literária carece não só de uma consideração particular de cada obra analisada, mas também de uma contextualização adequada dessas mesmas obras, a fim de que se possam estabelecer parâmetros reais para a compreensão dos recursos estéticos de que o autor se utilizou em seu processo de criação artística. Desse ponto de vista, poder-se-ia afirmar de antemão que fatores como a nacionalidade do autor, a região onde a obra foi engendrada, a abordagem cronológica ou a língua em que a obra foi redigida pouco auxiliam no trabalho de instituição de uma historiografia literária condizente com a complexidade da produção artística. É necessário, antes de mais nada, que se estabeleça uma conjunção de fatores que efetivamente contribuem para a realização plena de uma determinada obra, fatores que vão das condições sócio-históricas em que se criou a obra às relações institucionais que seu autor estabelecia durante sua vida produtiva ou aqueles concernentes aos meios de divulgação e ao seu acolhimento pelo público (REIS, 1992).

A constituição de qualquer manifestação artística não depende, exclusivamente, do meio pelo qual ela se exprime, por isso a interpretação e coerência artística pressupõem - ao menos no âmbito da historiografia literária – a consideração dos elementos contextuais, responsáveis pela inserção efetiva das obras de arte no circuito literário de uma determinada cultura. Como já se afirmou uma vez,

num país de tradição escrita tão recente e precária como o Brasil, e conseqüentemente com uma história de leitura, enquanto prática social, tão incipiente, não deixa de ser curioso que as histórias literárias só muito raramente, e sempre em surdina, se ocupem das condições de produção e circulação dos livros. Esta mal-amada faceta da literatura também faz parte dela, tanto quanto as entrelinhas que a crítica investiga e interpreta e cujo valor se assinala ao longo de um eixo que não só sacramenta certos textos como maiores ou menores, mas também lhes outorga ou denega estatuto de literariedade (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 117).

Há, contudo, uma distância muito grande entre as diversas perspectivas empregadas no trabalho de instituição canônica no âmbito da literatura. As obras submetidas à abordagem historiográfica nem sempre correspondem à expectativa do crítico literário, levando-o a lançar mão de atitudes seletivas cômodas e conservadoras. Carecendo de um fundamento mais consistente, tais atitudes acabam por adotar uma abordagem crítica parcial das obras literárias, desconsiderando seus principais elementos constitutivos: utilizar-se de um cabedal analítico simplificado para se estabelecer um determinado cânone literário é, no mínimo, uma atitude

contraproducente, na medida exata em que prejudica uma futura análise e compreensão das obras que compõem o conjunto proposto. Essa atitude simplista revela uma compreensão reducionista da própria atividade literária, fato que passa a comprometer de maneira cabal um trabalho mais elaborado e rigoroso de historiografia, pelos vícios que cria e pelos preconceitos que gera.

Não obstante, há muitas perspectivas críticas relacionadas à literatura que se revelam exequíveis, expressando diversas particularidades que uma obra apresenta e abrangendo de modo bastante satisfatório a complexidade estrutural que lhe é peculiar. Tais perspectivas revelam-se, assim, uma atividade percuciente de análise e interpretação dos fatores extra e intra-literários que toda obra necessariamente contém.

Urge atentar, portanto, com maior acuidade para os problemas que o estabelecimento de um cânone, com vistas à instituição de uma história literária, apresenta, já que, em última instância, a questão do estabelecimento de um cânone literário pressupõe, necessariamente, a abordagem de vários problemas estabelecidos pela própria historiografia. Desse modo, promover o resgate de autores e obras que têm sido sistematicamente alijados de nossas histórias de literatura significa também promover uma reavaliação dos modos tradicionais de se *escrever* essa história. E a adoção de uma atitude crítica que encontra seus principais fundamentos na consideração conscienciosa dos aspectos *sociais* da produção literária parece ser o melhor caminho para se reavaliar o papel da historiografia literária nos dias atuais. Daí o fato de não podermos nos apoiar meramente em determinados *episódios* literários independentes e com uma tênue relação com outras práticas, sem levar em consideração fatores imprescindíveis para a consolidação de uma *tradição* literária e de uma fruição estética, sob pena de – como já se sugeriu uma vez – estarmos construindo uma pseudo-história.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma [...] de 'fatos' literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história (JAUSS, 1994, p. 25).

2 *Academicismo e Cânone Literário*

A passagem do século XIX para o século XX, tanto no Brasil como nos demais países do Ocidente, traz como uma de suas características mais marcantes um indefectível apreço pelo *novo*. Com efeito, o século passado parece ter sido inaugurado sob os auspícios da inovação em praticamente todos os âmbitos da atividade humana, de que a realidade brasileira pode ser um índice exemplar: no que tange à política, a República substituíra, ao menos formalmente, as instituições monárquicas até então vigentes; no que diz respeito à sociedade, uma nova maneira de se relacionar com o mundo era regida por uma outra realidade tecnológica e urbana que se impunha; e no âmbito artístico, os desgastados cânones românticos e naturalistas eram substituídos pelas novidades estéticas advindas da Europa, fazendo vigorar preceitos que

mesclavam positivamente ciência e arte e, mais tarde, arte e espírito.

Diante de tão extensas modificações, o cenário era apreciado como resultante de um verdadeiro *bouleversement* social, em que tudo deveria passar necessariamente pelo crivo das transformações, as quais ocorriam em graus diversos, mas sempre dando uma aparente roupagem nova a tudo o que pudesse ser considerado relativamente ultrapassado, arcaico, obsoleto.

Nesse sentido, tanto a última década do século XIX quanto as duas primeiras do século XX podem ser consideradas modelares, sendo esses anos marcos históricos de um período singular, sintomaticamente denominado *Belle Époque*, em que ascensões políticas conturbadas, transformações sociais infrenes e revoluções culturais silenciosas (MOLLIER, 1997) assinalaram indelevelmente o período. Entre esses dois limites cronológicos, portanto, assistiu-se a um abrangente plano de modernização social, voltado expressamente para a tentativa de forjar novos padrões de sociabilidade (CARVALHO, 1989; OLIVEIRA, 1990; COSTA, 1985; JANOTTI, 1986).

A partir desse primeiro esboço histórico, outros acontecimentos poderiam ser destacados, agora de extração mais propriamente estético-cultural: começa a se impor no cenário artístico brasileiro uma singular cultura pré-moderna, num sentido amplo, moldada a partir de transformações modernizadoras diversas. De fato, o estudo do universo literário brasileiro, que conheceu um relativo impulso durante os anos que marcaram a passagem do século, mostra-se fecundo para a compreensão de um dos mais marginalizados períodos de nossa literatura, revelando-nos uma riqueza estética quase sem precedentes em nossa história cultural. Por isso, nada parece mais irracional aos olhos de um observador acostumado a uma rígida articulação lógica, embora artificial, de movimentos estéticos absolutos, do que o emaranhado de tendências surgido no Brasil ainda na virada do século, já que conviviam, nem sempre pacificamente, tanto movimentos literários díspares – como o Simbolismo, o Parnasianismo ou o Naturalismo – quanto tendências estéticas variadas – como o regionalismo, a ficção urbana ou ornamental (BOSI, 1969; MIGUEL-PEREIRA, 1950; BRITO, 1974; BROCA, 1960; MACHADO NETO, 1973; NEEDELL, 1993).

Porém, em meio a esse panorama literário, podem-se depreender algumas constantes, cujos fundamentos são, ao mesmo tempo, sociológicos e estéticos; e entre elas, assoma com particular vigência, o que podemos chamar de *academicismo*. Assim, o ecletismo verificado durante nossa *Belle Époque* literária só alcança uma relativa homogeneidade sob os pressupostos de uma estética marcadamente acadêmica, ainda que se trate de uma homogeneidade relativa, já que no próprio interior dessa tendência verifica-se certa heterogeneidade estética. Tirantes os remanescentes de um Naturalismo já em vias de desaparecimento ou os adeptos marginalizados de um Pré-Modernismo de cunho deliberadamente social, resta uma série de tendências literárias multifacetadas, sugerindo, para quem se debruça sobre o período, um verdadeiro caleidoscópio literário, que, no entanto, obedece ao rigor de uma estética de cunho marcadamente acadêmico: sob os auspícios da Academia Brasileira de Letras, vários autores e obras agrupam-se sob um mesmo rótulo de *academicistas*, procurando seguir uma mesma e única cartilha estética.

No que concerne à natureza sociológica dos fundamentos da literatura academicista, é possível observar, ainda, certa identidade entre os vários autores que

produziram no período, como sua participação nos principais meios de comunicação da época (via de regra, articulados com autoridades políticas diversas) ou a simples ocupação de cargos públicos durante os primeiros governos republicanos. Mas é ainda no âmbito literário que as articulações de grupo se revelam mais claras e categóricas. Evidentemente, uma nova realidade sociopolítica pressupõe modificações sintomáticas nas atividades culturais de uma nação, e a literatura emerge como um dos principais índices dessas modificações. No Brasil da passagem do século, portanto, a atividade cultural manifesta-se - enquanto expressão e vida literárias - como um incomparável universo de observação das modificações sofridas pelo país. Aliando-se à mentalidade progressista e liberal que se desenvolvia por aqui, ela vai denunciar uma nova dimensão da produção literária: aquela que via no processo modernizador um caminho seguro rumo à civilização. E a consequência mais imediata desse fenômeno - sobretudo por se tratar de uma modernização conservadora - é a emergência de uma estética literária que tinha no movimento academicista da época seu ponto de partida e na consideração da literatura como *sorriso da sociedade* seu mais contundente pressuposto ideológico.

Já se disse mais de uma vez que, durante as décadas que mediaram o fim do Naturalismo e o advento da Semana de Arte Moderna, uma das principais características culturais foi a prevalência da *vida literária* sobre a *literatura*, isto é, de índices extraliterários tenazes, em detrimento da expressão literária propriamente dita. Com efeito, não foram poucos, nem efêmeros, os fatores mundanos, por assim dizer, que contribuíram efetivamente para a formação de uma eficaz *ambientação literária*, muito mais consistente do que a própria *expressão literária*, ambos, contudo, responsáveis pelo estabelecimento de um cânone literário absolutamente de acordo com os princípios estéticos formal ou informalmente configurados pela Academia Brasileira de Letras.

Dentro e fora da Academia, o mundanismo vigorava incontestemente como uma das marcas mais expressivas da produção cultural na época. Era comandado por personalidades populares nas páginas efêmeras de periódicos da moda, como Figueiredo Pimentel ou Elísio de Carvalho, mas, via de regra, lograva ultrapassar os limites desse jornalismo afetado para introduzir-se nos romances acadêmicos. Desse modo, tornou-se tema de narrativas consagradas pela crítica do período, como o comprovam os romances de João do Rio, Afrânio Peixoto ou Júlia Lopes de Almeida. E se, por um lado, a literatura acadêmica adotava o mundanismo literário como um dos principais recursos artísticos - manifestação estética de uma realidade social intimamente relacionada às elites cariocas do começo do século, com suas modas arrojadas, seus costumes urbanizados, seu estilo pedantemente "moderno" -, não deixava de valorizar, por outro lado, o que poderíamos chamar de cosmopolitismo literário. Ao contrário do mundanismo - que centra seu foco de interesse numa realidade interna, embora de roupagem européia -, o cosmopolitismo volta-se deliberadamente para o exterior, privilegiando temas, personagens, cenários e ideologias estrangeiras. É o que comprova a profusão de romances e autores wildeanos, d'annunzianos, nietzscheanos, anatolianos, ecianos e outros, de que foi palco nossa *Belle Époque* tropical. Afora isso, não nos causa espécie o fato de termos como uma das principais características estéticas da literatura acadêmica a utilização

de alguns recursos insólitos, como o chamado orientalismo ou o helenismo - de que é exemplo acabado a produção literária de Coelho Neto -, entendendo esses termos num sentido estrito, ou seja, o emprego de um estilo empolado, a par de temáticas voltadas para uma realidade artificialmente oriental.

Numa perspectiva que busca unir expressão cultural e sociedade, é curioso perceber que, particularmente durante as primeiras décadas do século XX, a literatura buscou uma aproximação mais efetiva com o que poderíamos chamar vagamente de progresso. Não cabe, neste trabalho, levantar um debate sobre os fundamentos histórico-sociológicos dessa noção, que tem raízes numa concepção muito mais larga e discutível, como a de modernidade (IANNI, 1992; FAORO, 1992). Basta lembrar, aqui, que a literatura academicista no Brasil sofreu o impacto da modernização por que passou o país a partir das últimas décadas do século XIX, o que é fato mais ou menos consensual entre os estudiosos do período. A começar pelo relacionamento nem sempre pacífico entre as novas técnicas de difusão da comunicação e a literatura, como já demonstrou a crítica especializada; ou, nesse mesmo sentido, lembrando o impacto das transformações urbanas sobre a expressão artística num Rio de Janeiro que trazia como marca principal a remodelação completa da cidade (SÜSSEKIND, 1987; GOMES, 1994; SÜSSEKIND, 1986). Evidentemente, tais acontecimentos acabavam acarretando outras consequências para o universo cultural da época, como a concentração urbana da produção literária ou sua massificação por meio de revistas mundanas e de grandes tiragens editoriais.

Tão interessante, contudo, quanto pensar nos pressupostos sociais e históricos da literatura academicista, é analisar os fundamentos propriamente estéticos da mesma, a fim de melhor compreender sua importância e sua capacidade de intervenção na sociedade. Nesse sentido, um dos principais recursos empregados pela estética acadêmica foi o que poderíamos chamar de estilização, recurso, aliás, que acabou servindo de fundamento à própria consolidação da literatura academicista no Brasil. Não sem razão, semelhante expediente literário foi empregado por alguns dos principais autores da época, seja sob a forma de expressão *art nouveau* (em João do Rio), seja sob a forma de ornamentação (em Xavier Marques). Outros recursos bastante empregados foram o diletantismo artístico, espécie de atitude descompromissada frente à atividade literária, como ocorre em Afrânio Peixoto; o retoricismo, exagero formal utilizado obstinadamente por Coelho Neto; a padronização do enredo, adotada por romancistas menores e denunciada por Lima Barreto no calor da hora. Tudo isso resumido nestas palavras sugestivas de Lúcia Miguel-Pereira, a respeito dos principais representantes dessa tendência estética:

não descem de ordinário às regiões onde moram as dúvidas, nem tampouco se alçam a debater os problemas eternos; a inquietação que de longe em longe deixam transparecer tem sempre um ressaibo artificial. As grandes questões do destino humano interessam-nos menos do que o quotidiano, os dramas menos do que a comédia, esta menos do que a fantasia (MIGUEL-PEREIRA, 1950, p. 251).

A vigência de uma literatura acadêmica durante a *Belle Époque* carioca é um fato pouco explorado pela crítica especializada e/ou pela historiografia literária. Contudo,

não são poucas as alusões esparsas à ocorrência desse fenômeno ou de elementos condicionantes do mesmo, isto é, elementos que apontam - ainda que de modo não explícito - para a existência de fatores responsáveis por uma eventual consolidação do fenômeno acadêmico. As manifestações estéticas vigentes nesse período remetem-nos invariavelmente à prevalência de um *modus faciendi* consagrado por instituições que conformavam certa oficialidade literária e acabavam ditando padrões de gosto e fruição estéticos, como a crítica institucionalizada ou organizações e agrupamentos literários oficiais. No rastro dessas observações, não parece exagero afirmar que nenhuma noção se revela tão cara a esse contexto do que a de academicismo, vocábulo que, melhor do que qualquer outro, caracteriza a produção ficcional da época, sob o ponto de vista do procedimento estético, como já sugeriu, com sua proverbial perspicácia, Antônio Cândido.

uma literatura satisfeita, sem angústia formal, sem rebelião nem abismos. Sua única mágoa é não parecer de todo européia, seu esforço mais tenaz é conseguir pela cópia o equilíbrio e a harmonia, ou seja, o academicismo (...) Uma literatura para a qual o mundo exterior existia no sentido mais banal da palavra, e que por isso mesmo se instalou num certo oficialismo graças, em parte, à ação estabilizadora da Academia Brasileira (CÂNDIDO, 1985, p. 113).

Como salientamos anteriormente, a passagem do século traz como uma de suas marcas principais e das mais instigantes, do ponto de vista literário, o domínio do eclético. Mas um ecletismo particularmente circunscrito: de um lado, temos os estertores da escola Realista-Naturalista que assiste, impassível, ao seu último alento, simbolizado pela passagem de Aluísio Azevedo para a diplomacia e o consequente abandono da literatura; de outro lado, temos o movimento iconoclasta dos modernistas de 22, a denegrir tudo o que pudesse ser, ainda que de forma tênue, associado ao passadismo e à Academia Brasileira de Letras. De permeio, um emaranhado de tendências estéticas que ora voltam os olhos para o passado, resgatando a tradição parnasiana e, porventura, romântica, ora apontam para tendências futuras, fazendo emergir inovações de que os modernistas serão, muitas vezes, ingratos tributários: uma espécie de “hiato” estético, que parte da nossa historiografia insiste em classificar de intervalar (SODRÉ, 1965; MOISÉS, 1984).

Ocorre que, sob o manto translúcido de um suposto ecletismo, pode-se depreender uma relativa homogeneidade, forjada pelos pressupostos do que denominamos aqui academicismo literário: com a fundação da Academia Brasileira de Letras em 1896, um grupo singular de autores toma de assalto o campo literário brasileiro do entresséculos, expandindo-o consideravelmente e institucionalizando não apenas uma estética, mas também uma ética academicista. A partir de então, uma nova maneira de *ser* escritor e de *fazer* literatura impõe-se no cenário cultural brasileiro, tornando-se de imediato prevalente, já que tanto a ideologia quanto a fatura literária academicistas passam a ocupar todas as lacunas estéticas deixadas pelas escolas em declínio (como a realista-naturalista e a parnasiana), marginalizadas (como a pré-modernista e a socialista) ou minoritárias (como a decadentista e a simbolista).

Ética e estética se aliam, portanto, no intuito de criar um sentido de

homogeneidade capaz de agrupar autores e obras que começavam a ganhar espaço na cultura nacional. Próceres da Academia Brasileira de Letras ou entusiastas de seus pressupostos estético-institucionais, trata-se de autores representativos de um ideário ético e estético oficializado, os quais tinham em comum exatamente o pendor ao academicismo literário, promovido por uma entidade que passou a ser vista como símbolo de uma literatura a que já se convencionou denominar, como salientamos antes, *o sorriso da sociedade*. São, no âmbito da prosa, os cultores da narrativa de dicção parnasiana (como Coelho Neto e Humberto de Campos); do mundanismo literário (como João do Rio e Benjamim Costallat); do regionalismo estilizado (como Xavier Marques e Alcides Maya); da crônica de costumes urbanos (como Afrânio Peixoto e Júlia Lopes de Almeida); ou, nos limites da poesia, os devotos do neo-parnasianismo (como Goulart de Andrade e Antonio Salles), do neo-simbolismo (como Félix Pacheco e Guilherme de Almeida) ou da mescla dessas duas tendências (como Amadeu Amaral e Raul de Leoni).

A literatura, nesse contexto, é discurso permissivo. Expõe-se sem pudor. Pêndulo que oscila entre o retrato e a desfiguração. Num sentido, reflete novas concepções de mundo empírico ou imaginário, reescreve a realidade à sua maneira, interfere na construção de uma condição moderna. Noutro sentido, sofre consequências: é reescrita. Sintoma de uma convivência nem sempre pacífica com o que se poderiam denominar transformações modernizadoras, mas com um feito interno particularmente conservador: o campo em conflito com a cidade, o belo com o justo. Tudo retratado por obras e autores que compõem um conjunto mais ou menos homogêneo, sob a égide da oficialidade literária, formando, assim, um autêntico *cânone acadêmico*.

3 Considerações finais

Há muitos critérios para se escrever uma história da literatura, e, em maior ou menor grau, os críticos têm-se utilizado da maior parte deles, aumentando, dia a dia, o cabedal de reflexão crítica sobre a expressão literária no país. Das primeiras pesquisas nesse sentido realizadas pelos estrangeiros Bouterwek, Sismondi e Denis; ou das primeiras coletâneas organizadas pelos nacionais Januário da Cunha Barbosa (1831), Pereira da Silva (1842) e Varnhagen (1858); até os mais recentes estudos de literatura brasileira, muitos deles de natureza visivelmente enciclopédica, adotaram-se desde os critérios biográfico e temático até os critérios estético ou simplesmente cronológico. E há ainda muitos outros que poderiam ser utilizados, aleatoriamente ou não (LIMA, 1968).

Contudo, qualquer que seja o critério adotado, há algumas evidências de que a subtração de certos autores, verificada nos nossos principais estudos de historiografia literária, ultrapassa o âmbito do *esquecimento* justificável e esbarra na simples e inequívoca *omissão*. Evidentemente, não se trata aqui de culpar, indistintamente, os historiadores de literatura, posto que a própria escolha de um determinado critério supõe, de antemão, a proposição de limites e, conseqüentemente, a exclusão de autores e obras. Além disso, os estudos destinados à abordagem da tradição literária já nos ensinaram que não é o *passado literário* um componente autossuficiente e que exista por

si mesmo, mas antes depende da interpretação presente que dele se faça: ao contrário do que se poderia pensar, portanto, é a atualidade quem cria os seus próprios precursores (NITRINI, 1997; CARVALHAL, 1986; PERRONE-MOISÉS, 1990).

Nesse sentido, poder-se-ia argumentar, um escritor esquecido hoje pode perfeitamente ser resgatado amanhã, motivo pelo qual não nos precisaríamos preocupar com o problema do esquecimento e/ou omissão de alguns autores e obras na história literária brasileira.

Embora esses argumentos possam ser verossímeis e apesar de concorrerem, juntos, para justificar a maior parte das omissões/esquecimentos percebidos nos estudos de história literária que se têm feito até hoje, há que se ter consciência da responsabilidade que o trabalho do historiador da literatura requer. É preciso, antes de mais nada e urgentemente, “resgatar” nomes e obras de autores que têm sido sistemática e, às vezes, propositadamente relegados ao completo esquecimento pela maioria dos nossos críticos e estudiosos, um “esquecimento”, como sugerimos, que, diante da insistência com que parece se manifestar, chega a assemelhar-se mais a uma omissão: trata-se, em outros termos, da necessidade de se redimir, num determinado período da nossa história literária, a lembrança de inúmeros autores – e suas respectivas obras – que têm sido total ou parcialmente relegados ao ostracismo pela historiografia oficial, a fim de que nossa memória cultural seja, de certo modo e até onde for possível, preservada e poupada da ação do tempo.

Não se trata, por outro lado, de uma atitude salvacionista, mas antes da consciência de que, cedo ou tarde, autores agora completamente desprezados pelos estudiosos possam vir a ser descobertos por uma historiografia que, com certeza, não obedecerá aos mesmos padrões críticos atualmente em vigor, como são exemplos as historiografias escritas a partir de critérios que levem em conta as práticas de leitura ou fenômenos contextuais, relacionados à produção/difusão do texto literário. Assim aconteceu e tem acontecido com diversos escritores no mundo inteiro, os quais, embora tenham sido um dia “esquecidos” por uma parcela considerável das histórias de literatura, tiveram a oportunidade de ser recuperados por estudiosos cujos valores e critérios provavelmente diferiam daqueles que vigoravam na época em que foram sumariamente alijados da cultura social e historicamente valorizada.

Adotando critérios diversos dos que até então vigoram, o lugar ocupado pelos autores e obras academicistas sofreria, nesse sentido, alterações consideráveis: basta nos lembrarmos de que a passagem do século XIX para o XX é uma época de particular expansão dos suportes materiais e práticas que dão sustentação efetiva ao aparecimento e divulgação das obras produzidas no período: alargamento do processo de alfabetização, desenvolvimento da indústria de produção gráfica, aprimoramento do comércio do livro, proliferação das bibliotecas públicas, profissionalização do escritor por meio da imprensa, crescimento da publicidade editorial e uma série de outros fatores que implicariam uma mais ampla difusão da literatura academicista. Certamente, diante de tal realidade, alguns autores tão pouco lembrados hoje em dia por nossas histórias da literatura - como Afrânio Peixoto, Coelho Neto, Benjamim Costallat, Théó Filho, Humberto de Campos, Júlia Lopes de Almeida, João do Rio, Arthur Azevedo e outros - desempenharam um papel importante para o desenvolvimento da “tradição” literária nacional, merecendo maior destaque numa

outra história da literatura brasileira, que deveria se apoiar em novos paradigmas valorativos.

Evidentemente, não defendemos aqui o reconhecimento do processo excludente que inspirou o estabelecimento do cânone literário na passagem do século pelos academicistas, aliás o mesmo espírito que, mais tarde, daria sustentação ideológica ao iconoclastismo dos modernistas. Mas o fato é que o relativo ostracismo de que esses autores foram e têm sido vítimas parece ser, no final das contas, o diferencial que faz de nossas histórias de literatura uma larga fonte de preconceitos velados contra diversas tendências estéticas marginalizadas por críticos e historiadores, como é o caso – para citar apenas um exemplo – da prosa libertária da passagem do século, em função já se declarou que

há toda uma literatura não oficial no Brasil que precisa ser redescoberta e analisada. O valor interpretativo desta natureza é imenso, pois, além dos problemas literários e estilísticos que podem suscitar, resta investigar porque, de antemão, foram sistematicamente excluídas do *corpus* literário preparado pelas histórias da literatura e pela antologias, que oficializaram determinado saber em nossa pátria (LUCAS, 1987, p. 122).

Com igual propriedade, Gentil de Faria afirmou sobre a mesma questão:

a crítica brasileira tem sido impiedosa e às vezes injusta quando julga o período. Em geral, a 'belle époque' é vista como uma época de esterilidade, de puro servilismo cultural. É muito comum as histórias da literatura saltarem esse período. Após o estudo de Machado de Assis, pulam vinte anos e começam a falar da Semana de Arte Moderna, ou de seus antecedentes como se nada tivesse ocorrido nesse lapso de tempo (...) A 'belle époque' não pode representar um vácuo na literatura brasileira (FARIA, 1988, p. 217).

Mas isso só é possível, como já ressaltamos, a partir da adoção de novos paradigmas historiográficos, capazes de deslocar a velha ordem instituída, arejar o nosso processo de historicização da literatura e equacionar problemas diversos de natureza metodológica. Em outros termos, a partir de uma nova pragmática que considere o *fenômeno literário* como um “sistema social específico caracterizado por complexas relações comunicacionais e contextuais”, o que nos leva a uma definição da *literatura* como uma “rede de múltiplos processos interativos e instáveis (que) obriga a repensar a esfera do literário de modo mais complexo e a refletir sobre as próprias circunstâncias sócio-históricas dos fenômenos literários no circuito da produção e da recepção” e do *texto* como elementos “articulados com atores e suas condições socioculturais de ação” (OLINTO, 1996, pp. 19/20/113).

Referências

BOSI, Alfredo. *O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1969.

BRITO, Mário da Silva. *História do Modernismo Brasileiro - antecedentes da Semana de*

Arte Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil. 1900*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos sobre teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1985.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FAORO, Raymundo. "A Questão Nacional: a Modernização". *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo, Vol. 06, No. 14: 07-22, Jan./abr. 1992.

FARIA, Gentil Luiz de. *A Presença de Oscar Wilde na "Belle Époque" brasileira*. São Paulo: Pannartz, 1988.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

IANNI, Octávio. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. *Os subversivos da República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

LUCAS, Fábio. "A Lição Libertária de Vulcões". In: PRADO, Antônio Arnoni (org.). *Libertários no Brasil: memórias, lutas, cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 117-130.

MACHADO NETO, A. L. *Estrutura social da República das Letras (Sociologia da Vida Intelectual Brasileira. 1870-1930)*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1973.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Prosa de ficção: de 1870 a 1920*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira: Simbolismo*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1984.

MOLLIER, Jean-Yves. "La Naissance de la Culture Médiatique à la Belle Époque. Mise en Place des Structures de Diffusion de Masse". *Études Littéraires: théories, analyses et débats*, Université Laval, Vol. 30, No. 01, 1997.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: Edusp, 1997.

OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de literatura: as novas teorias alemãs*. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERRONE-MOISÉS, Leyla Flores *da Escrivanhinha (Ensaio)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

REIS, Roberto. "Cânon". In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 65-92.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O Naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SÛSSEKIND, Flora. *As Revistas de Ano e a invenção do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/FCRB, 1986.

_____. *Cinematógrafo de Letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

O duplo freudiano em *Galiléia*, de Ronaldo Correia de Brito

Rosângela da Silva Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal de São Carlos; Bolsista CAPES.

E-mail: rosangeladasilva86@gmail.com

Resumo: Com base na teoria do duplo de Sigmund Freud, este trabalho apresenta um breve estudo sobre a ficção contemporânea *Galiléia*, lançada pela editora Alfabeta em 2008 e pertencente ao escritor Ronaldo Correia de Brito. A partir dessa obra, será analisado como se dá a representação do duplo freudiano, bem como esse duplo é fundamental para o (re)conhecimento identitário do narrador-personagem Adonias.

Palavras-chave: Duplo freudiano. Identidade. *Galiléia*. Literatura brasileira contemporânea.

Abstract: Based on the theory of the double proposed by Sigmund Freud, this paper presents a study of contemporary novel *Galiléia*, written by Ronaldo Correia de Brito and published in 2008. The main objective is to analyze the representation of double Freudian theory on this contemporary novel, as well as to check this double is fundamental for the narrator-character Adonias identity recognition.

Keywords: Double Freudian. Identity. *Galiléia*. Brazilian Contemporary Literature.

1 Introdução

A partir do romance *Galiléia* (2008), de Ronaldo Correia de Brito, será abordado neste trabalho o tema do duplo freudiano por meio da figura de Adonias, o narrador-personagem. Na obra do autor cearense, o duplo não apenas associa-se diretamente à questão identitária do protagonista, como também é a forma pela qual ocorre a ligação entre passado e presente.

Em *Galiléia* (2008), Adonias retorna a sua cidade natal, sertão de Inhamuns, para visitar o patriarca da família que se encontrava enfermo numa cama, prestes a falecer. Será na fazenda Galiléia, espaço principal da narrativa, que Adonias irá reviver grande parte de suas lembranças e se deparar com os assombros do passado de sua família, como diversos segredos ligados a adultério, violência e morte, que permaneciam ocultados há séculos pelos familiares.

Adonias precisará enfrentar dois tempos simultâneos desde o início da viagem: o passado, que é revivido por meio da memória, e o presente, que se dá por meio do novo contato com seus familiares. O narrador-personagem, portanto, se vê diante da tentativa de compreender o porquê do medo que sentiu sempre ao pensar em retornar

ao sertão, revivendo no presente uma conhecida história de assassinato, ocorrida há mais de duzentos anos.

2 O duplo freudiano

A temática do duplo encontra-se presente em uma vasta gama de ficções literárias. Autores como Shakespeare, Goethe, Dostoiévski e Oscar Wilde foram uns dos tantos escritores que se utilizaram da duplicidade em suas obras. Em *O duplo na literatura: reflexão psicanalítica* (2007), a autora Assy Najla afirma que “essa motivação do enredo condicionada pela semelhança já existia inclusive nas lendas heróicas. Os apoderamentos do análogo remontam aos ciclos das mitologias indianas e das lendas tebaicas: – Mercúrio - por exemplo - assume as formas do escravo Sósia” (ASSY, 2007, [s.p.]).

Otto Rank, médico psicanalista e amigo íntimo de Freud, foi o primeiro a desenvolver, no campo psicanalítico, essa noção de duplicidade, tema este discutido em seu ensaio intitulado *O duplo: um estudo psicanalítico* de 1914. Em seu livro, Otto Rank (2013) analisa, a partir do filme *O estudante de Praga* de 1913, a presença do duplo na mitologia, no folclore europeu e na literatura do século XIX. Em “O Estranho” (1996a), Sigmund Freud retoma essa questão, mas agora trazendo o seguinte questionamento: em quais circunstâncias esse duplo produz o efeito do estranhamento no indivíduo que presencia essa experiência?

Segundo Freud (1996a), embora o duplo pareça “[...] algo de estrangeiro, estranho a nós- mesmos - sempre nos acompanhou desde tempos primordiais do funcionamento psíquico, estando sempre pronto a ressurgir e provocando-nos uma sensação de inquietante estranheza” (FREUD *apud* ASSY, 2007, [s.p.]). Para o psicanalista, essa associação entre o estranho e o duplo deve-se, justamente, porque a duplicidade é um dos elementos que causam o efeito do estranho. Cabe lembrar que, embora o termo “estranho” - *unheimlich* em alemão - esteja diretamente ligado à ideia de assustador, ao que provoca medo, o mesmo não é fruto do desconhecido, pelo contrário, deve-se a algo conhecido, familiar, que já estava fixado na mente, mas que acabou apartando-se desta por meio do processo de repressão.

Em outras palavras, pode-se dizer que

o sinistro freudiano instaura, lança os alicerces de um outro olhar sobre os pilares da subjetividade atinentes ao seu, por assim dizer, temperamento desconhecido - natureza que aloja em si um paradoxo subjetivo que o próprio sujeito às escuras ignora, mas que reside em sua intimidade, estranha idiossincrática intimidade. (ASSY, 2007, [s.p.]).

Em síntese, o duplo pode ser visto como um outro de si mesmo, embora enigmático, que pode ser reconhecido pelo sentimento de estranhamento que ele é capaz de causar.

3 O duplo freudiano em *Galiléia*

Esse conflito psíquico criado pelo duplo, que na realidade trata-se de uma “projeção da desordem íntima” (ASSY, 2007, [s.p.]), em geral, aparece na literatura por meio de retratos, reflexos no espelho, sombras, fantasmas etc. No caso de *Galiléia* (2008), a duplicidade ocorre por meio de um encontro fantasmagórico.

Para melhor compreendermos como se dá a presença do duplo na obra de Ronaldo Correia de Brito, façamos aqui uma pequena pausa para apreendermos o enredo da narrativa do autor cearense, antes de iniciarmos a análise do texto. A obra *Galiléia* (2008) inicia-se com Adonias, o narrador-personagem do romance, narrando a viagem que ele faz ao lado dos seus dois primos, Ismael e Davi, à fazenda Galiléia. Nascidos no sertão do Ceará, onde fica localizada a fazenda, esses três personagens, que no momento presente da narrativa não mais habitavam o local e não se viam há anos, decidem encarar uma viagem do Recife a Arneirós, em uma camioneta importada, para visitar a Galiléia e comemorar o aniversário do patriarca da família, Raimundo Caetano. No entanto, sabe-se, desde o início da narrativa, que a comemoração do aniversário de Raimundo Caetano poderia não ocorrer, já que ele estava enfermo numa cama.

Adonias é um médico que reside no Recife com sua esposa, Joana, e seus dois filhos, Marília e Pedro. Embora tivesse aceito viajar com Davi e Ismael, Adonias demonstra, durante toda a viagem do Recife ao sertão do Ceará, sentir uma estranha sensação de medo só de pensar em retornar à fazenda: “Penso em voltar para o Recife, obedecendo a pressentimentos de desgraça [...]. Davi e Ismael consultam-me com os olhos; temem que eu desista da viagem” (BRITO, 2008, p.7). Para a análise aqui proposta, este é um dado importante, já que essa aflição por parte do personagem Adonias não era algo novo, mas sim que o acompanhava desde criança: “O desejo quase erótico de retornar ao lugar onde nasci se misturava com um medo inexplicável de morte. Vinha empurrado por meus pais, e até me acostumar à casa, ao silêncio da Galiléia, vivia horas de angústia” (BRITO, 2008, p.129).

Essa incômoda sensação de angústia que o personagem Adonias sentia e que se repetia desde sua infância pode ser vista como um dos processos psíquicos conhecido como recalque, expressão muito conhecida e estudada na área da psicanálise. Segundo Sigmund Freud, responsável pelo uso do termo, é por meio do recalque que o aparelho psíquico encontra um meio para desalojar lembranças desagradáveis do consciente, ou seja, as representações que podem gerar desprazer são mantidas no inconsciente. Roudinesco e Plon (*apud* ISOTTON, [s.d], p.2) afirmam que “esse funcionamento se estabelece para evitar o desprazer que pode ser gerado pelo retorno deste material, bem como o desequilíbrio psicológico do sujeito”. Veremos mais adiante que esse sentimento de angústia, causado por lembranças presentes no inconsciente de Adonias, está diretamente ligado ao seu duplo e, conseqüentemente, à sua questão identitária.

Mais adiante na narrativa de 2008, Adonias relembra com seu primo Ismael a tragédia ocorrida na família há duzentos anos, a qual é fundamental para compreendermos a questão do duplo na obra escolhida como *corpus* para este trabalho. A história narrada por Adonias é a de seu antepassado Domísio Justino, que, mesmo

casado e com filhos, apaixonou-se por outra mulher em uma de suas viagens à capital, motivo pelo qual ele sempre demorava para retornar à sua casa no interior do sertão, onde ficava sua esposa e seus filhos à sua espera. Certo dia, decidido a se livrar de vez de sua esposa para poder ficar com a outra mulher, Domísio Justino inventa uma história para os dois cunhados, Pedro e Luiz Miranda. Donana passa, então, a ser acusada de traição pelo próprio marido, o qual decide assassiná-la brutalmente com uma faca, já que essa era a maneira dele lavar a sua honra, segundo as regras locais. Mas os irmãos de Donana, Pedro e Luis Miranda, ao descobrirem que Domísio Justino havia criado uma mentira para se livrar de Donana, juram vingar a morte da irmã. Domísio, então, é obrigado a pedir proteção ao seu irmão, que o esconde em sua própria casa para que os cunhados de Domísio Justino não o encontrassem.

Após lembrarem esse e mais alguns outros casos da família, Adonias passa a discutir seriamente com Ismael, que havia tocado no nome de sua mãe, segundo ele, indevidamente. Tal discussão acaba refletindo numa reação violenta por parte de Adonias, que decide lançar uma pedra em direção ao primo. A atitude de Adonias irá, conseqüentemente, acarretar na morte de Ismael: “Vi quando ele tombou sangrando como nossa tia Donana, esfaqueada pelo marido Domísio” (BRITO, 2008, p. 141). Nesse exato momento, se dá a repetição de um crime, um novo assassinato é cometido por outro membro da família Castro, assim é que a mesma tragédia ocorrida há dois séculos na família de Adonias se repete agora no presente da narrativa e, ironicamente, no mesmo local. Como um aviso daquilo que faria parte do seu destino, o pressentimento do narrador-personagem de que algo de ruim poderia acontecer acaba se cumprindo. Adonias, então, se vê diante da mesma situação vivida por seu antepassado: “Refazia um trajeto criminoso de mais de duzentos anos. Igual a Domísio, eu buscava quem me escondesse” (BRITO, 2008, p.141). Percebe-se, claramente, nesse trecho do texto que Adonias passa a se identificar com a atitude de Domísio Justino, passando a reconhecer-se, também, como um assassino.

Adonias procura se esconder de todos em uma espécie de porão de uma das casas da família Castro, a qual ele pertencia. Esse espaço é de extrema importância dentro da narrativa de *Galiléia* (2008), já que o local que se encontrava fechado durante cinco gerações era o mesmo lugar que Domísio Justino havia utilizado como esconderijo após assassinar a esposa, Donana. Será, justamente, nesse mesmo espaço que Adonias irá se deparar com o seu duplo, o fantasma de Domísio Justino.

Clémant Rosset (1998), um dos mais significativos pensadores franceses da contemporaneidade, que também estudou a questão da duplicidade, afirma em sua obra intitulada *O duplo e o real* (1998) que, por se tratar de uma criação do conflito psíquico, a duplicidade nada mais é do que uma maneira de se negar a realidade, por esse motivo o duplo é visto como algo inevitável, como algo predestinado. Assim é que, inevitavelmente, ocorre o encontro de Adonias com o seu outro Eu, o qual se encarrega de apontar para a identificação entre eles, passando a descrever-se como sendo o reflexo de Adonias:

- Não há razão para medo, somos bem parecidos.

[...]

- Hoje à tarde, você atraiu Ismael para o mesmo lugar em que eu matei Donana. Você já cansou de ouvir essa história. Tanto que já nem sabe se ela é minha ou sua. Além de repetir o meu crime, como se não bastasse a semelhança, correu para a mesma casa, e procurou se ocultar no quarto em que me escondo (BRITO, 2008, p. 150-151).

Cabe lembrar aqui que, para Freud (1996a), tanto a repetição quanto o duplo são elementos presentes na experiência do estranho. Pensando-se aqui, também, na questão do estranhamento, pode-se dizer que este está presente na obra *Galiléia* (2008), não apenas por meio da repetição do mesmo crime ocorrido há dois séculos que era do conhecimento de todos, já que a história era recontada de geração em geração, mas também por meio do encontro entre Adonias e o seu duplo, o fantasma Domísio Justino. Ou seja, tanto o caso do assassinato de Donana, quanto o responsável por sua morte, já eram do conhecimento de Adonias, portanto, familiar a este.

Após esse encontro fantasmagórico, mais adiante na narrativa de 2008, o leitor fica sabendo que a morte de Ismael não passou de uma alucinação do personagem Adonias. Percebe-se, claramente, que ele fica perturbado com a situação depois de ter reencontrado o primo, que, por sua vez, conta-lhe o que de fato havia acontecido, depois que Adonias sumiu deixando-o sozinho. Ismael explica que ele havia tropeçado e batido a cabeça numa pedra, por isso aparecera com um machucado na testa. No entanto, mesmo depois de ter ouvido a versão do primo, Adonias não consegue distinguir entre realidade e imaginação, permanecendo, ainda, com a dúvida sobre o caso do primo: “Falou a verdade quando disse que tropeçara, batendo a cabeça numa pedra?” (BRITO, 2008, p. 159).

Essa experiência vivenciada pelo narrador-personagem de *Galiléia* (2008) assemelha-se com o que Freud (1976) chamou de “fantasias”, termo bastante abrangente que comporta diferentes definições, como fantasias conscientes, pré-conscientes, inconscientes. Em síntese, as fantasias podem ser definidas como sendo narrativas pessoais, por meio das quais o indivíduo altera o seu passado, ou seja, a sua história. No caso das fantasias, a crença possui um valor real e a pessoa não consegue distinguir entre o sonho e a realidade, além disso, as fantasias “possuem realidade *psíquica*, em contraste com a realidade *material*, e gradualmente aprendemos a entender que, *no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva*” (FREUD, 1976, p. 430). Motivo este que explica o fato de Adonias não apenas não conseguir distinguir entre realidade e imaginação, mas também de continuar acreditando que havia matado o primo, mesmo depois de saber que Ismael havia apenas escorregado e batido a cabeça em uma pedra: “Matei Ismael, não interessa se ele respira, bebe cerveja em Arneirós, fica com garotas. Matei-o e ele continuará me assombrando como tio Domísio. Alguém na família precisava repetir o que os antepassados fizeram. [...]. Matei e pronto” (BRITO, 2008, p.159).

4 O (re)conhecimento identitário de Adonias

O sentimento de angústia ao pensar em retornar à fazenda Galiléia, o delírio de ter matado o primo e o sentimento de medo ao encontrar-se com o seu duplo são alguns dos indícios que podemos apontar para a existência de um conflito existencial

por parte do personagem Adonias. Este que não conseguia se ver nem no meio urbano, nem no sertão, passa a (re)conhecer parte de sua própria identidade a partir do momento que vivencia as mesmas experiências tidas pelo seu duplo.

Em “Uma interrogação psicanalítica de identidades”, texto pertencente a Eduardo Leal Cunha, o autor afirma o seguinte sobre essa questão:

[...] podemos vislumbrar os processos de busca de identidades como o modo pelo qual o sujeito busca a ordenação e circulação do seu desejo no mundo. Não podemos supor, no entanto, que essas operações sejam sempre conscientes para o sujeito ou mesmo que o registro das identidades coincida totalmente com o registro do Eu. Uma das bases dessa afirmação é a consideração de que o que há de mais íntimo no nosso ser, e que certamente pode nos ligar a um outro ser, muitas vezes nos aparece como inquietante, como assustador, como estranho. Com isto quero dizer que tanto aquilo que nos singulariza e nos torna únicos no mundo, como também o que nos une a um outro sujeito ou grupo pode ter sido recalcado e não ser reconhecido por nós mesmos como algo da ordem da nossa própria identidade. (CUNHA, 2000, p. 225),

Tal pensamento pode ser aplicado ao caso da ligação existente entre Adonias e Domísio Justino que, além de pertencerem à mesma família, também carregam em comum um mesmo traço, digamos genético, de um instinto assassino. Não podemos esquecer que, para Freud, a identidade é algo que vai além das semelhanças ou analogias, para ele, a identidade trata-se de “[...] algo da ordem do “mesmo” que se faz presente e marca uma ligação, uma igualdade entre dois sujeitos. É por essa via que, no texto sobre os sonhos, ele chega a falar na substituição de um pelo outro, numa troca de posições em uma trama intersubjetiva” (FREUD *apud* CUNHA, 2007, p. 16).

5 Considerações finais

Ao longo da construção deste trabalho sobre a questão do duplo na obra *Galiléia* (2008) de Ronaldo Correia de Brito, foi possível observar que o retorno de Adonias ao seu lugar de origem, bem como o seu reencontro com os parentes do sertão e as memórias revividas foram fundamentais para compreendermos o motivo de seu encontro com o seu duplo, o fantasma Domísio Justino. Esse encontro inevitável com o seu outro Eu era o modo pelo qual o narrador acabaria descobrindo o verdadeiro motivo do seu sentimento de angústia e medo, que surgia sempre que precisava retornar à Galiléia, e de (re)conhecer aquilo que fazia parte de sua identidade. Esse (re)conhecimento identitário por parte do narrador-protagonista pode ser visto, portanto, como uma resposta daquilo que ele mesmo não conhecia de maneira consciente, mas que estava diretamente ligado à construção de si e do seu posicionamento diante do mundo.

Referências

ASSY, N. O duplo na literatura: reflexão psicanalítica. *Cronópios*, ano 8, 14 dez. 2007. Disponível em: < <http://cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=2931>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

BRITO, R. C. de B. *Galiléia*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2008.

CUNHA, E. L. Uma interrogação psicanalítica das identidades. *Caderno CRH*, v.13, n.33, p.209-228, 2000.

CUNHA, E. L. Uma leitura freudiana da categoria de identidade em Anthony Giddens. *Ágora*, Rio de Janeiro, v.10, n.2, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982007000200002>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FREUD, S. (1917-1919). O estranho. In: _____. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

_____. Conferências introdutórias sobre psicanálise. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ISOTTON, R. Recalque e repressão: uma breve discussão conceitual. *Círculo psicanalítico do RGS*, Rio Grande do Sul, [s.d]. Disponível em: <<http://www.cbp.org.br/cprs/artigos.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

RANK, O. (1914). *O duplo: um estudo psicanalítico*. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

ROSSET, C. *O real e seu duplo - ensaio sobre a ilusão*. Porto Alegre, 1998.

A Geometria (d)os afectos: des-encontro com os vivos: o corpo *sacrificado* e em *partilha* não afectuosa, na desconstrução do Cristianismo redivivo (nos sécs. XI-XIV) - uma outra homenagem Jean-Luc Nancy³⁸

Manuel Cadafaz de Matos

Fundador e director do Centro de Estudos de História do Livro e da Edição (C.E.H.L.E.). Doutor pela Universidade Nova de Lisboa em Estudos Portugueses (área de História do Livro).

E-mail: manuelcadafazdematos@cehle.com

Preâmbulo ante os livros que amam os leitores³⁹

O corpo que (é uma) *fala* é um espaço aberto, uma ferida, na sua (in)quietude. É um espaço e uma força que estando disponível, para ser quietude, *sanado*, *curado*, suscita na sua-nossa leitura as mais díspares *in-quietações*⁴⁰.

O corpo é *estória*, mas também é acto, movimento. Jean-Luc Nancy contribuiu para o lermos, nos seus movimentos, nas suas sínopes, nas suas *nuances*.

³⁸ Academia Portuguesa da História e CEHLE. Este trabalho foi redigido tendo em vista a homenagem que lhe foi prestada, na Faculdade de Letras de Coimbra, entre 8 e 11 de Outubro de 2014, por via do Colóquio *Déconstruction, Héritages et Promesses de la Déconstruction* (sobre o mesmo ver *Revista Portuguesa de História do Livro*, Ano XVII, vols. 33/34, Lisboa, CEHLE, 2014, pp. 755-759). O *Acréscimo* a este nosso estudo, por seu lado, foi já redigido na Universidade La Sapienza, em Roma, onde participámos à mesma data numa outra iniciativa (e antes de nos deslocarmos à cidade de Fano, junto ao Adriático, onde participámos nesse mesmo período numa iniciativa que comemorou os 500 anos do mais antigo livro árabe impresso na Europa).

³⁹ O nosso saudoso Mestre, Prof. José V. de Pina Martins (1920-2010) referia-nos frequentemente, sobretudo nos passeios que fazíamos em comum, nos sábados de manhã, pelos livreiros-antiquários da Baixa lisboeta, que *os livros procuram quem os ama*. Efectivamente, eu não tive necessidade de adquirir (ou receber como oferta) este livro *A Adoração*, de Jean-Luc Nancy, na sua versão portuguesa. Quando nos encontrávamos, na Gráfica Artipol, em Águeda, no final do Verão de 2014, a ultimar o volume especial da *Revista Portuguesa de História do Livro* (33-34) referente à homenagem ao filósofo Paul Ricoeur, este livro específico de Nancy surgiu ali, como proveniente de um *infinito-próximo*, para ser impresso – como o foi – naquela Gráfica ao mesmo tempo que a publicação semestral que dirigimos.

⁴⁰ Jean-Luc Nancy, *Corpus*, Paris, edições Anne-Marie Métailié, 1992; edição portuguesa, Lisboa, Vega, 2000.

Sendo o corpo *estória*, não dispensa ser lido, de igual modo, como história. E se pensarmos, aqui, o corpo como supressão de *vida*, em termos de sofrimento, de pecado, de dor (nem sempre definitiva), então esse mesmo *corpus* renasce, recria-se, *reinventando-se* em múltiplas e inusitadas leituras.

O corpo *sentenciado* e *punido* encontra-se associado, por sua vez, à problemática do perdão. Segundo estabeleceu Paul Ricoeur, in *Le Juste 2*, a justiça sabe que não pode erradicar, nas práticas sociais, o espírito de vingança, seja qual for a sua capacidade para instituir um conflito regrado e diferido. Ela supõe, desde o início, a existência de uma organização sócio-política – e, em última instância, um Estado – fundados na violência, ao fim de contas, na execução de uma pena que acaba por acarretar um ainda maior sofrimento à colectividade⁴¹.

Paul Ricoeur acaba por aceitar as premissas também estabelecidas por Hegel de que a pena decorre de um direito abstracto e formal que, de certo modo, submete o criminoso à sua própria regra⁴². A cisão trágica entre a consciência que julga e a consciência geradora de acção pode, dessa forma, conduzir a uma atitude de perdão, ultrapassando os aspectos de unilateralidade dos pontos de vista⁴³.

É nesse contexto histórico que descortinamos em alguns trabalhos de Jean-Luc Nancy, como por exemplo em *L'Adoration*, o ideário da reconstituição (desconstrutivista) da Filosofia do Cristianismo. E fá-lo de uma forma não dissimulada com a preocupação de indagar, em fenómenos por vezes de *longa duração*, a sobrevivência ou constância dos valores do sofrimento, da dor e do perdão.

I - Sociedade medieval, sofrimento e perdão

Num plano não desvinculado dos valores da Ética, entendemos aqui associar – como que em paráfrases – numa estreita relação, a via piedosa, a fé terrena e a vida do *post mortem*. Tais universos remetem, com efeito, para os conceitos de sofrimento, de castigo. E, por outro lado, para o ambicionado desejo de colher o perdão numa experiência vivida da fé.

Articulamos as premissas filosóficas que aqui seguimos, de igual modo, com uma interpretação da doutrina dos *Salmos Penitenciais*. Essas elocubrações centram-se, ainda, na problemática da Redenção, esta já no âmbito estreito da *Adoração*⁴⁴, pela auto-procura e esclarecimento na escolha de caminhos do homem.

A presença da dor e do sofrimento na vida humana conduz, inequivocamente, à *emancipação*, aquilo que (na falta de melhor termo) se possa identificar como *salvação*. E toda essa aventura em torno da *salvação* só faz sentido se perspectivada no âmbito da *vida eterna*. Daí que Jean-Luc Nancy afirme, esclarecidamente,

⁴¹ Paul Ricoeur, *Le Juste 2*, Paris, Esprit, 2001, pp. 257 e sgts.

⁴² Paul Ricoeur, *Le Conflit des Interprétations*, Paris, Seuil, 1969, p. 356.

⁴³ Idem, *ibidem*, p. 358; e idem, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 288.

⁴⁴ Este conceito centra-se, embora não exclusivamente, no perfilhado por Jean-Luc Nancy na sua obra *L'Adoration (Déconstruction du Christianisme, 2)*, Paris, Galilée, 2010, que aqui seguimos (na versão portuguesa de Fernanda Bernardo, com a chancela da Palimagem, 2014, a qual doravante passaremos a identificar pela sigla LA-DC) nalguns dos seus passos que consideramos essenciais.

que a vida possa ser salva, melhor, que ela seja certamente salva, interpretou-se de muitas maneiras – pelo martírio, pela ascese pela mística, pelo domínio e pela posse da natureza... pela procura da felicidade, pela emancipação do género humano – [mas] é em torno do que foi chamada vida eterna que se jogou a viragem de civilização que renovou a energia ocidental⁴⁵.

Essas incursões, pela vida do espírito, patenteiam claramente uma ténue fronteira entre a vida e a morte. É o próprio Nancy, aliás, que deixa antever que o espírito se abre à própria morte, para além da *igualdade* que ela transporta:

a morte é esta igualdade, mas o espírito – ousar-se-ia dizer: o espírito ou a vida? – é a desigualdade a si do despertar que abre ao incomensurável⁴⁶.

Ao fim e ao cabo todos nós seres humanos no mundo vivemos na solidariedade de um Deus, numa “razão de confiança” depositada. Assim, todo esse “depósito de confiança” mais não assenta do que na palavra, é a “abertura do sentido”, uma abertura ao mundo acompanhada de “nenhuma clausura”⁴⁷. *Estar no mundo* é para este pensador francês, afinal, pensar, “sentir o mundo segundo a sua abertura”. E nesse contexto, “o Cristianismo é a vida no mundo fora do mundo”⁴⁸.

Poder-se-ia afirmar, pois, com Nancy, que o Cristianismo se apoderou – vendo ao *espelho* a sua própria matriz ou *natureza* – da tradição judaica. Multiplicou as suas faces expositivas. Nestes termos, o sofrimento patente nos *Salmos Penitenciais* passou a fazer parte da sua gramática, da sua medula óssea:

o Cristianismo foi muito mais do que uma religião: foi a inervação de um espaço mediterrânico que procurava um sistema nervoso depois de ter montado o sistema morfológico e fisiológico do direito, da cidade e da razão⁴⁹.

Pode estabelecer-se, pois, nesta breve síntese, que a fortuidade e o mal encontraram-se, como se encontram, ligados. Isso porque, para J.-L- Nancy, “o mal consiste sempre, de uma maneira ou de outra, numa recusa da contingência. O mal quer introduzir uma necessidade... [e assim] sobrevém ... um sinal segundo o qual nós somos um para o outro e pelo *outro*. Um sinal segundo o qual somos sinais uns para os outros, ‘nós’ todos os entes do mundo”⁵⁰.

⁴⁵ LA-DC: 45.

⁴⁶ LA-DC: 10.

⁴⁷ LA-DC: 123 (tomando por base um pensamento de Ibn Arabi).

⁴⁸ LA-DC: 46.

⁴⁹ LA-DC: 44.

⁵⁰ LA-DC: 79-80.

1 Cinco anos na releitura de alguns aspectos centrados na desconstrução do Cristianismo: de *La Déclosion* a *L'Adoration*

Jean-Luc Nancy teve uma nítida compreensão de todo esse universo representacional (num plano teórico e também iconográfico) centrado na figuração do *pecado*, do *pecador*, da *penitência* e do *perdão*. Tal decorreu ao longo dos mais de cinco anos, ele desenvolveu com clareza as esclarecidas observações nos seus dois projectos em torno da *Desconstrução do Cristianismo*, iniciada com *La Déclosion*⁵¹.

Nancy deixou bem claro que “a revelação do mistério não é o desvelamento de qualquer segredo: revela, pelo contrário, o que, de si, se revela e não faz senão revelar-se”⁵².

Esse filósofo teve em linha da conta, de igual modo, que toda essa leitura e compreensão de tais fenómenos do mágico-religioso (esse termo, de incidência antropológica, assumimo-lo aqui como da nossa responsabilidade), passa pela própria compreensão das pulsões do ser⁵³. Trata-se de um fenómeno que advém da Idade Antiga tardia e, sobretudo, do período medieval (como procuraremos aqui provar).

Durante a Idade Média, nos hagiólogos e Santorais, ou mesmo fora de todos esses tipos de obras, foi comum e frequente a alegoria ao castigo sentencial corpóreo, ao sofrimento, ao martírio, à morte e à vida no inferno ou no limbo/purgatório. No plano da vida das ideias, quer em privado quer no seio das multidões, tratou-se de fenómenos que se propagaram com a ramificação das multímodas ideias do *mal*. De certo modo, o mal, numa perspectiva metafísica e atendendo ao filósofo hispânico seiscentista Francisco Suárez, foi sempre uma constante na vida humana⁵⁴.

2 Uma remissão para uma dicotomia antiga entre o eu (o ser-se cristão) e o outro (o ser-se infiel)

Observando-se muitas narrativas pictóricas (no conceito de Genette), em termos de programas iconográficos, redutores do espírito monolítico do pensamento cristão, observa-se também claramente, ao nível dos programas iconográficos (nos sentidos de leitura que lhe foram dados por Panowsky ou por Abby Warburg), a presença, desde os mais remotos tempos da Idade Média, de formas de adoração, mas também de medo que, neste caso, remetem para a multímoda dualidade *castigo-perdão* (tendo em vista a Redenção).

Com essas representações, pretendeu-se documentar e até provar, no essencial, em particular nos países europeus, a perseverança, por parte dos homens de fé – e, também, dos *sentenciados* – na defesa dos valores do Cristianismo.

⁵¹ O primeiro título desta série de *A Desconstrução do Cristianismo*, por J.-L. Nancy, fora *La Déclosion* (*Déconstruction du Christianisme*, 1) e saíra também na Galilée, em 2005.

⁵² LA-DC: 83-84.

⁵³ LA-DC: 89. –Este autor revela, aí, que “ser é pulsão e pulsação do ente em geral. A pulsão da razão é o seu desejo de coisa própria”.

⁵⁴ Francisco Suárez, “O mal”, in *Meditações Metafísicas*, Buenos Aires, 1954, pp. 115-117.

São, por outro lado, abundantes e bem conhecidos alguns testemunhos que, também nesse passado remoto, reflectiram uma dicotomia entre o *eu* (o ser *cristão*) e o *outro* (que à falta de outro termo referenciamos aqui como o ser *pagão*), mesmo que numa linha de arbitrariedade, no plano do pensamento.

Tal havia ocorrido nas mais variadas regiões do globo e ao longo dos séculos, em múltiplas ocasiões e circunstâncias diversas e *adversas*, por parte de adversários da ideologia do Cristianismo e em diversas partes do globo. E, por via da regra, foi sempre o *corpo* – no interior das suas fronteiras físicas – que foi chamado ao castigo.

3 Não se podendo deter-aprisionar o *anima* captura-se o *soma* no largo espectro do *corpus da morte*

Uma questão ideológica norteou no nosso espírito, desde o início, o presente trabalho: quando, ao longo do universo histórico, o *anima* humano não podia ser detido-aprisionado – quando se manifestava, regra geral, em ruptura contra o pensamento da maioria – era regra geral capturado o *soma*, no amplo halo do espectro da morte.

Ante esse problema, porém, agiganta-se a questão se o corpo é uma realidade. E neste sentido voltemos como sempre a Descartes e ponhamos com ele a dúvida: se posso duvidar se tenho *alma*, posso realmente duvidar de que tenho *corpo*?

Essas premissas foram perspectivadas pelo sinólogo François Julien, numa lógica comparativa entre as culturas chinesa e europeia. Ele explicitou, a dado passo, que “a língua chinesa antiga possui *vários termos vizinhos*”, designando o que nós entendemos univocamente por corpo na Europa (*sôma, corpus*)⁵⁵, ao mesmo tempo que permanecem entre eles elegantes *nuances*.

François Julien, a esse respeito, estabelece a dado passo:

... a forma actualizada (*xing*) recobre correntemente, na obra de Zhuangzi, a acepção de ‘*corpo*’: quando eu digo ‘o meu corpo’; veja-se o termo chinês *wu xing*: eu, a minha forma actualizada). Mas este termo permanece no seu largo espectro: e porque ele permanece sem qualquer delimitação estrita, a noção de corpo, através dele, surge gradualmente. Isso porque, por um lado, o seu sentido é também verbal, (no sentido de dar forma e de actualizar (veja-se *xing xing*, ‘dar forma à forma’, ou ‘fazer acontecer’; é empregado, por sua vez, substantivamente, continuando a conservar a ideia de actualização concreta e particular, opondo-se neste contexto um estágio de invisibilidade, porque não actualizado, qualificando a capacidade processiva (de) e o absoluto de fundo(s) das coisas (o *tao*)⁵⁶...

Essas considerações levam, pois, aquele sinólogo a estabelecer que na China antiga, considerando-se a passagem da *inexistência* à *existência* da pessoa individual, a noção de corpo nunca aparece (nem podia aparecer), uma vez que tal perspectiva surge sempre como “um processo homogêneo e contínuo”⁵⁷.

⁵⁵ François Julien, “Avons-nous un corps?”, in *Nourrir sa vie. À l'écart du bonheur*, Paris, Éditions du Seuil, col. Points-Éssais”, 2005, p. 71

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 72.

⁵⁷ Idem, *ibidem*, p. 74.

Tal realidade adequa-se cabalmente, a nosso ver, ao *sôma terreno* de todos aqueles que pelos seus procedimentos – ao nível da elevação dos seus *anima* – tiveram os seus *corpos* (atrás referidos) *capturados*, no amplo halo do espectro da morte. E, sem qualquer contradição, essa morte não conseguiu apagar as suas *passadas* terrenas.

Poderiam, no entanto, analisar-se essas humanas passadas terrenas – e, neste caso, de alguns *exempla* terrenos situados ao longo de vários séculos – ou seja, esses caminhos de beatitude, sem se tornar em presença o sentido da dor e do perdão (atendendo ao legado dos *Salmos Penitenciais*)? Cremos pela negativa.

4 Armadilhas na integração mental e simbólica das imagens da crença

Falando-se de *redenção* e, em última instância, de *salvação* ao longo da História, estão praticamente sempre a manifestar a sua presença os medos e a consciência (mesmo que em diferido) de práticas representacionais diacrónicas do nosso mundo e do *outro*: onde estamos, quem somos, para e por onde vamos.

Principiemos, neste contexto, por algumas viragens representacionais, entre os séculos XI e XIV – no plano *diferido* entre o *eu* e o *outro* – numa dialéctica direccional em termos de presente-passado. Esta pode situar-se entre a necessidade de uma vida devota, a penitência e, em antítese, *purgação*, tanto conhecida em vida como no período do *post-mortem*, portanto em várias representações iconográficas simbólicas medievais.

E face a todo esse contexto representacional – ante tão abundantes programas iconográficos medievais que o atestam – interroguemo-nos com Abby Warburg: em que nos ferem, hoje, essas tão distantes e tao próximas imagens?

Cremos que um dos focos interpretativos que, com mais pertinência, se pode aplicar à leitura do *traço-desígnio-desenho* de praticamente todas elas – mesmo recuando-se algum tempo quanto a essas (só aparentemente) distanciadas produções no âmbito da natureza estética – é a caracterização do *punctum*, por Roland Barthes, na sua leitura pré-determinada e convicta da imagem:

Este *punctum* [para além do *studium* de uma dada imagem] *salta da cena, como uma seta e vem trespassar-me. Existe uma palavra em latim para designar essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento aguçado; essa palavra convinha-me sobremaneira porque remetia também para a ideia de pontuação e porque as imagens⁵⁸ a que me refiro estão efectivamente pontuadas, por vezes até salpicadas, por esses pontos sensíveis. Essas marcas, essas feridas são, precisamente, pontos ...⁵⁹*

O historiador das ideias sente-se tocado, desse modo, pelos *salpicos* de uma determinada *matéria sensível* dessas imagens (em apreciação), que acabam por o vir mobilizar – numa teia de constelações representacionais – no plano do conhecimento e da apreensão de conteúdos.

Aquela perspectiva iconológica barthesiana acabaria também, de algum modo, por ser seguida décadas depois – face a alguns níveis de identidade perspectivados na

⁵⁸ *Photos*, no original.

⁵⁹ Roland Barthes (1915-1980), *La Chambre Claire*, Paris, Cahiers du Cinema, Gallimard, Seuil, 1980; versão portuguesa, *A Câmara Clara*, Lisboa, Edições 70, 1989, pp. 46-47.

análise de outras imagens (não fotográficas, mas pictóricas), em traços estéticas de certa forma comuns – quer por Jacques Le Goff quer por Michel Vovelle⁶⁰. Todas essas imagens, com efeito, passam aqui a ser perspectivadas no seio de uma moldura imagético-conceptual que radica nos postulados centrados no sofrimento vivido, na penitência e no perdão.

5 Uma doutrina social (e popular) centrada na lógica do pecado ao perdão

Poderemos, assim, questionarmo-nos hoje se, na tradição dos cristãos, o *pecado* se encontra associado a algumas formas de mitos, assumidos ou recônditos, mesmo que ancestrais. E, por outro lado, que só se saindo dele, ou seja, na sua *fuga*, se poderá encontrar a *redenção*.

Toda uma multiplicidade de *lições de texto* dos Salmos – e em particular dos *Salmos penitenciais* – pressupõe, já se vê, a aceitação do mito da existência, durante séculos, da noção de *pecado* entre os cristãos.

Escreveu um dia o pensador francês Roland Barthes que

*Comme le peché est partout, la Redemption est partout, le mythe est partout*⁶¹.

Um seu contemporâneo, claramente mais novo do que ele, o filósofo André Comte-Sponville, por seu lado, tem-se detido, em alguns dos seus trabalhos, sobre essa mesma problemática do *perdão*, no âmbito da filosofia da violência na vida e na morte. Ele sustenta, por exemplo (entre outras considerações), que “perdoar não é nem esquecer nem *apagar*, é, segundo os casos, renunciar a punir ou a odiar e, mesmo por vezes, renunciar a julgar”⁶². E no âmbito dos valores do Cristianismo, essa questão é de igual modo válida.

6 Sentença imolativa ante os valores do pietismo cristão: o sacrifício penitencial do corpo e da alma: toda uma voz outra: a desconstrução do Cristianismo que motivou, ante o factor martírio, uma adoração virada para o perdão

Ao nível das ideias fenomenológicas da Estética contemporânea, a interpretação da imagem conduz o leitor sem dúvida, como hermeneuta, a uma abertura dos seus (novos) horizontes do conhecimento. A assimilação das imagens como que induz e fundamenta uma nova estrutura da crença no indivíduo. Elas facultam como que a edificação de novas *armadilhas* para a captação dos saberes, tornando os seres-

⁶⁰ Michel Vovelle, *Les âmes du Purgatoire ou le travail du deuil* Paris, Gallimard, 1996 (secção iconográfica).

⁶¹ Roland Barthes, num estudo associado ao mito do *Don Juan*.

⁶² André Comte-Sponville, (in *Petit traité des grandes vertus*), no capítulo “Misericórdia”, versão portuguesa, *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, com edição em Lisboa, Editorial Presença, 1995, pp. 130-143. Cfr. ainda, do mesmo filósofo, a entrada “Pardon” (in *Dictionnaire philosophique*), edição em língua portuguesa, *Dicionário Filosófico*, idem, São Paulo, p. 449.

interpretantes muito mais vulneráveis às barragens sectoriais desse(s) território(s) de crença.

Nesse aludido âmbito do estudo do corpo *sentenciado e punido* (e que, por outro lado, almeja a Redenção), importa enquadrar, assim, tal descodificação de sinais numa verdadeira aventura dos signos em circulação (muitas vezes, já em si, em níveis transgressivos).

Tendo em atenção algumas particularidades presentes nos programas iconográficos apresentados por Michel Vovelle acerca do Purgatório ao longo da Idade Média (para além de outros períodos que também analisou), por via da regra as almas apresentadas – sob a forma de corpos *em sofrimento* nesse espaço de limbo – todos esses *corpos-estados-de-alma* aguardam e imploram o seu tempo próprio de Redenção.

Tais corpos são apresentados, aí, na nudez, ou seja, no seu total despojamento. Ou, por outro lado, na brancura das suas vestes, o que inequivocamente remete para o *sentenciamento* de um tempo de *penitência* como forma de expiação do *pecado*.

São, por um lado, os corpos *sentenciados* que, em caldeirões expostos ao fogo, se vêm forçados a um tempo de purificação⁶³. São, por outro, os braços que se erguem, implorando misericórdia por faltas cometidas durante a vida terrena.

A figuração das chamas, não em traços rectilíneos, mas curvos, atemorizava os jovens espíritos ante a noção de um *castigo purificador*. Por sua vez, o lado representacional dos dois planos – num cimeiro o de Jesus ou da Virgem, como elemento indutor da Salvação; e por baixo, *condenatoriamente*, os das almas em pecado – apresenta uma clara dimensão de que essas *duas forças do espírito em presença* (uma *superior, a dominadora*; e outra inferior, a *dominada*) não se encontram, claramente, num mesmo plano, mas em *dois planos antagónicos*: os que salvam, por um lado e, por outro, os que necessitam (pelos *pecados* cometidos em vida), nesse limbo, agora de ser salvos.

Tratava-se, afinal, da mesma linha de pensamento que, já nos tempos da Idade Média, por via dos programas iconográficos da *Biblia Pauperum*, havia imposto a sua própria dialéctica (*pelo medo*) da catequização. Uma noção de *terror* centrada no castigo divino pretendeu impôr um sistema normativo de *afastamento do mal*. A Igreja medieval foi, aliás, pródiga em acções desse tipo.

Havia já então nesses tempos medievais, com efeito, uma vincada inclinação para a compreensão, por parte das massas populares na maioria analfabetas, de uma *condenação imolativa*, ante o pecado. Pretendeu-se *acorrentar* as almas aos pretensos valores do pietismo cristão: tal mais não era, afinal, do que todo um sacrifício *penitencial* sob o domínio de *uma voz outra*.

⁶³ Não deixamos de recordar, neste passo – e dada a nossa ascendência rural – a catequização, por uma emblemática do terror – que no período pós II Guerra Mundial, na década de 50 do século XX, se operava nas pequenas aldeias do interior de Portugal, quando aí circulavam programas iconográficos impressos (que foram sujeitos aos nossos olhos, então mais de menino do que de adolescente) alusivos a uma estranha forma de *convivência* com os martírios no inferno: as chamas; os caldeirões; as tenazes, enfim, as figuras demoníacas *integradoras do medo*, infundindo a noção de terror entre as crianças de então expostas, ante as imagens, a tais *rituais simbólicos* (que pretensamente iriam infundir o medo).

Há que distinguir, por outro lado, na gestualidade das figuras do aludido *plano superior* (ou seja, do panteão celestial) representadas, como que um gesto benigno, de dádiva, de disponibilidade para a salvação do pecador. Michel Vovelle, recolhendo imagens de carácter sacro de algumas igrejas de Provença⁶⁴ alusivas a *esse* Purgatório, interroga-se: com que *custos* se operava, desde o limbo, tal *salvação*?

7 A complexa natureza dual dos corpos, mas também a dos espíritos, nas suas afinidades e nas suas lutas

Neste quadro temporal dos séculos XI a XIV, vejamos, pois, como se movem – em termos representacionais (no patamar da Estética, do traço, do desenho, da pintura) – esses copos espíritos dos *vitimados/martirizados* numa sentença simbolicamente sem efeitos *eternos*. Trata-se, pois, de todos aqueles que são *espíritos*, mas, mesmo que indirectamente, também *corpos* e que, segundo François Julien, vão surgindo gradualmente – regulados, também, pelo factor da sua própria *natureza dual*.

Essa sua natureza é, por um lado, a dos *corpos*. Mas é, também, a *natureza* dos *espíritos*, a de todos aqueles que, em posições sociais estrategicamente adversas, também contribuíram para sacrifícios, para martírios, para *penas* que ocorreram. E em cada um dos casos, a leitura do acto social do *martírio* ou da *pena* não pode ser hoje perspectivada nem partilhada, numa lógica hemenêutica, na ausência dos postulados da fé cristã e, em última instância, da *dor* e do *perdão*.

Observemos, pois, ao nível do conteúdo, toda uma via(r)agem que vai do auto-reconhecimento do *pecado* humano, consolidado numa vivência, tanto próxima como distanciada, do próprio mito. E detenhamo-nos num *suporte* por via do qual poderemos identificar essa passagem, esse caminho. Tomemos, pois, como referência um já referido conjunto de planos estéticos, nos domínios da arte pictórica e do desenho, onde a representação de tal *caminho dual*, aleatório ou não, do *pecado* à redenção (e, em última instância, à *adoração*) está praticamente sempre presente.

Na observação desses patamares pictóricos e de desenho medieval – onde vamos centrar agora a nossa atenção – a associação de martírio e *dor sacrificial* (por um lado) à da *Redenção* e da *Adoração* (por outro) configura inequivocamente, como dissemos, de uma forma inquestionável o plano do mito. E, neste contexto, importa estabelecer como se fundamenta, no terreno do *sagrado*, o aspecto relacional dessa problemática com a focagem do mito.

Tenhamos assim presente que existe uma relação directa, vivificante, entre o conceito de pecado e de Redenção pretensamente atingível. Ela preocupou também Jean-Luc Nancy, de uma ou de outra forma, nas páginas de *A Adoração (Desconstrução do Cristianismo 2)*. Essa sua reflexão foi também, afinal, a da sua auto-motivação para observar, distanciadamente, o modo como todo o cristão se empenhou nesse distante período, num âmbito intermédio, em *lutar por* e pretensamente, depois, em *desfrutar* da Salvação e da Glória no convívio dos eleitos.

⁶⁴ Michel Vovelle, *op. cit.*, p. 121, figura 40. A edição de *La Naissance du Purgatoire* (Gallimard, 1981), por Jacques Le Goff, em língua portuguesa (2ª. edição, Lisboa, Estampa, 1995) foi de algum modo mais modesta na figuração desses programas iconográficos centrados no Purgatório.

No presente estudo, as nossas reflexões procuraram identificar e encontrar, também, alguns *pontos de fuga* a esse universo do *pecado*, da *dor sacrificial*, por via do *corpo* pictórico e do desenho e (também barthesianamente) por via do *corpo* de uma (outra) *música dos sentidos*.

Ao nível de um discurso centrado no *pictórico*, não pretendemos ir além, como já afirmámos, de alguns momentos estéticos pictóricos que partem de uma reflexão centrada, à partida, na dor e no sofrimento. E nestas reflexões em torno de um tempo do *ausente-presente*, partimos sempre, ante essa referida *dor sacrificial* directa ou sub-repticiamente dessa noção do *sofrimento*, do *pecado*, da *dor* e do *perdão* – em direcção, naturalmente, à ecologia simbólica de um fenómeno associado ao *juízo* de Deus.

8 A ideia de castigo e de pecado social ao longo do século XI e o sentido do fogo no plano da purificação e do reequilíbrio

Detenhamo-nos, pois, para um melhor enquadramento desses patamares de leitura transdisciplinares em que nos movemos, nesse seleccionado banco de imagens que (no patamar da Filosofia Estética) permite edificar, aqui, uma nossa lógica hermenêutica muito própria. Localizada temporalmente entre os séculos XI e XIV como já referimos, ela procura, pois, desconstruir esses universos do *pecado-castigo*, do *sofrimento*, do *perdão*, desmontar, como peças de um *puzzle* antigo, a lógica de uma certa *construção* (argumentativa) do Cristianismo ante a dor humana e a inquietação.

Nos começos do século XI, cerca de uma centúria antes de Portugal vir a beneficiar, pelo Papa, do seu reconhecimento como nação soberana, a Europa do ocidente conheceu os mais variados temores. Viveu-se, então, um período de transição (carregado de pré-significações) que se veio a referenciar, na sua carga plena de simbolismo e de medos para as multidões desse período, precisamente por ano Mil⁶⁵.

Esses temores – até face a situações de grande precariedade social então sentidas no ocidente europeu – foram uma realidade social que se arrastou durante algumas décadas. Tal instabilidade social foi então geradora, nas mais variadas nações, de aspectos vivenciais, psicológicos e emotivos carregados de negatividade. Tornavam-se então avassaloras (e a própria Igreja não deixou de contribuir para a propagação de tais estados de espírito) a ideia de *castigo* e de *pecado*.

Nessa Europa em tempo que hoje diríamos de *paradigma* – numa inquietação mista ante a *lição* do passado e a *inquietação* do futuro – foi então usual, com os respectivos sancionamentos dos poderes régios e eclesiais, *cativarem-se* ou atemorizarem-se as populações menos favorecidas, pelo recurso a imagens que infundiam o temor do castigo dos homens (fase à noção de *pecado* e num período em que o conceito de *ordália* era comum).

Na Inglaterra medieval, o imaginário social desse período ante tais temores encontra-se documentado no *Saltério de Bury St. Edmonds*, da primeira metade do

⁶⁵ Para além de uma das obras fundamentais de Georges Duby (1919-1996) sobre a transição do milénio (*L'Année Mil*), remete-se aqui, em particular, para a obra *Mes Ergo-Histoires*, desse medievista francês, numa edição estabelecida por Patrick Boucheron e por Jacques Dalarun (com a chancela da Gallimard).

século XI, em que se vê um indivíduo (o próprio salmista?), já semi-mergulhado num amplo e abaulado pote cercado pelas chamas.



Fólio iluminado do *Saltério de Bury St. Edmonds*

Naquela época de crenças *sui generis*, na óptica de Michel Vovelle, os Saltérios punham ao serviço da imaginação popular – paralelamente às “provas de fogo” – uma série de provas em que a purificação pela água tinha um lugar complementar: no *Saltério de Utreque*, a etapa menos dolorosa de uma *travessia aquática* parece conduzir à salvação; no *Saltério de Estugarda*, o lugar da penitência não oferece espaço menos confortável ao das caldeiras ardentes.

Mesmo que permaneça uma grande incerteza, e a documentação a tal propósito seja deveras exígua, abrem-se, no entanto, duas vias interpretativas: a de um purgatório ígneo ou infernalizado e a de um purgatório aquático⁶⁶.

Esse século XI foi, em rigor, aquele onde continuava a impôr-se a questão do fogo como instâncias de *purificação* e de *reequilíbrio* ante uma sociedade que se cria estar *perturbada* quanto aos seus valores essenciais. Jacques Le Goff estabeleceu que se vivia, então, o temor dos tempos derradeiros e que só pelo fogo, na óptica de alguns dos mais credenciados teólogos da época, se poderia restabelecer o bem-estar da colectividade.

Jean-Luc Nancy é peremptório ao referir como a sociedade medieval, no seu foro interno, se procurou reorganizar ante os seus sonhos, as suas dúvidas e os seus medos. Fê-lo ao nível de uma racionalidade *sui generis*, que ele mesmo designa por *descerração da razão* – ao nível da purificação dos castigados (ou sentenciados) pelo fogo – procurando, assim, atingir um determinado (re)equilíbrio social.

A descerração da razão é o efeito ou então o resto do Cristianismo desconstruído, da religião retirada de si mesma, desamarrada das suas observâncias e das suas crenças. A razão desprende-se da vontade de dar razão. Ou antes, ela sabe que “dar razão” vai para além de toda a razão dada. Ela sabe que não se acaba de dar razão: persegue-se o inexplicável e o injustificável, a fortuidade e o mal⁶⁷.

⁶⁶ Michel Vovelle, *Les Âme du Purgatoire...*, edição ant. cit., pp. 40-42.

⁶⁷ LA-DC: 79.

Para Jacques Le Goff, houve quatro teólogos que, nesse âmbito, vieram trazer alguns contributos decisivos nessa matéria. Foram eles Hugo de S. Victor (falecido em 1145), São Bernardo (1090-1153), Graciano de Bolonha (activo em meados desse século XII) e o bispo Pedro Lombardo (que viria a falecer em 1160). Detenhamo-nos, apenas, num deles, o cisterciense S. Bernardo, seguindo inovador modelo de pensamento de Jacques Le Goff⁶⁸ centrado na ideia de purgatório e de expiação de *pecado*.

Importa assinalar, com efeito, que aquele religioso sustentou em dois sermões a ideia da existência de um Purgatório por via de duas imagens muito específicas. Ele abordou antes do mais, num sermão para o dia de Santo André, “uma tripla espécie de bens”, deixando este registo singular: “*É a justo título de bens que se diz que aquelas almas que sofrem nos lugares purgatórios (in locis purgatoriis), vão de cá para lá, atravessando lugares tenebrosos e lamacentos, visto que nesta vida não recebavam habitar esses lugares em pensamento*”⁶⁹.

Por sua vez, num outro sermão, pronunciado nas cerimónias fúnebres de um irmão, de nome Humberto – também ele monge de Claraval (mosteiro que o teólogo cisterciense fundara não muito tempo antes) – é ainda ele que nos fala desse mesmo sentido *purgativo*: “*Sabei, com efeito, que depois desta vida o que deixou de se pagar aqui em baixo terá de ser pago por cem vezes mais até ao último tostão (Mateus, 5, 26), nos luars de purgação (in purgalibus locis)*”⁷⁰.

Esse era um período em que o pensamento de São Bernardo e de outros esclarecidos autores cistercienses atravessava fronteiras e chegava a um Portugal recém fundado. Importa assinalar, com efeito, que o quadro político da Europa, ao longo dessas últimas décadas do século XI, havia, entretanto, conhecido significativas

⁶⁸ Tivemos a felicidade de discutir em Paris, ainda em vida de Le Goff e com ele, questões como estas da vasta documentação europeia e portuguesa alusiva ao Purgatório. A este medievista (em sua homenagem) viemos a dedicar, em 2007 – por ocasião dos 50^º. aniversário da primeira edição de *Les Intellectuels au Moyen Âge* – os volumes 19 e 20 da *Revista Portuguesa de História do Livro*. Nesta dupla colectânea de textos medievais que então organizámos, contámos com a colaboração de destacados membros do Collège de France, como Jean Delumeau e Michel Zink. Já em 2014, quando da sua morte, viemos dedicar-lhe o vol. VII das nossas *Obras*, sob o título *Da História Social, Cultural e das Técnicas à História das Bibliotecas na Idade Média europeia* (que veio a beneficiar em 2015 do Prémio anual ‘Laranjo Coelho’ de História Medieval atribuído pela Academia Portuguesa da História).

⁶⁹ Jacques Le Goff, *La Naissance du Purgatoire*, Paris, Gallimard, 1981; 2^a. edição portuguesa, Lisboa, Editorial Estampa, 1993, p. 175.

⁷⁰ Jaques Le Goff, *idem*, edição portuguesa ant. cit., loc. cit. Para a compreensão do sermonário de São Bernardo servimo-nos do exemplar dos seus *Sermones*, da edição seiscentista monumental e in folio da Imprimerie Royale de Paris (já hoje raríssima, existente em Lisboa, no CEHLE): e, ainda, da edição, empreedida pelo erudito maurista Jean Mabillon, *Sancti Bernardi, Abbatii proprii Clarevallensis opera omnia*, 2 vols., Paris, 1690.

alterações graças à intervenção do Conde D. Henrique⁷¹, no espaço que se viria a tornar Portugal décadas depois⁷².

9 A evocação de tempos de sofrimento e de pecado de uma sociedade purgativa no Portugal do século XII: dos Salmos Penitenciais a uma sua dupla versão interconfessional por religiosos de Ordens diferentes

Um outro passo da nossa argumentação no presente estudo (de reconstituição de alguns *filamentos-luz* colhidos de J.-L. Nancy) – em termos de *topica* retórica – assenta no facto de que, já ao longo da Idade Média (portanto, muito antes da Reforma Tridentina), se tinha implantado uma forma de releitura do binómio *pena/perdão* a partir de uma revisitação das temáticas apresentadas, com alguma insistência, em alguns dos Salmos.

Importa à partida estabelecer que, comumente, os *Salmos* são reagrupados em cinco tipologias:

- hinos de louvor e acção de graças;
- hinos de lamentação ou de impetração;
- hinos de sabedoria;
- salmos litúrgicos ou de culto; e
- salmos históricos⁷³.

Detenhamo-nos aqui nos usualmente designados por *Sete Salmos Penitenciais*⁷⁴. Estes (tal como todos os *Salmos* em geral) são, recorde-se, de autor(es) anónimo(s) mesmo que, durante milénios, tenham sido atribuídos ao rei-salmista, David, que claramente vivera num período anterior à produção textual de uma significativa parte textual dos mesmos⁷⁵.

⁷¹ D. Henrique governou esse Condado durante de cerca de duas décadas e meia, ou seja, desde que lhe foi outorgado tal Condado (em 1096) até 1112, o ano da sua morte.

⁷² Assinale-se (na sequência do que anteriormente exposto) que o Conde D. Henrique casara com uma filha bastarda do rei de Leão e de Castela e de D. Ximena Muniones, de nome Teresa e, assim, passou a governar o Condado Portucalense. Entre 1139 e 1185 foi o seu filho, D. Afonso Henriques, quem passou a presidir ao Reino de Portugal, que recebera de sua mãe, D. Teresa. Remete-se para dois trabalhos essenciais de José Mattoso, *Identificação de um País – Oposição. Composição. Ensaio sobre as Origens de Portugal, 1096-1325*; e, ainda, *D. Afonso Henriques*, col^o. “Reis de Portugal” (editados respectivamente com a chancela de Círculo de Leitores; e Círculo de Leitores / Temas e Debates).

⁷³ Este modelo das cinco tipologias (mais frequentemente seguidas neste âmbito) é o perfilhado por Frei Raimundo de Oliveira, OP, na *Bíblia Sagrada. Edição Pastoral*.

⁷⁴ Sobretudo os *Salmos* 50 (51) “Miserere” e 129, “Culpa hominis et Dei misericordia” (De profundis...), têm mantido – segundo regista a *Encyclopédie du Catholicisme*, tomo XII, col. 294, “um lugar excepcional na vida litúrgica e na espiritualidade dos cristãos”. São salmos de súplica a Deus perante os pecados dos homens e o seu arrependimento ou penitência. Agradecemos esta indicação bibliográfica, em tal contexto, ao nosso confrade na Academia Portuguesa da História, Pe. Henrique Pinto Rema, O.F.M., que no-la comunicou em começos de 2014.

⁷⁵ Ao que se regista na edição da *Nova Bíblia dos Capuchinhos* (Difusora Bíblica, 1998, p. 838), os Salmos, como poemas religiosos, “foram compostos não muito tempo antes do Novo

Os Salmos comumente conhecidos como *penitenciais* nas edições hebraicas são sete com os n.ºs. 6, 32, 38, 51, 102, 130, 143. A numeração alternativa é proveniente da tradução grega do Antigo Testamento – conhecida como *Septuaginta* ou versão dos *Setenta* (LXX) – seguida também na *Vulgata Latina* e nas versões traduzidas a partir destes textos é, porém, a seguinte: 6, 31, 37, 50, 101, 129, 142⁷⁶.

Existem, no entanto, numerações diferentes em todos os Salmos mencionados, com excepção do n.º. 6. A numeração mais antiga é, obviamente, a das versões hebraicas, mas ambas são admissíveis. É usual, nos estudos bíblicos, perfilhar-se a seguinte: 6, 32(31), 38(37), 51(50), 102(101), 130(129), 143(142)⁷⁷. Este é também o critério usado na edição conhecida como *tradução interconfessional em português corrente – a Bíblia para todos*⁷⁸. Esse tipo de notação tanto foi usado quer pelo grupo de trabalho editorial coordenado pelo Pe. Herculano Alves, da Difusora Bíblica - Franciscanos Capuchinhos⁷⁹ (que têm a sua própria versão conhecida como *Bíblia dos Capuchinhos*) quer pela Sociedade Bíblica Portuguesa.

Em termos programáticos, como modelo de trabalho sobre as linhas heurísticas dominantes dos *Salmos Penitenciais*, reenviamos, por razões que consideramos óbvias, em termos, primeiramente de fidelidade e, depois, de sensibilidade contudística, para uma das lições seguras do texto latino de base (o da edição da Faculdade de Teologia de Paris e do Seminário de Santo Sulpício), adiante referenciado. Ante o universo dessa temática, só depois dessa apreciação fizemos recair, comparativamente, as nossas atenções para as seguintes versões:

- a tradução de um ex-frade Capuchinho (sob a sigla *Capuc*);

Testamento”. Por sua vez na *Bíblia Sagrada. Edição Pastoral* (com revisão por Frei Raimundo de Oliveira, O.P., Apelação, Paulus, 8ª. edição, 2012, p. 742), alude-se de igual modo ao facto de que muitos dos Salmos “terão sido escritos muito depois” da morte de David.

⁷⁶ Agradecemos também a Timóteo Cavaco, da Sociedade Bíblica Portuguesa, alguns esclarecimentos prestados neste âmbito.

⁷⁷ É usual, de igual modo, quando se segue um determinado critério de numeração dos Salmos, fazer presente ao leitor, em nota prévia, a explicação do significado da notação. Veja-se, por exemplo – ainda no âmbito dessa não total existência de *concordâncias* de numeração – o facto de José Adriano de Carvalho, no seu estudo em torno dos *Salmos Penitenciais de D. Jorge de Soto Mayor*, ter identificado tais *Salmos Penitenciais*, in p. 242, sob os números 6, 32, 37, 56, 101, 129 e 142. Agradecemos ao Colega, Prof. Luis de Sá Fardilha, da Universidade do Porto, o ter-nos cedido um cópia deste trabalho.

⁷⁸ Este tipo de notação tanto foi usado quer pelo grupo de trabalho editorial coordenado pelo Pe. Herculano Alves, da Difusora Bíblica - Franciscanos Capuchinhos (que têm a sua própria versão conhecida como *Bíblia dos Capuchinhos*) quer pela Sociedade Bíblica Portuguesa.

⁷⁹ A tradução do livro dos *Salmos* e de todo o *Antigo Testamento* não foi feita a partir do latim mas sim dos textos hebraicos com base na edição intitulada *Bíblia Hebraica Stuttgartensia*. Tratando-se de uma tradução colectiva, a autoria é conjunta, pelo que não é possível individualizar o autor. Pode, porém, referir-se que, na sua versão original, o trabalho de tradução do Antigo Testamento foi coordenado por José Augusto Ramos (ex-padre capuchinho), da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- a de um Franciscano⁸⁰ (sob a sigla *Franc*), por nós solicitada especificamente para o efeito;

- e ainda a versão de Roland Lassus, seguida por Herreweghe⁸¹ (sob a sigla *Las-Her*), de 2003/2006.

Todas essas versões se caracterizaram, já se vê, por aspectos textuais diferenciados. Isso, como dissemos, ante uma matriz textual comum. Procedemos assim, primeiramente, a uma leitura dessa lógica textual de leitura diferenciada. São, pois, esses, por esta ordem na sua edição latina⁸² primitiva (com as duas correspondentes leituras do título, em versão portuguesa⁸³, para cada um):

I – Sl. 6. Hominis a Deo castigati precatio;
Domine, ne, in furore tuo arguas me (Las-Her),
Súplica de um justo em provação (Capuc)⁸⁴;

II – Sl. 32(31). Felicitas viri cui remissum est peccatum;
Beati, quorum remissae sunt iniquitates (Las-Her),
Oração na hora da provação (Capuc)⁸⁵;

III – Sl. 38(37). Peccatoris a Deo afflicti obsecratio;
Domine, ne, in furore tuo arguas me (Las-Her),
A sorte do justo e do ímpio (Capuc)⁸⁶;

IV – Sl. 51(50). Peccatoris paenitentis confessio, promissio, preces;
Miserere mei, Deus, secundum magnam misericordiam tuam (Las-Her),
Prece de um coração contrito (Capuc)⁸⁷;

V – Sl. 102(101). Graviter afflicti lamenta et preces;

⁸⁰ Referimo-nos à versão em língua portuguesa estabelecida (a nosso pedido), a partir de cada um dos *Salmos Penitenciais* – e apenas dos títulos – pelo Pe. Henrique Pinto Rema, O.F.M.

⁸¹ Roland Lassus, *Psalmis Davidis Poenitentiales* (do séc. XVI), na interpretação pelo grupo dirigido por Philippe Herreweghe, Arles, Harmonia Mundi, 2003.

⁸² *Biblia Sacra Juxta Vulgatam Clementinam Divisionibus, Summariis et Concordantiis Ornata. Denuo ediderunt complures Scripturae Sacrae Professores Facultatis theologicae Parisiensis et Seminarii Sancti Sulpitii, Romae, Tornaci Parisiis, Typis Societatis S. Joannis Evang., Desclée et Socii, Edit. Pont., 1947*, com a secção do *Liber Psalmorum* repectivamente in pp. 1*-120*. Utilizámos, para este efeito, as reproduções do exemplar que pertenceu ao insigne latinista e erudito, Dr. Miguel Pinto de Meneses (1917-2004).

⁸³ Seguimos, neste aspecto específico, a tradução de *Nova Bíblia dos Capuchinhos para o terceiro Milénio da Encarnação*, coordenação de Herculano Alves, Fátima, Difusora Bíblica, (1998), nova edição, 1999, “Salmos”, pp. 838-994 (edição doravante referenciada sob a sigla *NBC-DB*).

⁸⁴ *Súplica dum homem castigado por Deus* (Franc).

⁸⁵ *Feliz do homem a quem foi perdoado o pecado* (Franc).

⁸⁶ *Súplica dum pecador afligido por Deus* (Franc).

⁸⁷ *A confissão, a promessa e as orações dum pecador penitente* (Franc).

Domine, exaudi orationem meam (Las-Her),
Oração do aflito (Capuc)⁸⁸;

VI – Sl. 130(129). *Culpa hominis et Dei misericordia*;
De profundis calamavi ad te Domine (Las-Her),
Cântico de esperança (Capuc)⁸⁹;

VII – Sl. 143(142): *Viri paenitentis in angustiis preces*;
Psalmus Septimus Poenitentialis (Las-Her),
Pedido de socorro (Capuc)⁹⁰.

Neste contexto, como se documenta aqui, os traços de concordância entre os códices e fontes impressas seguidos, quer no século XVI por Roland Lassus, quer no século XX pelos editores da *Bíblia* dos Capuchinhos, não são manifestamente coincidentes.

Detendo-nos apenas no *Velho Testamento* e, mais em particular nos Salmos, cultivou-se a ideia, desde há muitos séculos, que estes conheceram, num sentido polissémico, os mais variados níveis de argumentação, desde as versões bíblicas dos cristãos, dos protestantes ou dos judeus⁹¹. Detendo-nos apenas no *Velho Testamento* e, mais em particular, nos Salmos, também facilmente se constata que o seu articulado apresenta variáveis interpretativas, em conformidade com a(s) leitura(s) estabelecidas por parte dos crentes de cada um dos credos que os interpretou e os traduziu.

No sentido da *revisitação* desses sete *Salmos Penitenciais*, pela sua leitura tem-se procurado reconstituir alguns dos seus efeitos como o *sofrimento*, a *penitência* e o *perdão*. Por outro lado, têm aí sido encontradas vertentes associadas à expiação do(s) *pecado(s)* virada para a *redenção*.

10 Aspectos da eventual recepção no mosteiro de Alcobaça (da O. de Cister) de práticas de culto pela interpretação da via purgativa: uma antevisão expectável, a da recorrência aos Salmos Penitenciais nos textos claustrais escritos como exempla

Quanto ao período medieval, uma questão de fundo importa ser aqui equacionada, precisamente nas práticas de culto do mosteiro de Alcobaça, centrado-

⁸⁸ *As lamentações e as preces de pessoa muito aflita* (Franc).

⁸⁹ **A culpa do homem e a misericórdia divina** (Franc).

⁹⁰ *Preces dum homem penitente angustiado* (Franc).

⁹¹ Tivemos já ensejo de observar, por exemplo as longo da realização do presente trabalho e numa óptica comparativa, os conteúdos das traduções dos sete *Salmos Penitenciais*, entre várias Bíblias, em edição portuguesa e circulando em meios cristãos. Verificámos, assim, que os conteúdos dessas traduções variam, deste modo, por vezes de uma forma abissal. Essas variantes de tradução resultaram ainda mais significativas, nas suas diferenças, quando comparada, por exemplo, a versão espanhola da *Bíblia de Cipriano de Valera* com a *Bíblia Hebraica* (por exemplo, numa das suas edições, já do presente século, a da editora brasileira Sefêr). Esses aspectos impossibilitam assim, a nosso ver, o estabelecimento, hoje, de um texto-padrão (associado no plano da tradução desses sete referidos *Salmos*).

nos em textos directa e indirectamente relacionados com práticas litúrgicas nos séculos XII e XIII. Aí desde os tempos dos primeiros monges (votados à *via purgativa* – retomando o exemplo defendido por Bernardo de Claraval⁹² – e à ascese), era tida em linha de conta que a vivência espiritual dos *Salmos Penitenciais* oferecia um caminho a seguir, na caminhada de *uma mente para Deus*.

Objectivamente este problema, na sua complexidade, oferece-se hoje ao investigador da História da Leitura medieval portuguesa, a dois níveis de exegese crítica:

10-1. se houve, em meios monásticos cistercienses portugueses, uma recepção/leitura dos *Salmos Penitenciais* - antes da circulação da *lectio* textual petrarquina (em circulação em Itália pelo menos desde 1347) - em começos do século XV em Alcobça, de que trataremos mais adiante, na secção deste nosso estudo votada ao século XV;

10-2. ou se, em alternativa, a demarcação heurístico-monástico conventual portuguesa, quanto à demarcação (*isolamento* temático) dos conteúdos dos *Salmos Penitenciais* dentro do conteúdo geral do *Saltério*, foi uma realidade apenas a partir de Petrarca (1304-1374), mais segurança a partir de 1347, ou seja, de meados do século XIV.

Conhecedor da tradição salmística que se seguiu às incursões teóricas de Bernardo de Clairvaux na área escriturística da *via purgativa*, entendemos optar, sem quaisquer dúvidas, pela primeira daquelas duas hipóteses.

Um outro aspecto que relevamos, pela sua significativa importância em termos heurísticos, é o facto de a Filosofia medieval considerar, habitualmente:

a) uma conexão entre o binómio *sufrimento-pecado* na vida humana e a redenção na vida além túmulo;

b) e, por outro lado, a necessidade de justificação teológica de um espaço penitencial de *vivência intervalar*, para *purgar* (numa *media via*) a alma, antes dessa mesma ascensão ao Reino dos justos na Glória e na Redenção de e por Deus.

É, pois, desse espaço *purgativo*, perspectivado nessa *media via* – num fenómeno transversal, em simultâneo, às religiões do Livro no mundo do ocidente medieval – que nos iremos agora ocupar. O Purgatório, com efeito, já era uma realidade teológica, fundamentada e justificada pelo Papado, desde meados do século XIII.

Tornar-se-ia, no entanto, necessário, nesses meios cistercienses, inclusivamente portugueses, manter *viva*, em termos sociais, entre começos do século XIII (despoletador e legalizador de tal *locus sentencial* além-túmulo) e meados do século XIV, ou seja, durante cerca de dois séculos e meio, tal vivência, mesmo que *distanciada*, do Purgatório?

É um facto que se falava de uma vida do *além*, a partir de uma vida do *aquém*. E neste sentido, tem toda a razão Hugo Santiago quando, numa carta de pouco antes de 2010 dirigida a J-L- Nancy – de que este último faz eco (na sua obra que aqui seguimos)

⁹² D. Maur Cocheril (benedictino), “Alcobça”, in *Routier des Abbayes Cisterciennes du Portugal*, Paris, Centro Cultural Português da Fundação Calouste Gulbenkian, 1978, pp. 221-304.

– argumenta que ao falar-se de fé deve-se, antes, “falar de *além* da morte, que é onde se encontra a pedra de toque de uma fé”⁹³.

11 A definição do Purgatório, pelo Papa Inocêncio IV, no século XIII, num âmbito de teoria eclesial (que virá a abrir portas, nos séculos seguintes, às inovações literárias de autores do pré-Renascimento literário italiano)

A *instituição* eclesial do Purgatório vinha de facto, de meados do século XIII, mais precisamente de 1254, ficando a dever-se ao Papa Inocêncio IV. Ante as esclarecidas investigações de Jacques Le Goff, este Pontífice, poucas semanas antes da sua morte, em 6 de Março de 1254, enviara ao cardeal Eudes de Châteauroux, Núncio Apostólico na ilha grega de Chipre, uma carta, *Sub Catholicae*, em que – aceitando existirem pontos comuns entre o pensamento teológico dos gregos e latinos. Nessa epístola “deixando na sombra a questão bicuda do momento da passagem pelo fogo purgatório antes ou depois da ressurreição dos mortos”, pede (de uma maneira bastante autoritária para dizer a verdade) que os gregos subscrevam uma definição do Purgatório⁹⁴.

Entretanto, em 1274, a Igreja voltou a reafirmar, no Concílio de Lyon, a existência desse mesmo espaço simbólico de *via purgativa*, onde as almas poderiam purificar-se para a *Redenção*.



Illuminura medieval com o retrato do Papa Inocêncio IV, referente ao período de 1244-45

⁹³ LA-DC: 157.

⁹⁴ Jacques Le Goff, *La Naissance du Purgatoire*, Paris, Gallimard, 1981; versão portuguesa, *O Nascimento do Purgatório*, Lisboa, Editorial Estampa, 1991, p. 329.

12 A visita de Dante às almas em sofrimento no Purgatório infundiu uma nova consciência da vida no limbo, que transbordou na literatura europeia desde o primeiro quartel do século XIV

Entretanto, importa ter presente que Dante Alighieri (Florença, c. 1265-Ravena, 1321), apenas no primeiro quartel do século XIV – e num tempo já não muito distante da sua morte – considerou concluída a sua obra-*mater*, a *Divina Comédia*. E nela, como vários teóricos do pré-Renascimento literário europeu reconhecem, a intensa descrição das almas em *sofrimento* no Purgatório – em particular algumas figuras reais que o próprio Dante havia conhecido na Itália do seu tempo – infundiu uma nova consciência da vida simbólica das almas no *limbo*.

Tais estudiosos têm reconhecido, em comum, que a Literatura europeia, desde o primeiro quartel do século XIV, passou então a considerar, com uma mais manifesta notoriedade, o papel desse mesmo *limbo*. Este já era considerado pela Igreja, como se viu, mas passou desde então a sê-lo ainda mais – com particular difusão no plano da Estética da literatura medieval – como um espaço *migratório*-transitório das almas em sofrimento que aguardavam – embora ainda não na *Adoração* dos piedosos – pelo momento da *Redenção*. Tal ocorria por via da descrição desse mesmo *Purgatório*, na *Divina Comédia* de Dante.

A composição das primeiras edições manuscritas da *Divina Comédia* situou-se, como é sabido, entre 1307 e 1321⁹⁵. E um dos grandes avanços heurísticos do poeta florentino foi ter, num plano espiritual e de um certo modo vanguardista para a época, entrado dentro do espírito da época do Purgatório (uma das três partes dessa sua obra prima).

Numa das passagens emblemáticas do *Purgatório* – entre diversas outras (que foram objecto do nosso estudo) – o literato pré-humanista evoca a visita aos penitentes em sofrimento no limbo. Seguindo-se, aqui, a *luminosa* tradução dessa obra, por Vasco Graça Moura, no *Purgatório*, Canto VI, [*Almas que invocam sufrágio. A eficácia da oração...*], o poeta deixou para a posteridade estes lancinantes apelos de algumas das almas ali retidas e então visitadas⁹⁶:

(...) eu naquela turba espessa, voltando aqui e ali, rosto a quem passa, (...) era ali o Aretino (...), Ghin di Tacco (...) Federigo Novello e o de Pisa. (...) Vi o Conde Orso (...). Pier dalla Broccia (...). [E] Já livre de tanta alma assim instante, que me pediam só de outrem a prece (...) esta gente só me pede isso de resto. (...) E eu: “Senhor, andemos mais depressa, que não me canso já como soía⁹⁷, (...) Só Virgílio se aproximou, rogando nos quisesse mostrar melhor subida (...)

⁹⁵ Quanto à primeira edição impressa dessa obra seria preciso aguardar até 1472, em Itália.

⁹⁶ As passagen aqui seleccionadas do *Purgatório*, Canto VI, [*Almas que invocam sufrágio. A eficácia da oração...*], são apresentadas na edição *A Divina Comédia de Dante Alighieri*, na versão de Vasco Graça Moura, Lisboa, Bertrand, 2002, pp. 353, 355, 357, entre versos 10 e 68 (extractos).

⁹⁷ Obviamente Vasco Graça Moura, como distinto camonista que também foi, beneficiou, na tradução deste verso de Dante para a língua portuguesa, do influxo do verso (quinhentista) de Luís de Camões, no poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*.

É um facto que, durante cerca de meio século antes deste hercúleo esforço poético e da tradução de Vasco Graça Moura, outros intelectuais portugueses como Marques Braga⁹⁸, Fernanda Botelho / Sofia de Mello Breyner / Armindo Rodrigues⁹⁹ – secundados pelos fecundos esforços interpretativos (na área do pensamento literário humanístico) por José V. de Pina Martins¹⁰⁰, haviam deixado trabalhos de reconhecida importância na restituição portuguesa deste poema triplo considerado entre as obras *imortais* da Literatura europeia e mundial.



Retrato de Dante Alighieri (c. 1265-1321), num pormenor do *Paraíso* por um pintor do atelier de Giotto, de c. 1336, ou seja, de c. 15 anos depois da sua morte em Ravenna

Essa poderosa imagem poética dantesca (como tinha sido reconhecida no seu tempo e também como viria a se reconhecer, pouco depois, pelo pintor Luca Signorelli¹⁰¹) está, sobretudo, associada ao sofrimento no *post mortem*, com uma

⁹⁸ *A Divina Comédia*, tradução, prefácio e notas por Marques Braga, Lisboa, em três volumes, Lisboa, Sá da Costa, numa edição que surgiu entre 1955 e 1958.

⁹⁹ Nova edição em língua portuguesa de *A Divina Comédia*, respectivamente com o *Inferno*, o *Purgatório* e o *Inferno* traduzidos por estes três autores, Lisboa, Edições Minotauro, 1961-1965.

¹⁰⁰ José V. de Pina Martins, “Deux essais sur Dante, I- Dante précurseur de l’Humanisme”; II- “Le commentaire de Landino à la *Commedia*”, in *Humanisme et Renaissance de l’Italie au Portugal. Les deux regards de Janus* (2 vols.), I, Lisboa e Paris, Centro Cultural Português, Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, pp. 136-167.

¹⁰¹ Luca Signorelli (Cortona, c. 1445-id. 1523) veio efectivamente a implementar um programa decorativo, centrado na *Divina Comédia* de Dante, para a capela de S. Brizio da catedral da cidade italiana de Orvieto. Presumimos que esse programa decorativo (em fase de pré-execução ao nível do desenho), possa ter principiado a ser delineado, porventura no papel, entre 1497 e 1498. A sua execução pictórica nas paredes daquela capela, só começou no entanto a ser executada no ano de 1499. Em tais trabalhos, na sua morosidade, ainda se aplicava Luca Signorelli em 1523, quando da sua morte.

passagem pelo universo do *purgatório* (como estação *transitivo* de *purificação* para se atingir a Redenção).

Num desses quadros, referente ao *Purgatório*, podem observar-se algumas almas, semi-curvadas, em sofrimento, em acto que argumentativamente poderia (para Dante e Signorelli) significar a *remissão dos pecados*.

Não restam hoje dúvidas, com efeito, que essa criação-mestra de Dante veio a fazer despertar, na cultura literária europeia medieval (mas já pré-renascentista), uma nova consciência da vida no *limbo*. Ela acabou por vir a *transbordar* do universo poético propriamente dito para outros da criação literária e, sobretudo, do pensamento filosófico.

13 Da temática do limbo como espaço purgativo e de purificativo, à dos Salmos Penitenciais, na ampla divulgação que lhe conferiu o poeta Francesco Petrarca

Empenhada numa leitura do sofrimento *penitencial* da sociedade da época, a redacção do *Purgatório* de Dante já era uma realidade entre 1307 e 1321, como referimos atrás. Assim, não restam também dúvidas de que não distaram mais de três décadas entre aquela produção literária cimeira e a edição comentada (manuscrita, naturalmente) por Petrarca, dos *Salmos Penitenciais* (= *Palmi penitentiales*), alusivas de igual modo a esse sofrimento humano simbólico e às penas da alma.

É hoje habitualmente considerado que a edição por Petrarca dos aludidos sete *Salmos Penitenciais* – obra de inspiração davídica como já rereferimos – poderá ter sido composta, na estimativa de Arnaldo Foresti¹⁰², entre 1342 e 1343. No entanto, segundo Guido Martellotti, tal terá ocorrido, com mais segurança, em 1347, podendo haver uma relação indirecta entre essa sua produção e a do seu texto do *Secretum*¹⁰³.

Podemos afirmar, com toda a objectividade, que os *Salmos Penitenciais* após Petrarca já não são os mesmos. A interpretação *volatiliza* (parcialmente) os conteúdos. Jean-Luc Nancy explicita, neste âmbito: “É enquanto seres falantes que os homens são livres e iguais (e é da linguagem que pode eventualmente apreender-se uma extensão mais lata destas propriedades)”¹⁰⁴.

O projecto de estudo e edição em Itália dos *Salmos Penitenciais* por Francesco Petrarca tinha sido deixado incompleto por Giuseppe de Lucca. Tendo o mesmo vindo a ser retomado por Donatella Coppini, essa investigadora acabou por vir a apurar a existência de 138 testemunhos manuscritos desse texto.

De todos esses testemunhos – tal como havia já observado em 1904 o italiano Francesco Novati¹⁰⁵ – é considerado, por D. Coppini, o da “Biblioteca Central de

¹⁰² A. Foresti, *Aneddoti della vita di Francesco Petrarca* (edição original de 1931), nova edição corrigida e aumentada pelo autor, sob a direcção de A. Tisson Benenutii, Pádua, 1977, pp. 115-119.

¹⁰³ *Catálogo Petrarca nel Tempo. Tradizione lettori e immagini delle opere. VII Centenario della Nascità di Francesco Petrarca* (secção VIII. *Pregchiere 1. Psalmi Penitentiales*), sob a direcção de Michele Feo, Florença, 2004.

¹⁰⁴ LA-DC: 15.

¹⁰⁵ Francesco Novati, “Un esemplare visconteo dei Psalmi poenitentiales del Petrarca”, in *F. Petrarca e la Lombardia*, pp. 205-215.

Lucerna, Suíça, S. 20 4c", um dos melhores, isso considerando-se também a existência de diversas *variantes*¹⁰⁶.

Ante esse texto religioso pelo (*do*) autor do *Canzoniere*, duas questões são aqui chamadas à colacção:

- a) quando passaram a ser lidos, na versão de Petrarca, os *Salmos Penitenciais* em Portugal;
- b) e a demarcação de classes sociais, no âmbito da História da Leitura da Bíblia nesse período.

Quanto ao primeiro desses aspectos, cremos ser lícito, decerto, questionarmos sobre a distância temporal que decorreu entre essa produção de Petrarca em torno dos *Salmos Penitenciais* e a porventura primeira chegada de testemunhos textuais dessa sua versão a Portugal. O mais seguro é considerar que, cerca de cinco décadas depois, já desse texto existia uma cópia, sumária, entre os monges de Alcobaça como veremos adiante, de 1409. Não se pode pôr de parte, no entanto, que antes dessa data já houvesse outros testemunhos em circulação em meios monásticos portugueses.

Quanto ao segundo daqueles aspectos, também nesse período de trezentos (em particular na segunda metade), verificou-se uma grande polémica europeia, em termos de *dicotomia*, no âmbito das tipologias de redacção e de leitura da Bíblia.

A sociedade letrada, nessa época, numa sociedade dominada em cerca de 90 por cento por analfabetos (incluindo mesmo no seio de famílias reais, como já tem sido demonstrado), constituía uma significativa e privilegiada minoria. Era a esses, com efeito, que incumbia a produção caligráfica das variadas cópias do Velho e do Novo Testamento que são hoje conhecidas.

Nesse período da segunda metade do século XIV, precisamente, ergueu-se na Inglaterra a voz de John Wycliff (c. 1330-1384), um dos precursores da Reforma. Esse teólogo – *leader* de um movimento hostil ao Papa e ao clero – desenvolveu uma argumentação centrada, entre outros, em dois pontos essenciais. Por um lado, sustentava que uma *Igreja pobre* seria a única que estava em conformidade com os Evangelhos. Por outro, que só na pobreza e pela pobreza a Igreja poderia legitimar a verdade dos ensinamentos em vida de Cristo¹⁰⁷.

Na nossa óptica de leitor da reescrita dos *Salmos Penitenciais*, entre outros por Petrarca, temos assumido, no essencial, que a noção de *pecado*, de *sofrimento*, de *penitência* e de caminho por via *purgativa* para a Redenção (para comungar da *Adoração* entre os eleitos) está longe de ser uma colagem apenas à noção de poder de minorias mais esclarecidas.

¹⁰⁶ Donatella Coppini, "Don Giuseppe de Luca e l'incompiuta edizione dei "Salmo penitenziali del Petrarca", in *Quaderni petrarcheschi*, IX-X, 1992-1993, pp. 413-435; e in *Archivio italiano per la storia delle pietà*, IX, 1996, pp. 31-94; ead. in *Codici latini del Petrarca nelle biblioteche fiorentine. Mostra 19 Maggio – 30 Giugno 1991*, catálogo sob a direcção de M. Feo, Florença, 1991.

¹⁰⁷ Num outro argumento, porventura mais radical, Wycliff negava a *transsubstanciação* na Eucaristia. Recorde-se que a Igreja, três décadas depois da morte de John Wycliff, acabaria por o condenar como *herético*, no Concílio de Constança, em 1415.

Há nesse autor pré-renascentista (mesmo considerando o seu estatuto social para a época nesses meios transalpinos), a compreensão, com efeito, de uma abrangência – em termos de transversalidade – que procura abarcar a noção de sofrimento e de vida *purgativa* das classes menos desfavorecidas às classes mais privilegiadas. O mesmo se verificou, aliás, no Purgatório de Dante onde – atendendo ao extracto que atrás seleccionámos – puderam ser encontrados, então, naquele antro *purgativo*, destacadas figuras da nobreza que o poeta bem conhecia.

13.1 Uma sociedade plural (bispos e reis) ante a punição no limbo: em torno de uma imagem do Breviário parisiense trecentista

Essa leitura imagética – fosse a petrarquiana fosse a dantesca – do referido estado *transitivo-purgativo* das almas (num Purgatório de onde todas ansiavam por sair), encontrava ao fim e ao cabo, poucos anos depois, no terceiro último quartel do século XIV, uma nítida correspondente representacional, num espaço de produção decerto que não muito distanciado. Detemo-nos agora, com efeito, no *Breviário Parisiense*¹⁰⁸, que terá sido produzido entre 1347 e 1380 e que ficou posteriormente conhecido como *Breviário* de Carlos V.

Fixando-nos numa iluminura da época aí integrada, lida e utilizada quer por Jacques Le Goff¹⁰⁹ quer por Michel Vovelle¹¹⁰, colhemos dessa imagem dois tipos de ilacções.

Quanto à primeira, podem observar-se aí as almas de duas crianças que um igual número de anjos privilegia em retirar do limbo. Desse antro, com as suas águas ardentes, evolvem-se as chamas, que castigam aqueles que anteriormente haviam sido *corpos humanos* (e agora almas), os quais se encontram a conhecer o *castigo* ou *penitência* para poderem conhecer, eventualmente, a *Redenção*.

Detecta-se, ainda, no respeitante aos conteúdos desta imagem, uma nítida coincidência com os de uma outra, ligeiramente posterior, intitulada *Aqua Freda*, de teor muito similar. Nesta última, por nós estudada recentemente¹¹¹, objectivam-se as almas à deriva em meio aquático, também aguardando a salvação e entre as quais se vê a figuração, com a respectiva mitra, de um Bispo. Uma vez mais os programas decorativos se empenham num exercício de teor inequívoco de crítica social e de mentalidades.

Uma segunda *lectio* desta imagem advém do conjunto de toda uma massa *ex-humana*, mas diferenciada, que ali conhece tais *castigos* além-túmulo. Entre os sentenciados aí representados encontram-se, com efeito, em toda a sua nitidez, bispos,

¹⁰⁸ Bibliothèque Nationale de France, 2928, códice *Latino* 1052, fólio 156 vº.

¹⁰⁹ Jacques Le Goff, *La Naissance du Purgatoire* (edição de 1981, ant. cit.). Edição portuguesa, extratexto 3 entre pp. 224 e 225.

¹¹⁰ Michel Vovelle, *Les âmes du Purgatoire*, edição francesa de 1996, ant. cit., p. 47 (seguimos, quanto a esta ilustração, a data proposta por M. Vovelle).

¹¹¹ Manuel Cadafaz de Matos, *Fenomenologia, História, Edição e Teoria da Corporeidade, Obras Completas, vol. II* (em articular num teor argumentativo constante da nossa lição de 2003 para obtenção do título de Professor Agregado, aí publicada), mais em particular in p. 279, onde reproduzimos a aludida miniatura, da autoria de Cristóforo de Predis, de c. 1476.

reis e nobres, sendo reforçada e legitimada aqui, e uma vez mais, do discurso da *visita* de Dante ao *Purgatório* e de quem ele lá encontrou.



Retrato em pintura de Petrarca laureado, que entre 1342-43, ou mais provavelmente, em 1347, compilou os textos dos sete *Salmos Penitenciais*. Fólio (um dos considerados mais completos de todos os conhecidos) com os *Psalmi Penitentiales*, de Petrarca, existente na Zentralbibliothek de Lucerna (Suíça)

14 Dos Salmos Penitenciais reunidos e divulgados por Petrarca à leitura sumária de um testemunho alcobacense de 1409

Um último aspecto a considerar no presente estudo (mesmo que, num passo anterior do mesmo, já tenhamos abordado sumariamente esta questão) diz respeito ao período específico em que foi produzida porventura em Alcobaça uma porventura *primeira lição* dos *Salmos Penitenciais*.

A questão pode, em nosso entender, ser sumariada, em dois níveis diacrónicos. Entre começos do século XIII e meados do século XIV os elementos em presença parecem indicar que – antes de Petrarca, nos Estados transalpinos, ter passado à *sua* compilação dos *Salmos Penitenciais* – um dos monges cistercienses activos em Alcobaça terá redigida uma *primeira lectio* dos referidos sete salmos (colhidos, segundo tudo parece indicar, de um *Saltério*, porventura de origem francesa).

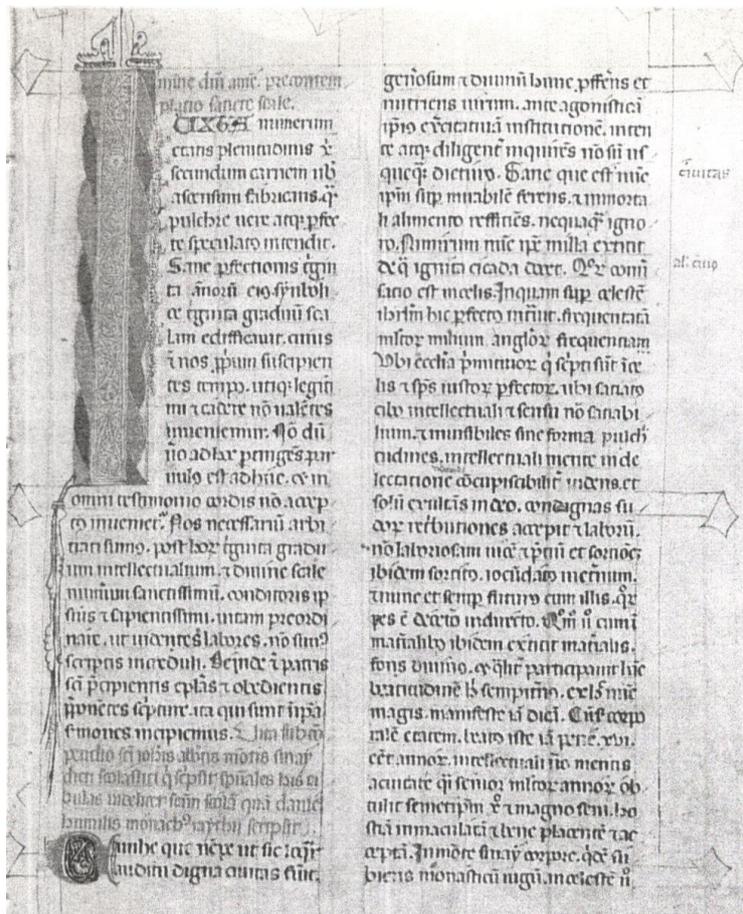
Quanto à segunda hipótese que aqui trazemos à colação, ela centra-se, já se vê, na colectânea dos *Salmos Penitenciais* organizada e estudada naquelas referidas paragens por Francesco Petrarca em meados do século XIV como já referimos. Em que data, no entanto, chegou a Portugal uma eventual *primeira cópia* desse texto copiado e anotado por Petrarca?

Os dados em presença sugerem que um testemunho desse texto fixado por Petrarca poderá ter chegado primeiramente a Portugal ainda na segunda metade do

século XIV (eventualmente também por via dos cistercienses franceses que se deslocavam para o ocidente europeu e entravam em contacto directo com os seus confrades *alcobacenses*). Terá sido essa a proveniência de tal *lectio* textual petrarquiana? Terá havido outra origem? Terá esse texto chegado a Alcobaça integral ou fragmentado? Quanto a esta última questão inclinamo-nos por uma versão completa dos sete *Salmos*.

Terá, por outro lado, essa transcrição, do referido texto fixado por Petrarca, considerado, ou não, as anotações deste? Só um estudo exaustivo dessa problemática poderá permitir concluir-se por uma ou outra situação.

Vejamos, no entanto, os elementos bibliográficos mais seguros de que dispomos sobre essa matéria. Tomamos por base o texto dos *Salmos Penitenciais*, na abertura de um códice em pergaminho, o CCLXI/387 (com a *Escada espiritual de S. João Clímaco*), existente na Biblioteca Nacional de Portugal e identificado nos passados anos trinta por A. F. de Ataíde e Melo, pela expressão “em peça preliminar os *Sete salmos penitenciais* [dando a entender tratar-se do texto na íntegra e não de fragmentos] de Francesco Petrarca”¹¹².



Um dos fólhos do códice *alcobacense* BNP-CCLXI/387, em cujo *incipit* se encontram os três fólhos com os *Salmos Penitenciais* de Petrarca, copiados a partir de um testemunho desaparecido, no labor de D. Martinho de Alcobaça

¹¹² *Inventário dos Códices Alcobacenses*, tomos I-V (1930-1933), n.º referenciado, pp. 363-365.

Sabe-se hoje de quem foi a reponsabilidade intelectual de, em 1409, se ter procedido a uma leitura desses *Salmos Penitenciais*, apresentada nos três fólhos de abertura do aludido códice. Tal leitura ficou a dever-se a D. Martinho, monge cisterciense e erudito do mosteiro de Alcobaça¹¹³.

A nossa leitura inequívoca desse texto de matriz petrarquiana aponta para o facto de se tratar de uma cópia de um texto ali fixado, como, aliás, já referimos, na segunda metade do século anterior, colhido porventura das práticas salmódicas ali em curso (e inspiradas no sentido de uma vida de oração, de penitência e de reclusão) inspiradas na linha de vivência da fé e de reflexão *purgativa* do mestre cisterciense inspirador, S. Bernardo.

Também aos monges de Alcobaça não era possível, pois, perfilharem tal via de pensamento *purgativo*, numa lógica de comunhão com o divino e de caridade para com o próximo, sem terem em presença, a cada passo das suas orações e demais prestações de culto, as lições dos *Salmos*. É um facto que os sete *Salmos Penitenciais* se encontravam associados à noção de pecado, de sofrimento e de pedido de auxílio ou da piedade e de misericórdia divina.

Estamos em consonância, uma vez mais, com Jean-Luc Nancy quando, em *A Adoração*, ele estabelece que esse sentido de tal *Adoração* se endereça a um preço, a um valor inestimável:

somos levados..., somos empurrados..., e é por isso que é preciso compreender a energia da pulsão na virtude... porque o homem é o ser do sentido, e porque o sentido – a que podemos também chamar valor – é inavaliável. É valor absoluto. O “amor pelos outros”...¹¹⁴

Pode referir-se, pois, em síntese, que a obra *A Adoração* transporta em si, no seu optimismo quanto ao futuro, o germe da esperança. Apesar da sua carga historial eminentemente crítica quanto aos tempos que correm, trata-se de um livro, carregado de sinais, que aponta caminhos...

Lisboa, Março-Setembro de 2014.

Acréscimo romano:
(em diálogo) *Pedra Volátil...*, Jean-Luc Nancy

Sentemo-nos. Sentemo-nos para *desconstruir* (como se tivéssemos ainda Jean-Luc Nancy a nosso lado). Obervemos deste banco de cimento o edifício do Vaticano, lá

¹¹³ Mário Martins, S.J., *Estudos de Literatura Medieval*, no cap. 17, “O Livro do Desprezo do Mundo, de Isaac de Ninive”, Braga, Livraria Cruz, 1956, pp. 201-211, em particular in p. 206; e no capítulo “A biblioteca de Alcobaça e o seu fundo de livros espirituais”, idem, pp. 257-283, em particular in p. 274, apresenta duas breves alusões ao trabalho de D. Martinho centrados neste códice.

¹¹⁴ LA-DC, p. 72.

ao fundo, a algumas centenas de metros, a XXI séculos de História de um *Cristianismo desconstruído*: [Pedro...] *sobre esta pedra construirás a minha Igreja...*

Ao longo da História da Idade Média, como é frequentemente reconhecido por alguns dos mais exigentes historiadores do Cristianismo, nem sempre os próprios Papas conseguiram dar o exemplo de continuadores piedosos e *independentes* – como continuadores de Pedro – na edificação da *Pedra* [edifício] da Igreja.

Essa *Pedra* de Pedro – na ausência do desejado *peso próprio*, e necessário – tornou-se, nesse período ou nessas fases (por vezes) desconhecidas, em *Pedra Volátil*.

Numa *desconstrução do Cristianismo*, para Jean-Luc Nancy, desde os dois primeiros séculos, tanto no seio do Papado, como fora dele, a palavra *heresia* começou a surgir aqui e ali. Houve, muitas vezes em termos de tentação, o aspecto ilusório de olhar apenas de Roma em direcção ao mundo *pecador*. Muitas vezes não houve a consciência, na presença do esclarecido *espelho* monódico, de se reflectir em Roma o *peso* e a presença de Cristo no mundo. E mais: teria sido apenas Cristo o *fundador* da Igreja?

Não considerando vários momentos anteriores ao século II, Inácio de Antioquia (c. 35-c. 98-110) e Irineu de Lyon (130-202)¹¹⁵, entre outros, foram apenas dos primeiros a reflectir socialmente, no seio dessa Igreja multímoda, mas muitas vezes sem *espelhos*, com alguma profundidade, por vezes, sobre o testamento de Cristo, o seu legado e o *espelho* ou reflexo das suas acções como continuadores do Pai nos valores da fé.

Estamos uma vez mais tributários a Georges Duby (quando ele, nos idos anos sessenta, como metodólogo medievista e abridor, tal como Le Goff, também de caminhos, veio alertar para a necessidade de redescobrir, mesmo no seio da Igreja, o conceito de *heresia*, nos seus matizes internos, apropriações e intertextualidades¹¹⁶).

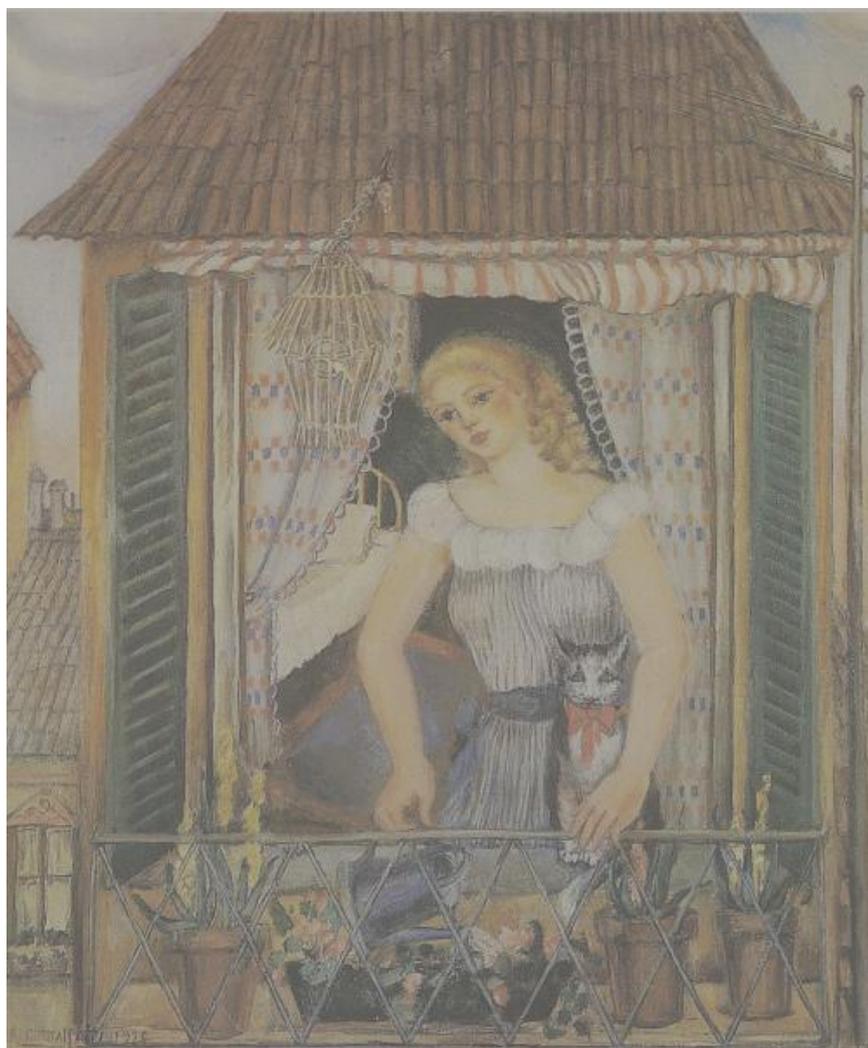
O peso *desconstrucional* (neologismo aqui assumido) de *A Adoração* levanta uma imensurável medida de esperança, no universo da fé. É preciso coragem, lembrando também Derrida, para ver, na *cegueira*.

Só deste modo, Jean-Luc Nancy se dará uma viva expressão à Geometria (d)os afectos no encontro-desencontro com os vivos. Poder-se-á, assim, reerguer um corpo historicamente *sacrificado* e, em *partilha* (ex-não) afectuosa, declarar viva a *desconstrução* do Cristianismo redivivo.

(Vaticano e Roma, 10 de Outubro de 2014)

¹¹⁵ José d'Assunção Barros, *Papas, Imperadores e Hereges na Idade Média*, Petrópolis (Brasil), Editora Vozes, 2012, pp. 57-63.

¹¹⁶ Georges Duby, na conferência *Heresias e Sociedades na Europa Pré-Industrial, séculos XI-XVIII*, Paris, 1968.



Annita Catarina Malfatti (1889-1964), *Chanson de Montmartre*, 1926.
Óleo sobre tela, 73,2 x 60,2 cm..

Estudos pedagógicos e históricos

A pedagogia no contexto empresarial: crescimento, competências e desafios

Gilson Xavier de Azevedo

Doutorando em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007). Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/MACKENZIE, 2006). Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006). Ex-Coordenador do curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis (2011-12).

E-mail: gilsoneduc@yahoo.com.br

Elaine Divina Generoso

Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, atua na área empresarial há cinco anos em Quirinópolis-GO.

E-mail: elainedivina@hotmail.com

Leidyane Alves da Silva

Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual de Goiás - UEG; atua na área empresarial há cinco anos em Quirinópolis-GO; pós-graduada em Psicopedagogia institucional e clínica.

E-mail: leidyanealvesdasilva@yahoo.com.br

Resumo: A presente pesquisa tem como escopo fazer um estudo sobre a pedagogia empresarial, procurando em primeira instância desvelar o crescimento, as competências e os desafios necessários a esse profissional no ambiente laboral. Compreendendo que a formação do pedagogo, de acordo com a LDB, abrange as dimensões de docência, gestão e organização institucional, coloca-se como problema se esse profissional está inserido no mercado empresarial. Buscou-se como objetivos analisar as principais obras e produções pertinentes ao assunto, relacionar os temas de discussão desse seguimento com a realidade e demandas empresariais e traçar um perfil do que se pode esperar do pedagogo no ramo empresarial. Para discorrer sobre o tema, utilizou-se como autores: Abrantes (2009); Almeida (2006); Fonseca (2007); Libâneo (2002); Lopes *et al.* (2008); Ribeiro (2008). A pesquisa tem caráter bibliográfico exploratório. Acredita-se que o conteúdo aqui exposto servirá de fonte informativa e elucidativa sobre o assunto em questão.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Pedagogia. Licenciatura. Empresas.

Abstract: The present research aims to make a study on the entrepreneurial pedagogy, looking in the first instance to reveal growth, skills and challenges needed to this professional in the work environment. Understanding that the formation of the pedagogue in accordance with the LDB, encloses the dimensions of education, management and institutional organization, put up as a problem if the professional is inserted into the business. It was analyzed works and productions relevant to the

subject, relate the discussion topics that follow-up with reality and business demands and draw a profile of what can be expected of the teacher in the business sector. To discuss on the topic, we based on: Abrantes (2009); Almeida (2006); Fonseca (2007); Libâneo (2002); Lopes *et al.* (2008); Ribeiro (2008). The research is exploratory and bibliographical. It is believed that the content displayed here will serve as informative and enlightening source on the matter at hand.

Keywords: Education and Work. Pedagogy. Graduation. Companies.

1 Introdução

As organizações têm, hoje, como prerrogativa a acuidade da educação na empresa, priorizando o desenvolvimento dos colaboradores para que esses de fato possam fazer parte do capital da empresa; um capital intelectual que exige conhecimento, discernimento, proatividade e relacionamento interpessoal para uma profícua elevação no setor empresarial.

Em consonância a esse aspecto, se instaura neste estudo o objetivo de realizar um estudo sobre a atuação do pedagogo no contexto empresarial, tendo como enfoque desvelar as competências e os desafios desse profissional na contemporaneidade empresarial, viabilizando, por meio disso, uma ampliação de suas possibilidades de trabalho.

Diante os avanços decorridos na sociedade, insurgidos por meio dessa crescente aldeia global, nasce um novo anseio, sendo esse a necessidade de instigar e promulgar o conhecimento ao setor empresarial. Surge também, com isso, uma ressignificação da Pedagogia, extrapolando o âmbito escolar e ampliando suas possibilidades de atuação na área organizacional. Em consonância a tal perspectiva, o estudo tem como objetivos específicos: conhecer as áreas de atuação do pedagogo; indagar quais as competências e os desafios enfrentados pelo pedagogo empresarial e ratificar a importância do pedagogo na empresa como um mediador e colaborador do conhecimento concernente às organizações. Pesquisar, observar, conhecer e difundir tais conhecimentos alçados a pedagogia empresarial torna-se relevante para o fortalecimento dessa ciência, possibilitando a desmistificação gradativa quanto à abordagem ocupacional da pedagogia, que é simplesmente a atuação educacional intraescolar.

A Pedagogia empresarial nascida na década de 80, com bases consolidadas na teoria burocrática, tinha como foco treinamento e desenvolvimento baseado na gestão de tempo, ou seja, uma melhor execução de tarefas num menor espaço de tempo. Na atualidade, houve uma ruptura nessa perspectiva, trazendo, com isso, uma necessidade de redimensionamento no processo de desenvolvimento humano e acarretando mudanças quanto à atuação desse profissional que agora passa a ser centrada em assessorias que visam o desenvolvimento das habilidades humanas em aprender sempre buscando formar nesse indivíduo a própria busca pelo conhecimento.

O mercado de trabalho para o pedagogo está em franco desenvolvimento, se elevando em espaços não escolares. Após a ratificação da nova LDB (Lei Diretrizes e Bases 9394/96) e a resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, referente às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, fica nítida a importância do pedagogo em

empresas públicas, privadas e do terceiro setor, devido à preparação que esse profissional passou a receber após consolidação dessas leis.

Esse novo papel que o pedagogo vem desempenhar procede de uma demanda da sociedade contemporânea e globalizada, promotora de grandes avanços científicos, tecnológicos e industriais como necessidades cada vez mais pungentes, de recursos humanos qualificados e prontos, com saberes da prática educativa vinculados aos saberes das diversas áreas do mercado de trabalho.

O pedagogo é um estudioso que adquire um conhecimento das diversas áreas científicas que abrangem seu curso, apreendendo a capacitação para intervir e melhorar setores e especificidade de RH em que atue. Em sua formação, o pedagogo pode pensar os quatro pilares da educação (UNESCO, 1999): aprender a ser, para saber respeitar o espaço do outro, para ser crítico, ético e responsável; aprender a conhecer, combinando uma cultura erudita, o qual aprende a trabalhar em profundidade, pautando na pesquisa, melhora e intervém em qualquer processo de aprendizagem; aprender a fazer, a fim de adquirir não só qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que o torna apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe; aprender a viver juntos, desenvolvendo uma melhor compreensão do outro e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo e da diversidade.

2 Pedagogia empresarial: conceituação e contextualização histórica

A pedagogia é uma das áreas do conhecimento e do saber intencional que muito tem crescido nos últimos anos. Juntamente com outras licenciaturas, constitui o rol de formações mantidas gratuitamente pelos Estados, ganhando também novas versões no campo EAD, além de especificidades como é o caso da pedagogia empresarial. Todavia, Libâneo (2002, p. 23) ressalta que “a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade”. Essa problemática, hoje, não se mostra apenas em escolas, mas em todo local onde o ser humano se encontra. Fala-se de educação ambiental, cidadã, social, existencial, empresarial, dentre outras.

Nesse contexto, a pedagogia empresarial instaura-se diante de um novo cenário mundial de necessidades abrangentes sobre o preparo e a formação continuada dos profissionais em empresas. É, ainda, uma ferramenta nas organizações para redimensionar o modo como a aprendizagem acontece, elevando, por meio desse anseio, o campo de atuação desse profissional.

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia (LIBÂNEO, 2002, p. 51).

Nesse contexto, entende-se que a formação de professores não é um fim em si mesma, mas um meio de se atingir e sanar necessidades, sejam do licenciando, da instituição ou de qualquer outro envolvido nesse processo, sejam dos pais ou dos filhos. Se a formação depende dos fins, deve-se entender que esses fins são múltiplos. Parte-se de toda realidade do educando, das possibilidades de mercado, das relações sociais que estes estabelecem, além de partir da instituição formadora, onde o fim desta pode ser o lucro, a empregabilidade de seus professores, seu nome no mercado, entre outros.

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo com uma visão ampla das diferentes possibilidades da educação na sociedade contemporânea, capacitando-o como educador-professor a intervir pedagogicamente com um instrumental construído ao longo de sua formação, para desenvolver habilidades e competências de maneira que possa programar uma prática pedagógica eficaz em qualquer espaço que ele vier a atuar, conforme Maron (2004, p. 1).

Dessa maneira, a necessidade de inovação e de profissionais qualificados para atender às novas demandas educativas do mercado de trabalho deu início, na década de 80, a um movimento intitulado pedagogia empresarial, encabeçado por Maria Hortiz, no interior de São Paulo, com a intenção de estender a pedagogia aos meios não escolares.

Nesta nova perspectiva o pedagogo terá que entender que, Educação não é única, e sim que podemos encontrar vários tipos de educação como a formal, informal, não-formal sendo que podem ocorrer em diferentes espaços como: escolar, hospitalar, empresarial entre outros. O olhar que se tem sobre a educação concebida como aquela que prepara o indivíduo para a sociedade, treinando-os e moldando-os de acordo com que se espera da escola, nesta perspectiva torna-se ultrapassada deve-se olhar educação como humanizadora do homem, ou seja, precisa-se entender a educação em um sentido mais amplo, que envolva a formação humana tanto no aspecto físico, moral, intelectual (GONÇALVES, 2009, [s.p.]).

Nesse contexto, as empresas têm aberto espaço para que esse profissional possa, de maneira consciente e competente, solucionar problemas, formular hipóteses e elaborar projetos, demonstrando que a sua atuação visa à melhoria dos processos instituídos na empresa, como garantia da qualidade do atendimento aos seus clientes e aos funcionários, além da gestão do melhoramento dos processos. É dessa maneira que o pedagogo poderá trabalhar seus projetos numa empresa, visando sempre a sua melhoria e a compreensão dos novos rumos que a pedagogia empresarial tem assumido frente aos novos cenários organizacionais delimitados pela globalização. Nesse contexto,

a pedagogia empresarial existe, portanto, para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto a relação e ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional. O pedagogo empresarial promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva (LOPES *et al.*, 2006, p. 74).

Como menciona Maron (2004, p. 373), o pedagogo é um profissional da educação do qual se espera que entre no mundo do trabalho com condições de atuar onde houver necessidade de organizar, planejar, programar e avaliar oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e extraescolares, ou seja, ele pode atuar na articulação de projetos pedagógicos, prestando assessoramento e coordenação pedagógica, consultoria, avaliação e pesquisa educacional em diversos espaços.

A prática de treinamentos e desenvolvimento de projetos pressupõe uma nova base para a gestão de pessoas, desenvolvimento e capacidade de renovação da empresa e dos funcionários, busca do conhecimento, promoção de atitudes transformadoras, visando direcionar os negócios da empresa para obtenção da excelência no atendimento às exigências do mercado e da sociedade.

Nessa perspectiva, a pedagogia empresarial ocupa um espaço basicamente com os conhecimentos, as competências e habilidades necessários para uma melhor produtividade.

Entende-se que a aprendizagem ocorre por meio de ações pessoais, envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, não bastando para a solidificação desse novo ramo fomentar um conhecimento que se dá em torno da passividade, processo em que o educador é a autoridade e a aprendizagem acontece por meio da memorização. Nesse sentido, Abrantes (2009, p. 91) faz a indicativa de que é preciso, perante as novas exigências da sociedade, que o processo de ensino ocorra de maneira colaborativa, sendo o educador um orientador, com objetivo de promover um aprendiz proativo e investigativo com a finalidade de transformar informações em conhecimento, fazendo, com isso, uma conexão neural para abrir o leque para novas sinapses e não simplesmente codificar e decodificar o conhecimento de maneira estanque. Abrantes (2009, p. 93) ainda afirma que “a aprendizagem é um processo de reflexão, ou seja, recebe uma informação e, após uma análise reflexiva adquire se ou não conhecimento”.

2.1 O pedagogo e a educação empresarial

O pedagogo empresarial tem como atribuições e diligências formar o profissional requisitado para atuar nesse novo mercado global que dia a dia se torna maior e mais complexo. Trata-se de uma formação que vai além do mero conceito de treinamento, pautada na educação que procura abranger o desenvolvimento humano e profissional na sua totalidade. A evolução da sociedade abrange às empresas e essas precisam urgentemente capacitar o colaborador que nela atua, uma formação que envolva tanto a administração, quanto a área de recursos humanos. De acordo com Córdova ([s.d.], [s.p.]), “a dinâmica da sociedade contemporânea colocou na ordem do dia a educação permanente como uma necessidade incontornável no mundo do trabalho ou, mais especificamente, no mundo das organizações e das empresas”.

A concepção centrada na produtividade com ênfase em atividades mecânicas e alienantes dos funcionários, nos modelos de Taylor, Ford e Fayol, foi redimensionada por uma nova perspectiva humanizada de RH (recursos humanos). A empresa na atualidade, de acordo com Ribeiro (2008, p. 7), passa a ver o funcionário como um colaborador, se integrando no processo como um ser que pensa, age, resolve problemas

e toma decisões e iniciativas. O chefe de um determinado setor, hoje, não toma conta de todos os problemas sozinhos, pois é elencada aos colaboradores autonomia para que cada qual tome as decisões cabíveis naquele momento, de modo que a hierarquia agora abre portas para a colaboração.

Mas para que tais profissionais de fato estejam preparados para assumir tantas responsabilidades, esses devem ser capacitados, e o Pedagogo Empresarial nessa dimensão tem como papel habilitar esse colaborador. Desse modo, para Ribeiro (2008, p. 9), “um dos propósitos da Pedagogia na Empresa é a de qualificar todo o pessoal da organização nas áreas administrativas, operacional, gerencial, elevando a qualidade e a produtividade organizacionais”.

Outro fator ligado à pedagogia empresarial no que concerne à capacitação dos colaboradores nas empresas é a necessidade de constatar que cada empresa possui sua política, sua missão, seus princípios, seus anseios. A partir de tais premissas, cabe ao pedagogo procurar abertura no que concerne a sua prática, redimensionar e adequar a mesma aos princípios vislumbrados pela política interna da empresa, pois o mero treinamento desvinculado dos saberes empresariais, por parte do colaborador, poderá ser apenas treinamento alienante. É preciso que o pedagogo conheça, aprenda a política da empresa, incluindo os recursos humanos, para que ele saiba capacitar melhor seu público alvo. Dessa maneira,

[...] a atuação do pedagogo na empresa tem como pressupostos principais a filosofia e a política de recursos humanos adotados pela organização. Daí o cuidado pra não imaginar que o treinamento tem um fim em si mesmo ou que a postura a adotar na empresa é a mesma a ser adotada em uma escola (RIBEIRO, 2008, p. 9).

Para que o pedagogo tenha ênfase em sua atuação, ou melhor, na capacitação do colaborador da contemporaneidade, ele precisa, além de conhecer a política e a filosofia da empresa, esta em constante ampliação para que o processo de produção e de exigência do mercado de trabalho encontre um diferencial, alçar ao seu repertório teórico e prático habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do colaborador e, em consequência, o da empresa.

De acordo com Lopes *et al.* (2008, p. 31), para alcançar essas competências, é preciso desenvolver algumas competências básicas:

- ✓ espírito de liderança – sujeito capaz de orientar, conduzir sua equipe para alcançar resultados. Acreditar nas habilidades e no discernimento das pessoas; ser flexível, acessível e ter carisma.
- ✓ orientação para o cliente – saber identificar as necessidades do cliente; conhecer seu perfil; direcionar suas atividades de forma que satisfaçam o mesmo.
- ✓ orientação para resultados – busca incessante para alcançar os objetivos.
- ✓ flexibilidade e adaptabilidade – adaptar-se às inovações, ter a capacidade de modificar, em um curto espaço de tempo, a produção ou os produtos em função da variação no ambiente externo, buscando atender de forma ágil às flutuações do mercado.
- ✓ criatividade e produtividade – ser inovador, ousado, usar do poder da criatividade para fazer a diferença nos resultados.

- ✓ iniciativa e pró-atividade – ser ágil, ter ação, antecipar os fatos, os resultados.
- ✓ aprendizagem contínua – buscar sempre superar seus próprios conhecimentos, acompanhar as inovações, atualizar-se sempre, questionar-se.

Por meio dessas competências, é fundamental que o profissional participe efetivamente do processo de aprendizagem, para que promova em si e na empresa a produtividade desejada, visando à melhoria na qualidade de prestação de serviços, sendo essas competências também inerentes ao pedagogo, pois tanto quem aprende quanto quem conduz está inserido nesse processo, ou seja, o processo de formação de busca pelo conhecimento, nesse caso, o conhecimento empresarial,

O atual contexto social vive uma nova fase de novas tecnologias, a qual é intitulada como sociedade da informação e na qual as novas gerações estreitamente conectadas a essa realidade vêm evoluir de maneira frenética, o que demanda a necessidade de educar o indivíduo para que ele possa transformar a informação produzida e abstraída em conhecimento, alargando, com isso, as suas possibilidades para que de fato esse profissional possa estar desempenhando o seu papel de maneira profícua dentro do espaço organizacional. A esse respeito, Lopes *et al.* ressaltam que

se vive em um mundo onde o conhecimento está constantemente mudando e com uma rapidez imensurável. Observa-se também uma [sic] intelectualização nos processo de produção, exigindo-se um conhecimento mais amplo e demandado um profissional mais qualificado (2008, p. 21).

Frente a tais demandas, cabe lembrar que, com relação ao nascimento da pedagogia empresarial, o processo se deu por cronologia imbricada na década de 80, a qual se encontrava num momento de transição que se baseava na estrutura organizacional burocrática caracterizada pelo seu aspecto centralizador, hierarquizado pelo modelo organicista, pois era viável naquele período devido às inovações que vinham ocorrendo no panorama mundial. Para Chiavenato,

este modelo é mais aberto, próprio para ambientes instáveis que lidam com mudanças constantes. Nele o acesso as informações passa a ser facilitado a qualquer pessoa, pois o numero de níveis hierárquicos é pequeno, o que proporciona uma maior interação entre as pessoas e o alcance dos objetivos organizacionais (1999, p. 76).

De acordo com Fonseca (2007, p. 58), o termo “pedagogia empresarial” foi empregado pela primeira vez no início da década de 80, quando surgiram alguns poucos cursos universitários sobre a matéria. O enfoque da pedagogia empresarial foi, em princípio, o Treinamento e Desenvolvimento (T&D) de pessoal nas organizações.

De acordo com a fundadora da pedagogia empresarial no Brasil, esta pode ser descrita como um conjunto de

[...] atividades de estímulo ao desenvolvimento profissional e pessoal realizadas dentro das empresas. O termo foi cunhado pela professora Maria Luiza Marins Holtz. A Pedagogia e a Empresa fazem um casamento perfeito. Ambas tem objetivo semelhante em relação às pessoas, principalmente nos tempos atuais (HOLTZ, 2008, [s.p.]).

Uma empresa sempre é a associação de pessoas, para explorar uma atividade, liderada pelo empresário, pessoa empreendedora, que dirige e lidera aquela atividade com o fim de atingir ideais e objetivos também definidos. Diante do cenário exposto, várias pesquisas e estudos evidenciaram a formulação de objetivos, seleção de conteúdos, recursos instrucionais e métodos de avaliação que tinham escopo didático, pensando propostas de capacitação, incluindo nesse segmento a seleção de treinadores e instrutores.

Desse modo, a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e global é a Pedagogia. Para Gadotti (2001, p. 2), “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. 'Sentido' quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia: é assim uma disciplina pedagógica.

Cabe ainda dizer que a pedagogia é uma ciência que têm como foco a educação, aliada à didática que se objetiva em desvelar o processo de ensino, nesse caso, no âmbito extraescolar, então vê-se a partir daí um novo campo de atuação, para o pedagogo que é a pedagogia empresarial (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

O Pedagogo Empresarial, nessa instância, tem que promover a educação na empresa, uma educação que contemple além do treinamento. Ele tem como primazia conduzir o processo de aprendizagem, utilizando métodos e técnicas, tendo como aporte a Didática para que os colaboradores possam aprender a buscar o conhecimento e não apenas codificar e decodificar teorias ou práticas de maneira estanque. Os mesmos devem, ao aprender uma teoria ou uma prática, ser capazes de melhorá-la, a fim de se tornar um membro pensante dentro da empresa e não um simples executor de tarefas.

2.2 A pedagogia empresarial de forma cronológica

A educação, segundo Junqueira e Tavares (2009, p. 57), acompanha as transformações da sociedade tendo sempre como intuito primordial formar o indivíduo, para que esse possa se desenvolver a fim de que construa condições de se posicionar de forma positiva perante a realidade empresarial. A sociedade capitalista prioriza a aquisição de bens e lucros. Nesse contexto, a empresa aparece como a instituição que mais vem influenciando o mundo contemporâneo, exercendo influência sobre o comportamento, os valores, o modo de vida.

Dentro das demandas dos profissionais na atualidade, qualquer colaborador na empresa precisa ter bom relacionamento interpessoal, saber questionar, conseguir resolver conflitos com ênfase. Essa condição não prioriza somente o funcionário responsável em lidar com o público, mas com todos, do gerente ao administrador de setor, é preciso que todos trabalhem em conjunto, pautando suas atividades no diálogo.

As corporações motivam esses colaboradores a buscar novos tipos de conhecimento, a desenvolver sua capacidade de comunicação e de convívio com fornecedores, clientes, parceiros de trabalho. Nesse cenário, a educação formal foi perdendo terreno para a informal. No Brasil, a educação não conseguiu acompanhar o ritmo veloz do desenvolvimento industrial, as escolas públicas, na década de 70, não tinham preparo para profissionalizar e formar o trabalhador requerido naquele momento. Em consonância a essa proposição, a formação profissional passou a ter seu lócus de capacitação em locais informais, nos locais de trabalho ou por intermédios de treinamentos intensivos, coordenados por instituições ou pela própria empresa. Conforme citam Urt e Lindquist,

o pedagogo começou a ser chamado para atuar na empresa no final da década de sessenta, início de setenta. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transportados da economia para a educação, de modo conciliatório com a política desenvolvimentista. A concepção de educação que predominava trazia consigo a ideologia desenvolvimentista, fundamentada nas teorias do Capital Humano, muito presente no cenário nacional, respaldando políticas e ações que visavam o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. Na década de 70, observou-se uma crescente automação do processo de trabalho, de novas tecnologias. No entanto, a classe trabalhadora se encontrava totalmente despreparada para o estágio de desenvolvimento industrial (2004, [s.p.]).

Os mesmos autores completam que

o mercado de trabalho passou, então, a reclamar a profissionalização dos trabalhadores para acompanhar as mutações que estavam ocorrendo no mundo do trabalho, decorrentes de transformações tecnológicas. A escola encontrava-se despreparada para oferecer contribuições na profissionalização dos trabalhadores para que atendessem as perspectivas de desenvolvimento industrial. Sendo assim, buscaram-se outros mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador viável àquele momento. A formação profissional passou a ter seu âmbito cada vez mais definido no local de trabalho ou através de treinamentos intensivos, coordenados por instituições ou pela própria empresa (2004, [s.p.]).

Já na década de 90, iniciou-se um novo período na história da humanidade, pois com advento da tecnologia, principalmente no que se refere à quebra de barreiras comunicacionais e estreitamento cada vez menor da distância entre as nações devido ao alargamento da tecnologia da informação e comunicação, surge, por meio disso, um novo redimensionamento no mercado global.

A tecnologia da informação [...] trouxe desdobramentos imprevisíveis e transformou o mundo em uma verdadeira aldeia global. Um impacto comparável ao da revolução industrial em sua época. A informação passou a cruzar o planeta em milésimos de segundos. A tecnologia da informação forneceu as condições básicas para o surgimento da globalização da economia: a economia internacional transformou-se numa economia mundial e global (CHIAVENATO, 1999, p. 30).

Essas transformações e desdobramentos são sentidos tanto em sala de aula, quanto nas empresas. O profissional que atua no âmbito escolar passa a interagir com a instituição enquanto instituição que possui as mesmas necessidades que qualquer outra empresa, de modo que esse desenvolvimento fomenta a demanda de um urgente crescimento profissional do ser humano na empresa.

Esse novo contexto histórico, social e econômico acarretou a necessidade de uma nova Gestão Empresarial, transformando, com isso, o padrão antigo das organizações de uma maneira high-tec (tecnologizada) e frenética no decorrer dos anos.

O novo enfoque trouxe à pedagogia empresarial várias mudanças, pois se antes ela tinha como função a preparação de matérias que visava o treinamento e o desenvolvimento dos funcionários, sendo que esse desenvolvimento fomentava simplesmente o crescimento do ser humano na empresa e o treinamento pautado em ações corretivas e preventivas das tarefas executadas no trabalho, agora ela se encontra diante um novo paradigma dentro da empresa. O objetivo da pedagogia empresarial não é só educar e treinar, suscitando o desenvolvimento das habilidades de aprender sempre dentro do seu setor organizacional, mas também prepará-lo para que ele busque dar continuidade ao processo de aprendizagem nas diversas situações presentes no seu cotidiano.

O ser humano do século XXI precisa ser instigado a desejar o conhecimento, a fim de desenvolver sua capacidade de ascensão enquanto ser atuante, propiciando a si mesmo o alargamento de horizontes pautados na comunicação, na busca de conhecer a si próprio, suas capacidades e habilidades, fomentando as relações humanas no respeito ao outro e a sua individualidade, de modo a entender que pessoas diferentes produzem um conhecimento de mundo diferente que, no espaço organizacional, pode ser utilizado de maneira interdependente para buscar novas soluções corporativas. Para Franganito (2010, p. 8),

a maneira como o individuo aprende e interpreta a informação depende da sua experiência, dos seus valores, das suas aptidões, das suas necessidades e das suas expectativas. Temos tendência para reter os dados que são compatíveis com as nossas convicções e as nossas ideologias e que nos convém.

Ainda segundo Franganito (*ibidem*), dentro desse perfil empresarial aqui resenhado, não é mais viável que a empresa centralize seu processo de gestão na hierarquia, mas sim numa gestão colaborativa e participativa, para que o colaborador tenha autonomia dentro da empresa, gerando, com isso, satisfação e desejo de uma educação continuada, de modo a fazer parte do quadro cognitivo da empresa.

As empresas que buscam crescimento, competição e permanência no mercado devem investir maciçamente no fomento à educação. O profissional requisitado na atualidade precisa ter a capacidade de criação, melhor comunicação, proatividade e autonomia, o que demanda da pedagogia empresarial a necessidade de saber lidar com esse novo perfil de colaborador.

Considerando a empresa como um espaço educativo, com indivíduos que buscam fins e objetivos específicos, infere-se que na empresa há espaço efetivo e

necessário para a aprendizagem e a formação continuada dos colaboradores, habilitando e tornando necessária a presença do pedagogo, a fim de buscar metodologias e estratégias que garantam uma aprendizagem coletiva. Para Moura (1996, p. 16), estamos diante de um modelo de empresa numa sociedade do saber e da informação, na qual os processos de aprendizagem e de produção de saberes individuais e coletivos têm importância decisiva em sua capacidade competitiva.

Essa ação pedagógica na empresa tem como finalidade, conciliada com ideais e objetivos definidos por parte do pedagogo, mudar o comportamento das pessoas, com o intuito de fazer com que as mesmas melhorem tanto a qualidade de seu desempenho profissional, quanto pessoal. Essa melhora traz consigo um conjunto de atividades, treinamentos, preparações e ações de curto, médio e longo prazo que, por si só, demanda tempo e investimento maciço.

O comportamento é um conjunto de operações materiais e simbólicas, entendido como um processo dialético e significativo em permanente interação. O aspecto dialético do comportamento possibilita-nos compreendê-lo como um sistema de múltiplas interações. A origem destas operações situa-se no âmago das necessidades humanas, permitindo o surgimento de novas instâncias de comportamento. Comportamento pode ser definido como a reação dos indivíduos e as respostas que este apresenta a dado estímulo, sendo determinados pelo conjunto de características ambientais (adquiridas) e hereditárias (genéticas), com a absorção das pressões exercidas pelo meio ambiente. Tentar compreender o comportamento humano como determinado tão-somente por um destes fatores, ou seja, tentar defini-lo como função da hereditariedade ou do meio ambiente, limitaria muito a compreensão do homem em sua globalidade (KANAANE, 1999, p. 81).

Lidar com o comportamento humano é, então, esclarecer o universo cognitivo do indivíduo, envolvendo, assim, objetivos pessoais e objetivos da empresa, além de resultados. Ainda segundo o Kanaane (*ibidem*),

o papel profissional ocupa um espaço importante no conjunto dos comportamentos e atitudes expressos no trabalho, cuja retroalimentação é mantida pelas expectativas que o grupo estabelece e pelas características pessoais do ocupante do cargo. Se esse papel for bem definido, "Dara margem" para que o indivíduo se adapte às circunstâncias, fazendo fluir a responsabilidade e o comprometimento.

Cabe ressaltar a importância do pedagogo na área extraescolar para um aprendizado contínuo nas instituições empresariais. Em relação aos pedagogos empresariais, Santos (2007, [s.n.]) afirma que,

nas empresas, esses profissionais atuam na área de Recursos Humanos, em setores como: Desenvolvimento e Treinamento, Recrutamento e Seleção, Desenvolvimento Gerenciado. Eles não têm uma função específica de pedagogo. Embora se afirme que devido à sua formação, o seu forte seja treinamento, eles atuam em várias frentes, como recrutamento, seleção e contratação. De forma geral, é denominado de Analista de Recursos Humanos, ou Consultor de Recursos Humanos, fazendo parte de um grupo, dentro de Recursos Humanos, do qual fazem parte também, o Psicólogo e o

Administrador. Geralmente os pedagogos são responsáveis pelo Programa de Integração de novos funcionários, ou seja, eles têm a responsabilidade de veicular, nos primeiros momentos do empregado novo na empresa, todas as informações que precisam saber sobre a organização e sobre a atividade que irá desenvolver.

Assim, a ação educativa do pedagogo empresarial obstante a sua atuação nos diversos setores laborais se pauta em agregar às organizações condições para que essas possam se tornar aprendentes, instigando e viabilizando desenvolver competências e habilidades, para que esse profissional aprenda a lidar com as demandas e incertezas de uma nova cultura que prioriza o capital intelectual e humano.

Para que o pedagogo tenha êxito no que remete à ação educativa, ele precisa agregar ao seu repertório habilidades básicas que, segundo Monteiro (*apud* SOUZA, 2006), podem ser resumidas em três competências: *planejar a aprendizagem, facilitar a aprendizagem e avaliar a aprendizagem*, devidamente explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Competências referentes à ação educativa do pedagogo

PLANEJAR A APRENDIZAGEM:	FACILITAR A APRENDIZAGEM:	AVALIAR A APRENDIZAGEM:
<ul style="list-style-type: none"> • Mantém-se atualizado e em sintonia com as tendências didáticas pedagógicas; • Estabelece objetivos realistas e precisos; • Correlaciona conteúdos às necessidades e à realidade; • Organiza sequencialmente os conteúdos às necessidades e à realidade; • Propõe ações coerentes aos objetivos e aos conteúdos; • Determina recursos adequados às atividades propostas; • Define estratégias de avaliação; • Registra 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém o foco de sua ação no colaborador (em suas características e necessidades) e na aprendizagem; • Observa as ações dos colaboradores; • Identifica as melhores ações para viabilizar a aprendizagem; • Estimula o trabalho independente dos colaboradores e valoriza iniciativas; • Conduz o processo estimulando a autoaprendizagem; • Parte de situações-problema que sejam concretas, visando à facilitação da aprendizagem; • Usa situações do cotidiano do grupo para possibilitar a (re) construção do conhecimento; • Associa teoria e prática; • Cria estratégias da ação adequada ao assunto, às características e aos interesses dos colaboradores; • Fornece informações práticas; • Discute soluções apresentadas pelos colaboradores; • Revê suas ações; • Orienta na elaboração de análise e sínteses; • Observa e analisa criticamente resultados em todas as etapas do processo; • Comunica-se e interage com os alunos, objetivando a efetiva construção do conhecimento; • Fala com desenvoltura e clareza; • Ouve com atenção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece, cooperativamente com os colaboradores, critérios para avaliação da aprendizagem; • Observa atentamente as ações dos alunos; • Avalia a aprendizagem dos colaboradores de forma constante e variada, sempre sob o enfoque diagnóstico; • Compara os resultados com os objetivos definidos; • Analisa os resultados com os colaboradores; • Propõem alternativas para viabilizar a aprendizagem; • Cria condições para a autoavaliação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

<p>esquemáticamente sua proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> • educativa, abrindo espaço para ajustes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Age como mediador nas discussões, exercendo liderança nos momentos de impasse e/ou dispersão; • Mantém o foco de atenção no tema; • Estimula a interação entre todos os participantes do processo educativo; • Estimula o pensamento crítico, a argumentação coerente e a tomada de decisão em grupos; • Explora adequadamente materiais didáticos e recursos audiovisuais (quadro de giz, retroprojetor, videocassete, aparelho de som, computador etc.); • Seleciona o(s) recurso(s) audiovisual(is) de acordo com a atividade a ser desenvolvida. 	
--	---	--

Fonte: Monteiro (*apud* SOUZA, 2006, s.n.)

Por meio dessas competências e da intencionalidade de sua ação, o pedagogo viabilizará uma aprendizagem cabal que compreende a construção de conhecimentos, de modo que o indivíduo se sinta e seja parte do processo para que ele mesmo possa ampliar seus horizontes cognitivos. Esse processo de aquisição fará com que ele busque cada vez mais eficiência naquilo que faz de maneira interpessoal, pois ele aprenderá a trabalhar em equipe de maneira colaborativa, fundamentado nesse processo já citado.

2.3 A didática no contexto organizacional como uma ferramenta de aprendizagem

A aprendizagem ocorre por meio de ações pessoais, envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, não bastando para a solidificação dessa promover um conhecimento que se dá em torno da passividade, em que o educador é a autoridade e a aprendizagem acontece por meio da memorização.

Diante das novas exigências de mercado, o processo de ensino deve ocorrer de maneira colaborativa, sendo o educador um orientador, com objetivo de promover um aprendiz proativo e investigativo tendo como finalidade transformar informações em conhecimento, fazendo, com isso, uma conexão neural para abrir o leque para novas sinapses e não simplesmente codificar e decodificar o conhecimento de maneira estanque. Abrantes (2009, p. 93) afirma que “a aprendizagem é um processo de reflexão, ou seja, recebe uma informação e, após uma análise reflexiva adquire se ou não conhecimento”.

No que se refere à aprendizagem organizacional, Abrantes (2009, p. 94) ressalta, ainda, que “o aprendizado tem de ser feito via contextualização, ou seja, utilizando tudo que ocorre na prática. Adultos, ou seja, funcionários de uma empresa, aprendem melhor quando se contextualiza o que se pretende ‘ensinar’ e, melhor ainda quando se parte da prática ou do concreto para o abstrato”.

Esse postulado tem relação intrínseca com a pedagogia empresarial insurgente nesse novo milênio, pois esse é o lócus que o pedagogo pode ocupar dentro da empresa, ou seja, se ater com a formação do colaborador dentro de uma aprendizagem

colaborativa. Esse colaborador deve ser instigado a trocas e interações comunicacionais de maneira coletiva.

A didática adentra nesse contexto como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa na empresa de modo dinâmico e estratégico, apontando caminhos, conduzindo e norteando o planejamento, a organização de materiais e ideias, instaurando objetivos e metas para aplicação de uma educação continuada, visando um melhor desenvolvimento humano.

A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos (LIBÂNEO, 1994, p. 144).

É importante ressaltar que as estratégias didáticas dentro das empresas vêm acompanhando as evoluções sociais, havendo, com isso, uma mudança sistêmica de como a aprendizagem deve acontecer nas organizações, pois se tem a consciência de que a mera transmissão de conhecimentos técnicos aos profissionais não garante um desempenho adequado ao mesmo. E, por meio disso, surge a necessidade de buscar, de maneira estratégica, no contexto empresarial, permitir uma melhor formação profissional e não apenas melhores formas de atuação do mesmo.

A didática dentro da empresa não deve ser vista apenas como uma ferramenta de treinamento sendo utilizada de maneira tradicional, pautando simplesmente na seleção de métodos, conteúdos e maneiras de aplicação centradas apenas na transmissão passiva por parte do instrutor. Didática é um processo, um conjunto de ações que ressignificam a ação do profissional na empresa.

2.4 Uma controvérsia entre as Ciências da educação empresarial: Pedagogia e Andragogia, qual se torna mais viável para a formação dos colaboradores na contemporaneidade?

Ao analisar a etimologia da palavra pedagogo, (criança) e (condução), e sua categoria respectiva à sua formação no Brasil, enquanto licenciatura de habilitação à docência de 1º ao 5º ano, nota-se que ela é uma ciência voltada à educação infanto-juvenil. Abrantes (2009, p. 95) ressalta que “até pela definição de Pedagogia e pedagogia empresarial, vê-se que os termos não se aplicam às empresas, pois o termo se refere às crianças (e jovens) e como nas empresas, só atuam adultos, logo existe algo incompatível”. Ainda segundo Abrantes (*Idem*),

o termo pedagogia empresarial só se aplicaria em duas situações. Primeiro: caso a educação de adultos e crianças pudessem ser da mesma forma, ou seja, o mesmo processo de aprendizagem. Sabemos que não é. Segundo: caso consideremos as empresas como “crianças ou jovens”, ou seja, tendo muito que aprenderem. Neste caso, poder-se-ia aceitar a nomenclatura.

A ciência que vem contestar a pedagogia empresarial se intitula Andragogia ou Antropogogia. Abrantes (2009, p. 98) adverte que “o termo Antropogogia que, do

ponto de vista semântico, se aplica melhor a educação de adultos do que a Andragogia. Enquanto o prefixo refere-se ao homem, no sentido de masculino (ou macho), o prefixo refere-se a todos os seres humanos, ou seja, homens e mulheres”.

A Andragogia pode ser definida como a arte ou a ciência de orientar adultos, pois ela busca compreender o adulto desde todos os componentes humanos, sendo eles psicológicos, biológicos e sociais, promovendo o aprendizado por meio da experiência, ou seja, o aprender fazendo, partindo da prática, visando fortalecer o conhecimento. O adulto, ao absorver na prática e digerir por meio dela a vivência, assimila e aplica o que foi aprendido.

1. Os adultos são motivados para aprender consoante as necessidades da sua experiência e interesses que a aprendizagem satisfará;
2. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida;
3. A experiência é a mais rica fonte para a aprendizagem de adultos;
4. Os adultos têm uma necessidade profunda de serem auto-dirigidos;
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade (KNOWLES, 1980, [s.p.]).

Para esclarecer a contraposição dessas duas ciências, Abrantes (2009, p. 98) demonstrou, em seu livro, um quadro comparativo entre as diferenças de ambas vertentes científicas, Pedagogia e Andragogia.

Quadro 02: Relação pedagogia /andragogia

Pedagogia ou aprendizagem centrada no professor	Andragogia ou aprendizagem centrada no aprendiz ou aluno
Os aprendizes dependem do professor. O mestre na posição clássica (na frente da turma) e todos sentados, uns atrás dos outros. Normalmente aulas teóricas, indo do abstrato para o concreto.	Os aprendizes são independentes (adultos) e autodirecionados. O mestre é um facilitador, normalmente em pé em uma bancada ou todos em círculos. Normalmente aulas práticas, indo do concreto para o abstrato.
A motivação para o aprendizado é extrínseca, ou seja, de fora. O mestre promove recompensas (pontos extras, por exemplo) e competições, com grupos de alunos sendo comparados entre si.	A motivação para o aprendizado é intrínseca, ou seja, de dentro. Os aprendizes, por praticarem, sentem satisfação e prazer no ato de aprender. Em verdade eles aprendem a aprender.
A aprendizagem é caracterizada pela transmissão de conhecimento. O mestre sabe e fala, os alunos ouvem.	A aprendizagem é caracterizada pela experimentação, ou seja, aulas práticas. O conhecimento é construído em conjunto: mestre versus aprendiz. As aulas devem ser multi, inter e transdisciplinares.
O ambiente de aprendizagem é formal e clássico. Salas fechadas (com o vidro na porta, para o inspetor ver a todos). Valoriza-se a disciplina e não a participação.	O ambiente de aprendizagem é mais informal, havendo a participação e a cooperação dos aprendizes.
O planejamento das aulas e as avaliações são conduzidas pelo professor. Os alunos são promovidos (passam de ano), segundo provas, testes e trabalhos bem defendidos, com contribuição e notas.	Embora planejadas, as aulas práticas são normalmente conduzidas pelos aprendizes. As avaliações são conceituais. Normalmente não se atribuem notas.

Fonte: Abrantes (2009, p. 98)

Em contrapartida a esse questionamento sobre a educação no que compete às organizações, cabe aqui salutar que assim como as evoluções decorridas na sociedade de uma maneira global e frenética, houve também uma evolução tanto profissional quanto semântica na palavra pedagogo, pois a mesma não ficou imbricada apenas em suas origens, mas acompanhou os anseios educacionais que precisam ser difundidos nos diversos setores da sociedade, anseios esses que, segundo Delors (2006, p. 89), se instauram em “[...] transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”.

As intervenções pedagógicas estão cada vez mais presentes no âmbito social, tanto diante os agentes formais, quanto os não formais, não se restringindo apenas às escolas, pois essa intervenção, hoje, se encontra disseminada nos diversos domínios sociais, sendo essas no meio de comunicação, nas empresas, nos movimentos sociais, etc. Fonseca (2007, p. 58) complementa no que se refere ao âmbito empresarial, dizendo que “se existe uma proposta de educação nas empresas, cuja ação é intencional, estruturada e sistemática, é de se supor que a educação empresarial possa corresponder uma pedagogia empresarial”.

Claro que não se pode negligenciar no que se refere à formação peculiar do Pedagogo Empresarial, pois somente o curso de licenciatura não lhe habilita para desempenhar tal ocupação no setor empresarial. É preciso que ele busque formação específica e, assim como nas demais profissões, busque também educação continuada. Nesse contexto, cursos *coaching*, *treinmer*, palestras, workshops entram na formação por meio de uma pós-graduação.

No que tange a sua formação inicial, esta se instaura em seu repertório devido à pauta curricular referente ao curso. O estudo da psicologia do desenvolvimento humano lhe remete conhecimento das características comuns de uma faixa etária, permitindo reconhecer as individualidades, tornando-o, assim, apto a observar e a interpretar comportamentos e fatores que influenciam o desenvolvimento. A antropologia permite estudar o homem por meio de suas características biológicas no seu contexto histórico, cultural e social de acordo com as evoluções do mesmo.

Esse aporte em seu currículo aliado às diversas ciências torna-o habilitado a trabalhar com a educação de adultos, faltando apenas um complemento para desenvolver a educação continuada de adultos no setor empresarial, dando ênfase ao conhecimento da área de recursos humanos, nas áreas administrativas das empresas. De acordo com Ribeiro (2008, p. 10),

o pedagogo empresarial precisa de uma formação filosófica, humanística e técnica sólida a fim de desenvolver a capacidade de atuação junto aos recursos humanos da empresa. Via de regra sua formação inclui disciplinas como: Didática Aplicada ao Treinamento, Jogos e Simulações Empresariais, Administração do Conhecimento, Ética nas Organizações, Comportamento Humano nas Organizações, Cultura e Mudanças nas Organizações, Educação e Dinâmica de Grupos, Relações Interpessoais nas Organizações, Desenvolvimento Organizacional, e Avaliação do Desempenho.

Isso exige a necessidade de se ter que formar um novo profissional para atuação educacional na empresa, já que o pedagogo perfaz o cenário mundial incumbido de tal diligência desde a década de 60, tornando-se um conhecedor das evoluções decorridas e das necessidades que as organizações precisam suprir devido às insurgências acarretadas pela nova aldeia global.

A atuação do pedagogo nos diversos segmentos da sociedade vem cada vez mais se destacando, transcende os limites escolares e se instaura igualmente no espaço organizacional das empresas. Sua colaboração nesse espaço promove, segundo Santos (2001), intervenção pedagógica, tendo como princípio a acuidade da educação nesse setor, promovendo mudanças, corrigindo e intervindo no processo educativo da mesma, além de implantar programas de qualificação profissional, tais como: produzir e divulgar conhecimentos, estruturar o setor de treinamento, elevar as necessidades de formação continuada, identificar as falhas no âmbito organizacional e desenvolver programas apropriados que tenham como prioridade o desenvolvimento de pessoas.

2.5 O lócus de atuação do pedagogo empresarial e sua ação educativa nas empresas

No que concerne ao lócus de atuação do pedagogo empresarial, Almeida (2006, p. 7) profere que é uma demanda ainda em aberto, que podem ser elencados mais segmentos de exercício desse profissional; mas dentre as áreas já consolidadas à ação do pedagogo, ele lista as seguintes:

coordenação de ações culturais em gibitecas, brinquedotecas, parques temáticos, fundações culturais, teatros, parques e zoológicos; desenvolvimento de recursos humanos em empresas; direção e administração de instituições de ensino; elaboração de políticas públicas visando à melhoria dos serviços à população em autarquias hospitalares e governo nas esferas municipais, estaduais e federais; gestão e desenvolvimento de conselhos tutelares, centro de convivência, abrigos e organizações não governamentais. Em termos de gestão de pessoas ainda enumera: coordenação de equipes multidisciplinares no desenvolvimento de projetos; evidenciando formas emocionais para aprendizagem organizacional significativa sustentável; na definição de políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente; prestando consultoria interna relacionada ao treinamento e ao desenvolvimento das pessoas na organização.

O pedagogo empresarial, atuando nos espaços organizacionais, tende a facilitar a educação, que tem por finalidade possibilitar o crescimento das pessoas como seres humanos, dentro do processo de humanização.

O pedagogo está sendo inserido num mercado de trabalho cada vez mais diversificado e amplo pela necessidade de compreender a dinâmica, observando o processo de ensino-aprendizagem não somente como processo para dentro da escola, da sala de aula ou do cotidiano escolar, mas um processo que acontece em todo e qualquer segmento da sociedade.

Nessa perspectiva, cabe lembrar-se da habilidade do mesmo, e de provocar a motivação desse pessoal com uma determinada direção. Como afirma o filósofo Winsterstein (1992, p. 10) *apud* Cavalcante (2010, [s.p.]),

um motivo é um motivo concretamente - ele não é observável, não existe efetivamente, mas é “criado” pela pessoa para explicar a razão ou a necessidade de que ela tem de fazer algo, de agir de uma determinada maneira. A função dos motivos é explicar aqueles comportamentos que deixam reconhecer a perseguição de um objetivo, existindo tantos motivos diferentes quanto categorias de relação entre os indivíduos e o meio ambiente.

Ou, ainda, Tapia e Fita (2004, p. 77) ressaltam que

a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo [...] Estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

Diante do exposto, a motivação e a aprendizagem ocorrem de acordo com a atividade intelectual, estimulando o prazer que resulta em um aumento da tensão emocional com envolvimento de atividades físicas agradáveis, resultando em satisfação com a possibilidade de melhoria da capacidade e de habilidades para o trabalho.

Nesse sentido, segundo Tapia e Fita, o pedagogo empresarial precisa ter cuidado em relação a aspetos como

curiosidade: entendida como “uma atitude, manifesta na conduta exploratória, ativada pelas características da informação, tais como: novidade, complexidade, caráter inesperado, ambigüidade e variabilidade [...]”. Nessa Perspectiva, estimula-se a compreensão dos fenômenos e não a memorização dos fatos por meio da valorização do conhecimento prévio do sujeito. Interesse: trata-se de “manter a atenção centrada em algo [...], de um processo diferente da curiosidade, a qual implica dirigir a atenção para um fenômeno novo, incerto, surpreendente ou incongruente, segundo uma atividade orientada para a exploração dele que facilite seu conhecimento e compreensão, uma vez que o interesse depende da facilidade com que a informação se relaciona com o que já se sabe [...]” (2004, p. 38-39)

Desse modo, a ideia de inovação pode estar relacionada à própria organização do trabalho, por apresentar dificuldade na compreensão e na interpretação de uma realidade. Ribeiro ressalta que,

a partir do século XX, várias tentativas foram encetadas em busca de um método que permitisse medir a grandeza da criatividade. A dificuldade encontrada foi a que o processo criativo não pode ser analisado e restrito a etapas lógicas, pois ele não evolui linearmente, conforme o processo racional. Segundo o resultado de diversas pesquisas, passou-se a conceber que a criatividade do indivíduo e suas experiências, pode ser observada como uma faculdade universal, independentemente de aspectos culturais (2008, p. 84-85).

Diante o exposto, o perfil do profissional inovador requer critério e requisitos para um estudo de processos criativos.

O relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho reflete o grau de participação e colaboração dos indivíduos. Cada vez mais tem se enfatizado a preocupação com a qualidade de vida dos trabalhadores e dirigentes no cotidiano das empresas. Nesse enfoque, fatores associados à motivação, à comunicação e à participação dos trabalhadores estão cada vez mais presentes, sendo evidente que a presença de tais fatores reflete em que grau o ambiente organizacional atua como facilitador da efetiva integração entre o empregado, a chefia e a organização de modo global.

Os determinantes sócio-econômico-políticos se agregam aos mecanismos participativos, focalizando as interfaces entre o indivíduo, o grupo e a cultura organizacional em vigor. Um ambiente facilitador flexibiliza que o trabalhador interaja, tornando-o propício ao intercâmbio de informações. Percebe-se que a ação pedagógica pode se apresentar das mais diversas formas e nos mais diversos contextos da atividade humana.

A pedagogia tem no ser humano o foco de seu trabalho e vê nas pessoas a possibilidade de transformar também a sociedade, na sua função de preparar indivíduos para a vida social e profissional, trazendo para a discussão a questão da formação empreendedora, já na primeira infância. Dessa maneira, o pedagogo ampliou sua visão de educação e foi se aproximando do ser humano, nos mais diversos contextos sociais, onde quer que o capital humano se faça presente.

O conhecimento é indispensável no mundo do trabalho. Assim sendo, a presença do pedagogo na empresa é de fundamental importância, pois, para efetivar seu crescimento, a empresa depende da qualidade dos seus funcionários. Se o capital humano estiver bem preparado, a instituição aumentará a sua produtividade.

De acordo com Pascoal (2007, p. 190), as competências de um pedagogo dentro da empresa se articulam em cinco campos: atividades pedagógicas, técnicas, sociais, burocráticas e administrativas. Para o mesmo autor (*Ibidem*),

conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; Diagnosticar a realidade institucional; Elaborar e desenvolver projetos, buscando o conhecimento também em outras áreas profissionais; Coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; Planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; Assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais.

Dentro do que fora tratado neste estudo de forma teórica, entende-se que a pedagogia empresarial mostra-se como um campo aberto a pedagogos licenciados, de modo que os cursos de pedagogia têm diversas questões que ainda terão que ser pensadas.

3 Considerações finais

A pesquisa procurou desvelar sobre os campos de atuação do profissional pedagogo e suas incumbências nas respectivas áreas, descrevendo sobre a sua formação, sendo ela humana, específica e continuada para um profícuo desempenho

da sua função. Esta se pautou também em mostrar os caminhos percorridos pela Pedagogia Empresarial e a importância desta na educação da empresa. Apontou também uma das ferramentas necessária para o êxito de sua função na empresa, sendo ela a Didática, e defendeu a Pedagogia Empresarial como a ciência necessária à empresa, entrando em contraposição à criação de outra ciência, que é a Andragogia, enquanto formação e aperfeiçoamento humano de adultos.

Reconhecer diferentes espaços de atuação para o pedagogo torna-se, no período de formação, algo muito importante, pois mostra as possibilidades que se despontam também no setor extraescolar. Há que se esclarecer que a pesquisa em sua pauta não se ateve ao propósito de desmerecer a atuação do pedagogo na escola, mas de mostrar diante os diversos autores que o Pedagogo também pode e deve conquistar espaço no setor empresarial.

De acordo com Lorenzo (2007), o Pedagogo não é mais o profissional que atua apenas no ambiente escolar, mas também nas diversas abrangências insurgentes dessa nova aldeia global que requer a educação permeando os diversos setores da sociedade e, por conseguinte, os das empresas.

Há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem intencionais, está presente a ação pedagógica. A contemporaneidade mostra uma 'sociedade pedagógica' (BEILLEROT, 1985), revelando amplos campos de atuação pedagógica (LIBÂNEO, 2001, p. 17).

A empresa precisa de um novo perfil de colaborador, sendo esse proativo, inteligível, analítico, que saiba tomar decisões, trabalhar em equipe e, principalmente, liderar, não no sentido etimológico da palavra, mas, diante o contexto atual, aquele que influencia, trabalha na coletividade, é carismático, sabe cativar, é dinâmico, ético, e não o que usa a liderança como forma de dominar as pessoas ao redor talhando conhecimentos. De acordo com Lopes *et al.* (2008, p. 26), "atualmente, buscam-se profissionais polivalentes, com iniciativas, empreendedoras, atuantes, que estão sempre se atualizando", ocasionando a necessidade de um profissional que tome partido de tal premissa, sendo esse o Pedagogo, um profissional que, com formação específica no ramo empresarial, se torna capacitado para se desenvolver nas empresas.

Referências

ABRANTES, José. *A pedagogia empresarial: nas organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ALMEIDA, M. G. de. *Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências*. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

BRASIL. Decreto n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1999. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União de 15 de maio de 2006.

BRASIL. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

CAVALCANTE, Darlene Maria. *Como motivar os alunos em sala de aula*. Disponível em: <<http://www.clickartigos.com.br/educacao/como-motivar-os-alunos-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 21 Mar. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos*. Edição Compactada. São Paulo: Atlas, 1999.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Pedagogia Empresarial e/ou Pedagogia nas Empresas (em busca de uma elucidação)*. Não publicado, [s.d.].

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Marília Saldanha da. A pedagogia na empresa: sua origem, seus caminhos. *Revista Científica Universidade Barra Mansa – UBM*, n. 17, p. 57, jul. 2007.

FRANGANITO, Patrícia Augusta Carrujo. *Influência das auditorias na tomada de decisão no âmbito da gestão da qualidade das organizações*. Universidade Aberta. Dissertação. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1740/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Patr%C3%ADcia%20Franganito%202012Out2010.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Positivo, 2001.

GONÇALVES, Roseli. *A pedagogia empresarial e as práticas pedagógicas dentro da empresa*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/14896/1/A-PEDAGOGIA-EMPRESARIAL-E-AS-PRATICAS-PEDAGOGICAS-DENTRO-DA-EMPRESA/pagina1.html>>. Acesso em: 21 Mai. 2011.

HOLTZ, M. L. M. *Relações humanas*. Disponível em: <<http://www.sorocaba.com.br/relacoeshumanas/index.shtml?1002374329>> Acesso em 19 Mai. 11.

JUNQUEIRA, Eliana Silva Vieira; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia empresarial: uma função técnica ou ideológica? *Revista da Católica, Uberlândia*, v. 1, n. 1, p. 57-69, 2009 – www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica

KANAANE, Roberto. *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KNOWLES, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Cambridge: Englewood Cliffs. In: FARIA, Luísa; RURATO, Paulo; SANTOS, Nelson Lima. *Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral*. *Análise Psicológica* (2000), 2 (XVIII): 203-219. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v18n2/v18n2a06.pdf>>. Acesso em: 21 Mar 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIBANELO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, June 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Nov. 2015.

LOPES, Isolda *et al.* *Pedagogia empresarial: uma nova visão de aprendizagem nas organizações*. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

LOPES, Isolda; TRINDADE, Ana Beatriz; CANDINHA, Márcia Alvim. *Pedagogia empresarial: formas e contexto de atuação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

LORENZO, Francine de. Aprendendo a aprender. *Revista Vencer*. Disponível em: <<http://www.vencer.com.br/materia>>. Acesso em: 15 de outubro 2011.

MARON, N. M. W. *Reestruturação produtiva, escolarização fabril e inserção do pedagogo na fábrica: estudos de caso na região de Curitiba*. Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, Setor de Educação, PPGE, 2004.

MOURA, A. R. M. *Libere sua competência: transformando a angustia existencial em energia motivacional e produtividade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

PASCOAL, Miriam. O pedagogo na empresa. *Diálogo Educacional*, v. 7, n. 22, p. 183-193, set./dez. 2007.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, B, S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Rafaela Cardoso dos. *Procedimentos técnicos e humanizados do pedagogo empresarial em ação*. Monografia (Universidade Veiga de Almeida). 2007. Disponível em:<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/pemp06.htm>>. Acesso em: 21 out. 2011.

SOUZA, Adriana de Melo. *O pedagogo empresarial em ação de humanização*. Monografia. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2006.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

UNESCO, MEC. *Os Quatro pilares da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

URT, S. C.; LINDQUIST, R. N. M. *O pedagogo na empresa: um novo personagem nas novas formas de sociabilidade do trabalho*. ANPED SUL, 2004, Curitiba - PR Editora da PUC/PR, 2004. v. 1.

Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de Língua Inglesa em colégios da rede estadual de Curitiba¹¹⁷

Marcos Alede Nunes Davel

Mestre em Educação: Teoria e Prática de Ensino – UFPR.
E-mail: marcosalede@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho foi investigar as representações que professores de língua inglesa que atuam em colégios da Rede Pública Estadual em Curitiba apresentam a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para isso, a fundamentação teórica aborda questões sobre o idioma, como as concepções para o ensino de inglês e suas implicações na sociedade e na educação. O trabalho analisa como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Inglesa do Estado do Paraná (DCE) concebem o inglês como língua estrangeira e propõem reflexões que irão nortear o trabalho do professor. Investiga-se qualitativamente, por meio de entrevistas baseadas em questionário semi-estruturado, as representações de cinco professoras sobre o ensino de inglês e como essas representações estão articuladas com as questões presentes nos documentos norteadores do Estado sobre o ensino do idioma. Por meio da pesquisa apresentada, é possível perceber alguns fatores importantes a respeito dos desafios enfrentados pelas professoras em seu dia-a-dia, como o desinteresse dos alunos e a falta de recursos.

Palavras-chave: Representações de professores. Ensino de inglês. Língua inglesa.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the representations that English language teachers working in Schools and High Schools of the State Public Network in Curitiba have about English language teaching-learning. In order to achieve this, the theoretical framework addresses questions about the English language, such as concepts for teaching English and their implications for society and education. The study examines how the State Curriculum Guidelines of the State of Paraná for the English Language (DCE) conceive English as a foreign language and propose reflections that will guide the work of teachers. It investigates qualitatively, through interviews based on semi-structured questionnaire, the representations of five teachers on the teaching of English and how these representations are articulated with the issues in the guiding documents of the State about language teaching. Through the research presented, it is possible to conceive some important factors about the challenges faced by teachers in their day-to-day activities, as the lack of interest of students and the lack of resources.

Keywords: Teachers' representatios. English teaching. English language.

¹¹⁷ Este artigo é resultado da pesquisa de graduação sob orientação de Denise A. Hibarino – Universidade Tuiuti do Paraná.

1 Considerações iniciais

Estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial. É a principal língua estrangeira estudada em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (PAIVA, 2005), como é o caso do Brasil e tantos outros que precisam do idioma em suas relações comerciais, para fins turísticos e científicos. Tais países interessam-se em promover o ensino desse idioma como uma forma de ter acesso à ciência, à tecnologia, ao comércio e turismo internacional e à ajuda militar e econômica.

Para o professor, o ensino de inglês pode ser visto como uma possibilidade de conscientização do indivíduo, de ação e conseqüente transformação social. Paiva (2005) afirma que o professor pode, ao mesmo tempo em que ensina a língua inglesa, promover uma discussão sobre suas implicações sociais, culturais e ideológicas, contribuindo, assim, para o processo educacional global. Dessa forma, este artigo adota esse foco ao investigar as representações dos professores sobre o ensino da língua inglesa. Neste trabalho, crenças e representações são entendidas como sinônimos e indicam a maneira como o indivíduo compreende e articula conhecimento. É por meio de nossas crenças/representações que atuamos de determinada maneira, pois estas são permeadas por nossa vivência em sociedade e indicam nossa maneira de ver o mundo. O termo crença está mais difundido dentre os autores que foram utilizados como base bibliográfica e que irão aparecer em paráfrases e citações, mas pode ser substituído pelo termo representações sem prejuízos ao entendimento.

Atualmente, a concepção do ensino de línguas apresentado pelo Estado do Paraná adota o *discurso como prática social*¹¹⁸ e a apresentação de conteúdos formais por meio de gêneros textuais. Levando em conta as reflexões apresentadas pelas DCEs, este trabalho debruça-se sobre as concepções do ensino de língua inglesa e investiga como os professores das escolas públicas estaduais articulam seus conhecimentos com a prática de sala de aula, auxiliando o aluno em seu processo de aprendizagem. Abordase, também, o estado da arte dos estudos em língua inglesa e as representações dos professores que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Como bases bibliográficas complementares aos documentos oficiais norteadores da educação analisados (DCE), serão utilizados trabalhos de autores que também discutem o ensino de língua inglesa e a importância do inglês no mundo como Rajagopalan (2003), Lacoste e Rajagopalan (2005), Paiva (2005), Abrahão e Barcelos (2010), entre outros que, no decorrer da pesquisa, auxiliam o entendimento das questões discutidas.

Como problema norteador de pesquisa está a investigação de qual a representação ou quais as representações que o professor de língua inglesa constrói sobre as questões relacionadas à sua atuação e concepção de ensino discutidas no

¹¹⁸ Segundo a DCE:

[...] Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos, buscou-se um conteúdo que atendesse a essa perspectiva. Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o *Discurso como prática social*. A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o *discurso* (PARANÁ, 2008, p. 61).

ensino da disciplina. Busca-se investigar até que ponto, dentro do contexto educativo atual, os professores de língua inglesa têm dificuldade em articular conhecimentos teórico-metodológicos com a prática de sala de aula e como isso se reflete no processo educativo dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e não conseguem perceber o papel do aprendizado de inglês no ensino regular.

Além disso, pretende-se investigar, também, as crenças dos professores acerca do ensino-aprendizagem do inglês e como elas podem se tornar grandes barreiras para o bom aproveitamento do aprendizado em sala, assim como podem dificultar o trabalho dos docentes. Tais crenças podem, também, se transformar em ponto de partida para uma reflexão a respeito de como se ensina/aprende e como os indivíduos se percebem dentro do contexto escolar.

O procedimento metodológico utilizado pelo pesquisador foi, primeiramente, a pesquisa bibliográfica para investigar como o tema vem sendo abordado e discutido no meio acadêmico e por autores/pesquisadores do assunto. A partir da primeira etapa, foi possível apresentar uma fundamentação teórica que embasa a pesquisa de campo, que foi realizada em um segundo momento como instrumento de investigação das representações dos professores da rede estadual de ensino do Paraná relacionados com os objetivos da pesquisa.

A reflexão com professores de colégios da rede estadual de ensino em Curitiba contribui para a compreensão do que está acontecendo nas escolas atualmente. O professor, a quem cabe grande responsabilidade no processo educativo, é cobrado constantemente por resultados, porém torna-se importante olhar para esse profissional e compreender que, como sujeito, como indivíduo, ele traz consigo representações que influenciarão todo o processo, e que ele também está permeado por representações culturais e sociais.

2 Língua inglesa e concepções de ensino

Considerar a língua inglesa na atualidade significa levar em conta algumas questões como a geopolítica do idioma que analisa as relações de poder e de influência sobre territórios, culturas e processos identitários, segundo discute Lacoste (2005), geógrafo francês, em seu livro *A Geopolítica do Inglês*. Para o autor, a geografia tem um papel social muito importante relacionado às novas formas de interação das nações. Nesse livro, ele apresenta discussões sobre as consequências da nova organização dos espaços sobre as populações, levando em consideração, principalmente, a língua inglesa.

Segundo os mesmos autores (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005), a difusão de uma língua por determinados territórios durante séculos se deu por meio de rivalidades, por meio da construção de Estados-Nação¹¹⁹ com propagação de línguas nacionais em detrimento das línguas regionais. O domínio das nações se refletia na língua, que também se caracterizava como um instrumento de dominação territorial. A

¹¹⁹ Entende-se Estado-Nação como uma denominação utilizada pela História para determinar grandes áreas territoriais unidas por um exército. Esses territórios muitas vezes eram formados por diferentes povos e mantinham a unidade por meio do poderio militar de seus líderes.

dominação territorial significa, também, a dominação/imposição da língua do dominador e essa prática vem dos povos antigos.

Surge, por meio da dominação territorial, o termo *imperialismo*, que agora é aplicado a idiomas, como é o caso do inglês. Breton (2005) afirma que as relações de força e poder reveladas pela geopolítica fazem com que uma língua imperial, de grande difusão, desempenhe papel político de destaque e imprima seus traços característicos às outras civilizações. A autora coloca ainda que, no caso do inglês, não existem precedentes do êxito do idioma, no que tange a seu alcance e receptividade mundiais. O termo *imperial* relacionado ao idioma, ainda segundo Breton (2005), remete a línguas de nações como a China e o Império Romano e está relacionado a como tais impérios impuseram suas línguas nacionais, diferente do que acontece com o inglês nos dias atuais. Conseqüentemente, utilizar o termo *imperial* para a língua inglesa retoma o conceito de língua imposta, de relações de poder.

No entanto, quais são os fatores que fizeram do inglês uma língua mundialmente falada? Ao analisar alguns fatos que ocorreram durante o século XX, podem-se identificar alguns que favoreceram o desenvolvimento do poder do inglês.

Atualmente, ao pensar em termos de poder e influência de um idioma mais do que na sua simples imposição por questões imperialistas, a língua inglesa torna-se muito relevante. O que precisa ser mais bem esclarecido é como ela pode constituir-se como um instrumento de dominação. Rajagopalan traz o conceito de *imperialismo linguístico* como sendo “a forma mais nefasta pela qual os povos mais variados, principalmente dos países em desenvolvimento, estão sendo colonizados mentalmente em nome da globalização e do acesso universal à língua inglesa” (2005, p.37). Nesses termos, o imperialismo não se configura mais como conquista de territórios, pois tal domínio se dá na esfera econômica e cultural.

O termo *imperial* aplicado ao inglês (BRETON, 2005) se dá pela sua difusão planetária. O idioma apresenta-se como língua materna em mais de um continente (Europa, África, Ásia, Austrália, América) e língua falada com mais ou menos representatividade em todo o mundo como língua estrangeira.

Não é possível analisar o processo de expansão da língua inglesa sem levar em consideração as duas grandes linhas de pensamento, ou seja, a concepção de língua inglesa enquanto idioma global ou imperialista. Rajagopalan (2005) defende que essas escolhas passam pela esfera política, tornando difícil perceber o poder da representação linguística.

No mundo globalizado, essas escolhas estão permeadas por diversos fatores, como a grande mobilidade de pessoas, pensamentos, comportamentos e práticas sociais que diferentes populações na esfera global possuem e que cada vez encontram-se mais interligados uns aos outros. Esse fenômeno vai ser classificado por Robins (*apud* RAJAGOPALAN, 2003, p.57) como *transnacionalização*, e abrange não só a esfera econômica e política, como também a cultura. Também o fenômeno da desterritorialização das pessoas vem aumentando, ou seja, o aumento do número de pessoas que se consideram cidadãos do mundo por diversos motivos e tem suas relações e representações globalizadas.

Levanta-se, então, a partir dessas considerações, a problemática de como pensar o inglês dentro de um paradigma imperialista de língua e como professores de língua

inglesa podem certificar-se de que, ao ensinarem o idioma, não estão repassando valores contrários ao interesse nacional. Rajagopalan (2005, p. 37) levanta vários questionamentos sobre isso: “é possível adotar posturas concretas na sala de aula que, sem prejudicar a qualidade do ensino, possam assegurar que os alunos não percam seus próprios valores? É possível, enfim, resistir ao imperialismo linguístico hoje representado pela língua inglesa?”

Esses questionamentos são discutidos pela educação no Brasil em documentos como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Inglesa (DCE-LEM). Essas discussões sobre o ensino de língua inglesa vêm acontecendo e produzindo análises e posicionamentos importantes para o ensino brasileiro.

Os principais documentos norteadores da educação básica no Brasil abordados aqui são três: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) que abrangem o Ensino Médio e discutem questões relacionadas ao currículo e sua formulação; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que possuem o mesmo papel da OCEM, porém abrangem os anos finais do Ensino Fundamental, e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Inglesa (DCE-LEM) que apresentam um apanhado das discussões dos dois documentos anteriores, citando-os e adaptando-os para o Estado do Paraná, levando em consideração a realidade do ensino no Estado.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Inglesa (2006), os objetivos do ensino de idiomas na escola regular são diferentes dos objetivos de um curso de idioma, pois as finalidades de tais instituições são diferenciadas. Esse fator deve ser levado em consideração, apesar de muitas vezes gerar interpretações equivocadas, colocando o inglês como uma disciplina de língua instrumental, concentrando esforços em conteúdos, “[...] como se tal idioma pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológico” (BRASIL, 2006, p. 90), e renegando o papel dos aprendizes e sua formação.

O PCN recomenda, segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), o trabalho baseado em leituras, posto que a oralidade e a escrita, no contexto brasileiro da escola pública, tem pouca oportunidade de uso pelos alunos. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCN), publicados em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC), abordam de forma diferente o ensino do inglês, enfatizando a comunicação oral e escrita para favorecer o aluno em sua demanda de formação acadêmica, pessoal e profissional.

A discussão sobre ensino de língua inglesa não está presente somente nos documentos oficiais. Moita Lopes (2005) também participa dessa discussão ao abordar o processo de aceitação e implantação da competência comunicativa dentro do processo de ensino de idiomas com a formulação do conceito hymesiano de competência comunicativa, que proporcionou arcabouço teórico para as regras de uso da língua que relacionava o uso do idioma com as práticas sociais, focalizando o usuário e suas práticas sócio-culturais. Como resultado da valorização da competência comunicativa, a aprendizagem de frases como *I'm sorry, thank you*¹²⁰, entre outras, passaram a ser ensinadas como um meio de dar conta das regras sócio-culturais do

¹²⁰ Grifo do autor.

inglês, forçando a criação de representações nem sempre relacionadas com a realidade da cultura da língua, ou seja, o aluno aprendia apenas algumas frases isoladas e era levado a pensar que já possuía habilidade para se comunicar em língua inglesa.

Não é nessa perspectiva que os documentos oficiais tentam propor o ensino de inglês, pois consideram que o professor deve proporcionar algo que vai além do que aborda Moita Lopes (2005), pois defendem que a língua inglesa deve auxiliar a redução das desigualdades sociais e apresentar as relações de poder existentes na sociedade. Com isso, as DCEs de língua inglesa subsidiam-se dessa visão para se estabelecer no estado do Paraná.

A partir das reflexões propostas pelos documentos nacionais, as Diretrizes Estaduais (PARANÁ, 2008) fundamentam-se teórica e metodologicamente sobre o entendimento das necessidades da sociedade contemporânea e a equidade entre todas as disciplinas do currículo da educação básica; buscam o resgate da função social e educacional da língua inglesa na educação básica e o respeito à diversidade cultural, identitária e linguística pautada no ensino que não prioriza a manutenção de hegemonia cultural.

Atualmente, coexistem culturas diferentes e é preciso pensar em uma maneira de estabelecer relações entre elas de forma que os sujeitos, ao entrarem em contato com tais culturas, possam ser levados a refletir de forma crítica sobre elas e, assim, desenvolver competências interculturais. Essa competência, segundo Paraná e Almeida (2005), permite o questionamento, busca a construção de conhecimentos que promovam maior interação com o diferente.

O professor de língua estrangeira da escola se transforma em ampliador de horizontes, independentemente da visão de mundo que o aluno tenha, pois, tanto em uma realidade quanto em outra, o aluno irá compreender questões que vão além do mercado de trabalho ou da perspectiva de vida, que o auxiliarão em sua percepção de mundo, na sua prática social enquanto sujeito participante de certas comunidades.

O ensino do Inglês em sala de aula é permeado por outras questões como qual o inglês que se ensina na escola, qual o inglês que o aluno quer aprender e o que o aluno irá fazer com o inglês que ele aprende. Essas representações, também chamadas por alguns autores de *crenças* (BARCELOS, 2010; ROSA, 2003), vão influenciar a maneira como o professor irá trabalhar o idioma em sala e a receptividade do aluno. Como exemplo, muitos professores e alunos, ao justificarem o motivo de se estudar inglês, normalmente afirmam que o aprendizado do idioma contribui para sua colocação no mercado de trabalho. Outros afirmam que o aprendizado de inglês é uma porta de acesso ao mundo.

Dentro da perspectiva do ensino de língua inglesa nas escolas, é importante levar em consideração as representações de professores no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa, pois, por meio de seus discursos, estarão influenciando a construção das representações dos alunos.

Torna-se importante relacionar as diferentes representações do professor com o que afirma Johnson (1994, *apud* BARCELOS, 2010), pois este explica que pode haver diferenças entre as representações e as ações dos professores em sala. Algumas representações dos professores podem ser muito enraizadas, muito fortes, e, mesmo o professor tendo consciência da discrepância de suas ações, não consegue mudar sua

prática por não possuir muitas alternativas nas quais possa se basear. Isso deve ser levado em consideração quando se pensa em profissionais que atuam há mais de dez anos e que não entraram em contato com as questões discutidas aqui sobre os documentos norteadores. Para esses professores, a mudança de suas práticas torna-se dificultada pela força de suas representações mais voltadas para um ensino estruturalista.

Sobre a articulação entre as orientações do Estado e a prática do professor, Barcelos (2010) defende que existe uma relação de complexidade que pode gerar conflitos entre o que os professores pensam que devem fazer em sala, como eles percebem a sala de aula e o que os “últimos métodos ou programas de educação dizem que eles devem fazer” (BARCELOS, 2010, p.30).

A partir dessa discussão, propôs-se investigar as representações dos professores da rede estadual de ensino em Curitiba para identificar suas representações e como elas estão sendo articuladas nesse processo apresentado por Barcelos (2010).

3 Reflexões com professores de inglês da escola pública

Torna-se relevante colocar que o pesquisador aqui também é professor da rede estadual de ensino desde 2007, lecionando inglês para turmas de todas as séries/anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentro da perspectiva do pesquisador, o professor é o grande foco de todo o processo de ensino/aprendizagem, pois cabe a ele a grande responsabilidade de compreender suas representações e articular com todas as orientações pedagógicas que estão colocadas pelas DCEs (2008) e, além de todo esse processo de reflexão, é do professor a responsabilidade de entrar em sala e atuar e, por meio de sua atuação, transformar em realidade o que se propõe em termos de ensino, cultura, aprendizagem. Essa perspectiva estará presente na análise dos dados obtidos.

Para a realização desta pesquisa, são levados em conta os conceitos de pesquisa qualitativa descritiva e correlacional apresentados por Triviños (1987), pois parte-se de duas variáveis, que são o conhecimento apresentado pelos documentos oficiais e a literatura sobre língua inglesa na escola pública, e as crenças dos professores sobre tal assunto.

Optou-se pela entrevista individual com professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná gravada como meio de documentação da pesquisa de campo. Esse tipo de técnica de coleta de dados é chamado de entrevista semiestruturada, pois, segundo Triviños (1987), parte-se de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, à medida em que vai decorrendo a entrevista, tendem a surgir novos questionamentos de novas hipóteses que são formuladas a partir das respostas aos questionamentos iniciais.

Dentro do conceito de pesquisa baseada em entrevistas semiestruturadas, existem muitas etapas que podem ser seguidas. Para a pesquisa atual, entende-se que o roteiro básico norteia a entrevista e, à medida que surgem novos questionamentos, são colocados imediatamente para o entrevistado. O roteiro de entrevista está dividido em três partes: a formação do professor; DCE, OCEM e PCN de língua inglesa e as representações (Cf. Apêndice A).

Foram entrevistadas cinco professoras da rede pública estadual que atuam em

colégios em Curitiba. Para não revelar suas identidades, todas receberam um número, que está de acordo com a ordem das entrevistas, portanto, a P1 foi a primeira a ser entrevistada e a P5 a última. Algumas das profissionais trabalham apenas com Ensino Fundamental (professoras 1 e 5), enquanto outras atuam tanto no EF quanto no Ensino Médio. As professoras 1, 2, 4 e 5 trabalham em colégios de periferia, na região sul de Curitiba, atendendo famílias mais carentes, que moram em territórios de ocupações ou em comunidades carentes. Entre essas professoras, 4 e 5 moram na comunidade em que atuam. A P3 trabalha em um colégio mais central na cidade e não atende de forma sistemática a alunos com o mesmo perfil das demais que trabalham na periferia.

Todas as professoras, ao relatarem sobre o porquê escolheram cursar uma licenciatura em língua inglesa, afirmam que decidiram estudar inglês por gostarem do idioma português (P1, P2, P4) ou gostarem de literatura (P3 e P5), e acabaram cursando dupla licenciatura, que as permitiram estudar seu campo de interesse – língua portuguesa e/ou literatura – ao mesmo tempo em que se formaram em língua inglesa. Pode-se observar que a professora 1 revela certa simpatia pela língua inglesa, sendo a única que a incluiu em sua resposta sobre o porquê escolheu fazer letras: “porque eu sempre gostei das letras, das palavras... sempre fui fascinada por elas... e aí eu descobri que tinha um curso de letras, que você aprendia o inglês e o português e que você aprendia também lecionar” (professora 1).

Seguindo o roteiro, a professora 2 relata, assim como a professora 1 e 5, que os maiores desafios relacionados à dificuldade em dar aula na escola pública estão relacionados à falta de recursos e materiais: “falta de material, salas superlotadas... basicamente é isso” (professora 2).

As professoras 1, 4 e 5 relatam que o grande desafio que encontraram relaciona-se não apenas ao fato de terem que lidar com um ambiente com poucos recursos, mas também de lidarem com alunos que muitas vezes são bastante desinteressados.

“Ah, meu grande desafio ao iniciar a carreira foram mesmo os alunos”. (professora 4)

“tive dificuldade sim... mais por causa da indisciplina dos alunos e da falta de recursos materiais sabe”. (professora 5)

“é que os nossos alunos, eles são... de escola pública... eu acredito assim... muito carentes... é... nas questões assim de terem uma base muito fraca, e eu acho que isso daí compromete a compreensão, a interpretação deles dentro da... no meu caso que sou professora de inglês, a linguagem né... então eu... eu acho assim que é porque muitos são abandonados na escola, o pai não acompanha... e eu acho que é um desafio muito grande... você tem que trabalhar com ele e com as frustrações que vem junto com ele... não tem que te apoie assim... pra te dar aquele empurrão”. (professora 1)

O que apresenta P1 sobre seus desafios é bastante pertinente, porém também é uma discussão apresentada pelas DCEs quando argumentam que o professor tem autonomia para adaptar os conteúdos à realidade na qual atua. Com relação aos problemas sociais vividos pelos alunos, eles também fazem parte da identidade do aluno e de suas representações que devem ser levados em conta ao trabalhar a língua em sala. O fato de o aluno estar em situação social de risco não o destitui de capacidade de aprendizado. O papel do professor em sala tem mudado de acordo com as mudanças de paradigma. Com o ensino estruturalista, o profissional não precisava

pensar no aluno, apenas no conteúdo que precisava ser ensinado, porém, com a pedagogia crítica (PARANÁ, 2008), o professor deve olhar para seu aluno como um sujeito em construção e seu papel, de apenas divulgador de conhecimentos, passa a ser de mediador de conhecimentos e realidades, e é essa mudança que parece que P1 tem dificuldade de compreender.

A segunda parte do roteiro foi elaborada visando compreender como o professor articula as informações postuladas pelos órgãos governamentais para a educação. Como pode-se perceber na análise dos documentos oficiais na seção anterior, tais documentos trazem uma reflexão muito interessante que deve ser levada em consideração pelo professor ao planejar e refletir sobre suas aulas. As orientações apresentadas pela DCE, PCN e OCEM são de extrema importância para que todos os professores entrem em contato com discussões atuais, já que muitos dos que estão trabalhando atualmente, que possuem mais de 10 anos de profissão, provavelmente não foram contemplados em sua graduação com tais discussões, visto que são documentos recentes. As orientações e informações contidas neles podem ser vistas como um caminho para o processo de reflexão do profissional sobre a língua, sua prática e como transpor esses conhecimentos para a realidade de sala de aula. Acredita-se que existe, para os que leram tais documentos, grande diferença em sua prática como professor e em seu entendimento de ensino de língua inglesa na escola.

Essa parte do roteiro de entrevistas buscou, portanto, identificar essas questões e refletir sobre elas com base em três perguntas: o que você conhece dos documentos oficiais (DCE, OCEM e PCN)? Como você vê a importância desses documentos? O que você entende por língua enquanto prática social?

Com relação aos documentos norteadores da educação pública, todos dizem que já leram alguma coisa, algumas consideram importantes, porém tem uma que não considera (professora 4). Entretanto, ao analisar o grupo de respostas, comparando o nível de conhecimento e argumentação ao falar dos documentos, cria-se certa dúvida com relação ao fato de que, na realidade, as professoras ou não leram, ou não entenderam muito do que leram, pois mesmo instigadas a falar mais sobre o assunto, as respostas acabaram sendo vagas e pouco esclarecedoras. Houve casos, como o da professora 4, que respondeu conhecer pouco ou quase nada desses documentos, ela parece não ver importância dos documentos oficiais e responder de forma vaga sobre seu entendimento por língua enquanto prática social: “acho importante entender a língua enquanto prática social”. Apesar de achar importante, a profissional não soube explicar muito bem o que exatamente entende como língua enquanto prática social e como isso influencia seu trabalho em sala, o que reitera a suspeita de que P4 pode não estar articulando tal conhecimento por não ter lido os documentos oficiais.

A professora 5 disse conhecer pouca coisa e revelou que acredita que tais documentos são importantes; já sobre a concepção de língua enquanto prática social obteve-se como sua resposta que “é importante para estar conectado no mundo”. Essa visão sobre prática social revela que, apesar de não problematizar muito o conceito, P5 consegue articulá-lo em sua prática ao inserir a questão da tecnologia e das relações globais, que atualmente permeiam a vida dos alunos.

A língua como prática social também não foi muito bem articulada pelas professoras que justificam falando sobre o uso da língua no dia-a-dia, não

compreendendo toda a amplitude do conceito, apenas repetindo de forma mecânica o discurso comum das escolas.

“Pra mim são diretrizes, são parâmetros que... que norteiam a educação brasileira” [...] “Como eixos norteadores... como base mesmo” [...] “um instrumento que... um instrumento vivo que faz parte da sociedade e evolui constantemente”. (professora 2)
“então... nas nossas reuniões pedagógicas a gente tem né... é... toda... o contato com todos esses documentos a gente... é... trabalha em cima, e responde questões e questões e questionários... então, é importante, mas eu acho que tem muita coisa que poderia... é... ser substituído por outras coisas mais importantes ainda que... eles não colocam ali. Questão de valores que... na língua inglesa por exemplo não é colocado”. (professora 3)
“na minha opinião, a língua enquanto prática social é aquela língua que você... utiliza no dia-a-dia... né... na sociedade. (professora 3)

É interessante observar que P3 consegue sintetizar o conceito de língua enquanto prática social de maneira bem simples e que certamente facilita sua articulação ao planejar as aulas. De maneira diferente, P2 tenta formalizar um conceito que não revela completamente o que realmente pensa com relação tanto aos documentos oficiais quanto com relação ao conceito de língua enquanto prática social. Não é possível perceber, por meio de sua fala, se P2 consegue articular tais conhecimentos e conceitos com sua prática em sala de aula.

A terceira parte da entrevista tem por fim investigar as crenças sobre a língua inglesa, o ensino do idioma na escola pública. Assim, inicia-se, com objetivo de revelar como o professor articula sua prática com o processo maior de educação no qual o aluno está inserido, com a seguinte pergunta: o professor em sala de aula tem consciência do seu papel enquanto mediador de mudanças na vida do aluno? Essa pergunta, ao ser respondida, mostrou certo desconforto por parte das professoras, o que pode ter acontecido devido a todo o processo de reflexão gerado pela entrevista até o momento, fazendo com que as profissionais revissem suas posturas, suas práticas e como estavam articulando seu conhecimento com a realidade da sala de aula. Percebeu-se que P2 e P5 responderam de maneira mais direta, enquanto as demais pararam para refletir sobre seu dia-a-dia antes de responder.

“eu acredito que nem todos os professores tem essa consciência, alguns sim”. (professora 2)
“se ele não tem, ele tem que ter consciência... né... que ele não tá ali só passando uma tarde com o aluno, que ele tá... passando pro aluno... a melhor maneira de ele ler e compreender uma língua estrangeira, no caso o inglês”. (professora 1)
“sim, tem”. (professora 5)
“no geral eu acho que não... algumas vezes... em sala... esquecemos que podemos fazer a diferença na vida das crianças... e nos contentamos com os cinco por cento dos que apresentam um bom resultado”. (professora 4)

Seguindo o roteiro, parte-se para a percepção do professor sobre a relação entre as aulas de inglês e seus alunos – com relação às aulas de inglês normalmente percebo que os alunos... - e as crenças que esses profissionais possuem em relação aos seus alunos. Essa questão, portanto, foi apresentada em forma de enunciado para que as

professoras pudessem completar. A questão seguinte, ainda sobre a percepção que o professor tem de seu aluno, segue com uma frase a ser completada: “o aluno que aprende inglês...” Essa frase, ao ser completada, buscou contrastar as crenças apresentadas pelo professor na segunda parte da entrevista com o que ele vivencia em sala com seus alunos, além de complementar a primeira e segunda perguntas dessa parte do roteiro. A questão seguinte: “a escola ensina um inglês...” voltou-se para a crença do professor e o contraste entre o que o professor acredita e o que realmente pratica em sala. Tal questão visou contemplar essa reflexão por parte do professor.

“um inglês básico... o que é uma pena”. (professora 4)

“a escola ensina um inglês mecânico, que não se preocupa com a fala, interpretação... e um inglês mais gramática”. (professora 2)

“a escola ensina um inglês... é... ele vai dando uma noção... pra que ele não fique assim achando que o inglês é um grego pra ele, que ele consiga numa musica entender uma fase, uma mensagem, nesse sentido. Mas o aluno de escola publica que está de sexto ano ao nono, ele não falando, ele não sai construindo certos textos porque dentro de um numero grande de alunos que nos temos em sala isso não é muito possível”.

(professora 1)

“eu acho que não falar necessariamente... é... humanamente impossível pelo tanto de aula que a gente tem... mas... o básico né... entender pelo menos o... do que se tá falando... quando lê ou vê qualquer coisa... entender... pra ele conseguir sair de determinadas situações”. (professora 3)

Observou-se nas falas de P2 e P4 o uso de adjetivos para explicar o inglês que é ensinado na escola. P4 usa o termo *básico*, fazendo referência ao nível de proficiência do idioma, que, normalmente, é dividido em básico, intermediário e avançado. Continuando com sua fala, P4 apresenta certo pesar com relação a esse nível de idioma ensinado na escola. Seguindo a mesma linha, P2 classifica o inglês da escola como mecânico, mais preocupado com a gramática, não se focando muito na fala e na interpretação.

Retomando aqui o que está posto nos documentos oficiais com relação às práticas de leitura, vê-se que existe uma preocupação de P2 com relação à falta de interpretação de texto, que é um dos grandes focos de tais documentos, ou seja, a leitura que vai permitir o aluno desenvolver seu senso crítico. Porém, esses mesmos documentos não fazem referência ao nível de inglês a ser ensinado na escola. Apesar de os mesmos, em alguns momentos, colocarem que não se visa à proficiência no uso da língua inglesa na escola pública, não é possível inferir qual o nível de inglês satisfatório que o aluno deva alcançar.

Nesse ponto, é importante lembrar que a autonomia do professor e a realidade na qual ele está inserido é que vai auxiliá-lo no trabalho com a língua inglesa. Pode-se encontrar escolas públicas que atendem comunidades que não têm contato frequente com o idioma, porém, existem comunidades nas quais os familiares possuem mais condições econômicas para pagar um curso de inglês para os filhos, possibilitando ao professor adaptar seu conteúdo para um inglês mais complexo do que somente o “básico”.

Algumas reflexões anteriores, apresentadas pela DCE e também por alguns

autores já citados, trazem uma noção de sujeito que não está pronto, que é fragmentado, permeado por muitas crenças, e que está em constante transformação.

Pode-se perceber que alguns problemas enfrentados pelas professoras são recorrentes, como a qualificação, os desafios que encontram e a visão que têm do ensino de língua na escola pública. É importante compreender que, apesar de as profissionais terem dito não ter sido suficiente sua formação nas perguntas iniciais, nenhuma coloca o problema da capacitação, tempo para o autoaprimoramento ou formação continuada como um problema.

Percebe-se que o professor acaba colocando na estrutura física da escola, nos objetivos apresentados pelos documentos norteadores da educação para o ensino de inglês que, como P3 afirma, não estão de acordo com a realidade da escola, a responsabilidade pela limitação de seu trabalho. Nesse ponto, retomando a fala de P1, que fica admirada com o desenvolvimento de seus alunos, fica um questionamento sobre se o professor está realmente tomando a responsabilidade que lhe cabe no ensino do inglês ou se, como alguns professores fazem, jogam a culpa dos problemas de aprendizado dos alunos na estrutura e no governo, destituindo sua parcela de responsabilidade.

4 Considerações finais

Esse pequeno universo de representações analisado neste trabalho permite perceber questões relevantes sobre como o professor está encarando o ensino da língua inglesa na escola pública, como suas representações estão interferindo sua prática e como estão articulando as questões colocadas pelos documentos norteadores da educação brasileira (PCN, DCE e OCEM). O foco no professor permite perceber que, apesar desses documentos trazerem discussões interessantes para o ensino de língua, as professoras apresentam muitas dificuldades para articular tais conhecimentos com sua prática, e isso se dá por alguns motivos.

Acredita-se que somente o conhecimento e a articulação dos conhecimentos apresentados pelos documentos oficiais não são suficientes para assegurar uma boa aula/professora. Tais documentos não devem ser tomados como a única referência, já que, como se pode observar, nas discussões apresentadas, todos são sujeitos em constante mudança e seria impossível ter uma participante que seguisse tudo o que os documentos propõem.

O professor, permeado por suas representações, compreende como o ensino de língua inglesa deve se dar na escola de maneira distinta, e essa compreensão é permeada pela leitura e pela formação dentro das novas perspectivas educacionais. Ele precisa estar atento às mudanças na educação, pois estas acompanham as mudanças da sociedade, permeadas por novas tecnologias, por novas representações culturais e sociais.

Muitos desafios encontrados pelos professores em sala de aula não estão contemplados nos documentos oficiais. Normalmente, quando focamos o professor e sua prática, deixamos de lado outros fatores que também são relevantes no processo educativo, como o aluno, as motivações de alunos e professores, as representações que alunos e mesmo a escola têm do ensino e como isso também permeia a prática docente,

facilitando ou dificultando o ensino e a receptividade do aprendizado do inglês. A importância desta pesquisa fica a cargo da compreensão das representações dos professores. Não foram considerados os fatores externos a ele como objetos de estudo, apesar de se compreender que esses fatores existem, pois o foco voltou-se para o professor.

Como docente, também identifico muitas das questões colocadas pelas professoras na pesquisa, ou seja, em muitos momentos, percebemos que recorrer aos documentos norteadores da educação não soluciona problemas pontuais em sala de aula. É necessário que o professor valorize sua prática e seu conhecimento para poder contrastá-lo com o que colocam tais documentos e, a partir de sua reflexão, desenvolver processos que facilitarão o ensino/aprendizado.

Essa suposta melhoria no processo de ensino/aprendizagem de inglês pode se dar pela utilização de técnicas mais variadas, que o professor só poderá fazer uso se conhecê-las, por meio de problematizações em que relacione a prática social do aluno com o aprendizado de inglês.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação de crenças. In: _____, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Maria Helena Vieira; _____, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – programa de desenvolvimento profissional continuado – PCN em ação*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – MEC: Brasília, 2006.

BRETON, Jean-Marie Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PARANÁ, Jeanne Marie Feder; ALMEIDA, Mariza Riva de. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSA, Maria Aparecida. *A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“Globalização”)*. Dissertação – UNICAMP/IEL, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A

Questionário semiestruturado utilizado para a realização das entrevistas:

Este roteiro de perguntas visou nortear a conversa entre pesquisador e professores de acordo com o que segue:

1) Sobre a formação do professor

- a) Há quanto tempo leciona?
- b) Onde?
- c) Por que decidiu estudar Letras?
- d) Considera que sua formação foi suficiente para iniciar a carreira de professor?
- e) Quais foram os primeiros desafios que enfrentou ao começar a lecionar?

2) Sobre as DCE, OCN e PCN de língua inglesa

- a) O que você conhece dos documentos oficiais (DCE, OCN, PCN)?
- b) Como você vê a importância desses documentos?
- c) O que você entende por "língua enquanto prática social"?

3) Sobre as representações:

- a) Qual o tipo de inclusão e exclusão que o aprendizado da língua inglesa pode promover?
- b) O professor em sala de aula tem consciência do seu papel enquanto mediador de mudanças na vida do aluno?
- c) Com relação às aulas de inglês normalmente percebo que os alunos...
- d) O aluno que aprende inglês....
- e) A escola ensina um inglês...
- f) Consigo perceber mudanças em mim e/ou em meus alunos com relação às crenças sobre a língua inglesa e aprendizado?
- g) O professor ideal é assim:

Ensinar e aprender Matemática com o uso do material dourado nos primeiros anos do Ensino Fundamental

Anderson Oramisio Santos

Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Educação Básica e dos cursos de pós-graduação lato sensu em Educação em Uberlândia.

E-mail: oramisio@hotmail.com

Guilherme Saramago de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: gsoliveira@ufu.br

Camila Rezende Oliveira

Mestra em Educação. Pedagoga. Docente da Educação Básica da rede municipal de ensino de Uberlândia.

E-mail: milarezendeoliveira@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é realizar uma abordagem sobre a utilização do Material Dourado como recurso didático para o ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir dos estudos da epistemologia genética de Piaget, pois eles “explicam” o desenvolvimento do pensamento matemático nas crianças, contribuindo para uma ação pedagógica, facilitando na escolha dos fatores que podem ser considerados na preparação das aulas. Toma-se a Psicologia como núcleo central de orientação pedagógica, isto é, os alunos constroem seus conhecimentos matemáticos de acordo com os níveis de desenvolvimento da sua Inteligência e o erro é visto como uma manifestação positiva de grande valor pedagógico. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é um estudo bibliográfico com base em teóricos que se debruçam sobre o tema. A utilização do Material Dourado é uma possibilidade de contextualizar os conteúdos matemáticos, relacionando com situações concretas e promovendo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Material Dourado. Aprendizagem Matemática.

Abstract: The objective of this paper is to present the use of the Golden material as a teaching resource for the teaching of mathematics in the early years of elementary school, from the studies of genetic epistemology of Piaget, as it "explains" the development of mathematical thinking in children, contributing to a pedagogical action, facilitating the choice of which factors may be considered in the preparation of lessons. We take the Psychology as the core of mentoring, that is, students build their math skills according to the level of development of their

intelligence and the error is seen as a positive manifestation of great educational value. The methodology used for the development of this research is a bibliographical study based on theoretical who researched about the topic. Using the Golden Material is a possibility to contextualize the mathematical contents, relating to specific situations and promoting meaningful learning.

Keywords: Teaching of Mathematics. Golden material. Learning Mathematics.

1 Introdução

Durante as primeiras décadas do século XX, foram realizadas diversas pesquisas, buscando explicar como a criança aprende, trazendo sempre à tona os elementos reflexivos dos pensadores desde a Antiguidade: “como é que o sujeito se relaciona com o meio em que está inserido”, ou de maneira mais simples, “como é que o sujeito se relaciona e interage com o objeto”.

No contexto escolar e nos debates de psicólogos, as indagações também se fazem: como é que a criança (sujeito) aprende (se relaciona) com um conhecimento (objeto). É preciso ficar claro que o que é considerado objeto nas diversas teorias é tudo o que existe no “meio”: as pessoas, as coisas, a arte, a cultura, os conhecimentos.

Antigamente, acreditava-se que as crianças aprendiam apenas recebendo informações e possíveis orientações de um professor. O professor, na sua prática rotineira de sala de aula, explicava os conteúdos, ditava regras com prazo de início e terminal idade, mostrava figuras decorativas. A criança passivamente ouvia, copiava, decorava dias e dias, porque a orientação do professor era que ela devia aprender.

Um fato bem comum no interior das salas de aula surgia quando a criança não aprendia e não correspondia às expectativas do professor face às aulas dadas e ao conteúdo ministrado. Culpava-se a criança, considerando-a desatenta, irresponsável. Diante disso, a utilização de um bom material, as relações numéricas abstratas passam a ter importância no aprendizado, pois se têm imagem concreta do que se está aprendendo, o que facilita a compreensão e a memorização.

Existem outras reflexões e concepções sobre aprendizagem que são produto do trabalho de professores e psicólogos que têm procurado responder às perguntas apresentadas no início deste trabalho e a uma série de outros questionamentos que são feitos por professores na educação básica. Este trabalho vai se pautar no ensino e aprendizagem da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando alguns caminhos, estratégias e compreensão para a aprendizagem matemática.

Segundo Preece, Rogers e Sharp (2005), a psicologia se interessa primeiramente em compreender o comportamento humano e o processo mental que está sob ele, e para entender esse comportamento, a psicologia cognitiva tem adotado a noção de processamento da informação. Tudo que se vê, sente, toca, prova, cheira e faz é expresso em termos de processamento de informação.

Nesse sentido, Mayer (1981, *apud* BORUCHOVITCH, 1993) define formalmente psicologia cognitiva como a análise científica do processo mental humano e estruturas (construção) com o objetivo de entender o comportamento humano. E para Sternberg

(2000), a psicologia cognitiva trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação.

Os psicólogos cognitivistas estudam as bases biológicas da cognição, tanto quanto as imagens mentais, a atenção, a consciência, a percepção, a memória, a linguagem, a resolução de problemas, a criatividade, a tomada de decisões, o raciocínio, as mudanças cognitivas durante o desenvolvimento ao longo da vida, a inteligência humana, as inteligências múltiplas, dentre outros aspectos do pensamento humano, e para o conhecimento matemático.

Os estudos da psicologia cognitiva não anulam, em hipótese alguma, outra teoria ou estudos que comprovem que seria possível a criança aprender recebendo informações, treinando, decorando, cumprindo regras e prazos. A psicologia cognitiva, a partir desses pressupostos, busca esclarecer a compreensão daquilo que se aprende com vistas a melhor favorecer o aprendizado com compreensão.

A Psicologia Cognitiva trouxe importantes contribuições sobre o pensamento da criança. O pesquisador Mayer (1981) *apud* Sternberg (2000, p. 89) concluiu que:

- a) crianças pensam de maneira diferente dos adultos;
- b) cada criança pensa diferentemente de outra;
- c) o pensamento evolui, passa por estágios; em cada estágio, a criança tem uma maneira especial de compreender e explicar as coisas do mundo.

Os pesquisadores da Psicologia Cognitiva também trouxeram elementos constitutivos para a contemporaneidade sobre o que é aprender. O processo de aprender com compreensão é um processo pessoal, gradual, que acontece dentro da cabeça de cada um.

Esse processo exige que o aprendiz pense por si próprio em espaços e contextos diferenciados, não sendo simplesmente apenas receber informações de um professor, o que não é suficiente para que o aluno aprenda com compreensão, nesse caso a criança se torna um ser passivo à aprendizagem e às diversas interações à sua volta.

A Psicologia Cognitivista também se pautou nos seus postulados de que a aprendizagem dar-se-á também por meio do uso de objetos manipuláveis e atividades que são propostas à criança em contextos escolares ou não e que ajudam a aprender, demonstrando nos seus escritos que o pensamento e o aprendizado da criança desenvolvem-se ligados à observação e à investigação do mundo. Quanto mais a criança explora o mundo, mais ela é capaz de relacionar fatos e ideias, sendo capaz de pensar e compreender.

Mas o que são materiais manipuláveis? Objetos reais que o aluno é capaz de tocar, sentir, manipular e movimentar. Objetos que representam uma ideia. Para muitos educadores, uma atividade bem conduzida deve passar pela manipulação, representação e simbolização, que seria o trampolim para atingir as abstrações.

Não se pode afirmar que o concreto é sinônimo de fácil e o abstrato de difícil, mas sim que o concreto é tomado como o que se pode tocar, atribui-se aos objetos manipuláveis a propriedade de tornar significativa uma situação de aprendizagem. Na construção do conhecimento, existem muitos fatos que, mesmo sendo simbólicos, expressam tão diretamente seu significado que não necessitam de qualquer tipo de

mediação para serem compreendidos. Mas os recursos devem estar relacionados a situações significativas que provoquem a reflexão dos alunos sobre as ações desencadeadas.

Para Vygotsky (1991, *apud* LEVANDOSKI, 2002, p. 35), a escola é o lugar da produção social de signos, é por meio da linguagem que se delinea a possibilidade da construção de ambientes educacionais com espaço para a criação, a descoberta, a apropriação da ciência produzida na história humana.

A Matemática, na maioria das vezes, é vista como uma disciplina pronta e acabada, sem espaço para a criatividade. Isso acaba gerando uma grande aversão nos alunos, fazendo com que acreditem que é algo difícil, distante da realidade e, muitas vezes, sem utilidades. Quem aprende ou compreende a matemática é considerado muito inteligente. O que devemos fazer é tirar a ideia de que a matemática é para poucos e mostrar que todas as pessoas têm a capacidade de aprendê-la e, ainda, explorar o lúdico.

A Matemática está entre as principais matérias para a formação do aluno e da sociedade, pois estabelece uma relação entre o cotidiano e a vida social. No entanto, é fundamental que os alunos tenham contato com a matéria a partir das séries iniciais.

A aprendizagem da Matemática contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica e da coerência, que são os aspectos práticos. Logo, o ensino de Matemática exige do educador muita dedicação e uma visão geral do processo de ensino aprendizagem.

Os diferentes campos da Matemática devem interagir, de forma articulada, com as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos no ensino fundamental, não apenas as questões algébricas, mas são também de suma importância os trabalhos geométricos e os que envolvem o raciocínio combinatório e probabilístico e as análises estatísticas.

Nota-se, no processo de ensino aprendizagem da Matemática em geral, uma carência de significação atribuída aos conteúdos. Dewey (1979, *apud* GRANDO, 2000, p. 102) assinala que “aprender matemática significativamente implica em conhecer o conceito a partir de suas relações com outros conceitos, notar como ele funciona”.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma abordagem sobre a utilização do Material Dourado como recurso didático para o ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A escolha por esse campo de pesquisa - Educação Matemática - provém do interesse por estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em Matemática, e também da necessidade de propor uma alternativa metodológica para o ensino de Matemática nos Primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do uso do Material Dourado.

A metodologia adotada para este estudo foi uma pesquisa exploratória qualitativa com procedimento bibliográfico, recorrendo a diversos autores, tomando como base D’Ambrósio (2001), Micotti (1999), Piaget (1998), Lorenzato (2006), Freitas (2004), dentre outros teóricos que discutem o tema.

Incluir metodologias que busquem inovar e contextualizar o ensino na sala de aula no intuito de levar o estudante a construir e a compreender a matemática e seus procedimentos que o auxiliem na formalização de diferentes conceitos da disciplina, parece ser uma alternativa para desmitificar ou “descomplicar” a matemática.

Acredita-se, também, que situações cotidianas articuladas às atividades experimentais no ensino de Matemática possibilitam desenvolver no aluno habilidades e competências, tais como: a identificação, a observação, a classificação e a organização dos diferentes fenômenos envolvidos no assunto.

2 Referencial teórico

Ensinar Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental é um desafio, pois é ali que os alunos formarão uma base para aprender durante toda a vida. O professor deverá estar atento a todas as características de seus alunos. Por isso, é interessante que sempre haja diálogo dentro de uma sala de aula, assim ele conseguirá identificar o que pode aproveitar do conhecimento que cada aluno traz consigo. Investigar o quanto ele já conhece sobre o sistema de numeração é importante para realização de intervenções pedagógicas.

As crianças, ao chegarem aos primeiros anos de escolarização, já possuem noções sobre alguns conceitos de número e operações por estarem em contato direto com o sistema numérico, que observaram enquanto estavam fora da escola, como os algarismos em calendários, os preços de produtos, as numerações das casas etc. Elas constroem informalmente as representações sobre os números e tentam compreendê-los criando teorias próprias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) comentam que, ao problematizarem situações cotidianas articuladas aos conceitos matemáticos, os professores permitem que o aluno faça inter-relações entre os seus vários conceitos e entre os seus diversos modos de representação, superando obstáculos desde os mais simples até aqueles que significam verdadeiras barreiras epistemológicas no seu desenvolvimento (BRASIL, 1998).

Micotti (1999, p. 162) ressalta sobre a importância do ensino da Matemática estar vinculado a situações da vida diária, ao dizer que

o caráter abstrato dos estudos matemáticos surpreende os principiantes nos primeiros contatos com o mundo de ideias e representações, desprovidas das particularidades das coisas materiais. Apesar de a matemática ser utilizada e estar presente na vida diária, exceto para quem já compartilha desse saber, as ideias e os procedimentos matemáticos parecem muito diferentes dos utilizados na experiência prática ou na vida diária.

Nesse processo de formação, é preciso considerar as transformações sociais que emergem com o passar do tempo e que, por consequência, acarretam outras demandas no mercado de trabalho. O mundo atual exige outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena (D'AMBRÓSIO, 2001).

O conhecimento sobre como os alunos aprendem Matemática e sobre o tipo de matemática que pode ser aprendido, nos diferentes estágios de maturação, tem sido validado rapidamente, mas, em geral, ignorado na ação e na prática pedagógica dos professores.

Estudiosos, pesquisadores desse assunto, têm descoberto e redescoberto estratégias e proposições para viabilizar a estrutura do ensino de Matemática mais compreensível para os alunos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando-se dentre elas, neste trabalho, o uso de materiais concretos como importante ferramenta pedagógica para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Alguns teóricos da psicologia moderna como Maria Montessori, que tratam dos estudos da aprendizagem e estudiosos do campo da psicopedagogia clínica e institucional, têm fornecido elementos em uma análise racional para o uso de materiais concretos no desenvolvimento da criança. De acordo com Montessori (1912), a escola deve priorizar a educação, levando em conta o ser total, a interdependência corporeamente.

Para Piaget (1998), o conhecimento se dá por meio de um processo de interação. A partir do momento em que o sujeito interage com o objeto, um modifica o outro, ocorrendo, assim, a construção do conhecimento pelo sujeito, que, segundo o autor, é contínua, iniciando-se a partir do conhecimento, havendo continuidade entre os quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, pelos quais todos os indivíduos passam, sem pular nenhum.

A partir dessa interação, o sujeito vai modificando suas estruturas e aprendendo pelos processos de assimilação e de acomodação, ou seja, quando o sujeito encontra com algo novo, ele inicia o processo de adaptação que inclui estas duas formas: a assimilação e a acomodação.

Na assimilação, o indivíduo utiliza os conhecimentos que já possui, na acomodação, se esses conhecimentos não forem suficientes, é preciso construir novas estruturas. Esse processo de formação de estruturas envolvendo assimilação e acomodação é contínuo na construção do conhecimento durante a vida do indivíduo.

A principal preocupação de Piaget (1998) tem sido mostrar que o desenvolvimento mental da criança ocorre por meio da maturação, experiência e auto regulagem, conforme a criança passa por etapas no desenvolvimento da inteligência:

- Sensório-motor: do nascimento até dois anos de idade;
- Pré-operacional: dos dois anos até os sete;
- Operações concretas: dos sete aos onze anos;
- Operações formais: dos onze aos quinze.

As crianças, quando entram no período do estágio operatório (veja a classificação anterior), necessitam de manipular objetos concretos para descobrir os conceitos matemáticos que estão sendo ensinados, já que é possível que a matemática envolva ações efetuadas com objetos manipuláveis.

Piaget (1998) apresenta fortes argumentos que nos fazem acreditar que se deva fornecer sistematicamente à criança, até os onze anos de idade, oportunidades para experimentar e descobrir princípios matemáticos e científicos por si mesma.

A criança deveria começar com a manipulação de objetos físicos e, então, passar ao trabalho com representação de objetos físicos. No nível semi-concreto, o uso de figuras, cartazes, gravuras, tabelas e diagramas pode fazer a ligação entre as manipulações físicas e os conceitos abstratos. Os materiais manipuláveis ou materiais

concretos são uma proposta viável de metodologia para melhoria no ensino da matemática, que vêm marcando forte presença atualmente.

Segundo Schliemann, Carraher e Carraher (1995, p. 178),

o ensino de Matemática no Brasil, após ter sido basicamente formal, foi estimulado pela ideia da introdução de 'materiais concretos' em sala de aula. [...] A grande maioria dos livros didáticos atuais destinados às séries do ensino fundamental trazem sugestões de uso de materiais concreto. [...] é comum percebermos certa confusão sobre o papel do material concreto na aprendizagem da matemática.

As escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão ligadas às concepções do professor. Por isso, é necessário refletir sobre a sua prática, identificar as principais características dessa ciência e de seus métodos de aplicações, conhecer a história de vida dos alunos, sua vivência de aprendizagem, seus conhecimentos sobre o assunto, ter clareza de suas próprias concepções sobre a Matemática.

Lorenzato (2006, p. 56) diz que “o professor deve saber utilizar corretamente os materiais didáticos, pois estes exigem conhecimentos específicos de quem os utiliza. Não se pode deixar que o material se torne apenas um brinquedo para o aluno”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também destacam a utilização de materiais concretos pelos professores como um recurso alternativo que pode tornar bastante significativo o processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Contudo, Magina e Spinillo (2004, p. 11) destacam que

o material concreto não é o único e nem o mais importante recurso na compreensão matemática, como usualmente se supõe. Não se deseja dizer com isso que tal recurso deva ser abolido da sala de aula, mas que seu uso seja analisado de forma crítica, avaliando-se sua efetiva contribuição para a compreensão matemática.

É preciso refletir sobre os processos e materiais manipuláveis a serem utilizados, pois o mais importante no ensino e aprendizagem da matemática é a atividade mental a ser desenvolvida, ou seja, em cada aplicação deve haver uma sequência didática com objetivos correspondentes, visando estimular a percepção de conceitos abstratos.

Conforme Jesus e Fini (2005, p. 144),

os recursos ou materiais de manipulação de todo tipo, destinados a atrair o aluno para o aprendizado matemático, podem fazer com que ele focalize com atenção e concentração o conteúdo a ser aprendido. Estes recursos poderão atuar como catalisadores do processo natural de aprendizagem, aumentando a motivação e estimulando o aluno, de modo a aumentar a quantidade e a qualidade de seus estudos.

Piaget (2007) afirma que o pensamento matemático não deve ser adquirido por imagens estáticas, pois o pensamento é tido como um jogo de operações vivas e atuantes. Pensar é operar. Para ele, a imagem é apenas um suporte de pensamento,

simboliza as operações. A operação é um elemento ativo do pensamento. É uma ação qualquer, com origem motora, perceptiva ou intuitiva.

Para Piaget (2007), as operações lógico-matemáticas derivam das próprias ações, pois é o produto de uma abstração procedente da coordenação das ações, sendo preciso ter capacidade de registrar essa ordem por meio de ações, e não dos objetos.

Atualmente, já existem diversos materiais para manipulação do ensino e aprendizagem da matemática que utilizam propostas mais recentes do sócio construtivismo. Com isso, o professor pode utilizar a forma industrializada ou exercitar a produção de materiais de manipulação pelos alunos.

Freitas (2004) afirma que todos os materiais têm como característica principal o fato de oferecer suporte aos alunos para, a partir da manipulação, entenderem conceitos importantes. A potencialização do uso desses instrumentos depende única e exclusivamente da vontade e da capacidade de criação dos professores.

É importante destacar que as relações matemáticas com o uso de materiais concretos não estão nos objetos em si. Eles podem se formar na cabeça da criança, desde que haja ação pedagógica para a aprendizagem dos conceitos ou conteúdos matemáticos.

Nesta pesquisa, estuda-se o uso do Material Dourado, que é um material concreto que pode ser utilizado na aprendizagem das regras do sistema de numeração e das técnicas operatórias, temas fundamentais da matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

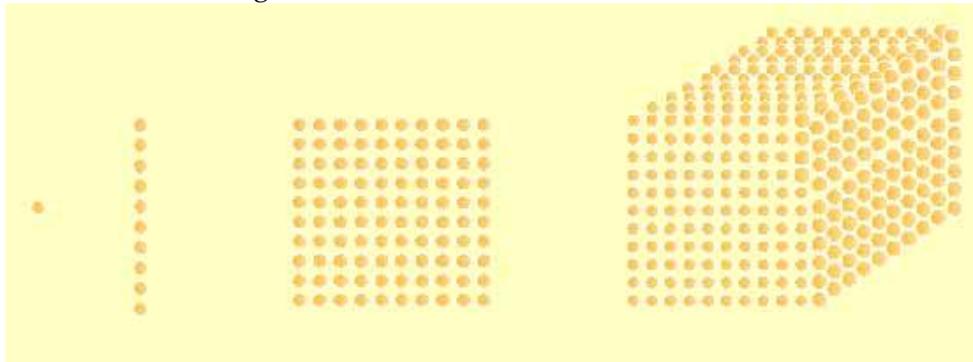
Além do Material Dourado, existem muitos outros materiais que podem ser usados no aprendizado da matemática. Apesar da importância dos materiais na aprendizagem e da quantidade de escritos teóricos sobre eles, os materiais em si podem ser muito simples, fáceis de construir e substituíveis, pois quando não se consegue obter um tipo de material, pode-se substituí-lo por outro, sem muita dificuldade.

O Material Dourado é um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática. Embora especialmente elaborado para o trabalho com aritmética, a idealização desse material seguiu os mesmos princípios montessorianos para a criação de qualquer um dos seus materiais, visando, com a educação sensorial:

3. desenvolver na criança a independência, a confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem;
4. gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir, gradualmente, abstrações cada vez maiores;
5. fazer a criança, por ela mesma, perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material;
6. trabalhar com os sentidos da criança.

A princípio, o Material Dourado era conhecido como “Material das Contas Douradas” e sua forma era a seguinte:

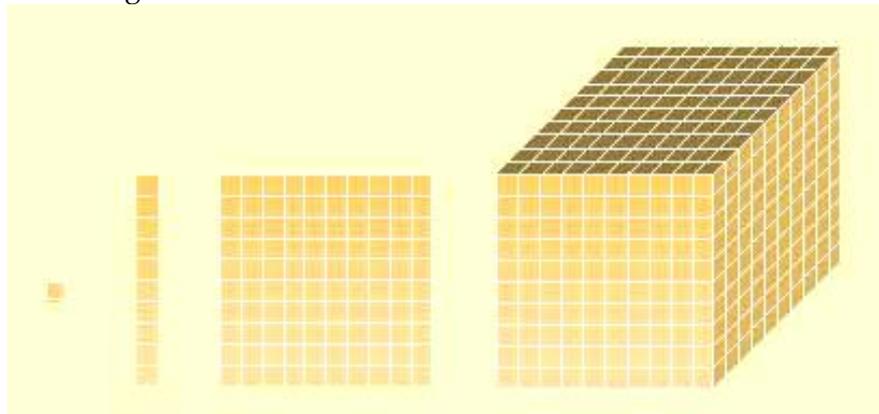
Figura 1 – Material das Contas Douradas



Fonte: SÓ MATEMÁTICA, 2013.

Embora esse material permitisse que as próprias crianças compusessem as dezenas e centenas, a imprecisão das medidas dos quadrados e cubos se constituía num problema ao serem realizadas atividades com números decimais e raiz quadrada, entre outras aplicações possíveis para o material de contas. Foi por isso que Lubienska de Lenval, seguidor de Montessori, fez uma modificação no material inicial e o construiu em madeira na forma em que encontra atualmente.

Figura 2 – Material das Contas Douradas em Madeira



Fonte: SÓ MATEMÁTICA, 2013.

O nome “Material Dourado” vem do original “Material de Contas Douradas”. Em analogia às contas, o material apresenta sulcos em forma de quadrados. É constituído por cubinhos, barras, placas e um cubo

Figura 3 – Material Dourado Montessori

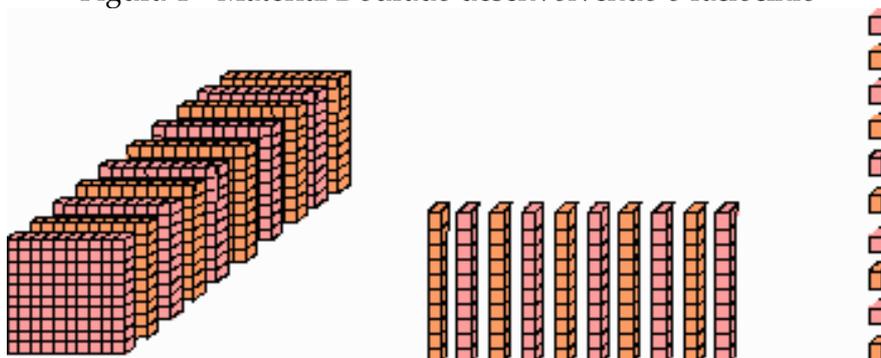


Fonte: CASA DA MATEMÁTICA, 2013.

Detalhamento:

1. O cubo é formado por 10 placas, a placa é formada por 10 barras e a barra é formada por 10 cubinhos.

Figura 4 – Material Dourado desenvolvendo o raciocínio



Fonte: CASA DA MATEMÁTICA, 2013.

O Material Dourado Montessori destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais, ou seja, os algoritmos.

O Material Dourado possibilita ter uma “imagem” concreta das relações numéricas. Obtém-se, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio do aluno.

Com o uso do material dourado em uma abordagem pedagógica e lúdica na aprendizagem Matemática, as relações abstratas passam a tomar caminho para uma compreensão concreta, facilitando, assim, a aprendizagem das operações de adição com trocas e a subtração com agrupamento.

O Material Dourado, na aprendizagem Matemática, no que concerne à aprendizagem de numeração, pode ser também utilizado para desenvolver a criatividade, a motricidade e o raciocínio lógico-matemático, assim como o

desenvolvimento da autonomia, isto é, torna a criança segura, criativa, independente, capaz de resolver problemas e de ser um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

O ensino de Matemática, nessa perspectiva, não pode ser baseado em uma transmissão de conteúdos acabados. É preciso compreender que a matemática constitui-se em ações exercidas sobre coisas. Ações essas que são interiorizadas e não executadas materialmente, que têm denominação de operações.

As aulas de Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devem criar condições para que a aprendizagem seja um processo ativo de elaboração, com o aluno construindo seu conhecimento. O professor não é a figura central do processo, o detentor do saber, o “ator principal”, mas o orientador, o “perguntador”, que apresenta as questões, o “diretor do espetáculo”.

Em uma ação pedagógica voltada para a construção do conhecimento, não interessa que os resultados sejam “fiéis” e “repetitivos”, mas sim que os alunos não cometam os mesmos erros. O principal objetivo não é traçar um caminho para se chegar a um resultado, mas a abertura, admitindo diferentes percursos de soluções e rejeitando, sempre que for possível, classificações em termos de “certo” ou “errado”.

O “erro” e “equivoco” do aluno são considerados como importantes auxiliares para que o professor reveja estratégias e compreenda qual é o problema que seu aluno está enfrentando. Portanto, solicitar a explicação do aluno sobre “como” resolveu um problema, ou “por que” resolveu de determinada maneira, deve ser uma constante na prática pedagógica diária, independentemente de a solução apresentada estar “certa” ou “errada”.

3 Considerações finais

Este trabalho busca analisar a importância do uso de material Dourado na aprendizagem de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que o manuseio de materiais concretos é uma atividade que se inicia desde a Educação Infantil e, sendo própria dos alunos, pode se desenvolver de maneira individual ou coletiva.

O Material Dourado desenvolve o raciocínio do aluno, estimula o pensamento lógico matemático, desenvolve na criança a independência, a confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem, gerando e desenvolvendo experiências concretas, estruturadas para conduzir, gradualmente, abstrações cada vez maiores, fazendo com que a criança, por ela mesma, seja capaz de perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material.

Conforme o delineamento teórico nas pesquisas sobre aprendizagem que, no segundo momento, dão ênfase também ao material concreto, em especial ao Material Dourado, é possível constatar que a utilização desse material, de forma adequada e lúdica, desde que bem utilizado no ensino da Matemática, torna-se uma importante ferramenta pedagógica para a apropriação dos conteúdos matemáticos, facilitando a relação professor/aluno/conhecimento no momento em que um saber está sendo construído e no qual as relações matemáticas não estão no objeto em si, mas se formando na cabeça da criança.

É de acordo com essas considerações que entendemos os objetivos deste trabalho e vislumbramos que o uso de materiais concretos estruturados, semiestruturados e outras ações pedagógicas poderão ser contemplados no futuro, contribuindo para a melhoria do ensino da Matemática.

Referências

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n.110-111, p. 22-28, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: Ensino de quinta a oitava séries / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 148p.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAS, R.C. de O. *Um ambiente para operações virtuais com o material dourado*. Vitória-ES, 2004 – Disponível em: <<http://ronyfreitas.tripod.com/produção/dissertação.pdf>> - Acesso em: 28 abr. 2013.

GRANDO, R.C. *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000314236>>. Acesso em 28 abr. 2013.

JESUS, M. A. S. de; FINI, L. D. T. Uma proposta de aprendizagem significativa de matemática através de jogos. In: BRITO, Márcia Regina F. de. (Org). *Psicologia da Educação matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis: Insular, 2005, 280p.

LEVANDOSKI, A. A. *Ensino e aprendizagem da Geometria através das formas e visualização espacial*. Dissertação apresentada sob orientação da Dra. Silvana Bernardes Rosa. Florianópolis: UFSC, 2002.

LORENZATO, S. *Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MAGINA, S.; SPINILLO, A.G. Alguns 'mitos' sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental. In: PAVANELLO, Regina Maria (Org.). *Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: a pesquisa e a sala de aula*. São Paulo: Ed. SBEM, v. 2, p. 7-36, 2004.

Material das contas Douradas. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br>> Acesso em: 20 abr. 2014.

Material Dourado Montessori. Disponível em:

<<http://www.casadamatematica.blogspot.com>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MICOTTI, M.C.O. O ensino as propostas pedagógicas. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999.

MONTESSORI, M. Disponível em: <<http://matematicaonline.weebly.com/maria-montessori.html>>. Acesso em: 01 dez. 2013.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Tradução por Maria Alice M. D'Amorime Paulo S.L. Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PREECE, J.; ROGERS, Y.; SHARP, H. *Design de Interação: além da interação humano-computador*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SCHLIEMANN, A.L.D.; CARRAHER, D.W.; CARRAHER, T.N. *Na vida dez na escola zero*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A formação de professores e a educação inclusiva

Fernanda Mendes de Oliveira

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Instituto de Letras/UFBA.

E-mail: mendes.fern@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete sobre a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Tradicionalmente, a educação desses alunos se pautava num modelo de atendimento segregado. Nas últimas décadas, tem se voltado para a perspectiva inclusiva. A política de formação docente para a inclusão escolar é preconizada, no Brasil, por diversas iniciativas, leis e resoluções. Essa nova realidade inclusiva na educação regular vem exigindo o fomento de ações inovadoras que motivem práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos estudantes em diferentes espaços. A importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula destacam-se nesse novo contexto, representadas pelas diferentes possibilidades educativas, asseguradas por lei. Para tal discussão, recorre-se aos pressupostos da Educação Inclusiva e utiliza-se a abordagem interpretativista e discursiva, por meio da aplicação de questionários, direcionados a professores, e observações em duas escolas públicas estaduais na cidade de Salvador/BA.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de professores. Linguística Aplicada. Educação Inclusiva.

Abstract: This article reflects on teacher education for school inclusion of students with special needs. Traditionally, the education of these students was ruled in a segregated model service. In recent decades, it has turned to the inclusive perspective. Teacher training policy for school inclusion is recommended in Brazil, by a number of initiatives, laws and resolutions. several initiatives, laws and resolutions. This new inclusive reality in regular education has required the development of innovative actions that motivate pedagogical practices which accommodate the peculiarities of students in different spaces. The importance of the role of the teacher and the dynamics of the classroom stand out in this new context, represented by the different educational possibilities, secured by law. For this discussion, we based on the assumptions of Inclusive Education and we used interpretive and discursive approach, through the use of questionnaires, aimed at teachers, and observations in two public schools in the city of Salvador / BA.

Keywords: School inclusion. Teacher education. Applied Linguistics. Inclusive Education.

1 Introdução

Nos últimos anos, mudanças tanto na natureza e no funcionamento das instituições sociais, quanto na subjetividade dos sujeitos têm ocorrido. Consequentemente, a escola passou a ter novos atores, marcados por diversas identidades, oriundos de diferentes espaços e de variadas classes socioeconômicas. O mercado de trabalho, por sua vez, se ampliou a um novo contingente de sujeitos e impulsionou diversas mobilizações sociais. Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação cidadã e almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Nesse contexto, verifica-se o crescente interesse em discutir o papel da educação na constituição dos sujeitos e as possíveis contribuições que a escola pública poderia promover em prol do desenvolvimento social de seus alunos.

A partir das décadas de 1950 e 1960, a educação brasileira vivenciou o início de uma significativa contribuição de processos educativos que uniam componentes culturais de diferentes grupos populares (MATTOS, 2014). Passava-se a dar atenção aos grupos marginalizados tanto social quanto culturalmente. Havia a necessidade de um atendimento adequado à nova perspectiva de se promover uma educação inclusiva.

No presente artigo, de cunho qualitativo e interpretativista, detemos-nos em analisar o contexto de formação dos professores, regulares e especialistas, frente à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, em conjuntura com diretrizes legais, programas e projetos de educação inclusiva. Os dados foram gerados a partir de questionários e observações. Os informantes foram professores, de classes regulares e especialistas em atendimento educacional especializado¹²¹, de escolas públicas estaduais na cidade de Salvador/BA. Discute-se a importância de atentarmos para os aspectos referentes à formação docente, para atender alunos em processo inclusivo, por meio da análise das interações sociodiscursivas que acontecem nas instituições escolares. Assim, para refletirmos sobre a temática proposta, aliamos os pressupostos teóricos da Educação Inclusiva (MIRANDA; FILHO, 2012; MACARULLA *et al.*, 2009; SANTOS, 2008; SERRA, 2008; COIMBRA, 2003) e Linguística Aplicada (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002).

Cruzando os elementos obtidos, o estudo da temática buscou valorizar não só a perspectiva pedagógica, mas também a institucional, a sociopolítica e a cultural. Apesar de cada um desses aspectos possuírem dimensões singulares, o propósito foi de buscar suas inter-relações, a fim de melhor compreender a dinâmica do contexto escolar e conhecer, ainda que amplamente, o discurso e as redes de práticas sociais e, mais particularmente, a sala de aula inclusiva, visando refletir sobre a formação docente. A análise partiu da percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos (MOITA LOPES, 2002). Assim, as práticas sociais são reflexivas e discursivas por natureza e, conseqüentemente, o

¹²¹ O AEE, segundo o Decreto nº 7.611, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

discurso reflete o social (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2011; MOITA LOPES, 2002). Uma vez ocorrendo transformações no ambiente social, o discurso as reproduzirá, já que as práticas discursivas são constituídas no seio da vida social, levando os sujeitos a agirem num tempo e espaço dados.

Inicialmente, analisar-se-á a implementação de políticas públicas de formação de professores. Em seguida, trataremos sobre a educação inclusiva, trazendo exemplos colhidos ao longo da pesquisa. As novas práticas educativas têm se inclinado a considerar a diversidade e as diferenças de aprendizagem entre os alunos e revelado a urgência por uma educação democrática, como componente de acesso e permanência na escola pública e, dessa maneira, refletir possibilidades de afirmação de uma sociedade humana e justa.

2 O professor e sua formação profissional

O ambiente escolar, tido como um espaço monocultural de caráter homogeneizador, muito contribuiu para criar em certos grupos sociais o sentimento de desqualificação e de exclusão. No modelo de escola tradicional, a representação identitária de muitos grupos tem sido destruída por intervenções unilaterais e homogeneizantes (SANTOS, 2008). A instituição tem sido entendida como a organização capaz de transmitir o conhecimento e a produção cultural desenvolvida pela sociedade. O professor, por sua vez, tido como o dono do conhecimento, mediador, transmissor e intérprete da cultura. Entretanto, nos últimos tempos, devido a diversas transformações sociais, esse sujeito, e também a escola, passou a ter novas demandas e a enfrentar novos desafios em seu cotidiano escolar.

Na atualidade, o papel dos professores não se resume apenas a ensinar, eles precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas relações interativas que se apresentam nas escolas (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002). Os resultados obtidos nas avaliações escolares nacionais e sua repercussão social atribuíram aos professores e à sua formação a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e o fracasso escolar. A formação docente tornou-se, assim, um assunto muito discutido.

Mattos (2014) ressalta que a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício profissional, ou seja, durante a sua formação inicial. Além disso, a autora enfatiza que a formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores, nos vários cursos de licenciatura, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade sociocultural vem solicitando desses profissionais (MATTOS, 2014). Isso se deve, segundo a autora, sobretudo, a uma formação que se projeta, em sua totalidade, sob a perspectiva técnica. Os cursos de licenciatura e formação de professores precisam ser (re)pensados, segundo Mattos (2014), de modo que favoreçam a formação de um profissional reflexivo, crítico e atuante nas ações transformadoras frente às iniquidades que se fazem presentes no seu campo profissional.

No Brasil, um exemplo de política pública implantada que incidiu diretamente na capacitação dos profissionais da educação é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ou Fundeb. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef¹²², que vigorou de 1998 a 2006, o Fundeb alcança os segmentos da educação básica, destinado aos municípios e aos estados. É um fundo especial, com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, sobretudo, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação. O fundo prioriza a aplicação dos recursos na manutenção e desenvolvimento para a educação básica pública que deve observar o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996) ou Lei nº 9.394/1996. Entre outros objetivos, discrimina a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação como uma das despesas previstas com as instituições educacionais, dando apoio aos cursos de formação.

A Resolução nº 01/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, estabelece que componham as competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e às socioculturais (BRASIL, 2002). Conforme a Resolução, as competências de ensino estão direcionadas à aprendizagem do aluno, ao uso de tecnologias de comunicação e informação, de metodologias e materiais inovadores, à elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Já as competências de pesquisa abarcam o aperfeiçoamento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem incluir o acolhimento e trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Sabe-se que tão importante quanto a formação inicial é a continuidade desse processo, visando buscar novos conhecimentos, novas formas de atuar, atender às novas demandas educacionais que se apresentam e promover a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos (MARTINS, 2012). Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais da educação nas escolas regulares deve-se atribuir atenção especial também à sua formação continuada.

Estados e municípios, responsáveis pela educação básica, não têm investido o suficiente na formação de seus professores, sobretudo na formação continuada (PIMENTEL, 2012). Evidencia-se, assim, a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais de ensino para recuperar realidades, como as descritas por Martins (2012, p. 29), que diz que,

[...] segundo dados do MEC, a partir do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2006, podemos constatar a existência de 2.629.694 docentes atuantes na Educação Básica, sendo que, destes, 735.628 professores não têm nível superior e 20.339 são considerados leigos. Os docentes sem nível superior, segundo o referido censo, podem ser assim distribuídos: 230.518 estão atuando na Educação Infantil; 355.393 na 1ª à 4ª série e 125.991 na 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental; 23.726 no Ensino Médio.

¹²² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Já na região Nordeste, segundo Martins (2012), esse quantitativo era bastante significativo, que atingia um total de 355.910 docentes sem formação em nível superior. Valor este que correspondia a 48,38% do total de docentes sem formação em nível superior no país, centrando-se mais a sua atuação na primeira etapa do Ensino Fundamental (173.476 profissionais) e na Educação Infantil (95.581 profissionais).

Após ingressarem no mercado de trabalho, os professores têm a opção de realizar cursos que complementem a sua habilitação inicial. A formação continuada ocorre em cursos de extensão diversificados que oferecem diplomas profissionais, em nível médio ou superior, presencial ou à distância, pelas instâncias particulares, municipais, estaduais ou federais. Esse é, portanto, um âmbito formativo muito diverso. Entende-se, entretanto, que essa formação não deve se restringir somente a esses cursos e, devido a seu caráter contínuo e frequente, deve acontecer a todo o momento dentro da própria escola, possibilitando a troca de experiências, de práticas e de conhecimentos entre os próprios professores. Pimentel (2012, p.150) ressalta que,

embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada se dará em ambiente fora da escola básica, [...] sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Para tal, essa formação deve estar prevista nos projetos pedagógicos de cada sistema de ensino. Vale ressaltar que esse procedimento não nega a formação continuada realizada no ensino superior em nível de pós-graduação.

A lei que rege a educação brasileira, a LDBEN ou Lei nº 9.394/1996, preconiza, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deverá atender às especificidades do exercício de suas atividades e os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996). Além de salientar a junção entre teoria e prática, a referida lei ainda apresenta, no artigo 63, a obrigatoriedade das instituições de ensino superior de oferecerem educação continuada aos docentes em diversos níveis. A formação continuada deve ser uma forma de valorização do trabalho docente, obrigando, assim, as instituições em que trabalham a liberá-los e remunerá-los para que se dediquem a essa formação, como previsto no artigo 67 da LDBEN, e a responsabilidade dos municípios em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, como assegura o parágrafo 3º, inciso III, do artigo 87 da referida Lei (BRASIL, 1996).

No artigo 62 da LDBEN, observa-se, por um lado, que está assegurada tanto a formação inicial, que deverá ser promovida por regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, quanto a continuada, e, por outro, percebe-se que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. No artigo 67 da referida Lei, está recomendado que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação e assegurem o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com remuneração, e período

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

A legislação, de acordo com Gatti (2008), tem um embasamento histórico e não surge de modo repentino. Ela é criada como forma de tentar encontrar caminhos para questões, impasses, dúvidas e obstáculos, de cunho social, para que os sujeitos envolvidos tenham uma base a ser seguida e servir de apoio. Tanto os membros e as instituições escolares quanto as legislações devem ser considerados como historicamente situados e precisam ser vistos e compreendidos em consonância ao momento em que foram criados e dos motivos sociopolíticos por trás de suas elaborações e práticas. Assim, as legislações devem ser pensadas e repensadas continuamente e modificadas sempre que necessário, a fim de trazer melhorias para a população.

Acredita-se, com o exposto até aqui, que se o objetivo for formar alunos para a autonomia, é preciso que sejam formados professores autônomos. Não se pode isolar, portanto, o professor da cultura em que se insere, do seu contexto de trabalho e do social de maneira geral e privá-lo de seus direitos profissionais. Não se deve também impor uma formação que não tenha nenhum sentido e significado para o docente e que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar.

3 Inclusão escolar e formação docente

Entre uma das temáticas específicas e pertinentes referente às práticas cotidianas dos professores está a inclusão. Muitos professores não têm acesso, em sua formação inicial, aos conceitos de educação inclusiva e são obrigados, por conta da diversidade em suas salas de aula, a recorrerem a cursos de formação continuada que os capacitem a lidar com alunos com necessidades especiais.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, marcadamente diferenciadas nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica no desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais (MIRANDA; FILHO, 2012; MATTOS, 2014). Assim, a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico e crítico entre todos os integrantes do processo educativo, a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos também devem ser valorizados, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e no ambiente sociocultural (MIRANDA; FILHO, 2012).

A escola, acostumada a trabalhar com alunos tidos como “normais”, ou a homogeneizar suas diferenças, acreditava que todos os alunos deveriam se capazes de aprender o conteúdo ensinado e se adaptar à escola e não esta se adaptar às diferenças apresentadas por eles. O que se observa é que, aos poucos, a escola e a educação de maneira geral têm passado por uma reformulação em seus paradigmas.

Quando se estuda a formação de docentes no Brasil, segundo Martins (2012), é necessário considerar que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão da escolaridade básica, ainda de forma bastante lenta. Na rede pública de ensino, segundo a autora, essa expansão se processa de maneira mais significativa a partir das décadas de 1970 e 1980. Já no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, até a década de 1970 era realizada, geralmente,

apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante limitado de educandos (CROCHÍK, 2012; MARTINS, 2012).

Em julho de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que em âmbito nacional foi um dos primeiros órgãos responsáveis pela formulação e acompanhamento de uma política de educação especial, inicia-se a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação (MARTINS, 2012). Isso trouxe, conseqüentemente, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerados como “excepcionais”, também nas escolas regulares estaduais e municipais. Com base no Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, de 1977, Martins (2012) afirma que o quantitativo de alunos atendidos nesse campo educacional, no país, ainda era bastante restrito, não correspondia à demanda em potencial existente e o atendimento ofertado ainda se centrava nas instituições especializadas. As denominadas classes especiais e várias outras modalidades educacionais, inclusive o atendimento desses educandos em classes comuns, surgiram sob os princípios do paradigma da integração (COIMBRA, 2003). Porém, a visão de dois sistemas separados e estanques – o regular e o especial – ainda predominava.

Num primeiro momento, constituiu-se o hábito de se rotular os alunos como inaptos a participarem do processo educacional. Mesmo os alunos ditos “normais” eram avaliados no intuito de contribuir para a formação de classes homogêneas e atender de forma individualizada e clínica os alunos com “problemas”, que eram destinados a instituições que tratassem daqueles que os professores não davam conta (MARTINS, 2012). Aqueles portadores de alguma necessidade especial, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e de desenvolvimento e não propriamente de aprendizagem (CROCHÍK, 2012), eram destinados às chamadas escolas ou classes especiais, que se referiam às instituições específicas e que só atendiam determinados grupos de sujeitos.

De acordo com Crochík (2012), formou-se uma sólida estrutura entorno dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que ainda hoje têm dificuldades de se transformar. Para esse autor, essas instituições precisam se modernizar tanto em relação a seus métodos e instrumentos, quanto, principalmente, à superação da segregação estabelecida. As escolas especiais exercem a universalidade do direito à educação garantida a todos, porém, segundo Crochík (2012), não favorece o direito de as crianças estudarem juntas. Assim, fica prejudicada a questão humanitária do compartilhamento das diferenças e a não separação justificada por essas para se reproduzir a hierarquia social entre os que possuem mais poder, menos poder e aqueles que simplesmente não o têm (CROCHÍK, 2012). Garantem-se ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência, quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver.

Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são

diferentes de si podem propiciar o que Adorno (1995a) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência (CROCHÍK, 2012, p. 41).

Assim, educando todos os alunos juntos, aqueles com deficiência podem adquirir a oportunidade de se preparar para a vida comunitária, os professores podem melhorar suas habilidades profissionais e a sociedade pode tomar a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, o que resultará na melhoria da paz social (SERRA, 2008).

A capacitação de recursos humanos na área, envolvendo docentes e técnicos especializados das equipes multidisciplinares para realizar o acolhimento educativo, a partir da educação inicial até a formação profissional, se apresentou, assim, de acordo com Martins (2012), como um dos objetivos específicos propostos para o Plano Nacional de Educação Especial, pelo CENESP/MEC, em 1977. Diante disso, várias ações foram delineadas nessa área, centradas na preparação e atualização de docentes e técnicos atuantes na educação especial em todo país. Além disso, voltaram-se também para a capacitação de docentes de universidades, objetivando a formação de agentes multiplicadores, com vistas à implantação e manutenção de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior.

A preocupação com a ação pedagógica empreendida com educandos com necessidades especiais intensificou-se no período de 1979 a 1984 e a formação de professores para a educação especial assumiu diferentes contornos em vários estados brasileiros, desde cursos adicionais do magistério para professores do ensino regular que possuíam apenas o nível médio, a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, até a formação inicial ou específica em nível superior (MARTINS, 2012).

A partir do início da década de 1990, a educação inclusiva foi fortalecida em muitos países, destinando-se a inclusão de alunos pertencentes a minorias sociais que, por motivos diversificados, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares (CROCHÍK, 2012). Nesse período até os dias atuais, inicia-se um novo movimento que busca reconhecer que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças, e prioriza-se a inclusão plena de todos em classes regulares, desde a infância. Nesse sentido, os profissionais do ensino regular devem atender adequadamente à diversidade do alunado. A ação educativa precisa buscar formar cidadãos para o respeito e convívio com as diferenças, para uma sociedade mais solidária e justa que lute contra todos os tipos de discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, é preciso que se diferencie a inclusão escolar da integração. Esta se refere a uma inserção do sujeito na escola de forma que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto aquela diz respeito a um redimensionamento de estruturas físicas, de atitudes e percepções, adaptações curriculares, entre outros (COIMBRA, 2013; SERRA, 2008; MARTINS, 2012). Assim sendo, a inclusão está diretamente ligada ao direito de exercício da cidadania. Segundo Coimbra (2003), o conceito de integração social, que surgiu nas décadas de 1970 e que vigorou por duas décadas, e o conceito de inclusão social, que se originou na década de 1990, vieram em substituição a uma visão segregacionista, principalmente da pessoa com necessidades especiais, vigente, sobretudo, até os anos de 1960.

Essa mudança no paradigma segregacionista, numa perspectiva inclusiva, e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular têm exigindo das escolas e das universidades o fomento de ações inovadoras que gerem práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos estudantes em diferentes espaços educativos. Destaca-se, nessa nova realidade escolar, a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e pelas diferentes possibilidades educativas (MIRANDA, 2012).

O principal objetivo da inclusão escolar é atingir um sistema educacional que inclua todos em todas as etapas de educação obrigatória. Segundo Macarulla *et al.* (2009), a inclusão é um processo de transformação no qual os centros educativos se desenvolvem em resposta à diversidade em sala de aula, capacitam e fortalecem o alunado a partir de suas habilidades e potencialidades. É pensar a diversidade de todo o alunado, valorizar sua heterogeneidade e alcançar respostas educativas variadas a alunos que são diversos em suas maneiras de se relacionar, de ser e de aprender. Segundo Santos (2008), é preciso visualizar que a relação inclusão/exclusão é uma problemática social e política, que envolve relações de poder, de cada contexto específico, não sendo possível atingir um modelo totalizante que abarque todas as realidades e situações. Além disso, vale ressaltar que, embora a educação inclusiva busque educar todos os alunos juntos, existem ocasiões em que a separação é inevitável, impedindo que alguém frequente a sala de aula regular, por motivos legais e de saúde, porém isso não deveria justificar uma prática regular de segregação (CROCHÍK, 2012).

O movimento em prol da educação inclusiva começou com grandes conferências internacionais em todo o mundo, visando expandir a participação de crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino, e ganhou força, sobretudo, com a difusão da Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), a partir da segunda metade da década de 1990. O documento assinado na Conferência Mundial, realizada na Espanha em 1994, define que

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração trata sobre as necessidades educativas especiais, acesso e qualidade educacionais, na qual o Brasil mostrou consonância. Especificamente, o documento baseia-se no princípio fundamental de que “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17). O documento afirma que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns, sendo agregadas em uma pedagogia centralizada na criança que busquem atender a essas necessidades. Também assegura a adoção com força de lei ou como política do princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em

escolas comuns. Além disso, garante que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação docente, tanto inicial como contínua, valorizem e atendam às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

Outros aspectos também são abordados pela Declaração (UNESCO, 1994) como o direito de toda pessoa com deficiência de manifestar seus desejos quanto à sua educação e dos pais de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades e circunstâncias de seus filhos. Todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, e as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Enfatiza-se que “[...] os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário” (UNESCO, 1994, p. 28), em vez de seguir um programa de estudos diferente, ou seja, todas as crianças devem receber a mesma educação. Institui-se, ainda, que apoio contínuo deva ser dispensado aos alunos com necessidades educativas especiais com ajuda mínima nas classes comuns, a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, que pode ser ampliado, sempre que necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo. A Declaração estabelece que

atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (UNESCO, 1994, p. 37).

Assim, a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a permitir aos profissionais o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel de destaque nos programas relativos às necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). A capacitação docente, de acordo com a Declaração, deve se centrar em um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência. Na prática, essa recomendação nem sempre acontece. Em nossa pesquisa, realizada com professores em escolas públicas, em Salvador, foi possível verificar que, segundo os informantes, as escolas acabaram por se especializar em atender categorias específicas de deficiência. Existem escolas na cidade que são mais procuradas por cegos, outras por surdos, outras recebem com mais frequência pessoas com Síndrome de Down, entre outras. Isso acontece porque as equipes de apoio geralmente são especializadas em categorias particulares e, assim, atendem aos alunos e professores regulares das instituições.

Para a melhoria do sistema escolar e dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas educacionais, não basta apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também da qualidade da educação ofertada. Em relação à frequência e porcentagem de alunos com necessidades especiais no ensino básico, dados do censo, de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), indicam que a maioria dos alunos considerados como portadores de necessidades especiais estava matriculada no ensino público. A maioria desses alunos, no ensino público, encontrava-se matriculada em classes regulares, já o contrário ocorria no ensino privado, que privilegiava o ensino segregado.

Crochík (2012) ressalta que esses dados mostram que os alunos que antes não frequentavam a escola ou que a frequentavam em escolas e/ou classes especiais passaram a fazê-lo em escola regular, sobretudo a escola pública. Entretanto, é preciso considerar que, de acordo com dados do mesmo censo, em 2010, o número total de matriculados no ensino básico foi de 51.549.889 e a porcentagem de alunos da educação inclusiva correspondia a 1,4%, ou seja, uma quantidade “que nos parece muito baixa comparada ao total da população estimada com necessidades especiais (14,5%, conforme dados do IBGE, 2000)” (CROCHÍK, 2012, p. 40). O autor enfatiza, assim, que a maioria dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais estava, em 2010, matriculada no ensino regular, entretanto ainda era grande o número de matrículas no ensino especializado. Segundo ele, é difícil também estimar o número de potenciais alunos com deficiência que não estava em nenhum tipo de escola.

Nos últimos anos, vários esforços têm sido realizados, por diversas instâncias, para preparar em nível superior professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional. Alguns documentos oficiais preconizam a educação inclusiva. A Constituição da República (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) dispõe no artigo 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar o atendimento especializado às crianças e adolescentes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), assinada na Tailândia, também propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo.

A LDBEN dispõe sobre a educação especial, percebendo-a como uma modalidade educativa oferecida na rede regular de ensino, preferencialmente para alunos portadores de necessidades especiais. Essa Lei também determina sobre os sistemas de ensino, que visam assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos. Já em relação à formação dos professores, a LDBEN prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e para os professores do ensino regular que devem ser capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006), iniciado em 2003 e promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP¹²³), o que se refere à formação de recursos humanos para atuação na escola regular inclusiva, propõe disseminar a política de inclusão nos municípios em todo país, além de apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas

¹²³ A SEESP era uma pasta autônoma na hierarquia do MEC, que foi extinta em 16 de maio de 2011, pelo decreto nº 7.480 (BRASIL, 2011a). Suas atribuições, referentes à educação especial, foram incorporadas, após esta data, à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Esse decreto foi revogado, posteriormente, pelo decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), que traz algumas mudanças na composição da SECADI, mas que não alterar drasticamente o modelo de secretaria desenhado pelo decreto nº 7.480/2011.

educacionais. De acordo com Martins (2012), o referido programa atingia 168 municípios-polo, em setembro de 2010, que atuavam como multiplicadores para vários outros municípios. Além disso, a autora salienta que, segundo dados do MEC, ocorreu a formação de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009 (MARTINS, 2012, p. 34). O MEC, por meio da SEESP, também elaborou e distribuiu materiais bibliográficos que visavam servir como referencial para o programa em desenvolvimento.

Já a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, da SEESP/MEC (BRASIL, 2008), objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com diversas necessidades especiais. Ela orienta as instituições educativas para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Além disso, propõe que a educação especial perpassa desde a educação infantil até a educação superior; que se oferte atendimento educacional especializado e que se forme professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão, além da implementação de outras medidas, como a participação familiar e comunitária; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação.

A realização do processo inclusivo significa que todos os alunos estejam estudando em escolas regulares, isso, entretanto, não vem ocorrendo de maneira plena. Em nossa pesquisa, por exemplo, os docentes não deixaram de salientar que, apesar de a proposta da inclusão ser válida, é possível verificar ainda muitas incoerências, dificuldades e barreira para se realizar um trabalho que realmente atinja a inclusão. Uma das professoras de atendimento educacional especializado diz que “[...] eu acho válida [a inclusão] pra que ele não fique a parte do processo educacional, que ele possa ser incluído na sociedade. [...] A inclusão está deixando muito a desejar. [...]” (Professora regular – informante 1A, escola X).

Infelizmente, os estudos mostram que ainda é inexistente a garantia de um movimento real de inclusão social, o que decorre, sobretudo, pela ausência de políticas públicas eficazes (SERRA, 2008). Há dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas, falta de infraestrutura material e pessoal para orientação e supervisão das práticas pedagógicas. As políticas e as legislações, em seus discursos, apresentam a autonomia como central para a prática pedagógica e da gestão, para que se promova uma educação democrática. Porém, isso nem sempre acontece. Muitas vezes, as propostas e reformas estabelecidas não atendem à realidade da escola e às demandas apresentadas por seus atores. Em um contexto de inclusão, muitos professores e instituições se sentem despreparados e desamparados para atender essa nova realidade.

Nos questionários aplicados, foi solicitado aos informantes que apontassem quais as maiores dificuldades e os pontos negativos no trabalho inclusivo com deficientes visuais¹²⁴. Entre as dificuldades mais citadas referem-se infraestrutura, recursos materiais, métodos e técnicas de ensino, dificuldades de aprendizagem, a não

¹²⁴ As duas escolas em que foi realizada a pesquisa atendiam basicamente alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

participação da família, preconceito e exclusão da sociedade. Destaca-se que o principal problema apontado pelos informantes, em nossa pesquisa, refere-se justamente à formação docente. Os informantes se consideram despreparados para o ensino inclusivo devido a sua formação pedagógica ineficiente e também se sentem inseguros por perceberem que não trabalham em instituições que estão qualificadas para trabalhar com a inclusão. Foram citadas questões como a inexperiência, o despreparo, a falta de capacitação/qualificação dos profissionais, a resistência e o não aceitar a realidade inclusiva, como é possível verificar na seguinte fala: “[...] a maior parte dos professores aqui não foram preparados para trabalhar com deficiente” / “Tem professor que não quer se envolver com isso” (Professora da Sala de Recursos, informante 1A, escola X).

A inclusão educacional exige professores preparados para agir na diversidade, compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante, favorecendo, assim, segundo Pimentel (2012), a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Nas observações realizadas, foi possível perceber que os alunos com deficiência visual, por exemplo, estavam inseridos nas salas regulares, mas em muitas ocasiões eram levados a saírem para realizarem suas atividades, principalmente as escritas, nas salas de recursos. Eles assistiam às aulas, os professores ensinavam os conteúdos nas salas regulares e eles se dirigem às salas de recursos, onde encontravam as máquinas braile, os computadores e as impressoras braile, para digitarem os trabalhos e conteúdos ensinados. Já as avaliações, geralmente, eram feitas nas salas de recursos, com supervisão dos professores do atendimento educacional especializado, e não na sala de aula comum, juntamente com os outros alunos e os professores regulares. Muitos docentes reclamaram, pois, segundo eles, as salas de recursos das escolas eram totalmente inadequadas, com recursos escassos e sem estrutura, além de muito barulho, o que acabava por atrapalhar as atividades com os alunos cegos, além de eles não poderem acompanhá-los e orientá-los na execução dos trabalhos solicitados. Salas novas, planejadas para serem multifuncionais e atenderem diversas necessidades educacionais especiais, estavam sendo providenciadas, mas os órgãos responsáveis ainda precisavam liberar as verbas.

Além de recursos humanos, foram lembrados também recursos materiais e questões referentes à infraestrutura do espaço escolar: salas de recursos impróprios, falta de espaço e de mobiliário, falta de acessibilidade e a acústica do ambiente acometida pelos barulhos e ruídos externos, entre outras. Em relação à questão da acessibilidade, por exemplo, uma das escolas não possuía nem mesmo rampas ou trilhas para os cegos.

As propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais nos métodos de ensinar e avaliar e na arquitetura da escola. O que se observa, entretanto, é

que mesmo quando alunos com necessidades especiais são aceitos, não necessariamente eles têm condições de ser incluídos. Eles participam de uma educação integrada (COIMBRA, 2003), que apesar de significar um bom avanço em relação à educação segregada, ainda não permite a plena inclusão dos alunos. A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam tomadas como obstáculo à formação. A educação inclusiva deve conhecer as diferenças e, ao mesmo tempo, proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. A inclusão escolar passa, assim, pela elaboração e implementação de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação.

4 Considerações finais

A prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas. A deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo (MACARULLA *et al.*, 2009). Assim, o desenvolvimento inclusivo e autônomo deveria caracterizar não somente a escola enquanto instituição e seus atores sociais, mas também a sociedade como um todo, num processo de desalienação e luta contra preconceitos e exclusão. Construir uma escola numa perspectiva inclusiva, que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais nos tempos atuais. Porém, não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às reais necessidades dos educandos. Para tanto, um dos fatores imprescindível é investir na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo, nesse contexto, os educandos que apresentam deficiência.

Percebemos avanços, nesse sentido, provenientes da legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais. Várias iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diversos órgãos em nível federal, estadual e municipal, e também internacional, no que diz respeito à formação docente para favorecer a inclusão de todos os alunos na escola regular. Entretanto, entende-se que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar com todos os alunos em classe regular e no ambiente escolar. A inclusão deve ser pensada de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo também toda a comunidade escolar, os órgãos públicos, as universidades e a sociedade como um todo. A formação deve considerar, o máximo possível, o ambiente profissional dos docentes, favorecendo situações que mobilizem seus recursos no contexto da ação e, ao mesmo tempo, levá-los a fazer uma análise reflexiva, crítica e contínua de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n.º 7.480 de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011.

_____. Decreto n.º. 7.690 de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 21 maio 2015.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 abr. de 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002.

COIMBRA, I. D. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.39-59.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 19 maio 2015.

MACARULLA, I.; SAIZ, M. (Coords). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: la inclusión de alumnado con discapacidad: um reto, uma necesidad*. Barcelona: Graó, 2009.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MATTOS, L. N. dos S. *Identidade e representações: a formação inicial do professor de língua(s) nas malhas da inclusão*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.

MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.

MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-155.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-29.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

O Enem e suas repercussões no ensino de Geografia em escolas da rede pública estadual mineira

Maria da Penha Vieira Marçal

Doutora em Geografia pela UFU e professora no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: penhavam@unipam.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um estudo que teve como objeto de pesquisa o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e suas repercussões no ensino de Geografia da rede pública estadual mineira. O objetivo principal dessa investigação foi verificar o entendimento dos professores de Geografia das escolas de ensino médio de Patos de Minas-MG sobre o Enem, para averiguar se esse exame, como política pública de avaliação, está repercutindo na (re)organização das práticas pedagógicas dos professores. Os resultados obtidos revelam que, de alguma forma, há influências desse exame nas escolas de modo geral, bem como algumas iniciativas dos professores de Geografia para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas estratégias acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem em seu papel de vestibular nacional. O Enem não é visto, ainda, pela maioria dos docentes, como uma forma de promover a melhoria do ensino-aprendizagem para o aluno da rede pública de ensino. A pesquisa revelou que os professores de Geografia reconhecem a importância do Enem como avaliação externa, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política, no tocante à análise dos resultados, como instrumento que pode agregar valor às ações que visam à melhoria da educação básica.

Palavras-chave: Enem. Ensino de Geografia. Ensino Médio. Prática Pedagógica.

Abstract: This work presents the results of a study that has as its purpose the research of the High School National Exam (Enem) and its impact on teaching Geography in public schools of Minas Gerais. The main objective of this research was to verify the understanding of Geography teachers and high schools administrators of Patos de Minas about Enem, in order to see if this exam, as a public policy evaluation, is reverberating on the (re)organization of schools, and on the pedagogical practices of teachers as well. The results reveal that, somehow, there are influences of that exam on schools as well as on some of the initiatives of the Geography teachers so they can change teaching strategies. However, these strategies happen superficially in order to prepare students for the Enem test in its role as national entrance exam. Enem is not yet seen by most teachers and administrators, as a way to promote the improvement of teaching and learning for students of public schools. The survey revealed that the administrators of high schools and Geography teachers recognize the importance of Enem as an external evaluation, although they demonstrate little knowledge of

this policy regarding the analysis of the results as a tool that can add value to actions aimed at improving basic education.

Keywords: Enem. Public Policies. Teaching Geography. High School. Pedagogical Practice.

1 Considerações iniciais

A partir da divulgação dos resultados dos exames de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, aumentou a atenção em relação ao desempenho e ao perfil dos estudantes brasileiros.

O Enem foi criado em 1998 como uma espécie de "alternativa filosófica" ao vestibular, uma vez que não focaria conteúdos específicos, geralmente cobrados nos exames para o ingresso no ensino superior. No Enem, seria priorizada a capacidade de leitura, a interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar. O objetivo fundamental do Enem é "avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 2000, p.1).

O modelo de avaliação do Enem estrutura-se nas articulações entre competências e habilidades e entre o conceito de educação básica e cidadania. As interações do indivíduo com a vida constituem a base para a formação do conhecimento, segundo os idealizadores do exame. Por esse motivo, esses idealizadores defendem que os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores são produzidos nessas interações (BRASIL, 2000).

Aplicado nacionalmente, esse exame visa a fornecer uma imagem da educação básica no Brasil. Na escola, o Enem deve fomentar e promover discussões entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino que é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1998, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CEB n. 3/98 (BRASIL, 1998b), norteadores da concepção desse exame.

Isso mostra que a centralidade dada à avaliação nas políticas públicas educacionais brasileiras pode propiciar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula (ZANCHET, 2007).

A partir de 2009, o Ministério da Educação reformulou o Enem, destacando a utilização do exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A reformulação do Enem objetiva democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir à reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009). Assim, o Novo Enem, como foi denominado, passou a ocupar um novo *status* no

sistema educacional brasileiro, uma vez que a maioria das universidades brasileiras acatou essa reformulação e passou a aceitar os resultados desse exame, em substituição ao exame tradicional do vestibular, para ingresso de alunos no ensino superior.

Atualmente, com o fato de as universidades federais e/ou da rede privada utilizarem os resultados do Enem como meio de ingresso em curso superior, o exame tem ganhado maior importância a cada ano e vem se constituindo como um elemento norteador da educação no Brasil. Intentar uma pesquisa sobre os reflexos do Enem na educação básica torna-se relevante, considerando-se as suas repercussões no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino médio, dado que, no momento atual, nossas experiências mostram que muitas escolas que atendem esse nível de ensino e até mesmo do ensino fundamental estão buscando adequar os seus currículos e a prática pedagógica na perspectiva de obterem mérito na avaliação anual do Enem, o que justificou essa pesquisa.

A reformulação do Enem, a partir do ano de 2009, tem modificado a rotina das escolas e dos estudantes. Muitas escolas, principalmente as da rede privada de ensino pelo Brasil afora, estão mais preocupadas com novas formas de prepararem os seus alunos para que possam ter bons resultados nesse exame. Temos visto as escolas de ensino médio direcionar as suas práticas pedagógicas em função do Enem. Tanto é que as tão “famosas aulas extras destinadas ao vestibular”, atualmente, são destinadas ao Enem, assim como os cursinhos de pré-vestibular também estão sendo transformados em cursos “Pré-Enem”. As livrarias, as bancas e os sites de venda foram invadidos com novos materiais que prometem preparar o aluno para o Enem.

A área de ensino de Geografia, com sua especificidade em favorecer a leitura do mundo, não pode se abster de intentar uma pesquisa para verificar de que maneira o Enem tem repercutido na forma de ensinar dos professores de Geografia para atender a essa demanda de “sucesso no Enem”.

As questões geográficas estão cada vez mais presentes nos debates públicos, mesmo quando não são reconhecidas à primeira vista, tais como: a urbanização, os problemas socioambientais, as questões geopolíticas e a organização dos territórios, dentre outros, os quais estão diretamente relacionados ao domínio e apropriação do espaço. Isso nos leva a defender que o ensino de Geografia pode favorecer, aos alunos, conhecer, problematizar e refletir sobre o espaço geográfico e as questões do seu cotidiano.

A escolha para a realização da pesquisa em escolas da rede pública estadual deve-se ao fato de que, com as reformulações do Enem, principalmente a partir de 2009, as escolas da rede privada de ensino têm procurado adequar o seu projeto pedagógico às orientações do Exame, como também à Matriz de Referência do Enem (MR), enquanto que nas escolas da rede pública estadual não temos visto alterações nos sistemas de ensino. Pelo fato de o Enem se constituir em uma política de avaliação do governo federal, deveria ser na rede pública de ensino que esse exame promoveria maiores modificações no contexto escolar, tendo em vista sua utilização pelas IES como meio de democratização do acesso ao ensino superior.

2 O Enem como política pública de avaliação: considerações históricas

O Enem se insere no contexto das atuais políticas educacionais que vêm sendo implementadas como parte de um conjunto de reformas no campo educacional e, de forma mais ampla, de reformas do Estado brasileiro. Esse exame se constitui em uma das políticas públicas de avaliação e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação, que traz em sua denominação o termo “exame”, assim como o ENADE. Para Barriga (2000, p.56), “o exame é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas, que aparecem atualizados, só em sua dimensão técnica. Como espaço social e técnica educativa, o exame é depositário de inúmeras expectativas”.

Barriga (2000) afirma que “o exame aparece permanentemente como um **espaço superdimensionado**. Neste espaço se tem o olhar posto. É observado pelos responsáveis pela política educacional, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes” (p.56, grifo nosso). Daí, acreditamos que qualquer ação que envolva o exame pode causar repercussões em todos os segmentos.

2.1 Histórico do Enem: compreendendo o seu papel

O Enem foi criado em 1998, no governo de FHC, como uma alternativa de avaliação da educação básica. A Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Enem, em seu artigo 1º, definia como objetivos do exame,

- I–conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II–criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III–fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV–constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-Médio (BRASIL, 1998a, p.1).

Esses objetivos foram definidos a partir dos parâmetros internacionais de avaliação de educação básica, estabelecidos conforme a dinâmica da sociedade, que exige sujeitos atuantes, autônomos, inseridos num mercado de trabalho cada vez mais competitivo (BRASIL, 2000). Assim sendo, percebe-se que esses objetivos são estruturados com vistas a um planejamento político-educacional do país em que as relações econômicas, históricas, políticas e sociais, acabam por envolver os sujeitos na contemporaneidade. O documento básico do Enem justifica que

esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõem um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes (BRASIL, 2000, p.1).

Para Valente (2002, p. 2), as competências “significam uma retomada de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada, que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX”. Corroboramos a afirmação dessa autora, pelo fato de que a Escola Nova tinha o propósito de inverter a ação pedagógica da Escola Tradicional, dando mais ênfase à ação do que à teoria, levando os alunos a encontrarem um significado nos conteúdos escolares, na medida em que a escola partia de suas motivações e interesses e não dos conceitos previamente estabelecidos. Para tanto, a criança deveria ser preparada, por meio do aprendizado da metodologia de resolução de problemas, a lidar com a mudança, a contingência, a incerteza de um futuro imprevisível (GHIRALDELLI Jr., 2002).

A noção de competências ganhou espaço na educação a partir da educação profissionalizante, uma vez que, inicialmente, esse foi o seu *locus* privilegiado. Atualmente, a noção de competências tem lugar em diferentes espaços como na economia, no trabalho, na educação, na formação, com diferentes sentidos.

O Enem, na sua criação, constituiu-se em uma prova de múltipla escolha, com 63 questões e uma redação. O objetivo fundamental era o de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, p.1).

A proposta inicial do Enem foi de que esse exame se realizasse anualmente nas capitais, Distrito Federal e demais municípios que, a critério do MEC/INEP, oferecessem condições estratégicas para sua realização, de modo a atender adequadamente às demandas do ensino médio e de seus egressos e dentro da estrutura de operacionalização possível, definida para o Enem. De participação voluntária, esse exame, em sua primeira edição, exigiu o pagamento de taxa de inscrição no valor de R\$ 20,00. No entanto, a partir de 2001, o governo passou a isentar a taxa de inscrição para os concluintes do ensino médio da escola pública. Com isso, o exame passou a ser planejado para mais de um milhão de pessoas.

O modelo de avaliação apresentado pelo Enem propunha estruturar as articulações entre competências e habilidades e os conceitos de educação básica e cidadania. O exame tinha como eixos estruturadores a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos expressos na forma de situações-problemas. As interações do indivíduo com a vida dever-se-iam constituir a base para a formação do conhecimento, segundo seus idealizadores. Por esse motivo, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores deveriam ser produzidos nessas interações (BRASIL, 2000).

A preparação da prova baseava-se em uma matriz de competências elaborada para o Enem. A confecção dessa matriz objetivava romper com o isolamento das disciplinas do ensino médio e promover a “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1998a, p. 2).

A matriz foi estruturada a partir dos conceitos de competência e de habilidades associados aos conteúdos do ensino fundamental e médio, considerando, como referências norteadoras, o texto da LDB 9394/96, os PCN, os textos da Reforma do

Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (BRASIL, 1998a). Assim, priorizava os conhecimentos práticos que tinham como eixos cognitivos o desenvolvimento de competências em situação-problema, a qual induz o aluno a se sentir desafiado na busca de respostas, o que contribuiu para que o aprendiz suscitasse vários conhecimentos e saberes construídos ao longo do seu processo educacional.

Para o INEP, competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Através das ações e operações, aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1998a).

Para isso, o Enem avalia as competências e as habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o mesmo, tais como:

- I—dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II—construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III—selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas;
- IV—relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V—recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 1998a, p.1).

Essas cinco competências foram desdobradas em 21 habilidades, formuladas de modo articulado com os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. As habilidades dão base à preparação das 63 questões, de modo que cada habilidade seja testada em três questões.

Essa matriz indicava a associação de três eixos organizadores: contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade, conforme consta no documento base do Enem:

a concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (BRASIL, 1998a, p. 4).

Assim sendo, a integração desses eixos organizadores pressupõe que

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 1998a, p. 9).

O Enem, na sua versão inicial, não tinha como proposta abordar conteúdos específicos, geralmente contemplados nos exames de ingresso para o ensino superior, uma vez que definia como prioridade a capacidade de leitura, de interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar. O modelo de competências do Enem, tanto na sua versão original como na atual, prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica de mundo, isto é,

[...] exige o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas, charges, quadrinhos, etc. (ASSAIFE; BOMFIM, 2005, p. 267).

Pelo fato de ser aplicado nacionalmente, esse exame tem o intuito de fornecer uma imagem da educação no Brasil, por parte do governo federal. Na escola, a sua finalidade deve ser a de promover **discussões** entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino, preconizada pela LDB 9394/96, pelos PCN e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame.

Diante disso, questionamos os professores de Geografia se eles têm conhecimento sobre a institucionalização do Enem. Ao elaborar essa questão, nos pautamos em Morim (2003) ao afirmar que informação não é conhecimento, pois conhecimento é o resultado das informações organizadas. Conhecimento é uma compreensão essencial dos objetos e fenômenos, portanto é explicativo, uma vez que atribui sentido e significado às coisas. A informação é uma compreensão descritiva das coisas, fica apenas no plano externo das mesmas. Essa questão visa verificar se os professores de ensino médio de escolas públicas conhecem as políticas públicas de avaliação, como no caso do Enem, que atinge diretamente o processo educacional e a vida dos alunos.

Verificamos que, dentre os 25 professores pesquisados, apenas um professor (4%) tem conhecimento de quando o exame foi instituído. Tendo em vista que o Enem foi criado em 1998, contemplando 15 anos consecutivos de sua realização e considerando que a média do tempo de magistério dos professores pesquisados é de 14,9 anos e a média de idade de 41,5 anos, demonstra-se que a maioria dos docentes que ministra aulas de Geografia no Ensino Médio em Patos de Minas desconhece o histórico de criação do Enem e nem sabe quando o exame foi instituído.

Tendo em vista que, já na sua primeira edição, o Enem submeteu cerca de 160 mil estudantes do Brasil e considerando as suas repercussões ao longo desses 15 anos, indagamos se os professores tinham conhecimento dos objetivos da criação desse

Exame no final da educação básica. Os dados demonstram que 12 (48%) dos docentes pesquisados não têm conhecimento do intuito da institucionalização desse exame e apenas cinco (20%) afirmaram que sabem quais foram os argumentos utilizados pelo governo para a criação do Enem. Isso nos mostra que os professores não conhecem os pressupostos políticos e teóricos que nortearam a implementação do Enem. Para Barriga (2000, p.55), “é habitual que estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa”.

2.2 *As alterações no Enem: o Estado redefinindo o seu papel*

Nesses 15 anos de história, o Enem foi sendo redefinido pelo INEP que ampliou progressivamente as suas funções. Para Carneiro (2012, p.31), atualmente, o Enem pode ser utilizado para várias funções, pois “transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda”, dadas as suas múltiplas utilizações como: critério para a distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni); certificação da conclusão do ensino médio de estudantes com mais de 18 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o exame para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Há, ainda, outras atribuições do exame que, associadas ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), concede bolsas restituíveis a estudantes que não têm condições financeiras para arcar com as mensalidades da graduação em IES privada, além da exigência do exame para os estudantes de graduação que têm interesse em fazer um intercâmbio no exterior pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)¹²⁵. No ano de 2013, o governo federal criou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec)¹²⁶, ampliando ainda mais as atribuições do Enem.

Além dessas funções, a de maior destaque é a de servir como oportunidade de acesso às vagas no ensino superior, por meio do SISU, na rede pública, a qual tem ampliado a divulgação desse exame.

Dada essa multiplicidade de funções, em sua versão atual, o Enem tem produzido um arrojado projeto de publicidade em torno das notícias sobre educação na mídia nacional. Carneiro (2012) realizou pesquisas no triênio 2009-2011 nos

¹²⁵ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O objetivo do CsF é promover a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores e incentivar a visita de jovens pesquisadores qualificados e professores experientes ao Brasil. As áreas prioritárias são: ciências exatas (matemática e química), engenharias, tecnologias e ciências da saúde. O programa mantém parcerias em 35 países. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>

¹²⁶ Sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em <<http://sisutec.mec.gov.br>>.

principais jornais e revistas do país¹²⁷ e verificou que 74% do noticiário sobre educação trataram do Enem/Vestibular. Para esse autor, (p. 22), “passar no vestibular e, ultrapassar o Enem, pela sua força mercadológica, é não apenas proclamar o valor do conhecimento e da cultura, mas também se autoproclamar como capaz de abrir a cortina do acesso ao ensino superior, do mundo do trabalho e do êxito profissional”. Isso se deve ao fato de que os estudantes do ensino médio parecem estar mais preocupados com a conquista de uma vaga nas IES do que com a construção do conhecimento ao longo da educação básica. Horta Neto (2013), em sua tese intitulada “As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo”, discutiu a qualidade educacional na mídia eletrônica escrita e verificou que o Enem se apresentou como o segundo tema mais citado. Isso reflete o destaque dado à discussão sobre o acesso à universidade, em detrimento de outras discussões sobre o ensino oferecido pelas escolas de educação básica.

Inicialmente, esse exame foi recebido com descrédito por parte das Universidades, e com reações contrárias, até mesmo por parte dos estudantes. Uma das dificuldades era o pagamento de taxas para sua realização, frente ao que algumas secretarias de educação acabaram por arcar com os custos de inscrição dos estudantes das escolas públicas.

Nesses 15 anos de história do Enem, o INEP apresentou propostas de reformulações de ordem social, metodológica e curricular no exame. Assim, optamos por dividi-lo em três fases. A primeira fase compreende o período de 1998 a 2003, quando o exame tinha apenas um caráter avaliativo do ensino médio no Brasil. Os estudantes se submetiam à prova voluntariamente, sendo que não constava em suas funções acesso para os cursos profissionalizantes e pós-médio, nem para o ensino superior. O exame era aplicado a partir de quatro tipos de provas que diferiam somente nas cores e na ordem das questões. Não havia conteúdos definidos e a matriz de referência (MR) se resumia a 21 habilidades organizadas, sendo que uma habilidade podia fazer parte de mais de uma competência, sendo que essas habilidades estavam articuladas às cinco competências. Não havia, também, provas por áreas de conhecimento, pois o exame se propunha a ser interdisciplinar. Além disso, a prova era construída de forma que cada habilidade seria avaliada por três itens (um fácil, um médio e um difícil), somando 63 itens no total. Os resultados eram analisados através da Teoria Clássica dos Testes, ou seja, pela simples soma de acertos. Eram produzidas 10 notas por aluno, sendo cinco da prova objetiva e cinco da redação, representando cada uma das cinco competências nos dois instrumentos. A nota final do aluno, que era divulgada apenas a ele, era a média simples das cinco notas, mais a nota da redação.

No final do ano de 2002, ocorreu a primeira redefinição nas funções do Enem, determinadas pela Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002, em que foram alterados os seus objetivos, conforme o artigo 2º dessa Portaria:

¹²⁷ Foram consultados os jornais Correio Brasiliense, Zero Hora, O Globo, Diário de Minas, O Estado de S. Paulo, Folha de São Paulo, Diário de Pernambuco, O Povo, O Liberal e ainda as revistas: Veja, Época e Isto É.

- I- oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Essas alterações foram efetivadas a partir da edição de 2004 até 2008, período que pode ser considerado como a segunda fase do Enem. Nessa fase, o exame passou a se constituir, também, em instrumento seletivo por meio do qual o governo passaria a conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído por meio da Medida Provisória (MP) n.176 de 13/09/04, regulamentado pelo decreto nº 5.245 de 15/10/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Por meio do ProUni, o MEC passou a regular a atuação de entidades beneficentes de Assistência Social no Ensino Superior, relativamente à concessão de bolsas de estudo. O estudante a ser beneficiado pelo ProUni pode ser pré-selecionado, em uma primeira etapa, pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Enem ou outro tipo de exame que o MEC venha a criar. Na etapa final, o candidato à bolsa poderá ser submetido a critérios estabelecidos, particularmente, por cada uma das IES participantes do ProUni. É importante esclarecer que as bolsas integrais do ProUni são para os estudantes com renda bruta familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. As bolsas parciais são destinadas aos candidatos com renda bruta familiar de até três salários mínimos por pessoa. O ProUni se constitui, pois, em um instrumento que dá um sentido pragmático, funcional, aos resultados do Enem, atribuindo importância à participação nesse exame, fortalecendo-o como instrumento de política e de interação entre Estado e sociedade. Assim, o ProUni acabou fortalecendo a expansão da educação superior privada no modelo diversificado, tendo em vista que é nesse segmento que se concentram o maior número de instituições não universitárias, ou seja, as Faculdades isoladas e o maior volume de matrículas. Na prática, o ProUni permite a transformação de impostos não pagos pelas IES privadas em vagas para alunos de baixo poder aquisitivo.

A partir de 2004, a nota do Enem passou a ser atrelada ao ProUni, no qual o acesso a bolsa de estudos financiada pelo governo federal está diretamente relacionado ao desempenho alcançado pelos candidatos. Assim, o ProUni favoreceu um aumento nas inscrições para a prova do Enem, sendo que no ano de 2004 foram feitas 1.552.316 inscrições. Contudo, desde a sua criação até a edição de 2008, as provas continuaram com as mesmas 63 questões, porém suas características internas começaram a mudar,

ampliando o domínio de textos multimodais¹²⁸, acentuando a concepção de interdisciplinaridade, sem, contudo, possibilitar comparações das notas de um ano para o outro. O exame não era realizado pelos considerados “melhores” alunos, ou seja, aqueles que tinham como preocupação o ingresso no ensino superior, uma vez que estes davam preferência aos vestibulares tradicionais das IES, principalmente as da rede pública.

A terceira fase do Enem tem início na edição de 2009, quando o INEP promoveu algumas alterações tanto nos objetivos, quanto na própria organização interna das provas, tendo como objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2009, p.1).

A vantagem que o MEC está buscando com essas mudanças é a reformulação do currículo do ensino médio. Para o MEC, o vestibular tradicional produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas.

As consequências dessas alterações podem ser observadas a partir do número de inscritos no exame, em diferentes anos, anteriores e posteriores a essas mudanças, uma vez que em sua primeira edição em 1998, o Enem contou com aproximadamente 157.221 inscritos e no ano de 2004 foram 1.552.316. No ano de 2009, passou para 4.147.527 inscritos¹²⁹. Segundo o INEP, no ano de 2013, o Enem obteve 7.173.574 inscritos confirmados, um aumento de 26% em relação ao número de inscritos no ano de 2012.

Segundo Travitzk (2013), o Enem, a partir de 2009, avalia não apenas a capacidade de mobilizar informações dadas, mas também a aquisição prévia de algumas informações mais genéricas, o que mostra a coerência com a introdução dos objetos de conhecimento na matriz de referência.

Dadas essas múltiplas funções atribuídas ao Enem a partir de 2009, indagamos aos professores sobre os seus conhecimentos em relação às reformulações e atribuições que foram agregadas ao Enem nos últimos anos. Essas múltiplas atribuições têm conferido ao Enem mais relevância social dado o caráter social e inclusivo do exame. Verificamos que apenas três (12%) dos professores têm conhecimento das possíveis utilizações desse exame na trajetória estudantil dos jovens. Esses dados reforçam o desconhecimento dos professores sobre os objetivos do Enem. Acreditamos que, até ocorrerem as reformulações, a partir de 2009, o Enem era desconhecido por grande parte dos docentes, discentes, pela mídia e comunidade educativa, como também era considerado pelos estudantes apenas como “mais uma prova” a ser realizada em um período conturbado de preparação para o vestibular. Esse desconhecimento dos

¹²⁸ Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. Fonte: FERRAZ, Janaína de Aquino. *Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos*. Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf>. Acesso em: 18 set.2013.

¹²⁹ www.INEP.gov.br. Acesso em 23 jun. 2013.

professores pode ser decorrente da exclusão deles (professores) dos processos de discussões que envolvem os referenciais das reformas educativas, tanto ao nível das escolas, quanto ao nível dos órgãos administrativos. Isso indica que o exame é percebido como mais uma forma de **regulação** a que os professores, mesmo com algum estranhamento, submetem-se como mais uma das tantas políticas inevitáveis.

Historicamente, o currículo praticado no ensino médio sempre foi influenciado pelas provas de vestibulares, uma vez que as instituições de ensino básico, principalmente da rede privada, preocupam-se em manter elevados índices de aprovação de seus alunos nos vestibulares das universidades. Quase sempre esses exames atuaram como influenciadores nas alterações de conteúdo e, indiretamente, na própria metodologia do ensino. As universidades escolhiam os seus programas e, dessa forma, sinalizavam aquilo que deveria ser ensinado na educação básica.

As provas de seleção de ingresso ao ensino superior anteriores ao Enem, via de regra, abordavam conteúdos desarticulados das situações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano dos adolescentes. Essas provas tinham como objetivo a seleção e a classificação dos sujeitos e não uma função diagnóstica dos sistemas educacionais.

Atualmente, essa situação tende a se modificar em função das adequações às propostas curriculares relacionadas à MR do Enem, uma vez que essas diretrizes orientam a abordagem dessas interações. Nessa perspectiva, são valorizados não só o conhecimento específico, mas também o desenvolvimento de competências no uso desse conhecimento. Assim, “aparece uma junção do saber e do saber fazer, ou seja, o conhecimento passa a ser uma forma de transformar o mundo e não apenas um conjunto ‘morto’ de dizeres memorizados” (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 419).

Para o INEP, a reformulação do Enem, a partir de 2009, deve promover mudanças nas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de as escolas reformularem metodologicamente suas propostas em função do exame. Isso se apresenta como um dos principais desafios da escola de educação básica, que é o de mediar a construção de conhecimentos, que favoreçam os estudantes a analisarem o meio em que vivem, propondo e realizando intervenções preventivas.

Os professores foram indagados sobre as implicações do Enem na reformulação das propostas educacionais, ou seja, se o Exame tem se apresentado como indicador de uma nova proposta de educação e melhoria do ensino médio e da educação básica como um todo. A questão foi elaborada visando verificar o nível de concordância dos professores. Os resultados denotam que 15 (60%) deles concordam que o Enem é um indicador de melhoria do ensino médio, sendo que apenas um (4%) concorda plenamente e 14 (56%) concordam parcialmente, enquanto quatro (16%) não têm posição em relação a esse exame como indicador para a melhoria da educação.

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), publicado no site¹³⁰, em 02 de dezembro de 2013, afirmou que o objetivo do Enem “*é melhorar a qualidade do ensino, então a nossa orientação é ter transparência na informação pedagógica*”. Corroboramos o depoimento do ministro, uma vez que os resultados do Enem

¹³⁰ <<http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Ene>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

permitem ao participante uma autoavaliação, além de fornecer informações fundamentais para a reformulação de indicadores de qualidade da educação, como também propiciar aos pais, professores e dirigentes das instituições escolares e gestores, subsídios para ações e intervenções pedagógicas em favor da melhoria do ensino médio. Ou seja, juntamente com outros dados, “o resultado [do Enem] pode contribuir para um processo de reflexão pedagógica e aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formação de políticas educacionais”, conforme depoimentos de Luiz Claudio Costa, presidente do INEP, em reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, em 15 nov. 2013¹³¹. No entanto, isso não vem acontecendo nas escolas, pois questionamos aos professores se a equipe pedagógica da escola se interessa pelo Enem e procura discutir as competências e habilidades da MR desse exame. Verificamos que apenas dois dos professores concordam plenamente que isso vem ocorrendo nas escolas. Sete (28%) concordam parcialmente, enquanto 16 (52%) discordam ou não sabem responder. Esses dados indicam que a equipe pedagógica das escolas de ensino médio não tem preocupação em discutir e analisar os resultados desse exame na escola, como também não faz uma reflexão pedagógica no sentido de reverem as práticas de ensino desenvolvidas, bem como não são convocados formalmente para estudar, analisar e discutir os seus pressupostos teóricos e políticos.

Hilário (2008) considera que o Enem direciona a política pública e, portanto, pode, também, redirecionar as práticas pedagógicas. E, dessa forma, para a autora, “os resultados do Enem são um importante termômetro da apropriação dessas novas práticas no cotidiano das escolas” (HILÁRIO, 2008, p.104). Segundo o ex-presidente do INEP e professor da Universidade de São Paulo (USP), Reynaldo Fernandes¹³², em entrevista publicada no portal Terra Educação, em 26 de março de 2013, “*um dos principais benefícios do Enem e que precisa ser mais discutido é a mudança no ensino médio, abordando conteúdos de forma interdisciplinar e sem as ‘decobas’ do vestibular*”.

Em 26 de janeiro de 2010, foi instituído o SISU, gerenciado pelo MEC, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar o Enem. O SISU, como um sistema nacional, permite que o estudante seja selecionado, pela nota no Enem, para instituições públicas de educação superior em todo o país. O candidato pode escolher até duas opções de curso, podendo, até o fim do prazo de inscrição, mudar as opções de curso. O portal do SISU disponibiliza a nota de corte e a classificação parcial para que o candidato avalie as chances de passar no curso que está pleiteando. Assim sendo, o SISU passou a ser considerado um vestibular unificado, em que mais de 100 universidades públicas, principalmente federais, passaram a utilizar os resultados do Enem, em substituição

¹³¹ Luis Claudio Costa: o Enem e o ensino médio brasileiro, em notícia de Opinião publicado na página Tendências e Debates do Jornal Folha de São Paulo em 15 nov.2013.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2013/11/1371399-luiz-claudio-costa-o-enem-e-o-ensino-medio-brasileiro.shtml>>. Acesso em 12 fev. 2014.

¹³² Entrevista concedida a Ângela Chagas, jornalista da Terra Educação, em 26 mar. de 2013. Disponível em:

<<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-vai-mudar-vestibular-das-maiores-universidades-do-pais-em-2013,2de50bc65c6ad310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>.

Acesso em: jun. 2013.

aos vestibulares tradicionais das instituições. No entanto, vale ressaltar que cada IES pode decidir se participa ou não do sistema, quantas vagas disponibiliza, como também estabelecer pesos diferentes para cada prova do Enem, como, por exemplo, em um curso de engenharia, a prova de matemática pode ter mais peso do que a de português.

2.3 A Geografia no Enem

A Geografia desempenha um papel significativo no processo de formação dos estudantes, desde a educação básica, tendo em vista que o ensino dessa disciplina “não se reduz a ‘ensinar geografia’ e, sim, a [contribuir para] formar verdadeiros cidadãos, desenvolvendo suas potencialidades e aptidões” (VESENTINI, 2009, p. 142). As recentes disposições das políticas públicas educacionais, expressas em documentos como a LDB e PCNEM, reconhecem o potencial da disciplina, no que concerne a subsidiar elementos que contribuam para a compreensão do mundo e o processo de construção da cidadania.

Dado que as provas do Enem buscam relacionar os conteúdos do ensino médio com a realidade dos alunos, para que estes consigam entender os problemas do mundo atual, as diferentes abordagens do ensino-aprendizagem de Geografia devem integrar os aspectos pertinentes ao objeto geográfico de estudo, a fim de promover uma visão contextualizada do mundo. Dessa forma, o ensino da Geografia no ensino médio deve ter preocupação com a formação de um sujeito crítico, capaz de entender a realidade.

Pelo fato de o Enem ser uma avaliação de caráter interdisciplinar, o candidato não é avaliado na quantidade de informações que detém, mas em suas *competências e habilidades* para resolver problemas e interpretar as realidades e as transformações do mundo. Isso faz com que o Enem se diferencie de outros exames pela forma como os conteúdos do ensino médio são cobrados. Em um vestibular tradicional, os conteúdos são cobrados como fórmulas decoradas para cada matéria em separado, em uma lógica de conhecimento acumulado. Na prova do Enem, o estudante tem que utilizar os conteúdos aprendidos durante o ensino médio de forma conjunta para resolução das questões; ou seja, uma mesma questão pode exigir do estudante conhecimentos de áreas diversas em conjunto, avaliando competências e habilidades e não focando tanto um conhecimento acumulado.

Isso faz com que a Geografia no Enem tenda a ser abordada em seus múltiplos aspectos, trabalhados não de forma isolada, mas em uma visão inter-relacional e abrangente. Considerando esse aspecto, Vesentini (2008) afirma que as provas do Enem têm buscado valorizar o saber geográfico, uma vez que a maioria das questões suscita a criticidade dos alunos e o seu conhecimento sobre o mundo atual. Assim, o Enem dispõe de questões que exigem dos estudantes a compreensão crítica do mundo e suas demandas econômicas, demográficas, energéticas, geopolíticas, ecológicas, dentre outras, que contribuem para que os temas geográficos sejam valorizados e, especialmente, integrados aos demais conteúdos.

Vesentini (2009) associa essa valorização do saber geográfico nas provas do Enem à importância e à necessidade de se compreender o mundo, principalmente na contemporaneidade, tendo em vista que os temas mais discutidos pela sociedade estão

relacionados aos assuntos normalmente identificados com a Geografia como: a “globalização e mercados regionais, relações de gênero, migrações e o novo tipo de racismo, geopolítica mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento, organizações internacionais, a urbanização da humanidade (e de nosso país) e seus problemas, agricultura e fome, mudanças climáticas, a água potável no planeta (e em nossa região), os recursos naturais renováveis e os não renováveis etc.” (p. 73). Assim sendo, a prova do Enem, além de valorizar o saber geográfico, destaca-se, também, por ser

[...] um exame avaliativo do nível dos alunos do ensino médio de qualidade indiscutivelmente superior aos vestibulares, inclusive os melhores (ou menos ruins) deles, pois é constituído por questões que não exigem apenas memorização de conteúdos ou de fórmulas e, sim, raciocínio, extrapolação e aplicação de conceitos, dedução ou indução etc. (por exemplo: questões com textos, gráficos e mapas para serem interpretados (VESENTINI, 2009, p.28).

Para que esse saber geográfico se materialize na compreensão do processo de construção e reconstrução do espaço geográfico, é necessário que a escola proporcione aos alunos o desenvolvimento de inteligências, competências, habilidades e atitudes apropriadas para a vida neste século XXI. Nessas competências se incluem: o mercado de trabalho com as suas demandas, o desenvolvimento da cidadania ativa, as necessidades de uma sociedade democrática mais complexa que no passado, num mundo globalizado e com a convivência necessária de culturas e civilizações bastante diferentes entre si (VESENTINI, 2009). Corroboramos esse autor quando afirma que os verdadeiros objetivos do ensino básico são os de formar cidadãos ativos, contribuir para preparar os educandos para a vida, desenvolver suas múltiplas inteligências, capacidades, habilidades e atitudes democráticas.

A atual MR do Enem seleciona conteúdos da relação disciplinar associados à experiência cotidiana. No final dos anos 1990, o projeto de reforma curricular definiu a centralidade do chamado esforço interdisciplinar, protagonizado pela Geografia, para promover o ensino da natureza e sociedade, nomeadas no documento como conceitos (ROCHA, 2013).

No caso da ciência geográfica, essas competências e habilidades se encontram diluídas na MR do Enem. De forma geral, encontra-se na parte referente às Ciências Humanas, relacionadas diretamente com a História, a Sociologia e a Filosofia. No entanto, é possível que conteúdos e competências pensados para a Geografia encontrem-se também inseridos na MR das Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou até mesmo em outras áreas de conhecimento.

Ao serem indagados sobre a forma de como trabalham os conteúdos geográficos em sala de aula visando ao desenvolvimento das competências e habilidades propostas na MR do Enem, os professores não souberam responder, deixando em branco a resposta (25%), ou responderam sem saber como isso pode acontecer, conforme alguns depoimentos relacionados a seguir.

Aula expositiva dialogada, estudo de textos complementares. Construção e análise de tabelas e gráficos, análise de mapas, interpretação crítica de noticiários e de imagens da mídia (P24, grifo nosso).

Às vezes, como trabalho com 6º e 7º anos, também, uso sempre como referência para o futuro, colocando para eles que aquela matéria será utilizada mais tarde com um aprofundamento para o Enem. (P22, grifo nosso).

Através de provas contextualizadas, questões de provas do Enem em outros anos. Trabalho com charges e gráficos para facilitar a interpelação do aluno em provas do Enem. (P20, grifo nosso)

Através de pesquisas, leituras e fichas de reportagens de notícias atuais. (P17, grifo nosso).

Trabalhos elaborados pelos alunos, análise das questões do Enem e discussão, análise dos temas atuais, uso de tecnologias e suas influências na atualidade. (P14, grifo nosso).

Através de filmes, documentários, músicas, entrevistas, reportagens, textos, debates e pesquisas (P10).

Aula expositiva, trabalho em grupo, avaliação individual, filme em vídeo, atividade lúdica. (P09, grifos nossos).

A partir da análise das respostas dos professores, verificamos que estão tentando trabalhar os conteúdos geográficos visando ao sucesso do aluno na prova do Enem, porém sem preocupação com o desenvolvimento das habilidades a serem construídas na educação básica. Assim, podemos inferir que os professores não utilizam os temas geográficos, no sentido de conduzir o processo ensino-aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para a compreensão dos conteúdos e para a formação de um sujeito capaz de interferir na realidade de maneira consciente e crítica. A construção do conhecimento exige dois pontos convergentes: o aluno e as necessidades do entorno social.

Segundo Ron (2010), trabalhar em sala de aula visando ao desenvolvimento de competências pressupõe uma ruptura com alguns conceitos e práticas educacionais. Essa ruptura não significa anulação, mas privilegiar metodologias ativas centradas no sujeito que aprende, com base em ações desencadeadas por desafios, situações-problemas e projetos. Dessa forma, o foco deve ser deslocado do ensinar para o aprender (RON, 2010), e o professor deve ser um mediador do educando no seu processo de aprendizado, conduzindo-o a ser mais autônomo e capaz de tomar decisões.

Na verdade, entendemos que as competências geográficas a serem desenvolvidas com os alunos não se devem restringir somente àquelas definidas pela MR do Enem, pelos CBC, pelos PCNEM ou pelas OCNEM, mas estas podem ser (re)formuladas por cada professor ou equipe pedagógica, de acordo com o PPP da escola de forma a desenvolver nos discentes o “pensar geográfico” para entendimento das complexidades do mundo em que vivemos.

Segundo Cavalcanti (1998), o processo de apropriação e construção dos conceitos fundamentais do conhecimento geográfico se dá a partir da intervenção intencional própria do ato docente, mediante um planejamento que articule a abordagem dos conteúdos com a avaliação. O que deve mudar é a maneira como o conteúdo deve ser trabalhado, pois se deve atribuir ao mesmo significado e contextualização.

O contexto mundial em que vivemos pode ser caracterizado por uma série de mudanças, fruto do capitalismo, da globalização e da revolução técnico-científica informacional. Essas mudanças têm ocorrido em todos os setores da vida humana, principalmente no campo econômico, social e educacional. Em meio a essas mudanças,

a escola se vê pressionada a reorganizar a sua prática pedagógica, requisitando melhorias na qualidade do ensino, para tentar responder aos desafios de diversas ordens, que interferem diretamente no fazer pedagógico.

3 Para não concluir

Percebemos, com a pesquisa, que os professores reconhecem a função política da nova proposta do Enem e a intenção do Governo em transformar esse exame no único meio de acesso dos alunos das escolas públicas às Universidades. No entanto, os professores reconhecem que essa democratização ainda não acontece efetivamente, tendo em vista que o ensino na rede privada continua representando uma preparação ainda mais sinuosa das escolas que o compõem para o ingresso de seus discentes nas IES. Isso se justifica pelo fato de que, antes, a rede privada preparava seus alunos para os vestibulares tradicionais; hoje, busca prepará-los para responderem corretamente às linguagens do Enem, o que não acontece com as escolas da rede estadual de ensino. Para Kuenzer (2000, p.21), “a materialidade da escola média brasileira é produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade”.

Em relação às repercussões do Enem na prática pedagógica dos professores de Geografia, verificamos algumas iniciativas dos docentes para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem, em seu papel de vestibular nacional. Isso não pode ser caracterizado por ações pedagógicas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois não foi construído um conhecimento pautado no desenvolvimento de habilidades e competências de forma processual. Ficou evidente que os trabalhos que visam a preparar o aluno para participar do Enem acontecem em momentos esporádicos com “aulões” e aplicações de “simulados” por bimestre. Muitas vezes, essas atividades se resumem em oportunizar ao aluno a resolução das questões das provas do Enem, aplicadas nos anos anteriores em aulas ditas “preparatórias para o exame”, não relacionando os resultados do Enem em seus planejamentos e/ou em mudanças efetivas na forma de ensinar. Enfatizamos que as práticas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem deveriam favorecer ao aluno a análise crítica dos fenômenos da realidade em sua totalidade, a fim de problematizar os fenômenos e saber utilizar os conhecimentos geográficos e outros componentes da área de Ciências Humanas para resolvê-los.

Os resultados da pesquisa apontam que o Enem, apesar de ensejar mudanças na forma do tratamento dos conteúdos no ensino de Geografia, não apresentou o impacto desejado pelo discurso oficial. Isso decorre do fato de que a preparação dos professores para um ensino contextualizado, conforme é recomendado pelo Enem, associado à falta de conhecimento dos pressupostos políticos desse exame, é também superficial e sem embasamentos teóricos e políticos. Por isso, afirmamos que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui, ainda, uma realidade. Tudo parece girar em torno dos resultados das avaliações, que vão direcionando os caminhos a percorrer, os conteúdos a ensinar, as prioridades a assumir e os projetos a serem implementados na escola. No entanto, evidenciamos que as escolas da rede

estadual mineira estão focadas em seu próprio sistema de avaliação, no caso o SIMAVE, em consequência do estabelecimento do sistema de **responsabilização e premiação** da escola e de seus servidores. As demais avaliações são aceitas, mas não são objeto de grande investimento das escolas no que se refere ao estudo e análise de sua estrutura, seu funcionamento e seus resultados.

Mesmo desconhecendo as principais intenções do Enem, os professores nos fizeram entender que esse exame não está promovendo **mudanças efetivas** na estrutura das escolas públicas, a ponto de promover mais qualidade para a educação. No entanto, o Enem pode vir a assumir um papel central para o ensino médio, sobretudo em decorrência de sua sobreposição de funções e dos usos que a imprensa tem feito de seus resultados.

Para caracterizar-se em uma mudança conceitual para a educação básica, o Enem precisa ser ponto de partida, e não finalidade. Os resultados desse exame devem apontar para redirecionamentos, geração de políticas públicas e novas intervenções. Só assim, o Enem se efetiva na sua potencialidade de desenvolver mudanças nos currículos e nas práticas educacionais, principalmente no ensino médio.

Referências

ASSAIFE, Teresa C.; BOMFIM, Vera Costa P. ENEM e PROUNI: uma proposta de articulação. In: CARVALHO, José Carmelo Braz; ALVIM FILHO, Hércio; COSTA, Renato Pontes. *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. São Paulo: ed. PUC, 2005. p. 263-269.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Tereza. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.51-82.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico*. Brasília, MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. *Portaria nº 110 de 04 de dezembro de 2002*. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p110_041202.htm> . Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico*. Brasília: MEC/INEP, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 3/98*: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Novo Enem*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

GHIRALDELLI, Jr. *Filosofia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino médio. *Educação, Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v.7, p. 95-107, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/view/1912>>. Acesso em: 24 jan.2009.

HORTA NETO, João Luiz. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. 358 p. Tese (Doutorado em Política Social)- Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr.2000.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio: teoria complexa da comunicação. *Revista Famecos*, Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, n.20, abr. 2003.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. *Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no Enem*. Tese. 323f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RON, Regilene Ribeiro Danesi. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para Cursos estruturados com base em competências. *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP*, São Paulo, v.4, n.8, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/121/74>>. Acesso em: 03 mar.2014.

TRAVITZK, Rodrigo. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador da qualidade escolar*. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2013.

VALENTE, Silza Maria Pasello. *Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente*. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2002.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____.(Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VESENTINI, José William. *Repensando a Geografia escolar para o século XXI*. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v.94, n. 237, p.417-438, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2776/1929>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Izabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus: 2007.

Do Alto da Misericórdia ao bairro Abadia, na cidade de Uberaba - séc. XIX - XX: uma breve discussão histórica

Camilla Bernardes da Costa

Aluna do curso de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e integrante do Programa de Educação Tutorial – PET na mesma instituição desde 2014.

E-mail: camillabcosta@yahoo.com.br

Pedro Paulo Gonzaga de Morais

Graduado em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e integrou o Programa de Educação Tutoria – PET na mesma instituição de 2011–2015.

E-mail: pedropaulogonzaga@hotmail.com

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir do trabalho realizado no bairro Abadia, na cidade de Uberaba, pelo Núcleo de Pesquisa – NUPE, do PET História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. O bairro Abadia é um dos maiores, mais antigos e mais importantes bairros da cidade. Inicialmente denominado Alto da Misericórdia, formava uma das sete colinas da cidade no fim do século XIX. Ao longo do século XX, o bairro passou por muitas transformações, tornando-se um dos mais significativos da cidade e constituindo uma identidade peculiar.

Palavras-chave: Bairro Abadia. Memória. Imaginário.

Abstract: This article was drawn from the work done in Abadia neighborhood, in Uberaba, by Núcleo de Pesquisa – NUPE, of PET História from Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Abadia neighborhood is one of the largest, the oldest and the most important districts of the city. Initially called Alto da Misericórdia, it formed one of the seven hills of the city in the late nineteenth century. Throughout the twentieth century the district went through many transformations becoming one of the most significant of the city and constituting a peculiar identity.

Keywords: Abadia District. Memory. Imaginary.

Em meados do século XIX, por volta de 1812, Major Eustáquio ou Antônio Eustáquio da Silva constituiu residência em uma chácara, o que atraiu um crescente povoado ao seu redor. Da transição de povoado denominado Santo Antônio e São Sebastião, para arraial e, finalmente, cidade de Uberaba, em 1856, passaram-se 44 anos. De acordo com Hildebrando Pontes (1970, p. 3), o atual nome da cidade teve sua origem na língua guarani, com significado “água brilhante”.

Na metade do século XIX, a cidade já era vista como uma das “princesas do sertão”, símbolo de crescimento e modernidade, atraía olhares de cidades vizinhas que viam Uberaba prosperar.

Esses trinta e dois anos (1827-1859) foram, no princípio, a época mais pujante do desenvolvimento de Uberaba, que alcançou as prerrogativas de vila e cidade. A sua população aumentou e o comércio nos três últimos anos quadruplicou a venda do sal cuja importação subia a 135 mil sacas ou alqueires. (PONTES, 1970, p. 91).

Além da sua crescente modernidade, outra característica que chamava atenção na cidade eram suas sete colinas¹³³, sendo uma destas inicialmente denominada como Alto da Misericórdia e, posteriormente, seria conhecida como bairro Abadia. “O Bairro Abadia está localizado no quadrante sudeste da cidade de Uberaba e corresponde a uma das sete colinas que formavam o sítio urbano em fins do século XIX” (REIS, 2014, p. 58).

Hildebrando Pontes (1992) e José Mendonça (1974), ambos memorialistas, apontam que o desenvolvimento do bairro se faz notar após a construção da Santa Casa de Misericórdia, iniciada por meio do frei Capuchinho Eugênio Maria de Gênova, em 1858, e, posteriormente, da Igreja de Nossa Senhora da Abadia em 1881 (ARQUIVO PÚBLICO DE UBERABA, 2008, p. 55).

Ambas as construções, tanto a Santa Casa de Misericórdia, quanto a Igreja de Nossa Senhora da Abadia, tiveram grande influência no processo de ocupação e até mesmo na nomeação do bairro que, como apontado anteriormente, foi denominado como Alto da Misericórdia e, posteriormente, Abadia, o que demonstra a transformação da identidade, memória e sensibilidade dos moradores e frequentadores da região desde a sua origem.

De acordo com fontes documentais disponíveis no Arquivo Público de Uberaba (APU), no século XIX, o Bairro Alto da Misericórdia ou Abadia era o principal acesso para a cidade de Uberaba para aqueles que vinham da região de São Paulo, tendo sua passagem pelo porto de Ponte Alta ou córrego do Barro Preto, atualmente canalizado e localizado entre as regiões do Bairro Estados Unidos e da Avenida Guilherme Ferreira.

Porém, como exposto por Reis (2014, p. 59-60), as dificuldades de acessibilidade com apenas duas pontes, que ligavam o Alto d’Abadia ao centro, uma sobre o Córrego Capão da Igreja onde hoje é a Avenida Guilherme Ferreira e outra sobre a atual rua Dr. Paulo Pontes, a falta de infraestrutura da região em meados do século XIX e o destaque que o Alto São Benedito assumia contribuíram para que o bairro Abadia não fosse valorizado de imediato e, por isso, não atraiu uma população de grande poder aquisitivo.

As classes abastadas da cidade, desde o período do auge da pecuária bovina e do gado zebu, elegeram a porção ao sul do Córrego das Lages, no entorno da Praça Rui Barbosa

¹³³ “As colinas ou altos que dão nome aos bairros são para alguns em número de 6 (historiador Antônio Borges Sampaio) para outros em número de 7 (Hildebrando Pontes). Este fato se explica porque se divide o Alto da Abadia em duas colinas diferentes (Abadia e Barro Preto).” (FUNDAÇÃO CULTURAL, p. 3).

e Bairro São Benedito, como local de residência, lazer e descanso. Dessa forma, gradativamente essa região passou a abrigar os equipamentos e serviços direcionados para o consumo dessas classes, constituindo a expansão da Área Central (REIS, 2014, p. 45).

Com essa informação, percebemos que o Bairro São Benedito ganhou maior destaque pela população, ao elegerem-no para residência, lazer e descanso, o que contribuiu com o estabelecimento de comércio e serviços na região e, assim, com a desvalorização do Bairro Abadia pela classe abastada.

O Largo da Misericórdia é a região mais antiga do bairro e recebeu as principais construções como o cemitério São Francisco em 1870, que se localizava nos fundos da Santa Casa de Misericórdia (1858), o Colégio de Nossa Senhora das Dores (1893), o Asilo Santo Antônio (1912) e a Capela de Nossa Senhora das Dores (1928) (FUNDAÇÃO CULTURAL, 1985).

Em 1923, foi inaugurado o novo Mercado Municipal que antes se situava na Rua Lauro Borges, construído o novo prédio da Santa Casa, destruído após um incêndio, e, na década de 1940, o Uberaba Tênis Clube e o Grupo Escolar América. (FUNDAÇÃO CULTURAL, 1985).

É possível afirmar que, para o bairro Abadia, os anos de 1900 a 1930 são considerados como a força motriz para um maior adensamento populacional, marco na construção civil e no início de um comércio que passa a se estruturar de modo a consolidar seu papel na identidade comercial e cultural uberabense.

Já a partir da segunda metade do século XX, o bairro se expandiu com a implantação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro no ano de 1954, local onde situava a cadeia pública, a transformação da Santa Casa em Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, em 1967, a inauguração de sede própria do Hospital do Pênfigo (1968) que antes funcionava nas instalações do Asilo São Vicente (1902), além da construção do Hospital São Domingos em 1960. (FUNDAÇÃO CULTURAL, 1985).

Outras importantes criações no setor educacional, além da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, foram as escolas E.E. Nossa Senhora da Abadia, E.E. Anexa à Supam e a E. E. Geraldino R. da Cunha, na década de 60, instaladas para atender à crescente população do bairro (FUNDAÇÃO CULTURAL, 1985).

Com a ampliação do bairro em que passou a habitar um número cada vez mais expressivo de pessoas, o comércio se intensificou no mesmo período, a princípio com mercearias, açougues e armazéns, ou seja, para atender às necessidades da população local. Já a diversificação, a ampliação e a dinamização dos diversos setores e atividades no bairro Abadia ocorreram apenas na última década do século XX, e a principal região de desenvolvimento desse comércio tem foco na Rua Prudente de Moraes, com destaque no início do século XXI (REIS, 2014).

De acordo com histórico elaborado pela Fundação Cultural (1985, p. 15), o bairro, no início, foi “[...] tradicionalmente habitado por operários e trabalhadores do setor terciário”. E, como exposto por Reis (2014), quando analisamos a forma como a ocupação do bairro ocorreu, percebemos uma diferenciação em relação à região próxima ao Largo da Misericórdia, áreas com acesso mais rápido ao centro da cidade e

os locais mais distantes, áreas situadas atrás da Igreja de Nossa Senhora da Abadia. Nessas regiões mais longínquas, nota-se que as classes com menor poder aquisitivo se beneficiaram com loteamentos populares e constituíram moradias.

Segundo informações do Arquivo Público de Uberaba (2008, p. 55), sobre as regiões que se localizam na parte leste do bairro¹³⁴,

de acordo com o mapa da cidade de Uberaba de 1942 – assinado pelo engenheiro Nicolau Baldassarre e pelo diretor de Vias Públicas de Uberaba, Abel Reis – a parte do bairro compreendida entre as ruas Orlando Rodrigues da Cunha, Iguatama, Prudente de Moraes e São Tomas de Aquino, era conhecida como “Cidade dos Pobres” e abrigava, na atual Rua Santo Amaro, um Leprosário (hospital da época que prestava socorro às vítimas de doenças contagiosas).

Assim, esses locais passaram a refletir no bairro dois perfis socioeconômicos distintos, um localizado na região oeste que abrigava uma população abastada, com poder aquisitivo maior, e a parte leste que abrigava a população pobre, conceitos até hoje enraizados na memória e imaginário social do bairro e da cidade. É comum ouvir expressões como morar “na frente” (oeste) ou “nas costas” (leste) da santa. O que corrobora a afirmação de Baczko (1985, p. 313):

[...] todas as cidades são, entre outras coisas, uma projeção dos imaginários sociais no espaço. A sua organização espacial atribui um lugar privilegiado ao poder, explorando a carga simbólica das formas (o centro opõe-se a periferia, o “acima” opõe-se ao “abaixo”, etc.).

Como aponta Lucília Delgado (2010, p. 16), “[...] a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico”, e como a memória é a “[...] principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças [...]”. Sua utilização se apresenta como uma importante ferramenta para os estudos históricos e para o trabalho do historiador.

Na historiografia, alguns autores como Jaques Le Goff e Pierre Nora nos ajudam a compreender o papel da memória coletiva e dos espaços de sociabilidade na construção da identidade dos atores sociais do bairro Abadia.

Para Nora (1993, p. 9),

a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Segundo Le Goff (2010, p. 427), existem duas formas de memória: “a primeira é a comemoração, a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável”. Outra forma de memória “[...] é o documento escrito num

¹³⁴ Ponto de referência para localização: posição da Igreja e imagem de Nossa Senhora da Abadia.

suporte especialmente destinado à escrita [...]” (p. 428), e destaca que os documentos possuem uma natureza de monumento e não existe memória coletiva bruta.

A Festa de Nossa Senhora da Abadia é um dos maiores marcos dessa memória coletiva, de espaço, celebração, fé e sociabilidade, que acontece todos os anos desde a construção da Igreja em meados do Século XIX, até os dias atuais. A festa acontece na primeira quinzena de agosto, não movimentando apenas o bairro, mas toda a cidade que se une em homenagem àquela que é a padroeira da cidade, como pode ser observado pelo depoimento de uma moradora do bairro.

A Festa de Nossa Senhora da Abadia cultiva inúmeras importâncias visto a sua amplitude não somente para o bairro como para a cidade de Uberaba e região. Quando penso no mês de Agosto sempre penso na Festa da Abadia. Creio que assim acontece com todos ou quase todas as pessoas que moram no bairro do santuário. Posso dizer que toda a minha família foi criada dentro da igreja D’Abadia. Desde o batizado, primeira eucaristia, crisma e o casamento dos meus pais, irmãos, tios, primos, tudo foi realizado no santuário. (Alessandra Maria Quintino Pereira (2014)).

Durante os quinze dias de festa, são realizadas missas, rosários, leilões, quermesses que são organizados pela comunidade da igreja e por muitos moradores do bairro em período antecedente ao evento.

[...] minha Avó durante muitos anos costurou roupinhas de bonecas para a barraquinha das bonecas que hoje não existe mais. Ela também cuidava da alfaias Litúrgicas levando pra casa para lavar e engomar. Tudo isso na época do nosso tão querido PE. Ângelo e falar da festa e como falar de uma confraternização para os moradores do bairro que se preparam tempos antes para receber os visitantes da cidade e região na casa da mãe Abadia. Digo isso com toda a certeza, pois há anos tento, no que posso ajudar durante a festa tanto na parte religiosa como na parte social. [Alessandra Maria Quintino Pereira (2014)].

Esses depoimentos demonstram a força do imaginário religioso e como a tradição da festa foi passada de geração para geração. Com o passar do tempo, as tradições continuam presentes no cotidiano de seus moradores, contudo mudanças são perceptíveis, a exemplo da confecção de bonecas que eram feitas a mão e vendidas durante a festa. E, no tempo presente, as atrações modificaram, porém o sentimento de fé, o pertencimento e a construção simbólica da festa permanecem. O que pode ser compreendido pelo que nos ensinou o historiador M. Bloch (2001, p. 60): “os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”, ou seja, à medida que mudam as representações dos moradores, mudam também suas práticas.

Segundo a autora Marcia D’Alessio (1998), muitos autores, atualmente, consideram que a memória é algo inexistente. Alguns elementos como a extinção do narrador, o declínio da narração, a aceleração da informação, em conjunto na estrutura da sociedade atual, fortalecem o interesse pelo novo, pelo futuro, e nos levam a demandar o que é rápido e abreviado. Assim, os lugares de memória, que abrigam referenciais, se tornam o reflexo da busca cada vez maior pelas lembranças e, especialmente, pela identidade.

Já para Nora Pollak (1993), a memória tem relação com a coletividade e é carregada por grupos vivos, por isso está sempre em transformação e evolução. Assim, percebe-se que uma mudança nos valores sociais também interfere na transformação da identidade de seus atores sociais.

Nesse sentido, aspectos da memória coletiva continuam presentes no imaginário do bairro Abadia. A devoção, a sacralização da Fé católica ou mesmo os marcos de sociabilidade estão presentes na construção da Praça de Nossa Senhora da Abadia, na feira do domingo, nas compras na Rua Prudente de Moraes, no Mercado Municipal, no forró do Uberaba Tênis Clube. Todos esses pontos são espaços de sociabilidade que continuam presentes na memória de seus moradores, mesmo com as mudanças na identidade e nos valores sociais.

Como demonstra o depoimento da moradora exposto anteriormente, o mês de agosto já faz parte da memória dos habitantes do bairro e da cidade. Com a aproximação da data, muitos religiosos e curiosos já esperam pela movimentação, o comércio se prepara, o ritmo e o cotidiano do bairro se transformam para atender às necessidades da festa.

Esse se torna um instante de auto-reconhecimento, ou seja, “[...] aquele conjunto de formas de ser, de valores e de códigos nos quais as pessoas se reconhecem” (D’ALESSIO, 1998, p. 279). Aqueles que participam das inúmeras atividades da festa têm a oportunidade de aprofundar laços, retomar e renovar vínculos, construir novos propósitos e práticas, enfim, reconhecer-se e reconhecer os semelhantes.

Em pesquisa no APU de Uberaba, periódicos como *Lavoura e Comércio* (1966) e *Correio Católico* (1956), hoje extintos, demonstram a importância da festa e da paróquia para a construção social na cidade de Uberaba, apontando não apenas as transformações nos ritos de passagem para a constituição da festa, mas também a importância social que a paróquia exercia em relação a seus fiéis.

O *Correio Católico*, assim, apresenta a realização do concurso de rainha da quermesse da Festa de Nossa Senhora da Abadia.

Com grande brilhantismo e entusiasmo está sendo realizado o concurso <Rainha da Quermesse> cujo título está sendo disputado por moças pertencentes ao câro paroquial e associadas da Pia União. As candidatas são as mais dedicadas nas obras da paróquia: catecismo, associações e câro paroquial. Na escolha das mesmas a Pia União visou somente elementos de reconhecida piedade e prática religiosa intensa. Elas por suas vezes se esforçarão por uma intensa luta que se traduzirá em benefício da construção da Igreja de N.S.d’ Abadia. Este título Rainha da Quermesse se resume num único objetivo das candidatas: angariar mais votos, não para as vaidades mundanas, mas por uma colaboração na quermesse. Na prática de vida cristã e agora querem ser as primeiras também no trabalho material em benefício da Igreja da Paroquia. (CORREIO CATÓLICO, 11/08/1956).

O periódico aponta uma tradição da comunidade cristã que, nos dias atuais, não ocorre do mesmo modo, demonstrando um movimento de transformação de costumes. Contudo, o imaginário da fé, o objetivo e as quermesses ainda ocorrem, atendendo às necessidades de seu tempo presente.

Em artigo do periódico *Lavoura e Comércio*, o articulista José Mendonça aponta as questões assistencialistas que a Paróquia de Nossa Senhora da Abadia exercia sobre o bairro:

a campanha que se desenvolve, na Paróquia da Abadia, para ampliação e desenvolvimento da Assistência Social, é uma das mais belas, das mais nobres, das mais úteis e necessárias que já se realizaram, nesta cidade. Todos os uberabenses devem dar-lhe o seu apoio e sua solidariedade, com entusiasmo e alegria. O movimento honra, exalta, e dignifica a própria civilização de nossa terra. Revela, principalmente, a excelência dos nossos sentimentos cristãos [...] Ninguém pode esquivar-se ao dever de colaborar com esse movimento de tão nobres finalidades cristãs e sociais. As famílias pobres, as jovens operárias, os menores abandonados de Alto da Abadia serão efetiva e realmente amparados. Muitos valores reais serão, certamente, descobertos, encontrados, para serem encaminhados, de acordo com suas aptidões a tarefas e misteres úteis à sociedade. Muitos e muitos serão resgatados da miséria, do abandono, dos sofrimentos físicos e morais, da tristeza do desânimo. Muitos se emanciparão pelo trabalho e conhecerão a verdadeira alegria de viver, a alegria de ser úteis, à família, e à sociedade. A Campanha Social da Paróquia da Abadia é um exemplo magnífico para todo o Brasil. Inspira-se na doutrina social da Igreja. Se em todas as cidades e em todas as paróquias fossem realizados movimentos semelhantes, o Brasil romperia as fronteiras do subdesenvolvimento e estaria, livre, para sempre do perigo comunista. O grande vigário Revmo. Padre Ângelo Pozzani e todos os promotores da campanha estão de parabéns. Merecem a gratidão e os aplausos de todos os uberabenses. E precisam do apoio efetivo de todos nós. Que todos os filhos e habitantes desta cidade abençoada saibam cumprir agora, o seu dever (*LAVOURA E COMÉRCIO*, 1966, nº 16341, 25/03/1966).

Como visto no periódico, a paróquia de Nossa Senhora da Abadia tinha como dever social e cívico a realização de trabalhos de apoio à comunidade carente do Alto da Abadia, como de menores abandonados. Ao publicar essa reportagem, José Mendonça pede o apoio não só da comunidade cristã, mas de toda a cidade na luta por melhores condições de vida digna de seus habitantes. O autor parecia querer deixar gravada a importância social da paróquia para sua população.

Outro marco de referência da história, memória, identidade e sociabilidade do bairro Abadia e da cidade é o Mercado Municipal de Uberaba que foi inaugurado em 1923, bem próximo ao centro da cidade. Antes, o Mercado funcionava na Rua Alaor Prata. Além de um local de sociabilidade para os moradores da cidade, o Mercado, como é conhecido, é um espaço que concentra bens, serviços e comércio com uma grande variedade de produtos que atende desde as necessidades básicas até a procura por itens da tradicional cultura mineira.

Nosso velho Mercado foi, durante longos anos, o mais importante centro de negócios varejistas do setor de alimentação na cidade. Era, além disso, um verdadeiro ponto de encontro de amigos e fregueses, que ali se reuniam nos bares e cafés para longas conversas, sobretudo nas sossegadas manhãs dos fins-de-semana (LOPES, M. A. B *apud* PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, 2014a).

Essa passagem demonstra a importância comercial que o Mercado exerceu durante muitos anos não apenas no bairro Abadia, mas na cidade de Uberaba, além de reforçar o local como um espaço de sociabilidade para a população.

Com a passagem do tempo, notamos uma mudança no uso desse espaço. Sua importância como um ponto de sociabilidade se perde na caminhada, por isso vários projetos como eventos culturais, encontros de marchinhas, dentre outros são desenvolvidos para atrair jovens e adultos e preservar as tradições que estão sendo esquecidas, pois, como afirma D'Alessio (1998, p. 270),

[...] a vontade de lembrança se dá em um momento de tensão entre tradicionalismo e modernidade, tensão essa reveladora de rupturas que, apesar de longamente preparadas, desorganizam formas de viver e quadros mentais coletivos, originando vácuos que as lembranças preenchem.

Contudo, é importante ressaltar que moradores mais antigos e tradicionais ainda continuam utilizando o Mercado como ponto de encontro e confraternização.

Independente das transformações históricas, sociais, culturais dentre outras ocorridas na sociedade uberabense, alguns hábitos continuam cristalizados no imaginário social de seus frequentadores. Vale ressaltar que o Mercado Municipal se tornou um importante ponto turístico, às vezes esquecido como parte do bairro, que representa com maestria a identidade do povo uberabense.

Inovações e transformações acontecem a todo momento, como as várias reformas no local (1936, 1992 e 2014) e a diversificação dos produtos para atender as novas necessidades e os novos clientes. Entretanto, como exposto, o Mercado Municipal por muitos anos se consolidou como um importante centro comercial e patrimônio histórico para Uberaba e para o bairro Abadia, mas aos poucos foi perdendo espaço para novos centros que se formavam (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, 2014b).

A metade do século XX, especialmente em seu último quartel, se apresenta como um período importante para a formação de um novo subcentro e de um crescimento populacional no bairro. A atuação massiva e decisiva de entidades religiosas e filantrópicas, juntamente com hospitais e a universidade, foram decisivos para a ampliação e melhorias tanto das vias urbanas como da infraestrutura da região.

Nessa perspectiva, a formação do subcentro inicia no contexto de periferação da cidade de Uberaba após a década de 1970, sendo que o principal fator envolvido foi o crescimento da população [...] que levou à expansão das periferias, dificultando o acesso à Área Central, além da ampliação das necessidades de consumo e trabalho da população local. Nas últimas décadas, o quadrante sudeste da cidade está se expandindo a partir da implantação de novos loteamentos, que se interligam com o Bairro Abadia através das infraestruturas de transporte e circulação, conferindo-lhe ampla acessibilidade. (REIS, 2014, p. 64 - 65).

A ampliação de avenidas, como a Guilherme Ferreira, a Prudente de Moraes e a Saldanha Marinho, e de linhas de transportes urbanos foi decisiva tanto para o

realocamento populacional ao entorno do bairro Abadia, quanto para a formação de um subcentro comercial na região.

Observa-se que o setor de comércio do bairro era composto naquela época [1980] por mercearias, armazéns e açougues (55 % do total), constituindo o comércio de bairro. Portanto, ainda não havia uma diversificação das atividades de comércio e serviços. Nesse sentido, aferimos que o subcentro do Bairro Abadia nas ruas Prudente de Moraes e Saldanha Marinho começou a se formar após a década de 1980, a partir da concentração de comércio e serviços mais diversificados. Essas informações corroboram com os dados da pesquisa de campo, na qual observamos que os estabelecimentos mais antigos da Rua Prudente de Moraes são da década de 1970, com tendência para expansão e diversificação das atividades a partir dos anos 1990, período que abrange 85% dos estabelecimentos pesquisados (REIS, 2014, p. 64).

Como exposto por Reis (2014), o comércio no bairro foi se diversificando após a década de 80 e hoje possui subcentros em duas das suas principais avenidas. Como podemos observar em período anterior, o comércio dessa região era formado por armazéns, mercearias que atendiam às necessidades básicas de sua população. Atualmente, a ampliação comercial possibilitou a instalação de lojas, boutiques, supermercados, lojas de departamento, bancos dentre outras esferas comerciais encontradas em outros centros.

O comércio do bairro Abadia atrai moradores do entorno e do restante da cidade, pela sua pluralidade e efervescência. A Avenida Prudente de Moraes é considerada como a “Vinte e Cinco de Março” de São Paulo, ou seja, local com grande fluxo de comércio que não atende apenas às necessidades locais, mas também regionais, pela sua variedade comercial, atendendo diversos públicos e classes sociais.

Outro marco comercial, que faz parte da identidade e da construção simbólica não apenas dos moradores do bairro Abadia como também da cidade de Uberaba, é a feira da Abadia que acontece nas manhãs de domingo, na principal avenida de acesso ao bairro. No dia de sua montagem, as lojas e a feira se interligam, atraindo centenas de pessoas de todos os cantos da cidade; a variedade de produtos desde a alimentação ao vestuário é intensa.

De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de Uberaba (2014c), a feira da Abadia é a maior em extensão e em número de comerciantes na cidade, assim, conta com, aproximadamente, 600 boxes que são montados ao longo da Avenida Prudente de Moraes.

Idosos utilizam-se do espaço para encontros e sociabilidade, jovens saem da balada para comer pastel, enfim, a feira pode ser considerada um importante marco não apenas na memória, mas na cultura e no imaginário social da cidade de Uberaba, visto que colabora na formação das práticas dos sujeitos, regulando a vida coletiva e as relações estabelecidas.

Considerações finais

O século XIX lançou luz ao processo de constituição do Alto da Misericórdia que, ao longo do século XX, se transformou em bairro Abadia. Já no século XX, o bairro

ganhou novos tons e formas em uma rica paleta de cores, com o crescimento populacional, o desenvolvimento das vias urbanas, do comércio, das melhorias na infraestrutura e na construção dos espaços públicos.

Como exposto ao longo do artigo por meio de historiadores como Le Goff, Nora, D'Alessio, ao olharmos para o bairro Abadia, percebemos sua constituição como um espaço vivo de memória que forma e ressignifica a identidade de seus moradores.

A Igreja e a Festa de Nossa Senhora da Abadia, o Mercado Municipal, o comércio na Av. Prudente de Moraes e a feira são alguns desses espaços de memória viva que estão sempre em transformação, mas, além desses, outros espaços compõem a história, o cotidiano, a memória e a identidade dos moradores.

Algumas lacunas, ao que se referem aos costumes, engajamentos e tradições dos sujeitos que compõem a história do bairro Abadia, ainda precisam se desenrolar no novelo da construção histórica. Dentre exemplos a serem abordados: qual a percepção de seus moradores em relação ao seu pertencimento? Como são vistos e como se veem os moradores que habitam na frente e atrás da santa? Qual o olhar tanto dos jovens, quanto dos idosos em relação a sua própria história, como moradores e formadores de tradição? Bem, isso é outra história para uma próxima reflexão.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DE UBERABA. *Apostila nossas praças*. 2008.

BLOCH, M. L. B. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Tradução: André Telles, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Vol.1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1985, pp.296-332.

D' ALESSIO, M. M. *Intervenções da memória na historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes*. São Paulo: Projeto História, 1998.

DELGADO, L. A. N. *História oral – memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE UBERABA. *Histórico dos bairros*. Uberaba, 1985.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução: Irene Ferreira. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MENDONÇA, J. *História de Uberaba*. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1974.

NORA, P. *Memória e história: a problemática dos lugares*. Tradução: Yara Aun Khoury, 10. ed. São Paulo: Projeto História, 1993.

PONTES, H. A. *Vida, casos, perfis*. Arquivo Público Mineiro, 1992.

PONTES, H. A. *História de Uberaba e a civilização no Brasil Central*. Uberaba-MG: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1970.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. *Mercado Municipal de Uberaba: 90 anos*. Uberaba-MG, 2014a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. *Patrimônio histórico*. [online]. Uberaba-MG, 2014b. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,622>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. *Feiras livres*. [online]. Uberaba-MG, 2014c. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,102>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

REIS, L. G. L. *Novas centralidades urbanas em cidades médias: uma análise sobre o bairro Abadia em Uberaba-MG*. 2014.

Jornais:

Correio Católico, 11/08/56.

Lavoura e comércio, 25/03/66.



Jean Honoré Fragonard (1732-1806), *The Prize of a Kiss*.
Hermitage, St. Petersburg, Russia. Oil on canvas, 60 x 47 cm. 1760.

Resenhas

Una visión integral de la obra literaria

José Pascual Buxó

Maestro en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Letras por la Università degli Studi di Urbino.

CANDIDO, Antonio. *Formación de la literatura brasileña: momentos decisivos: 1750-1880*. Edición, traducción, presentación y notas de Jorge Ruedas de la Serna. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.

La aparición en español de la *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, uno de los libros más celebrados de la inagotable labor historiográfica y crítica del profesor Antonio Cándido, es la feliz culminación de un proyecto concebido y dirigido por el Dr. Jorge Ruedas de la Serna, cuya incansable labor en los campos de la cultura mexicana y brasileña es conocida y celebrada por todos quienes compartimos con él los afanes por hacer de los estudios literarios una disciplina académica siempre abierta a la reflexión teórica y la exigencia científica.

En la "Presentación" de esta obra, el Dr. Ruedas de la Serna confirma justamente que "Antonio Cándido es un clásico de la cultura brasileña contemporánea", cuya obra crítica "ha sabido imprimir rigor y creatividad" a los estudios literarios, a los que, en efecto, dotó de una serie de premisas de carácter historiográfico, sociológico y estético que aspiran a poner de relieve la necesaria articulación de dichas instancias en el examen de cada obra particular. Porque, en efecto, el profesor Antonio Cándido, desde el momento mismo de la planeación de este trabajo en el ya lejano año de 1945, entendió que un historiador de la literatura tenía que plantearse como tarea primordial la determinación de las características esenciales de ese constante proceso de interrelación entre las condiciones políticas y sociales en que surgen las obras de un determinado autor o grupo de autores y los vínculos que dichas obras contraen con otras que las precedieron, toda vez que en el decurso de esa inevitable correlación de circunstancias históricas y elecciones estéticas va configurándose una tradición, esto es, un sistema literario capaz de mantener su propia continuidad e influencia y, al mismo tiempo, ser causa de sucesivas e inevitables transformaciones.

De ahí que en el "Prefacio" a esta edición mexicana, el autor haya declarado expresamente cuál fue la idea rectora de su trabajo: proceder de conformidad con los presupuestos de la historiografía literaria, pero sin dejar de prestar especial atención a los productos concretos de esa actividad creadora: "lo que más me interesó – disse - fue actuar como crítico... focalizando cada obra y procurando establecer su correlación con las demás", de modo que "la visión histórico-cultural y el tratamiento estético pueden combinarse en una concepción integradora, gracias a la cual son posibles lecturas más completas de los textos", pues a pesar de la singular autonomía de cada uno de ellos,

no dejan de ser “frutos de un proceso histórico-social a lo largo del cual los hombres van reconociendo su imagen y la imagen de su universo”.

¿Partieron de este clarividente desiderátum los historiadores de las literaturas iberoamericanas que precedieron o sucedieron en el tiempo a la obra de Antonio Cándido? Evidentemente no. Si revisáramos las que se escribieron en México –y aun en Hispanoamérica o España- hallaríamos que todas ellas engloban bajo el marbete de *literatura* el vasto conjunto de la producción bibliográfica a lo largo de un período histórico determinado, y así, conviven en las páginas de esos manuales las obras de creación artística con las de historia, filología, filosofía, ciencias, oratoria y otras tantas, sin que se establezca ninguna diferencia esencial entre ellas, en la medida en que son consideradas –en bloque- como producto representativo de una cierta etapa de la vida civilizada. Y tal cosa no sólo sucede en las “historias literarias” escritas por un solo autor, sino también en las obras colectivas, en las cuales un cierto número de “especialistas” se ocupa de diversas manifestaciones “literarias”, cuya única semejanza es la de ser resultado de un proceso de escritura. De manera, pues, que tal tipo de estudios - aun presentándose como “literarios” - carecen de un esfuerzo preliminar de definición disciplinaria y caracterización discursiva, y son – si lo son - historias de la cultura escrita, dentro de cuyo amplísimo ámbito no se distingue cuál sea aquél en que propiamente pueda inscribirse cada una de las manifestaciones textuales tomadas en consideración.

Quizá sea innecesario exponer ahora algunos ejemplos concretos de esa manera de proceder, pero podría resultar ilustrativo mencionar un solo caso, del que no referiré los nombres de sus autores por no herir ninguna sensibilidad profesional. El volumen 3 de una *Historia de la literatura mexicana* publicada en 2011 está dedicado a los “Cambios de reglas, mentalidades y recursos retóricos en la Nueva España del siglo XVIII”, y en él se despliegan numerosas monografías dedicadas a temas como los siguientes: la historia de la imprenta, las librerías y las bibliotecas, en el siglo señalado; el funcionamiento de los colegios y universidades; la inquisición y la literatura clandestina; la iglesia borbónica y sus herramientas literarias; la literatura filosófica e, incluso, la literatura “aparicionista”. Dentro de ese amplio y, a la vez difuso, concepto de lo “literario”, no podían faltar – claro está- los correspondientes artículos dedicados a la poesía, el teatro y la novela. ¿Y cuál fue el tratamiento histórico y crítico que pudo concederse a esas manifestaciones artísticas? La abundosa enumeración de títulos, autores y fechas y, en todo caso, la enunciación de sus contenidos temáticos. Con todo, el análisis textual y la valoración estética de las obras citadas suele limitarse a alguna reflexión trivial; así, pongo por caso, al tratar de la *Rusticatio Mexicana*, se afirma que “aunque (el autor) advierte al principio que escribe lejos de su patria en una especie de sueño nostálgico, recordando sitios visitados, parece que parte de su razón para escribir fue reconstruir artísticamente la grandeza de su tierra natal”.

Se comprenderá que –con todo esto- no intento disminuir aquella decisiva e inevitable interacción y mutua influencia de las diversas disciplinas del espíritu que nutren y explican, en su conjunto, todas las operaciones del entendimiento humano. Lo que deseo subrayar es la necesidad de que el estudio científico de tales “operaciones” ha de configurarse en el seno de una disciplina particular, convenientemente dotada de sus propios métodos y postulados teóricos. Y ha sido, precisamente, la general

repugnancia por la teoría la causa de las reiteradas confusiones en el terreno de las llamadas ciencias humanas, entre las cuales tiene su propio lugar la que – sin vanidad excesiva - llamamos ciencia literaria.

Antes de dar inicio al examen particular de las diversas etapas históricas en que puede articularse el examen crítico de las obras artístico-literarias producidas en Brasil entre 1750 y 1880, es decir, entre el arcadismo y el nacionalismo romántico, el profesor Candido juzgó indispensable dedicar una “Introducción” al deslindamiento de un problema central en la formación de las literaturas nacionales, distinguiendo lo que él denomina *manifestaciones* literarias de la “literatura propiamente dicha”, es decir, de “un sistema de obras relacionadas por denominadores comunes”. Esos “denominadores” son – además de las características internas relativas a la lengua común y a las particulares “imágenes” del mundo que se instituyen a través de ella-, “ciertos elementos de naturaleza social y psíquica... que se manifiestan históricamente y hacen de la literatura un aspecto orgánico de la civilización”. De suerte, pues, que para que estos elementos logren organizarse socialmente es menester que se instituya lo que Antonio Candido llama un *sistema literario*, compuesto por un conjunto de escritores – conscientes de su papel-, un conjunto de receptores – que conforman los diferentes estratos del público, “sin los cuales la obra no vive” - y un “mecanismo de transmisión”, es decir, una lengua, que liga a unos con otros y produce un tipo particular de “comunicación interhumana”; de todo ello, resulta – dice el autor- un “sistema simbólico por medio del cual las aspiraciones más profundas del individuo se transforman en elementos de contacto entre los hombres y de interpretación de las diferentes esferas de la realidad”.

No soslayó Antonio Candido el debate suscitado entre los partidarios de una visión eminentemente histórica de las obras literarias y los afectos a lo que él mismo llama “esteticismo mal comprendido”, surgido éste como una “réplica a las exageraciones del viejo método histórico que – son sus palabras - “redujo la literatura a episodios de la investigación sobre la sociedad, al tomar indebidamente las obras como meros documentos, síntomas de la realidad social”. Ciertamente, esta visión documentalista de los productos literarios inundó toda la crítica de cuño positivista, duradera aún en nuestros días, en la medida en que postulaba el carácter “reflejo” de la literatura, entendida precisamente como testimonio de una “realidad” única e incontrovertible, y desechando – de paso - aquellas otras “realidades” del espíritu y de la sensibilidad que constituyen, sin duda, el filtro a través del cual se construye otra especie de realidades: las “realidades simbólicas” de las obras de arte. De ahí que el proyecto de esta magna labor que se extendió a lo largo de doce años y continuó en un vasto repertorio de investigaciones críticas, haya podido ser descrita por su propio autor como el “intento de enfocar simultáneamente la obra (literaria) como realidad propia, y el contexto como sistema de obras”; éstas valen no por “copiar la vida, como pensaría un crítico no literario... valen porque inventan una vida nueva”.

Ahora bien, ¿cómo ha de proceder el crítico en el examen e interpretación de esas “vidas nuevas” que se manifiestan por medio de un complejo entramado de circunstancias históricas, sentimientos personales e intenciones estéticas? El eje del “trabajo de interpretación” está en la necesidad de descubrir la *coherencia* de todos aquellos elementos que se conjuntan en la obra analizada y, por coherencia - concluye

el autor - ha de entenderse “la integración orgánica de los diferentes factores (vida, ideas, temas, imágenes, etc.)” que constituyen la *fórmula* obtenida por el escritor por medio de la construcción literaria de su texto.

Con todo –piensa Antonio Candido - no debemos ilusionarnos excesivamente creyendo que toda crítica literaria es el indiscutible resultado de un proceso objetivo de análisis de las diferentes instancias de un texto determinado, pues es preciso reconocer que toda crítica – que no sea meramente escolar- es un “acto arbitrario” y creador, puesto que la pluralidad de significados virtuales propia de los textos literarios permite que el crítico sobreponga las imágenes que expresan su propia visión del mundo al “conocimiento objetivo” de tal o cual obra. Es éste, pues, el carácter irrenunciable o fatal de una crítica verdaderamente viva y creadora, capaz de despertar en el lector agudo todas las expectativas de un libre disfrute estético y cognoscitivo en el que se integran y hacen compatibles las más diversas experiencias del mundo y de la vida.

Celebramos, pues, la publicación en nuestra lengua de una de las obras fundamentales del gran crítico brasileño y lamentamos, a la vez, que sus lecciones no hayan llegado antes para ilustración y beneficio de nuestra dispersa república literaria.

Normas para publicação na Revista Alpha

1. Os artigos enviados à Revista Alpha serão submetidos a um Conselho Editorial, que irá selecionar os textos a serem publicados.
2. Os originais não devem exceder 20 páginas, digitadas em Times New Roman, fonte 12, espaço 1,5, no programa Word for Windows. O texto deverá ser enviado ao e-mail revistaalpha@unipam.edu.br.
3. Os artigos devem ter um resumo em português e em língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou italiano), com 30 a 150 palavras. O resumo deve ser inserido depois do título do artigo e do nome do autor. Junto de seu nome, o autor deverá incluir, em nota de rodapé, com asterisco (*), seu e-mail, endereço para correspondência, sua titulação e/ou instituição onde desempenha sua função acadêmica, bem como seu endereço.
4. Os artigos enviados devem seguir os critérios estabelecidos pela ABNT. Para facilitação no preparo de originais, seguem normas para as quais chamamos atenção:
 - 4.1. Citações bibliográficas curtas (até 3 linhas) deverão estar inseridas no texto. Citações longas (mais de 3 linhas) deverão constituir parágrafo independente, digitadas em espaço um, ou letras menores, recuadas da margem esquerda.
 - 4.2. As citações deverão ser seguidas do sobrenome do autor e ano da publicação (e página, se for o caso), entre parênteses: Ex: (NOVAIS, 1998, p. 175).
 - 4.3. As notas de rodapé estarão restritas a observações pessoais, no sentido de prestar esclarecimentos sobre informações que não estejam no corpo do texto, e deverão ser numeradas sequencialmente.
 - 4.4. As referências bibliográficas deverão aparecer no final do texto, em ordem alfabética de sobrenome do autor, da seguinte forma:
 - a) para livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. *Título (em itálico)*. Edição. Local: editora, data.
 - b) para artigos: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo. *Título do periódico (em itálico)*. Local, volume, número, página inicial e página final do artigo, mês e ano.
 - c) para artigos de congresso: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo, in: NOME DO CONGRESSO, número do congresso, ano, local. *Título da publicação (em itálico)*. Local, editora, data, página inicial e página final do artigo.
5. A Revista Alpha reserva-se o direito de alterar os originais, no sentido de adequá-los às normas adotadas por esse padrão editorial.

Endereço para correspondência

Revista ALPHA
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG | Brasil
e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br