

ISSN 2448-1548

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

Vol. 22, n. 1, jan./jul. 2021





Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Henrique Carivaldo de Mirando Neto

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral 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.

Capa (traço vertical): *O Cavaleiro, a Morte e o Diabo*, de Albrecht Dürer – calcogravura de 1513.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Anual: 2000-2015. Semestral: 2016-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1518-6792 (impresso)
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Vol. 22, n. 1, jan./jul. 2021

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 22, n. 1, jan./jul. 2021: 1-174



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>
E-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor responsável

Geovane Fernandes Caixeta

Conselho Editorial Interno

Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

Conselho Consultivo

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)
Erislane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Diagramação

Lorrany Lima Silva

Editorial

Os nossos leitores, talvez, estranhem a capa deste número! É uma reprodução da calcogravura *O Cavaleiro, a Morte e o Diabo*, 1513, de Albrecht Dürer. O “cavaleiro” de Dürer é assediado pela morte, mas mantém olhar firme para frente. Resoluto, o cavaleiro segue; a morte não é capaz de interromper o cavaleiro.

Este número que agora entregamos a todos os nossos leitores, mesmo diante de tantos percalços decorrentes da pandemia COVID 19, é um sinal de nossa persistência na produção e na circulação de conhecimento. A diversidade de temas que envolvem educação, literatura, linguística, semiótica e sociologia presentes nos artigos que compõem este número busca evidenciar que, apesar dos empecilhos, seguimos firmes no propósito de contribuir para a socialização do conhecimento.

O tema da educação encontra-se nos dois artigos iniciais. No primeiro, Henrique Carivaldo de Miranda Neto e Orlando Fernández Aquino investigam a formação epistemológica dos pesquisadores em educação no Brasil. No segundo, Helga Carvalho Baptista de Almeida e José Ignacio Ribeiro Marinho abordam o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de fonética e fonologia no período de alfabetização e letramento.

Um estudo de natureza linguística é o que se encontra no terceiro artigo. Antonio Luiz Gubert nos apresenta um recorte de uma pesquisa sobre a língua da época da União Ibérica, quando Portugal e Espanha estavam sob o domínio dos mesmos reis. Os resultados da pesquisa de Gubert mostram que o clítico quando vinculado a verbo simples precedido de preposição é uma das particularidades morfossintáticas do português da época, caracterizando interferência por transposição de regras gramaticais entre os idiomas (português e espanhol) e gerando variação.

Na sequência, temos os trabalhos voltados à literatura. No quarto artigo, Rodrigo Conçole Lage analisa um conto do escritor moçambicano Aldino Muianga. Lage enquadra o conto selecionado para estudo no subgênero fantástico-maravilhoso. No quinto artigo, Alexandre Manoel Fonseca analisa a jornada amorosa de personagens de Clarice Lispector à luz de teorias que articulam o trinômio mito, amor e simbologias. No sexto artigo, Lara Portilho Pereira e Luís André Nepomuceno examinam contos de Edgar Allan Poe a partir de estudos sobre a ciência oitocentista, com ênfase nas questões psicológicas e neurológicas.

A abordagem semiótica está presente no sétimo artigo. Nesse artigo, Geovane Fernandes Caixeta apresenta uma breve descrição da história da leitura, dos suportes e das práticas leitoras, a fim de subsidiar a análise, de cunho semiótico, de dois quadros de pintura nos quais se representa a prática da leitura: um de Rembrandt e outro de Spitzweg.

O viés sociológico está presente nos três últimos artigos que compõem este número. No oitavo, Vinícius de Paula Aragão e Giovani Buffon Orlandini tecem considerações acerca da relação história e literatura. Para tal empreendimento, analisam a obra *Operação Massacre*, do escritor e jornalista argentino Rodolfo Walsh. No nono artigo, Bárbara de Souza Freitas analisa a expressão “reelinização” em enunciados do livro didático de História do Ensino Fundamental II, da coleção Projeto Araribá. Por fim, no último artigo, Thales Ferreira Bila e Wendell Costa Bila apresentam conceitos relacionados à idolatria no campo político, propondo uma discussão à luz de aspectos filosóficos que se fazem presentes na sociedade.

Esperamos que este número da *Revista Alpha*, além de propagar conhecimento, seja um símbolo de persistência e de determinação, principalmente porque estamos vivendo numa época em que imperam a inconstância e a volubilidade de nossas instituições e de nossas ações mesmas. Devemos seguir como um cavaleiro destemido que é capaz de se sobrepor às ameaças do mundo circundante.

GEOVANE FERNANDES CAIXETA
Editor da *Revista Alpha*

Sumário

A formação epistemológica do pesquisador em educação: desafios, possibilidades e perspectivas.....	09
Henrique Carivaldo de Miranda Neto Orlando Fernández Aquino	
A importância do ensino eficiente no processo de alfabetização e letramento.....	38
Helga Carvalho Baptista de Almeida José Ignacio Ribeiro Marinho	
Variação morfossintática em textos do Período da União Ibérica: o caso dos clíticos ligados a verbos simples.....	53
Antonio Luiz Gubert	
<i>O Estivador</i>, de Aldino Muianga: um conto fantástico-maravilhoso.....	82
Rodrigo Conçole Lage	
Sobre o amor e outras peregrinações em <i>Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres</i>, de Clarice Lispector.....	96
Alexandre Manoel Fonseca	
Mentes assombradas: alucinação e loucura em personagens de Edgar Allan Poe.....	112
Lara Portilho Pereira Luís André Nepomuceno	
O leitor emoldurado.....	128
Geovane Fernandes Caixeta	
<i>Operação Massacre</i>, de Rodolfo Walsh: uma estreita relação entre história e literatura.....	142
Vinícius de Paula Aragão Giovani Buffon Orlandini	
History Textbook: enunciative analysis of indigenous Ethnogenesis.....	159
Bárbara de Souza Freitas	
A idolatria política e suas consequências na sociedade.....	167
Thales Ferreira Bila Wendell Costa Bila	

A formação epistemológica do pesquisador em educação: desafios, possibilidades e perspectivas¹

La formación epistemológica del investigador en educación: desafíos, posibilidades y perspectivas

HENRIQUE CARIVALDO DE MIRANDA NETO

Doutor em Educação. Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão e docente do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)
E-mail: profhenrique@unipam.edu.br

ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO

Pós-doutor e doutor em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE)
E-mail: orlando.aquino@uniube.br

Resumo: Este artigo tem como objeto de investigação a formação epistemológica dos pesquisadores em educação, no Brasil. Por meio de um breve resgate da história e da trajetória da pesquisa educacional e da formação dos pesquisadores em educação, no Brasil, que, de forma sistematizada, possui menos de um século, procurou-se delinear algumas questões que podem permitir a elaboração de um olhar mais amplo, reflexivo e sistêmico sobre os caminhos, edificados e em construção, dessa pesquisa e da formação dos seus pesquisadores, possibilitando-nos refletir sobre diversos aspectos, entre os quais, aqueles que se relacionam à formação epistemológica do pesquisador em educação. Posto que a epistemologia ocupa-se das questões relativas à obtenção, à natureza, às características, às fontes, aos limites, à justificação e aos critérios que configuram e categorizam o conhecimento científico, as reflexões, aqui apresentadas, partem do pressuposto basilar de que a formação epistemológica desempenha papel relevante na formação do pesquisador e, especificamente, do pesquisador em educação, uma vez que o entendimento e a clareza quanto aos pressupostos epistemológicos, que constituem a construção do conhecimento científico, podem contribuir para o avanço e a qualidade da pesquisa, ainda que seja possível indagar que essa formação epistemológica, por si só, não constitui elemento garantidor de qualidade e de desempenho.

Palavras-chave: Epistemologia. Pesquisa em Educação. Formação de pesquisadores em educação.

¹ As reflexões apresentadas, neste artigo, são resultado da investigação desenvolvida, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na Linha de Pesquisa 1 – Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, que resultou na defesa da tese intitulada “A formação epistemológica do pesquisador em educação: uma proposta formativa”, de autoria de Henrique Carivaldo de Miranda Neto, sob a orientação do Dr. Orlando Fernández Aquino.

Resumen: Este artículo tiene como objeto de investigación la formación epistemológica de investigadores en educación, en Brasil. A través de una breve revisión de la historia y trayectoria de la investigación educativa y la formación de investigadores en educación, en Brasil, que de manera sistemática tiene menos de un siglo, se intentó esbozar algunos temas que pueden permitir la elaboración de una mirada más amplia, reflexiva y sistémica sobre los caminos, construidos y en construcción, de esta investigación y la formación de sus investigadores, permitiéndonos reflexionar sobre varios aspectos, entre ellos, los relacionados con la formación epistemológica del investigador en educación. Dado que la epistemología trata temas relacionados con la obtención, naturaleza, características, fuentes, límites, justificación y criterios que configuran y categorizan el conocimiento científico, las reflexiones aquí presentadas parten del supuesto básico de que la formación epistemológica juega un papel importante en la formación del investigador y, específicamente, del investigador en educación, ya que la comprensión y claridad de los supuestos epistemológicos, que constituyen la construcción del conocimiento científico, pueden contribuir al avance y calidad de la investigación, aunque es posible indagar que esta formación epistemológica, por sí sola, no constituye un elemento que garantice la calidad y el desempeño.

Palabras clave: Epistemología. Investigación en educación. Formación de investigadores en educación.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento, e, entre elas, a educação, tem sido tema frequente nas discussões relativas à melhoria da qualidade dos processos formativos desenvolvidos nas universidades. Ao lado do ensino e da extensão, a pesquisa apresenta-se como uma das atividades intrínsecas e essenciais ao contexto universitário (PINTO; MARTINS, 2009).

Segundo o Artigo 207 da Constituição Federal do Brasil (1988), “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Apesar dessa indissociabilidade preconizada em lei, Saviani (2007) ressalta que, em nosso país, os cursos de graduação estão mais direcionados à formação profissional, ao passo que a pós-graduação volta-se para a formação acadêmica, traduzida no objetivo de formação de pesquisadores. Como observa o referido autor, na pós-graduação *lato sensu*, o ensino é o elemento definidor dos processos educativos e a pesquisa aparece como elemento mediador. Já, no *stricto sensu*, a tônica do processo encontra-se na pesquisa.

Assim, no Brasil, a principal finalidade dos cursos de mestrado e de doutorado é a formação de pesquisadores. No caso dos pesquisadores em educação, é interessante observar que a pesquisa educacional, no nosso país, teve início, de maneira mais institucionalizada e consistente, algumas décadas antes da sistematização dos programas de pós-graduação, no âmbito dos quais se busca a formação de tais pesquisadores (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016).

Um breve resgate da história e da trajetória da pesquisa educacional e da formação dos pesquisadores em educação, no Brasil, que, de forma sistematizada, possui menos de um século, parece apontar para o delineamento de algumas questões que

podem permitir a elaboração de um olhar mais amplo, reflexivo e sistêmico sobre os caminhos, edificados e em construção, dessa pesquisa e da formação dos seus pesquisadores. Essa questão possibilita-nos refletir sobre diversos aspectos, entre os quais, aqueles que se relacionam à formação epistemológica do pesquisador em educação.

De acordo com Moser (2011), a epistemologia (do grego *episteme*, conhecimento, e *logos*, explicação) refere-se ao estudo dos fundamentos e dos métodos do conhecimento científico e seu escopo circunscreve-se à produção e à validação desse conhecimento. Assim, a epistemologia ocupa-se das questões relativas à obtenção, à natureza, às características, às fontes, aos limites, à justificação e aos critérios que configuram e categorizam o conhecimento científico.

Segundo Bunge (1980), a epistemologia refere-se à ciência propriamente dita, ocupando-se dos problemas filosóficos que se fazem presentes, ao longo da investigação científica, refletindo sobre os problemas, os métodos e as teorias da ciência. Para o autor, a epistemologia visa a

[...] trazer à tona os pressupostos filosóficos (em particular semânticos, gnosiológicos e ontológicos) de planos, métodos ou resultados de investigações científicas; elucidar e sistematizar conceitos filosóficos, empregados em diversas ciências; ajudar a resolver problemas científico-filosóficos; reconstruir teorias científicas de maneira axiomática e pôr a descoberto seus pressupostos filosóficos; participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência pura e aplicada; servir de modelo a outros ramos da filosofia, particularmente a ontologia e a ética (BUNGE, 1980, p. 17).

Diante do pressuposto de que a epistemologia trata dos problemas filosóficos concernentes à investigação científica, Bunge (1980) atenta-nos para o seu sentido amplo, que tem por objeto de estudo o problema do conhecimento, a sua origem, o seu valor e os seus limites. Sob essa perspectiva, a epistemologia apresenta-se como sinônimo de gnoseologia (do grego *gnosis*, conhecimento, e *logos*, tratado, estudo), de teoria do conhecimento ou de crítica do conhecimento. Em um sentido mais estrito, a epistemologia apresenta-se como uma filosofia da ciência, tendo por objeto de estudo os problemas fundamentais das distintas ciências, os seus métodos, bem com o valor da ciência como atividade humana.

Cabe ressaltar que o conhecimento científico, substrato basilar do trabalho do pesquisador, em qualquer ciência, é o resultado do ato de conhecer, que se refere à relação que se estabelece entre um sujeito (sujeito cognoscente) que se propõe a conhecer algo (objeto cognoscível). Segundo Severino (1996), o conhecimento, então, emerge da

[...] relação estabelecida entre sujeito e objeto, na qual o sujeito apreende informações a respeito do objeto. É o psiquismo humano que torna presente à sensibilidade ou à inteligência um determinado conteúdo, seja ele do campo empírico ou do próprio campo ideal (SEVERINO, 1996, p. 38).

A epistemologia, então, é que subsidia com ferramentas necessárias a análise criteriosa do ato de conhecer. De acordo com Bunge (1980), com sua gênese no âmbito das proposições filosóficas, ela nos leva a pensar questões nevrálgicas, na construção do saber científico, como: que ligação existe entre a observação de um fenômeno e as proposições que o representam? Qual a relação entre os conceitos empíricos e os teóricos? Como se pode medir o grau de confirmação de uma hipótese ou de uma teoria? Como se definem os conceitos de valor cognoscitivo e de valor prático? Que relação existe entre ciência e os valores morais? Existe neutralidade científica? Haveria código moral mínimo para a comunidade científica? A investigação científica tem valores estéticos? Em que consiste o estilo de um pesquisador?

Questões como essas são fundamentais para a orientação de toda investigação científica, pois é, justamente, esse arcabouço filosófico que ancora a produção do conhecimento científico, o qual, necessariamente, pressupõe um método para que o sujeito apreenda o objeto e o torne presente aos sentidos ou à inteligência. Na esteira dessa reflexão, Luckesi (1994) argumenta que

[...] o conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua configuração com essa mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito do pensamento (LUCKESI, 1994, p. 122).

Nas ciências, essa compreensão dá-se por meio de um método. E, na literatura consultada, foi possível encontrar em Masson (2007) um entendimento que se aproxima das compreensões aqui apresentadas e discutidas. De acordo com essa autora

[...] o método tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. A opção por uma concepção metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação e a transformação do real (MASSON, 2007, p. 113).

Desse modo, ao fazer a escolha do método, o pesquisador deve considerar as contribuições e os limites da linha adotada para a elucidação do objeto de investigação, pois o fim último de toda pesquisa reside no fato de que ela deve oferecer elementos e alternativas de encaminhamentos para as questões levantadas. No caso das pesquisas em educação, dada à complexidade e à dinamicidade do fenômeno educacional, faz-se necessária a escolha de um método de pesquisa capaz de dialogar com o fenômeno na sua totalidade, considerando os seus mais diversos e contraditórios aspectos, decorrentes da forma organizativa dos sujeitos, nas sociedades e na história.

Desse modo, nossas reflexões, aqui apresentadas, partem do pressuposto de que a formação epistemológica desempenha papel relevante na formação do pesquisador e, especificamente, do pesquisador em educação, uma vez que o entendimento e a clareza quanto aos pressupostos epistemológicos, que constituem a

construção do conhecimento científico, podem contribuir para o avanço e a qualidade da pesquisa, ainda que seja possível indagar que essa formação epistemológica, por si só, não constitui elemento garantidor de qualidade e de desempenho.

2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Uma vez que o objeto de investigação das reflexões ora apresentadas refere-se à formação epistemológica dos pesquisadores em educação, faz-se necessário um esforço inicial para elucidar a que se refere o termo “educação”, visando a delinear, com maior rigor, a que tipo de pesquisa e a que pesquisador referimo-nos.

Sob a perspectiva etimológica, o termo educação é a forma nominalizada do verbo educar. O vocábulo educação tem sua origem no verbo latino *educare*, no qual

[...] temos o prevérbio *e-* e o verbo *-ducare*, *dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-europeia. *DUK-*, grau zero da raiz *DEUK-*, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer”. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade (MARTINS, 2005, p. 32).

A definição de educação pode ser encontrada em diversos autores, apresentando divergências e convergências. Um dos pontos de congruência é o entendimento de que é um fenômeno complexo e próprio dos seres humanos. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 7),

[...] educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Esse caráter da educação como uma prática social humana remete-nos a entender o fenômeno educativo como um processo histórico, em constante construção, fruto da relação dialética entre o homem, o mundo, a história e as circunstâncias. Nessa perspectiva, Libâneo (2008, p. 38) ressalta que

[...] a educação é uma prática social, materializada numa situação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos.

Considerado o caráter social do fenômeno educativo, a educação revela-se como conceito amplo, que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas (físicas, morais, intelectuais e estéticas), que orientam o homem na sua relação dialética com o meio social. Assim,

[...] a educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando em convicções de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico; é *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo*, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 2007, p. 22).

Ao considerar esse caráter dinâmico da educação, Gatti (2002, p. 10) atenta-nos para a especificidade que o fazer educacional assume, ao afirmar que,

[...] sem dúvida, a educação é um fato — porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada — onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender. [...] diz respeito às intervenções instrucionais/profissionais do homem no mundo. E, é este intervir, na especificidade que assume, que a define e caracteriza.

Desse modo, a educação, como fato que se materializa a partir das condições dadas, requer, também, o pensar e o refletir sobre as questões que perpassam a prática educativa constituída por múltiplos sujeitos e complexos fatores. Portanto, faz-se necessário entender a educação, também, como objeto da pesquisa educacional, que, por sua vez, objetiva compreender, explicar e interpretar o fenômeno educativo.

Quanto à formação de pesquisadores educacionais, Saviani (2017) ressalta o papel fundamental dos mestrados e dos doutorados em educação, aos quais compete compreender a especificidade do fenômeno educativo e, por conseguinte, da pesquisa educacional, e como essa se distingue, em vários aspectos, de outras modalidades de pesquisa. Nas pesquisas educacionais, a educação deve ser considerada como ponto de partida e de chegada das investigações, não bastando, apenas, abordar temáticas genéricas sobre educação, pois se observa que, “[...] se toda pós-graduação em educação envolve, de algum modo, pesquisa relacionada à educação, nem toda pós-graduação em educação desenvolve pesquisas especificamente educacionais” (SAVIANI, 2017, p. 3).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de compreensão, pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, de que é papel da pesquisa educacional o envolvimento com estudos e investigações de questões educacionais, objetivando a

transformação e a melhoria do processo educativo de um determinado contexto. Nesse sentido, sobre as causas do distanciamento da pesquisa educacional das questões que perpassam o fenômeno educativo e do contexto social no qual ela ocorre, Mello (1983, p. 68) afirma que

[...] a pesquisa educacional tem se mostrado incapaz de contribuir de modo efetivo para uma real transformação da nossa educação e, conseqüentemente, da realidade social com a qual essa educação interage. Entre as causas mais próximas dessa situação têm sido apontados o modismo, o academicismo dos que fazem pesquisas, e descompromisso do pesquisador com as questões sociais e políticas.

O modismo que perpassa a escolha de temas e os enfoques dados às pesquisas em educação decorre de dois movimentos denominados de pobreza teórica e inconseqüência metodológica. A pobreza teórica deriva, especialmente, da inexistência de esquemas teóricos e interpretativos sólidos sobre a natureza da própria educação, pois, na “[...] pesquisa educacional, os pesquisadores, ou os educadores que fazem a pesquisa, não dispõem ainda de um modelo interpretativo, de um modelo teórico que dê conta da educação, que é, em princípio, o próprio objeto da pesquisa” (MELLO, 1983, p. 69).

Assim, na ausência de um quadro teórico que dê conta das complexidades do fenômeno educativo, a pesquisa educacional tem adotado modelos de outras áreas, o que, conseqüentemente, gera incongruências metodológicas. Dessa forma, grande parte das pesquisas é desenvolvida com base em pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos não muito claros e dos quais, às vezes, nem mesmo o próprio pesquisador tem consciência e compreensão adequadas.

Estudo realizado por Castellanos Simons (1998) sobre os problemas atuais da investigação educacional, na América Latina, corrobora as questões levantadas por Saviani (2017) e Mello (1983) em relação à pesquisa educacional, de forma especial, no que tange ao distanciamento dessas pesquisas das prioridades educacionais, bem como das realidades socioeconômicas e culturais. A esse respeito a autora destaca o problema da importação de modelos teóricos de outras realidades e áreas pouco eficazes para a investigação e a resolução de questões educacionais, próprias do contexto sociocultural dos países latino-americanos.

De fato, a produção teórica e aplicada, nas Ciências Sociais, é notável, na Europa e na América do Norte, o que coloca os países da nossa região em sensível desvantagem porque:

- ao não construir propostas educativas próprias, que, resgatando aquilo que é universal, nutram-se das raízes dos nossos povos e de seus problemas singulares, convertemo-nos, como ocorreu tradicionalmente, em consumidores de teorias alheias elaboradas em realidades socioeconômicas e culturais diferentes;
- se carecemos, em grande parte, de teorias em sintonia com nossas necessidades e problemas, como guias para conduzir as

transformações, repete-se a equação que examinamos, inicialmente, sobre a interdependência entre educação, progresso técnico, produtividade e competitividade (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 9, tradução nossa).²

Relacionando com os problemas levantados, anteriormente, a autora aponta o elitismo que tem caracterizado, de forma geral, a ciência e, de forma particular, a pesquisa educacional, o que provoca uma cisão na abordagem do processo educativo. De um lado, estão os especialistas que teorizam sobre educação e, de outro, estão os profissionais da educação que atuam à margem da teoria.

Esta situação está relacionada com o elitismo que caracterizou secularmente a ciência, de modo que se atribui a certos grupos de profissionais especializados a função de investigar “sobre a educação”, de cima e de fora, enquanto os protagonistas diretos da trama educativa são afastados do processo ou considerados como “objetos de estudo” (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 11, tradução nossa).³

Diante do exposto, faz-se mister a busca de articulação entre teoria e práxis educacional, pois profissionais da educação, alheios à construção do saber científico, adotam práticas intuitivas desconectadas das contribuições conceituais e metodológicas produzidas pela pesquisa educacional. Por outro lado, em função do elitismo, pesquisadores desperdiçam oportunidades de testarem e enriquecerem as teorias produzidas, no crivo e na dinamicidade do processo educativo.

Trata-se, portanto, de buscar alternativas para superar a desvinculação entre pesquisa educacional e práxis educativa, o que significa apostar em formas mais democráticas de produção e de utilização do conhecimento científico, objetivando a transformação da realidade social e educacional.

Em suma, delimitar o que é educação não é tarefa simples, posto que o fenômeno educativo é um processo complexo e multifatorial. Nesse sentido, delimitar o que é pesquisa em educação é, igualmente, desafiador.

² En efecto, la producción teórica y aplicada en las Ciencias de la Educación es notable en Europa y Norteamérica, lo que sitúa a los países de nuestra región en sensible desventaja por cuanto: - al no construir propuestas educativas autóctonas, que rescatando lo universal se nutran de las raíces de nuestros pueblos y de sus problemas singulares, nos convertimos, como ha sucedido tradicionalmente, en consumidores de teorías ajenas elaboradas en realidades socioeconómicas y culturales diferentes; - si carecemos en gran medida de teorías acordes con nuestras necesidades y problemas, como guías para conducir las transformaciones, se repite la ecuación que examinamos inicialmente acerca de la interdependencia entre educación, progreso técnico, productividad y competitividad (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 9).

³ Esta situación está relacionada con el elitismo que ha caracterizado secularmente a la ciencia, de modo que se atribuye a ciertos grupos de profesionales especializados la función de investigar "sobre la educación" desde arriba y desde afuera, mientras que los protagonistas directos de la trama educativa son apartados del proceso o considerados como "objetos de estudio" (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 11).

Segundo Almeida (2014), pesquisar é, em sentido amplo, um conjunto de atividades cuja finalidade é a busca por novos conhecimentos. Esses conhecimentos, obtidos por intermédio da ação de pesquisar, são determinados por certas condições históricas e epistemológicas, por métodos, técnicas e quadros teórico-metodológicos. Assim, o ato de pesquisar apresenta características específicas, sendo qualificada como pesquisa científica aquela realizada de modo sistematizado, estruturada por um processo formal e de cientificidade. Em específico, pesquisar, na área da educação, é investigar a partir de perspectivas sociológicas, filosóficas, psicológicas, políticas, administrativas, entre outras, pois quem pesquisa pretende explicar ou compreender alguma coisa ou “solucionar” algum problema.

De acordo com Gatti (2002), fala-se em pesquisa educacional quando o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa e quando a educação apresenta-se como centro de referência dessa pesquisa, foco de conhecimento e elemento integrador e norteador, evidenciando a multiplicidade de problemas e de abordagens concernentes ao fenômeno educacional. A autora sinaliza para o fato de que

[...] nem tudo que se faz sob a égide de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica, traduzindo com suficiente clareza suas condições de generalidade e simultaneamente de especialização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum, como as racionalizações primárias (GATTI, 1992, p. 110).

Dessa forma, para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, é necessário perguntar-se sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, sobre sua identidade e suas formas investigativas. Assim,

[...] abre-se a questão sobre se os nossos interlocutores, especialistas de outros campos, estão compreendendo e podem articular as contribuições que oferecemos com nossos estudos. Impõe-se a identificação um pouco mais clara do campo relativo às pesquisas educacionais, na medida em que se deseja a comunicação com diferentes setores sociais e acadêmicos, sendo necessário que sejamos compreendidos, que os conhecimentos sejam bem interpretados, com contribuições realmente relevantes. Precisamos, por isso, nos preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação. Há perguntas que precisam ser consideradas: de onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação? (GATTI, 2012, p. 14).

Nesse sentido, a identificação do campo das pesquisas em educação tem sido objeto de análises mais intensas nos últimos anos. Essa identificação da educação como campo de investigação científica circunscrito ao âmbito das ciências humanas e sociais,

por sua vez, vê-se influenciada por três principais aspectos: as denominações e os conceitos utilizados, a própria ideia de campo e as questões de identidade e formas investigativas, que se relacionam com os caminhos da pesquisa em educação e com as suas relações com o meio social.

No que se refere às denominações e aos conceitos utilizados, deparamo-nos com o debate sobre os termos utilizados para a qualificação de estudos, no vasto campo que se denomina educação: pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática. Não é incomum que a forma e os contextos de emprego desses termos tendam a dificultar a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações da educação com outros campos de conhecimento (LIBÂNEO, 2007).

Desse modo, tendo como escopo que o cuidado com a linguagem conceitual e com as formas comunicativas, em todas as áreas, mas em especial no âmbito das ciências, é fundamental, como apontam Mazzoti e Oliveira (2000), na presente investigação, optou-se por utilizar a expressão “pesquisa em educação”, indicando uma posição integradora, convergente de várias áreas, que tem como ponto de partida os processos educativos. Entende-se, portanto, que a educação, como campo de conhecimento, “[...] comporta a pedagogia, como construção e reflexão, e a didática, como reflexão para e das ações educativas intencionais” (GATTI, 2012, p. 15).

A pertinência de se esclarecer o que abarca a expressão “pesquisa em educação” reside no fato de que muitos campos há estudos que podem ser tomados como pesquisa em educação e não somente os associados a disciplinas específicas, como pedagogia e didática, ou ao rótulo genérico de ciências da educação (história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação etc.) ou mesmo ciências do ensino. Logo,

[...] há uma vasta gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário. Há estudos que podem ser qualificados como de educação, por exemplo, no campo da linguística, no dos estudos da comunicação e da informação, na semiótica, nas neurociências etc. (GATTI, 2012, p. 16).

Na seara dessas discussões, algumas questões devem ser pontuadas, como: o que é uma questão que pode, sem dúvida, ser qualificada como de pesquisa em educação? Qual o foco desse tipo de pesquisa? Nesse meandro, a educação é, de fato, o ponto de partida e de chegada? As respostas a essas indagações são, no mínimo, desafiadoras, dada à variedade temática, à diversidade dos problemas e às subáreas do campo educacional. Assim, no movimento de construções da pesquisa em educação, há que se considerar o problema das formas e dos meios de levantamento de dados, os modos de inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e a sua relação com o objeto de pesquisa.

Segundo Gatti (2005), são muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à recolocação dos problemas socioculturais no mundo, à emergência de grupos diversificados e que ganharam espaços e abalaram algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana, isto é,

[...] o que observamos no movimento da produção dos trabalhos no campo da educação, nos últimos anos, é o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. A diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. Trata-se de um novo passo, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas interseções (GATTI, 2005, p. 33).

Esses diálogos entre os grupos de pesquisadores em educação fazem-se prementes, sobretudo, ao se considerar a complexidade dos fenômenos educativos e a gama de desafios que se apresentam à pesquisa, nessa área. Por outro lado, a diversidade de enfoques pode ser salutar, permitindo maior abrangência e pluralidade das pesquisas educacionais. No entanto, essa mesma diversidade carrega consigo o perigo de afastamento do rigor próprio ao fazer científico, que exige a delimitação clara do objeto a ser investigado. Nesse caso, em pesquisas educacionais, a própria delimitação do que é educação já se apresenta como uma empreitada densa. Assim, o que se entende por educação, por ciência, por pesquisa, por método, são questões que devem ser trabalhadas e discutidas, sob os balizamentos da epistemologia, na formação do pesquisador em educação.

É importante ressaltar que o que se busca não é a hegemonia das pesquisas em educação, mas a tomada de consciência de que, como construção humana, a ciência tem suas limitações e, como já se sabe, não é neutra. As variáveis que orientam a pesquisa científica são múltiplas, social e historicamente constituídas, de forma que todo conhecimento carrega em si limitações, próprias do fazer humano, e possibilidades. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 66),

[...] a ciência, como fenômeno social e político, carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico, reflete os valores sociais de uma época e incorpora em seu fazer as representações e as concepções da cultura coletiva do momento. A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais, bem como as configurações complexas e variadas que o próprio processo educativo vai assumindo, para atender às novas demandas socioculturais, vão exigindo que novas formas de pesquisa sejam incorporadas ao fazer científico.

Tanto a ciência quanto o fenômeno educativo são construídos e experienciados na trama dinâmica da materialidade histórica e, portanto, carregam em si os condicionantes ideológicos, políticos e culturais de cada época, o que requer, de ambos os campos, uma constante atualização de conceitos, análises, reflexões e proposições. No que tange ao fenômeno educativo, cabe à pesquisa educacional empreender investigações no sentido de propor discussões e, conseqüentemente, favorecer

compreensões mais apuradas e sistematizadas sobre as questões educacionais, indicando alternativas e possibilidades. Vale destacar que nisso reside o papel e a relevância da pesquisa educacional, isto é, contribuir para a transformação e a melhoria da educação e, conseqüentemente, da realidade social.

Essa importância da pesquisa educacional, na sociedade contemporânea, marcada pela exigência de desenvolvimento urgente da técnica, da ciência, da educação e da cultura, é ressaltada por Pérez Rodríguez *et al.* (2009), que afirmam que,

[...] neste contexto, a pesquisa educacional desempenha um papel essencial no aperfeiçoamento do sistema educativo, de seus fins, conteúdos, métodos, meios, formas de organização, propostas educativas formais e não formais e no estudo da atividade dos educandos e seu processo de desenvolvimento sob a influência educativa da atividade dos educadores, os requisitos pessoais e profissionais, as vias para a sua formação etc. Desse modo, a pesquisa educacional, ao contribuir para o aperfeiçoamento do sistema educativo, possibilita elevar o nível científico, técnico, profissional, cultural e a formação integral das novas gerações e da sociedade em geral (PÉREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 2009, p. 14, tradução nossa).⁴

Portanto, é possível inferir que as pesquisas educacionais estudam sistemas abertos, contraditórios e constituídos por muitos componentes, são constituídas por processos dialéticos e multideterminados, possuem caráter lógico-dialético complexo, condicionado pela própria complexidade da realidade que estudam, requerem uma arte que permita utilizar, de forma flexível, original e eficiente, os princípios do método científico para estudar os fenômenos educacionais e exigem valores morais, humanistas e progressistas, permitindo que problemas científicos, importantes para a sociedade, sejam conduzidos nessa ótica (ALMEIDA, 2014; GHEDIN; FRANCO, 2011; PÉREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 2009; LIBÂNEO, 2007; GATTI, 2005).

Cientes da complexidade do fenômeno educativo e dos desafios da delimitação do que seja pesquisa em educação, uma das tarefas a que nos propusemos, nesta investigação, foi a de compreender como a pesquisa em educação e a formação epistemológica do pesquisador dessa área têm ocorrido, no Brasil, e cujas discussões apresentamos a seguir.

⁴ [...] en este contexto la investigación educacional desempeña un papel esencial en el perfeccionamiento del sistema educativo, de sus fines, contenidos, métodos, medios, formas de organización, propuestas educativas formales y no formales y en el estudio de la actividad de los educandos y su proceso de desarrollo bajo la influencia educativa de la actividad de los educadores, los requisitos personales y profesionales, las vías para su formación, etcétera. De este modo la investigación educacional, al contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo, posibilita elevar el nivel científico, técnico, profesional, cultural y la formación integral de las nuevas generaciones y del pueblo en general (PÉREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 2009, p. 14).

3 BREVE TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A discussão sobre os percursos da prática da pesquisa em educação, no Brasil, conforme apontam Cunha (1979) e Gouveia (1971), entre outros autores, é de suma importância, uma vez que se trata de uma trajetória institucional, política, teórico-metodológica e epistemológica, circunscrevendo-se a menos de um século.

Segundo Schwartzman (1982), atrelada culturalmente a Portugal e, após a Primeira Guerra Mundial, passando a receber influências norte-americanas, a pesquisa, em solo brasileiro, andou mais lenta do que se pode imaginar, sempre em estado de dependência e

[...] essa simbiose, em termos de pesquisa gerou, por um lado, uma acomodação e, por outro, um preconceito cuja base sempre pareceu ser: tudo que é oriundo de outros países tem mais valor que a produção nacional. Nestas épocas, as incipientes pesquisas, normalmente patrocinadas por seus pesquisadores, aconteciam na área da saúde, das tecnologias, dos transportes, enfim, nos setores considerados “úteis” e em franca expansão (SCHWARTZMAN, 1982, p. 21).

Por sua vez, Ferreira (2009) faz constar que uma das variáveis que nos auxilia a entender a configuração da pesquisa, no país, é a história da universidade. No Brasil, no período colonial, só havia ensino superior na área da Teologia e, mais tarde, esse ensino estende-se às Engenharias e à Medicina, além de outras áreas, porém sem a expressividade que, à época, já se apresentava na Europa. No período Imperial, iniciaram-se tímidos movimentos em prol da configuração de espaços científicos, dentro do acanhado, então, ensino superior nacional.

A esse respeito, Saviani (2000) faz referência à criação tardia de universidades, no país, bem como à inexpressividade da pesquisa, até o início do século XX, destacando que, somente após a revolução de 1930, e com as reformas de Francisco Campos, em 1931, é que foi instituído o regime universitário no Brasil. Nesse cenário, eram ofertados apenas cursos de graduação, sendo que a formação de pesquisadores e de professores, nas universidades, dava-se por meio de um processo espontâneo e

[...] geralmente através da agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém formado que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras (SAVIANI, 2000, p. 4).

Nesse período, na educação, não havia projetos e políticas sequenciais em prol da escola para todos, tampouco um Estado que investisse, seriamente, na ampliação e

na qualificação do sistema educacional. Mesmo com o advento da República, as iniciativas foram superficiais e muito relacionadas aos interesses políticos das elites, em vez de um efetivo investimento social amplo e plural. Nesse contexto,

[...] os modelos científicos serão inspirados, sobretudo, pela Alemanha e pela França, chegando demasiadamente tarde e, muitas vezes, distorcidos. O Positivismo encontrará terreno fértil no Brasil, mas será tomado de uma forma que não considerará as peculiaridades da cultura e da história do país, chegando, muitas vezes, a ser distorcido, tomado em sua vertente religiosa, já superada na Europa, onde já acontecera o advento do marxismo, o evolucionismo, o uso de métodos experimentais, entre outros (FERREIRA, 2009, p. 39).

O início do século XX, no Brasil, marca a chegada de tendências científicas europeias, nas áreas da Biologia e da Matemática, oriundas, sobretudo, da França, da Inglaterra e, principalmente, da Alemanha que, devido à franca expansão do seu modelo educacional, já apresentava um sistema universitário que conjugava a pesquisa, a ciência e a formação profissional. No escopo desses acontecimentos, a pesquisa será desenvolvida, nas universidades brasileiras, por cientistas estrangeiros e brasileiros que regressavam de estudos em outros países.

Durante o Império e o início da República, a prática da pesquisa em educação chegou a ser preconizada, de forma incipiente, por intelectuais e estadistas. Porém, como esclarece Gouveia (1971), essa prática só foi estabelecida, institucionalmente, a partir da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 13 de janeiro de 1937, no Estado do Rio de Janeiro, no governo do, então, presidente Getúlio Vargas, tendo como diretor geral o professor Lourenço Filho, um dos grandes defensores do movimento da Educação Nova.

O Inep, incumbido de promover pesquisas sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos, tinha por objetivo subsidiar as ações da política educacional em termos de levantamentos estatísticos da realidade escolar. Em 1944, no referido órgão, funda-se a Divisão de Psicologia Aplicada, dirigida, primeiramente, por Lourenço Filho, cujas pesquisas inauguraram a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em 1952, o professor Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa (PINTO; MARTINS, 2009).

A partir da década de 1960, a pesquisa em educação amplia-se, quando a pós-graduação passa a se configurar como espaço privilegiado desse tipo de pesquisa, apresentando um crescimento maior, nos anos de 1980 e 1990, momento no qual, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ocorre uma diversificação dos temas e dos referenciais de investigação, na área educacional. Em trabalho apresentado, no final da década 1970, Gouveia (1971), ao analisar o panorama das pesquisas em educação, no Brasil, sugere a demarcação de três fases históricas, que caracterizaram o desenvolvimento dessas pesquisas. Na primeira fase, abrangendo a década de 1940 e parte da década de 1950, as pesquisas em educação são, predominantemente, de natureza psicopedagógica.

Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizaram-se, naquela época, estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para escolas superiores e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de madureza (GOUVEIA, 1971, pp. 2-3).

Sobre esse período, em consonância com Gouveia (1971), Gatti (2001) destaca que, além das temáticas relacionadas à psicopedagogia, as pesquisas em educação, também, estavam relacionadas a temas específicos, como

[...] desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse período o país estava saindo de um ciclo ditatorial e tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vive-se um momento de uma certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolaridade da população nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior (Gatti, Silva, Esposito, 1990). O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser nesse momento a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade (GATTI, 2001, p. 68).

A segunda fase inicia-se em 1956 com a criação, no Inep, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Esses centros visavam ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas às condições culturais e escolares e às tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira, com o objetivo de elaborar políticas educacionais para o país. Segundo Gatti (2001),

[...] a importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo quanto à pesquisa com fundamento empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação ou era rarefeita, ou inexistente. O INEP e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental (GATTI, 2001, p. 1).

Nessa fase da pesquisa em educação, no Brasil, que se estende até 1964, conforme observa André (2006), a ênfase deslocava-se para os estudos de natureza

sociológica. Desse modo, tais pesquisas continuaram voltadas para o fornecimento de dados às políticas educacionais preocupadas em alavancar o progresso econômico do país. Ainda, nesse contexto, os enfoques da pesquisa em educação ampliaram-se e, segundo Ferreira (2009, p. 48), houve

[...] uma preocupação maior em abordar sobre processos e não produtos, debruçando-se sobre o cotidiano escolar, focalizando o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação.

A terceira fase, iniciada após 1964 e perpassando a década de 1970 – época marcada por um cenário de política desenvolvimentista, valorizando-se, portanto, questões relacionadas ao planejamento de custos, às técnicas e às tecnologias –, foi caracterizada pela predominância dos estudos de natureza econômica. Nesse período, em que se instala a ditadura militar, essas pesquisas voltam-se para a eficácia e a eficiência da educação. A esse respeito, Gouveia (1971, p. 4) destaca que

[...] a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos, que sugerem, igualmente, racionalização, são itens frequentes em documentos programáticos. Como se depreende do levantamento das pesquisas em andamento, por nós aqui intentado, tem-se mostrado nos últimos tempos, particularmente atraentes a órgãos oficiais de diferentes níveis os chamados estudos sobre recursos humanos.

Nesse período, um marco relevante foi a apresentação do Parecer nº. 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira. Segundo Cury (2005), esse parecer ampliou as possibilidades de estabelecimento de uma estrutura mais consolidada da pesquisa no campo do conhecimento em educação, de forma que

[...] essa legislação definiu a pós-graduação como cúpula de estudos, sistema especial de cursos exigido pelas necessidades do treinamento avançado. Nesse sentido, com a expansão dos cursos de mestrados e doutorados no país, foram intensificados os programas institucionais de titulação no exterior, garantindo a formação de quadros para as universidades através da absorção de pessoal qualificado em universidades estrangeiras (CURY, 2005, p. 30).

Consoante tal perspectiva, Saviani (2000) complementa que esse parecer viabilizou o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). O autor, que, à época, participou de equipes de criação de mestrados, no interior do estado de São Paulo, denomina essa fase de período heroico, em função da necessidade de driblar condições adversas, como número reduzido de doutores no país, carência de infraestrutura, falta de bibliotecas adequadas etc.

Em relação às temáticas, Gatti (2001) explica que as pesquisas em educação, nessa fase, passaram a abordar, com maior ênfase, eixos relacionados a

[...] currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2001, p. 68).

Nesse sentido, Mello (1985) acrescenta que, durante a segunda metade da década 1970, com a crise do milagre econômico, a educação passa a ser percebida em termos de seu papel transformador e, então, a atenção dos pesquisadores em educação volta-se para “[...] a apreensão do funcionamento interno da escola e do sistema de ensino” (MELLO, 1985, p. 27), retomando os estudos de natureza psicopedagógica voltados para avaliação, organização curricular e estratégias institucionais.

É possível identificar, nesse contexto, segundo Gouveia (1971), a preocupação em intervir na realidade educacional ou, ainda, o valor dado à empiria como modelo de explicação para os fatos educacionais ou os objetos investigativos. Assim, os métodos em pesquisa empírica e as chamadas metodologias qualitativas e quantitativas são empregados, na área da educação, na década de 1970, como formas de explicação da realidade educacional.

O desenvolvimento dessa terceira fase da pesquisa em educação, no Brasil, trazendo novos temas, novas metodologias e novos instrumentos para a investigação científica, aconteceu, de acordo com Almeida (2014, p. 6),

[...] em um contexto histórico da sociedade brasileira, marcado, de um lado, pelo cerceamento de liberdade de manifestação, pela implementação de uma política de acúmulo de riqueza para uma minoria da população brasileira e pelo incentivo ao avanço da produção tecnológica. De outro lado, esse período foi marcado, também, pela emergência dos movimentos, pela criação de espaços para manifestações de crítica à forma de organização da sociedade brasileira, inaugurando um período de lutas sociais e políticas para a retomada da democracia.

Cunha (1979), remetendo-se aos estudos de Gouveia (1971) e os ampliando, fala de uma quarta fase da pesquisa em educação, no Brasil, iniciada na década de 1970 e caracterizada pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse período, verifica-se o crescimento da produção das pesquisas em educação e dos questionamentos sobre a qualidade dessa pesquisa.

A esse respeito, André (2006) relata que, em 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, surge uma nova fase da pesquisa educacional brasileira. A partir da criação do referido departamento, houve, então, de acordo com Gatti (2001), a ampliação de temáticas de estudos, o aprimoramento metodológico e a investigação de novos problemas, como currículos, avaliação de programas governamentais para a área da educação,

caracterizações de alunos, famílias e ambiente de origem, nutrição e aprendizagem, entre outros. Essas novas temáticas e metodologias, os enfoques referenciais mais críticos e o uso de instrumentos mais sofisticados para a coleta e a análise de dados deram, então, novos rumos às pesquisas educacionais que, mesmo recorrendo a instrumentos quantitativos mais sofisticados, continuaram sob a influência de enfoques tecnicistas, atreladas ao apego a taxionomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração. Ao mesmo tempo, algumas questões, como a fragilidade teórica e os modismos, em pesquisas educacionais, começaram a se tornar alvo de discussões.

Sobre esse momento, André (2006) destaca o início de um período de crescimento da produção de pesquisas e dos questionamentos sobre a sua qualidade. Nesse contexto, a fase de implantação da pós-graduação *stricto sensu*, no país, atinge seu ápice, com a criação de doze cursos de mestrado em educação. Segundo Saviani (2000, p. 6), nesse cenário, “[...] pode-se considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado”. Desse modo, a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação completa-se, no início da década de 1980, quando, então, ocorre a redução do ritmo de abertura de novos programas. A esse respeito, Saviani (2000, p. 7) pontua que “[...] durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos, entre 1982 e 1989”.

Cabe ressaltar que, na década 1980, na ambiência da redemocratização política do país, começaram a ser discutidas mudanças importantes quanto às novas orientações teóricas e metodológicas para a prática da pesquisa em educação que, incorporando a crítica social, voltaram-se para as questões educacionais, balizadas em teorias de inspiração marxista.

Em 1984, a expansão do mestrado em educação é retomada, com a criação de onze cursos. Na década seguinte, essa expansão acelera-se, surgindo um número expressivo de novos mestrados, entre os quais, doze obtiveram o reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em relação ao doutorado em educação, a expansão é retomada, em 1989, com a criação de, pelo menos, quatro cursos, até 1991. “A partir daí, a expansão tende a se acelerar, registrando-se nove novos programas devidamente reconhecidos pela CAPES” (SAVIANI, 2000, p. 8).

A essa época, ampliaram-se os espaços de pesquisa, no interior dos cursos de pós-graduação e nas instituições emergentes, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, o perfil da pesquisa em educação modifica-se, abrindo espaço a abordagens mais críticas, em uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar. De acordo com Ferreira (2009, p. 49),

[...] ganham força os estudos chamados “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral. Se, nas décadas

de 1960 e 1970, o interesse localizava-se nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 e 1990, o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das preocupações dos pesquisadores, a partir da inversão, também, do lugar de onde olha o fenômeno, antes fora e, agora, dentro do próprio fenômeno.

Autores como Lüdke (1986), Triviños (2001) e Nosella (2010) ressaltam que a variedade de temas, abordagens, enfoques e contextos fez emergir, no final dos anos 1980, debates sobre o conflito das tendências metodológicas e sobre as diferenças nos pressupostos epistemológicos das pesquisas em educação. Gatti (2001) afirma que os temas e os referenciais, nos anos 1980 e 1990, diversificaram-se e, então,

[...] consolidam-se grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão de avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados (GATTI, 2001, p. 68).

A esse respeito, Nosella (2010) destaca que, entre o período de 1985 até os dias atuais, por intermédio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, novos temas emergem dentre as questões a serem investigadas, como formação de professores, cultura escolar, currículo, infância, educação de jovens e adultos, educação inclusiva, entre outros. Assim, a pesquisa em educação, nesse mesmo período, passa a apresentar diversificação teórico-metodológica e fragmentação epistemológica e temática, o que faz, então, emergirem críticas relativas à teoria e à metodologia.

Desse modo, considerada a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, no Brasil, faz-se pertinente trazer à baila a discussão da apropriação dos fundamentos epistemológicos ou das diferentes concepções de conhecimento, na produção e na prática dessa pesquisa, atentando-se para o aspecto da formação epistemológica do pesquisador dessa área.

4 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Embora a pesquisa educacional no Brasil tenha se institucionalizado, a partir da década de 1930, somente com a implantação da pós-graduação *stricto sensu* é que se percebeu um movimento de atenção efetiva e sistematizada em relação à formação do pesquisador, ainda que essa formação tenha ocorrido em universidades e instituições estrangeiras, anterior, durante e, mesmo, após a consolidação dos nossos programas.

A esse respeito, Velloso (2003) relata que, ao se regulamentar a pós-graduação, em meados dos anos de 1960, contávamos com 38 cursos, sendo 11 de doutorado e o restante de mestrado. Interessante relembrar que o primeiro curso de pós-graduação em Educação foi o mestrado criado, em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Segundo Abreu e Lima Júnior (2016), diversos fatores contribuíram para a consolidação e a regulamentação desses programas de pós-graduação e para a ampliação e a melhoria das pesquisas educacionais. Assim, cabe resgatar o Parecer n.º 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), sob a relatoria de Newton Sucupira, que trata da definição da pós-graduação, de seus níveis e de suas finalidades. De acordo com esse parecer, a pós-graduação no Brasil tinha como objetivo primordial a formação de professores para o ensino superior, ficando explícitas as influências do modelo norte-americano de pós-graduação.

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso Ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática, já provada por uma longa experiência, tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965, p. 5).

Junto à regulamentação da pós-graduação, observou-se um número consistente de publicações, de oferta de cursos de formação de pesquisadores e de participação de docentes de outros países na nossa produção acadêmico-científica, de tal forma que, de acordo com os condicionantes de cada período histórico, fomos construindo e reconstruindo nosso próprio sistema de pós-graduação. A esse respeito, Abreu e Lima Júnior (2016), ao abordarem a consolidação da pós-graduação em educação, destacam que

[...] é possível localizar na pesquisa em Educação o não cumprimento, por alguns trabalhos, de uma discussão teórica aprofundada. Isso se justifica por uma série de fatores. Desse modo, o sistema brasileiro de Pós-Graduação em Educação, apesar de estar consolidado, necessita de uma série de reflexões, revisões e ações para que avance não somente em seus quantitativos, mas na qualidade da formação de seus pesquisadores e de suas pesquisas (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016, p. 94).

Ainda que tenhamos avançado, consideravelmente, nas últimas décadas, na formação dos pesquisadores e na pesquisa em educação, diversos são os desafios a serem enfrentados para que avancemos ainda mais. Ao tratarem desses desafios, Abreu e Lima Júnior (2016) apontam alguns exemplos que perpassam desde a questão econômica, como o fato de a maioria dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação não poderem dedicar-se, exclusivamente, à pesquisa, até as variáveis que se referem ao fato de que, nos regulamentos das agências de fomento, normalmente, existem os deveres dos bolsistas, mas não os seus direitos.

Ter direitos na condição de bolsista; por que não, se suas pesquisas/trabalhos são contados como produção do programa do qual fazem parte? Se contribuem para que tais programas se consolidem, por que suas pesquisas não devem ser reconhecidas como resultado de um trabalho, legalmente falando? Por que 6 anos de pesquisa, entre mestrado e doutorado, não devem ser contados em seu tempo de serviço? (ABREU; LIMA JÚNIOR, pp. 97-98).

Entre os desafios a serem enfrentados, na formação do pesquisador em educação, há que se retomarem as pontuações de André (2006), que destaca a questão das abordagens teórico-metodológicas e os modismos, na seleção dos referenciais de análise, fato citado, aqui, e reforçado por Alves-Mazzotti (2001) que, ao analisar avaliações sobre pesquisas em educação, elenca uma série de vicissitudes a serem superadas, como deficiência teórico-metodológica na abordagem dos temas, temáticas irrelevantes, adoção acrítica de autores para fundamentação teórica, preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados, comunicação limitada desses resultados, escasso impacto sobre práticas, entre outros.

Esses questionamentos sobre a formação do pesquisador e a pesquisa em educação, no Brasil, não são recentes. Kuenzer (1986), por exemplo, ao tratar desse assunto, recorre à avaliação feita, em 1982, pelo CNPq, dos programas *stricto sensu* em educação, que destacava o fato de que a variedade de temáticas desenvolvidas, dentro de cada área de concentração, fazia com que a produção desses programas caracterizasse-se por trabalhos dispersos e desarticulados que, ao final, pouco contribuíam para a constituição de um corpo teórico sólido e abrangente, que promovesse o desenvolvimento da ciência, na área da educação.

Certamente, a pesquisa em educação, no Brasil, assim como a formação do pesquisador, nessa área, tem se desenvolvido. Porém, parece plausível questionar-se sobre como essa formação tem sido realizada (bem como a formação de pesquisadores em quaisquer áreas do conhecimento). Esse questionamento caminha no sentido de se pensar sobre a formação epistemológica do pesquisador em educação, indagando-se como essa formação pode contribuir para a qualidade das pesquisas educacionais, embora há que se ter em mente que não só o aspecto da formação epistemológica exerce influências sobre a qualidade da pesquisa.

Por isso, cabe aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com seus cursos de mestrado e doutorado, responsáveis pela formação sistematizada do pesquisador educacional brasileiro, incluir e fomentar a discussão epistemológica no seu interior, com o intuito de explicitar as concepções e os pressupostos considerados mais pertinentes para a condução de investigações relacionadas ao fenômeno educativo e às suas complexidades.

Além disso, de antemão, há que se levar em conta as contradições que perpassam esses programas, pois, de um lado, entende-se que a produção do conhecimento precisa ser autônoma, na busca de rupturas com pensamentos hegemônicos, e, por outro lado, os programas estão enquadrados e subordinados a um sistema nacional, com lógicas próprias de funcionamento.

Portanto, não existem soluções fáceis e prontas para essas questões, que exigem constantes reflexões e mobilizações, no sentido de redirecionamento de projetos e programas. No contexto atual, essa é a tarefa mister que se apresenta para os 190 programas de pós-graduação *stricto sensu em* educação do país, com seus respectivos 286 cursos de mestrado e de doutorado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem, como ser portador de consciência, desde os primórdios, viu-se desafiado a conhecer a existência que o rodeia e na qual está inserido, bem como a conhecer a si mesmo. Esse movimento para a produção de conhecimentos, talvez, justifique-se pela necessidade humana de controle e de poder, como nos lembra o pensador inglês, expoente do empirismo, no século XVI, Francis Bacon, ao destacar que “saber é poder”. Angustiados, diante do desconhecido, do inexplicável, e, portanto, do não controlado, esforçamo-nos por produzir explicações que nos forneçam elementos para a construção de instrumentos de controle da realidade. Nesse sentido, visando a esse controle, nos tempos pré-científicos, os mitos forneciam-nos os ritos; porém, a partir do desenvolvimento do pensamento filosófico-científico, a ciência passou a nos fornecer as tecnologias.

No entanto, mítico ou científico, o conhecimento humano, independentemente de sua tipologia, pressupõe, necessariamente, a interação entre o sujeito que deseja conhecer rumo ao objeto a ser conhecido. Essa interação, ao longo da história do desenvolvimento das civilizações, tem sido objeto da reflexão humana. Questiona-se a própria capacidade de produção do conhecimento, por parte do sujeito cognoscente, bem como as possibilidades para esse conhecimento inerentes à natureza dos objetos cognoscíveis. As condições, os limites e as possibilidades, os métodos e as técnicas, que envolvem os processos de produção do conhecimento humano, são questões constantes e prementes, no pensamento filosófico e científico.

Ao se assumir como sujeito epistêmico, ou seja, capaz de pensar sobre o próprio saber, o ser humano encaminha-se à construção das ciências, sempre humanas e, portanto, produtos culturais, isto é, balizadas pelas potencialidades, mas também pelas contingências do ser, do fazer e do existir humanos. Sob esse escopo, o conhecimento científico, entendido como produto de investigações sistemáticas, cujas bases assentam-se no raciocínio lógico-racional, exige-nos o pensar profundamente sobre os critérios de validade desse conhecimento, o que pressupõe a apropriação e a análise dos seus fundamentos filosóficos e metodológicos. É nesse sentido, que se constitui a epistemologia, que trata da origem, da estrutura, dos métodos e dos critérios de veracidade do conhecimento científico. Como nos lembra Tesser (1995, p. 97-98),

[...] a Epistemologia seria uma reflexão profunda e crítica sobre o universo da Ciência. Pois já que a Ciência ocupa um lugar na sociedade atual grande e tão significativo, que ela se torna uma das mais importantes atividades humanas, a tal ponto de constituir-se numa das formas específicas da existência moderna do homem. [...] Cabe aos epistemólogos questionar e problematizar o conhecimento do senso

comum, científico e filosófico. [...] A Epistemologia exerce seu papel de reflexão e crítica, quando ela tentar mostrar aos cientistas suas filosofias implícitas nas Ciências, quando ela submete a Ciência a um estudo crítico [...].

As questões de que trata a epistemologia são parâmetros indispensáveis para a construção do saber científico, no complexo e variado rol das ciências, incluindo aquelas que têm o fenômeno da educação como objeto de suas investigações. Nesse sentido, as reflexões da epistemologia são elementos fundantes da formação dos pesquisadores em geral, e em educação especificamente.

A qualidade das pesquisas, em geral e em educação, obviamente, não está atrelada, unicamente, à formação epistemológica do pesquisador. No entanto, não se pode negar que esse tipo de formação tende a contribuir, enormemente, para a produção do conhecimento científico, dando ao pesquisador maiores possibilidades de pensar sobre os fundamentos, os métodos, as técnicas e os instrumentos que balizam a produção de suas investigações, uma vez que o estudo e o aprofundamento das questões relacionadas à epistemologia viabilizam os elementos essenciais para um entendimento mais seguro do que é ciência. Eis, aí, uma das justificativas da importância do estudo da epistemologia. Segundo Castañón (2007, p. 7),

[...] por que estudar epistemologia? Poderia responder com outra pergunta (como filósofos gostam de fazer): Como estudar qualquer ciência profundamente antes de estudar epistemologia? De fato, se você não sabe o que o conhecimento é, de onde vem e como obtê-lo, como você pode afirmar que conhece algo sobre qualquer coisa, ou ainda pior, que seu conhecimento é “científico”? Estudar epistemologia é estudar o que faz de um tipo específico de conhecimento uma forma mais segura de conhecer aspectos de nossa realidade.

A sistematização, aqui apresentada, dos estudos precedentes sobre a pesquisa e a formação dos pesquisadores em educação no Brasil, institucionalizada a partir da década de 1930, com a criação do Inep, permite-nos perceber que a pesquisa educacional brasileira tem apresentado avanços desde então. Com a regulamentação dos programas de pós-graduação no país, a partir da década de 1960, no âmbito dos cursos de mestrados e doutorados, percebe-se que há o empenho em se formar o pesquisador em educação.

Diversos são os autores que têm se dedicado a refletir sobre a pesquisa educacional, tentando delinear suas perspectivas, identificando seus avanços, suas vicissitudes e suas potencialidades. Nesse sentido, diversas são também as questões apontadas por eles, como a escassez de recursos, os viesamentos teóricos e metodológicos, entre outras. Uma dessas questões refere-se à importância da formação filosófica e epistemológica na formação dos pesquisadores em educação.

A esse respeito, ao tratar da presença de várias opções epistemológicas, na produção científica, em educação, que enriquece a dinâmica da produção, permitindo uma melhor definição metodológica e uma maior profundidade na reflexão sobre a problemática educativa, Gamboa (2012) destaca que, na conjuntura dos programas de pós-graduação, na década de 1980, essas opções eram tratadas como modismos teórico-

metodológicos, devido à pouca clareza que os investigadores pareciam ter sobre seus pressupostos epistemológicos e filosóficos.

Nesse contexto, ganhava importância para a formação dos educadores dedicados à investigação o estudo aprofundado da epistemologia da pesquisa, visando a mais esclarecimentos sobre as visões de mundo e os interesses cognitivos que comandavam as práticas da pesquisa em educação [...] (GAMBOA, 2012, p. 102).

A carência de um entendimento mais adequado das questões epistemológicas, por parte dos pesquisadores em educação, encontra-se ligada a diversos fatores, entre eles, especialmente, a ausência de uma formação filosófica mais sólida, em nível secundário e universitário, bem como a carência de estudos mais consistentes de filosofia (sobretudo, os relacionados às teorias do conhecimento), nos currículos da formação do pesquisador, em nível de pós-graduação. A necessidade de se voltar mais à formação filosófica dos pesquisadores em educação faz-se pertinente, visto que eles precisam adquirir os fundamentos teóricos que lhes permitam desenvolver habilidades e competências para assimilar conteúdos relacionados às teorias do conhecimento, aos processos científicos e aos fundamentos epistemológicos da pesquisa. Para Gamboa (2012, p. 105),

[...] a inclusão da filosofia na formação do pesquisador deve proporcionar também a discussão ampla e aberta sobre as diferentes correntes de pensamento presentes na epistemologia moderna. A falta de formação filosófica reduz a problemática da pesquisa científica a uma simples questão de opções técnicas relacionadas à seleção de alguns encaminhamentos, fórmulas ou receitas, apresentados nos tradicionais manuais de pesquisa. Esses “reducionismos” poderão ser superados intensificando a formação filosófica dos educadores e principalmente sua formação epistemológica.

Ora, uma metodologia vincula-se a uma teoria e/ou epistemologia, que tem seus limites, não conseguindo apreender e explicitar tudo do real, pois, como produto humano, como cultura, toda teoria e toda epistemologia são limitadas. No entanto, ainda que limitadas, são as teorias que tornam possível o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo sobre a realidade. Lembremo-nos de que a teoria explica a realidade, na medida em que produz uma metodologia que torna possível a aproximação da realidade pesquisada. Aliás, esse é o pressuposto basilar da dialética materialista, ao postular que a concretude não é da ordem do real, mas, sim, da ordem do teórico, de forma que o trabalho teórico é o que constrói a concretude do real, substituindo a abstração vazia por múltiplas determinações construídas por meio desse trabalho teórico.

É nesse sentido que a formação do pesquisador em educação não pode prescindir de uma formação filosófica que permita a esse pesquisador pensar de maneira mais crítica sobre os fundamentos e os métodos de suas pesquisas, aproximando-se, com mais acuidade, do seu objeto de investigação: os fenômenos educacionais. Nessa direção, as tendências epistemológicas, na pesquisa em educação, podem ser vistas como

possibilidades de olhares diversos sobre os fenômenos educacionais, ora convergentes, ora divergentes, completando-se ou excluindo-se. E, nesse movimento dialético, os pesquisadores em educação vão compreendendo que a construção do saber científico exige-nos a disposição do espírito para o diálogo epistemológico, estando claro que, como produção humana, nenhuma tendência paradigmática em epistemologia é absoluta, pronta e acabada, ao ponto de abarcar e compreender todo o matiz de complexidades dos fenômenos humanos, entre eles, o educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 89-101, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2932>. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2932>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ALMEIDA, N. R. Pesquisa em educação e concepções de conhecimento: a produção do conhecimento em questão. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14, n. 1, jan./abr. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2019.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**: curso de atualização. Tradução de Cláudio Navarra. São Paulo: EDUSP, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CASTELLANOS SIMONS, Beatriz. **Investigación educativa: nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias.** Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona – ISPEJV. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, dez. 2005.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. *In: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação.* Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/CAPES, 1979. p. 3-30.

FERREIRA, Liliana. Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2009.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1009>. Acesso em: 23 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. A didática como campo de pesquisa: possibilidades e perspectivas. Trabalho encomendado. GT-Didática. *In: Reunião anual da Anped*, 28, 2005, Caxambu, MG., 2005. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD-ROM.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. ISSN 2447-4193.
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>. Acesso em: 5 set. 2018.

- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-20, 1971.
- LIBANEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2018.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. **Em aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Evandro. Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano 6, n. 6, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/428>. Acesso em: 23 out. 2019.
- MAZZOTI, Tarso Bolina; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MELLO, G. N. de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p. 67-72, 1983. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/579.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 25-31, 1985.
- MOSER, Paul K. Epistemologia. In: AUDI, Roberto (org.). **Dicionário de filosofia de Cambridge**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011. p. 269.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-83, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2020.

PÉREZ RODRÍGUEZ, Gastón *et al.* **Metodología de la investigación educacional**: I parte. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2009.

PINTO, Neusa Bertoni; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, jul. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i21.4591>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4591>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.184>. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/184>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. A pesquisa científica no Brasil: matrizes culturais e institucionais. **Pesquisa Médica**, São Paulo, v. 1, p. 137-160, 1982.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa nas ciências sociais**: ideias gerais para a elaboração do projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VELLOSO, Jacques. A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2018.

A importância do ensino eficiente no processo de alfabetização e letramento

The importance of efficient teaching in the literacy process¹

HELGA CARVALHO BAPTISTA DE ALMEIDA

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Paraíba do Sul/RJ.

E-mail: helgabapalmeida@gmail.com.

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Cambuci/RJ e de Itaperuna/RJ.

Tutor de Crítica Textual, Latim Genérico, Literatura Brasileira II, Literatura Brasileira III e

Português IV da Universidade Federal Fluminense.

E-mail: josebrenatti@hotmail.com.

Resumo: O processo de alfabetização e letramento é o momento de aquisição da língua escrita e enriquecimento da língua oral. Nesse período, o aluno é apresentado aos conhecimentos fonético-fonológicos e começa a desenvolver a chamada consciência fonológica, a qual compreende a contraposição entre as letras e os sons. A consciência fonológica é importante para o aluno e para o professor de Português Brasileiro (PB), uma vez que ela irá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O professor de PB deve estar atento às variações linguísticas, aos elementos prosódicos da fala, à representação das vogais e consoantes na grafia e nos seus sons. A partir da análise dessas representações de sons e sua escrita é que o professor irá preparar sua estratégia de identificação, avaliação e intervenção nas produções textuais de seus alunos. O intuito é ajudar na aquisição da norma urbana de prestígio, minimizando e corrigindo as falhas de leitura e escrita nas produções textuais dos alunos.

Palavras-chave: Conhecimentos fonético-fonológicos. Alfabetização. Letramento. Consciência fonológica. Aquisição da norma urbana de prestígio.

Abstract: The literacy process and initial reading instruction is the moment of written language acquisition and spoken language improvement. In this period, the student is presented to phonetic-phonological knowledge and begins to develop the so-called phonological conscience which comprehends the contraposition of letters and sounds. Phonological awareness is important for Brazilian Portuguese (BP) students and teachers, as it will help in the teaching-learning process of reading and writing. The BP teacher must be aware of linguistic variations, the prosodic elements of speech, the representation of vowels and consonants in spelling and their sounds. Based on the analysis of these representations of sounds and their writing, the teacher will prepare their identification, assessment and intervention strategy in the textual productions of their students. The intention is to help in the acquisition of the prestigious urban

¹ Em inglês, o termo para alfabetização e para letramento é o mesmo: *literacy*.

norm, minimizing and correcting reading and writing flaws in the textual productions of students.

Keywords: Phonetic-phonological knowledge. Literacy. Initial reading. Phonological conscience. Acquisition of the urban prestige norm.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita são as principais formas de expressão da linguagem humana e permeiam a vida de qualquer indivíduo, no entanto, trabalhar com a leitura e a escrita é um grande desafio nos dias atuais. Os professores de Português Brasileiro enfrentam algumas dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A fonética e a fonologia são partes integrantes do processo de alfabetização e de letramento, uma vez que desenvolver a consciência fonológica é um fator importante para o desenvolvimento da linguagem.

Neste sentido, este artigo tem como proposta apresentar autores como Lemle (2007), que descreve o processo de alfabetização, apontando a importância da fonética e da fonologia e apresentando as principais falhas que podem ocorrer por parte dos alunos em suas produções textuais. Aponta, ainda, alternativas para o professor de PB identificar e corrigir tais falhas, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem.

Autores como Simões (2006), André (2015) e Soares (2004) também foram usados como aporte teórico para a construção deste texto, uma vez que tais teóricos apontam a importância da fonética e da fonologia para a leitura e a escrita.

O artigo tem por objetivo apontar como a fonética e a fonologia são importantes para a alfabetização e o letramento dos alunos e como o conhecimento fonético-fonológico é importante para o professor de PB, uma vez que ele deve ser capaz de identificar, defender, avaliar e intervir nas produções textuais dos alunos.

A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e se justifica pela afirmação de que o professor ainda encontra dificuldades no ensino de fonética e fonologia, considerando que alunos do Ensino Médio ainda cometem desvios graves em suas produções textuais.

Nesse sentido, são feitas algumas considerações sobre o conhecimento fonético-fonológico no processo de alfabetização e letramento. Num segundo momento, será apresentada a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos para que o professor de PB possa identificar as falhas nas produções textuais de seus alunos. É importante, ainda, que o professor seja capaz de avaliar e intervir nas produções, a fim de promover a aquisição da norma urbana de prestígio por parte do aluno.

Como exemplificação desses desvios, é apresentada uma produção textual de uma aluna do Ensino Médio, a fim de identificar falhas, avaliá-las e classificá-las, para que seja feita intervenção de forma positiva, colaborando para o processo de aquisição da norma urbana de prestígio.

2 FONÉTICA E FONOLOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A escrita e a leitura têm sido temas recorrentes em diversos estudos. Silva e Pacheco (2015, p. 1685) afirmam que “o ato de escrever compreende transferir para o papel ideias, pensamentos e sentimentos, mas, ao pensar em escrever, é preciso criar possibilidades no texto, para que aquilo que é escrito, seja também lido”.

Nesse sentido, tornam-se fundamentais os conhecimentos fonéticos e fonológicos para o processo de alfabetização e de letramento.

Na história da educação no Brasil, a alfabetização sempre seguiu, tradicionalmente, três métodos de ensino, os quais são conhecidos como alfabético, fônico e silábico. No método alfabético, o mais antigo, o aluno deve memorizar as letras do alfabeto e combiná-las umas com as outras, a fim de formar palavras. Por sua vez, no método fônico, o aluno deve estabelecer relação entre os sons de uma língua e sua representação gráfica correspondente ao sistema de escrita, estimulando a compreensão da estrutura sonora das palavras. Já no método silábico, o processo de alfabetização é iniciado a partir da apresentação das vogais e depois a associação delas com as consoantes para que as frases sejam formadas (SCHERER, 2008 *apud* SILVA, 2016, p. 46).

No entanto, apesar de percorrer décadas influenciando a alfabetização, tais métodos passaram a receber críticas e surgiram novos métodos de ensino que se baseavam em processos de estímulo para capacitar o aluno a ler e a escrever de forma que ele construísse significados.

Desenvolveu-se a necessidade, a partir de dado momento, de se estimular a consciência fonológica, que Silva (2016, p. 47) define “como a capacidade de compreender a estrutura sonora das palavras”.

A alfabetização passa por diversos momentos e transformações, a fim de adequar-se à realidade dos falantes. A aprendizagem de leitura e escrita é estudada desde a década de 1970, visto que a consciência fonológica passou a ser apontada como fator importante no processo de alfabetização, já que facilita o conhecimento da estrutura sonora das palavras e sua relação com a escrita. A consciência fonológica é considerada um pré-requisito para se aprender a ler (DRESCHER, 2011 *apud* SILVA, 2016, p. 50).

De acordo com Magda Soares (2004, p. 99),

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, cada uma delas privilegiando uma das facetas dessa aprendizagem. Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das

diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras.

Portanto, o processo de aprendizagem fonológica é de extrema importância para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. A partir dessa fase, a criança irá compreender os sons e relacioná-los com o que está escrito.

A primeira etapa do processo de construção de significado pela alfabetização, consoante (SILVA, 2016, p. 34), compreende o momento em que o aluno é levado a perceber que, além dos sons, sinais gráficos podem ser usados para transmitir alguma mensagem. O aluno deve ser capaz de reconhecer que os sons são transcritos muitas vezes de forma diferente da fala. Numa segunda etapa, que podemos denominar de fase da leitura produtiva, o aluno já é capaz de reconhecer os sinais gráficos e relacionar a grafia com os sons que estes produzem. Esta etapa é importante para levar o aluno a compreender os traços prosódicos do texto, como pontuação e entonação, que foram dados a ele. Na última etapa, que Silva (2016) denomina de fase da leitura emotiva/interpretativa, o aluno será capaz de interpretar os sinais gráficos, associando-os aos seus significados. A interpretação e a associação dos significados têm relação direta com o sistema fonológico de cada língua e das variações dialetais.

A fonética e a fonologia são responsáveis por nos apresentar e nos fazer compreender os sons que produzimos e a forma como a língua escrita os reproduz. No processo de alfabetização, a criança tenta reproduzir, por meio da escrita, os sons, dando a cada som um sinal gráfico diferente que os represente. Com a aquisição da escrita, o aluno vai percebendo que um mesmo som pode ser representado por letras diferentes (SILVA; PACHECO, 2015, p. 1691).

O professor encontra dificuldade em alguns aspectos fônicos do PB a serem considerados durante o aprendizado da leitura e da escrita. Dentre esses pontos, apontamos uma reflexão de Simões (2006, p. 25):

O estudo de mudanças morfonêmicas (metaplasmos), quase sempre reservado à diacronia, no entanto, também pode ganhar um espaço relevante no estudo da fonologia sincrônica, visto que aquelas ocorrem em qualquer tempo nas línguas vivas. Por exemplo, se as variações dialéticas fossem observadas no foco dos metaplasmos, seria substância fônica, facilitando o entendimento de determinados fatos captáveis na língua oral, e muitas vezes, transpostos para a escrita.

Dessa forma, podemos compreender que as crianças em processo de alfabetização podem, de forma involuntária, cometer trocas entre letras de sons parecidos, uma vez que elas ainda não possuem um domínio definido da grafia gramaticalmente correta da norma urbana de prestígio.

Sobre isso, a fonologia não leva em conta as diferenças dialetais, ocupando-se tão somente, das diferenças fonemáticas (entre um fonema e outro, como “d” e “t”, por

exemplo, as quais produzem as distinções entre significantes e significados numa língua). Ainda para a autora:

Fonologia, parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece básicas entre os fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba. (SIMÕES, 2006, p. 18)

A parte sonora da língua exerce função importante no processo de alfabetização, visto que é por meio da transcrição fonética que o aluno começa a aprender a escrever e a formar palavras. Um problema encontrado neste processo de alfabetização é que nem sempre as letras representam um só som e um mesmo som pode representar várias letras diferentes.

Neste sentido, alfabetizar não compreende apenas o ensino da língua e da escrita; alfabetizar inclui o ensino da língua escrita, da leitura e da construção de significados através da relação letra/som.

Através das mudanças metodológicas e conceituais da alfabetização durante a história, verificou-se que uma mudança “pragmática permitiu identificar e explicar o processo de alfabetização através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2004, p. 98).

Neste momento, o foco passou a ser, então, o de alfabetizar integrando a língua escrita com as práticas de leitura, a fim de provocar e motivar o processo de aprendizagem.

É importante, porém, conhecer a norma urbana de prestígio que regula a relação entre som e letra na escrita do PB, para que os alunos tenham autonomia e competência para escrever, ler e compreender corretamente qualquer tipo de texto.

A leitura é um processo ininterrupto de atribuições de significados, basta que a criança seja estimulada a desenvolver autonomia no processo de compreensão entre linguagem falada e escrita e, ainda, fazer com que o aluno perceba que a fala é um conjunto de sons e o sistema de escrita representa estes sons. A leitura e a escrita são de grande importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, e essenciais para o processo educativo.

Na escrita, ao contrário do alfabeto fonético, nem todos os sons da fala são conservados. [...] A escrita não reflete a pronúncia de todas as variantes linguísticas e também não corresponde exatamente à pronúncia de ninguém. Por essa razão, em todas as regiões ocorrem dificuldades ortográficas para quem escreve confiando no ouvido. Ou seja, o exame atento da língua mostra que ela não é homogênea. O alfabeto fonético serve justamente para transcreever os sons e, por isso, pode ajudar a entender como ocorrem as diferenças entre fala e escrita. (ANDRÉ, 2015, p. 41747)

Sendo assim, podemos afirmar a importância da prática de leitura como facilitadora para o aprendizado fonético-fonológico. É necessário que se criem práticas que levem o aluno a compreender o funcionamento do alfabeto e a dominar as convenções fonológicas.

Medeiros (2014, p. 3) apresenta o termo “Letramento Fonológico” e o define como “um conjunto de habilidades reflexivas e conscientes sobre a sonoridade das palavras e nas práticas da escrita delas, processando-se de acordo com o processo de alfabetização”.

Importante mencionar que, no processo de alfabetização e letramento, toda criança traz alguma referência linguística do seu meio sociocultural, e tais fatores devem ser considerados. O ensino do PB deve acontecer num contexto significativo, por meio de textos e práticas interessantes, que sejam úteis e agradáveis ao aprendiz.

Segundo André (2015, p. 41753-41754):

Na leitura, a combinação entre letras e sons se torna mais motivada, ou seja, menos arbitrária, depois que são apreendidos os sons que cada letra representa. Ao saber os sons que podem ser representados por cada uma das 26 letras do alfabeto, é possível decodificar qualquer texto. [...] Entretanto, pode ocorrer de um aluno entender que a leitura serve para o prazer, para a aquisição de informações e para a interação em uma sociedade letrada e, ainda assim, não aprender a ler e escrever, devido a problemas relativos ao domínio do código.

Cabe ao professor de PB estimular essa consciência fonológica aliada às práticas de leitura e à norma urbana de prestígio, uma vez que nem sempre a escrita corresponde às formas de falar e é neste momento então que surgem os desvios ortográficos.

3 OS CONHECIMENTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS BRASILEIRO

Os professores de PB possuem formação quanto aos conceitos de fonética e fonologia e sua aplicabilidade, quanto às variações linguísticas, quanto aos seguimentos consonantais e vocálicos e também quanto aos elementos prosódicos do falar. Entretanto, o professor ainda encontra obstáculos para que a aplicabilidade desse ensino seja realizada com sucesso (DUARTE; SANTOS, 2014).

O primeiro passo para mudar essa atmosfera de insegurança quanto ao ensino é refletir sobre como é trabalhada a fonética na sala de aula, dando ênfase à diversidade de traços fônicos e prosódicos do PB. A língua falada possui traços linguísticos fortes e são reproduzidos nas produções escritas.

Portanto, é necessário que o professor atue junto aos traços de transferências linguísticas, iniciando pelos traços fônicos da língua materna, e mostre assim o ponto e o modo de articulação dos fonemas da língua de origem de seus descendentes e como estes se distinguem

das variantes do português brasileiro, efetuando uma prática pedagógica na e pela diferença dos traços fônicos de forma efetiva e concreta (DUARTE; SANTOS, 2014, p. 253).

Lemle (2007, p. 7-9) aponta que o aluno passa por diversas etapas no processo de alfabetização, e essas etapas são indispensáveis. A autora afirma que são necessárias certas capacidades. A primeira é que o aluno tenha a capacidade de fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto; a segunda é a capacidade de distinguir as letras; a terceira é a de ser capaz de diferenciar os sons da fala, para se escolher a representação gráfica mais adequada; a quarta representa a dificuldade que o aluno enfrenta quanto ao conceito de palavra; e, finalmente, a quinta é o reconhecimento de palavras, ou seja, é a capacidade de identificar sentenças.

Portanto, é importante estar atento às referências a que cada fonema corresponde. De um modo geral, os alunos seguem a lógica de que para cada som há uma letra correspondente e, por esse motivo, ocorrem, por exemplo, desvios ortográficos.

Neste momento, o professor deve estar apto a explicar que a posição da letra precisa ser levada em conta numa quantidade considerável de casos para que seja feita a correspondência entre letras e sons. O professor deve explicar que a correspondência entre letras e sons depende de sua localização na palavra; cabe a ele sistematizar adequadamente as regras para que o aluno aprenda.

Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a auto-estima política de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios. O professor que usa a saída fácil de explicar as dificuldades de escrita como sendo ocasionadas por defeitos da fala contribui para a marginalidade de seus alunos. (LEMLE, 2007, p. 20)

Quem leciona Língua Portuguesa deve estar atento à realidade de sua sala de aula e evitar a desvalorização dos traços linguísticos que determinados alunos carregam de sua comunidade e ambiente cultural, sendo um facilitador do aprendizado e cuidando para que preconceitos não sejam propagados.

Outra dificuldade enfrentada pelo professor é quando duas letras podem representar o mesmo som no mesmo lugar, como é o caso do som [z]. Neste caso, não existe um princípio que guie o ensino, o professor precisa incentivar que o aluno busque o dicionário para tirar suas dúvidas quanto à grafia e para que ele possa memorizar a forma da escrita.

Ao avaliar as falhas na escrita, o professor deve estar atento a três diferentes ordens descritas por Lemle (2007, p. 40-41): as falhas de primeira ordem, que estão

relacionadas à leitura lenta, com soletração de sílabas e, na escrita, com falhas na correspondência linear entre a sequência dos sons e das letras; nas falhas de segunda ordem, o aluno ignora a correspondência entre sons e letras, escrevendo e pronunciando sem considerar seu valor central; por fim, as falhas de terceira ordem equivalem às trocas entre letras diferentes que, dependendo da posição, possuem o mesmo som.

Identificar qual é a ordem das falhas ortográficas e de leitura são essenciais para a prática do ensino, determinando em qual estágio do processo fonético-fonológico o aluno está. Independentemente da idade e nível escolar, Lemle (2007, p. 41) considera que “o aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou sua alfabetização”. Diz que só podem ser considerados alfabetizados alunos que só cometam falhas de terceira ordem, que podem ser superadas com as práticas de leitura e escrita.

Identificar, apontar e avaliar os desvios do aluno é tarefa que requer atenção e preparo por parte do professor de PB; ele deve levar em conta que “as línguas se transformam pelo fato de que cada nova geração de uma comunidade introduz alguma mudança” e, mesmo que num primeiro momento essas mudanças não sejam percebidas, após algumas gerações, elas são reconhecidas e transformam a língua completamente (LEMLE, 2007, p. 45).

Cagliari (1992 *apud* DRIGHETTI; REZENDE, 2016, p. 61) afirma que “alguns desvios ortográficos não têm relação com a fala, e ocorrem quando o aluno não tem domínio do uso de certas letras, e acaba promovendo uma modificação na estrutura segmental das palavras”. O autor aponta que são falhas de “troca, acréscimo, supressão e inversão de letras”.

Simões (2006, p.49) aponta que o professor deve considerar a língua como uma manifestação do pensamento, portanto, de normatização em benefício da comunicação. Para a autora, é importante conhecer a Fonética, parte que estuda os sons produzidos pelos falantes, diferenciando-a da Fonologia, estudo dos sons da língua; porque, através da Fonética entendemos as distinções dialetais, que, às vezes, manifestam-se na escrita.

Para a autora, o professor de PB deve considerar, em sala de aula, grafias de base fonética assentadas na fala, visto que, segundo ela,

[...] a linguística moderna e a psicologia têm trazido substanciais contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da língua, reservando a aprendizagem das formas gráficas do uso-padrão para um estágio posterior ao processo de letramento ou aprendizado do código escrito. Até mesmo em relação ao aperfeiçoamento do domínio do vernáculo, vê-se que a conquista das formas gráficas é algo paulatino e decorrente (SIMÕES, 2006, p. 49).

Considerando a afirmação acima, Simões (2006, p. 49) vem demonstrar que não há o que temer no momento da avaliação de um texto, pois o que caracteriza um texto como adequado não é o uso correto de uma determinada palavra, mas as condições de legibilidade, coesão e coerência, e o grau de informatividade.

Importante citar ainda que falhas de ortografia, como o uso incorreto ou não uso de acentos gráficos ou de sinais de pontuação, ocorrem com frequência. A fala

apresenta características que diferenciam os indivíduos pela sua classe, região ou nível de conhecimento da norma urbana de prestígio.

Desse modo, faz-se importante verificar se o aluno consegue transitar da fala para a escrita preservando as diferenças de gêneros. No entanto, para que isso ocorra, é importante que o aluno entenda o que lê (ANDRÉ, 2015, p. 41751).

O professor deve estar atento ao fato de o aluno ler e escrever sem desvios e, ainda, se ele é capaz de entender o que está sendo lido ou escrito. É imprescindível que o aluno entenda que a escrita é uma transcrição da fala, mas que se escreve de um jeito e se fala de outro.

Para Cagliari (2008 *apud* ANDRÉ, 2015, p. 41751), “a leitura contextual fará o aluno compreender o sentido do texto, a razão pela qual o professor deve ensinar a ler, apontando os sons das letras e o modo como elas são unidas para formar as palavras”.

O professor de Língua Portuguesa, ou mesmo o Pedagogo, deve potencializar a reflexão do educando sobre os sons da fala, possibilitando-lhe o reconhecimento de suas reais implicações. Diante disso, podemos elencar ao menos três contribuições didático-pedagógicas da Fonética e da Fonologia em sala de aula:

- I – possibilitar a compreensão da diferença entre som e letra;
- II – perceber que a propriedade distintiva do som perpassa pelo estudo dos processos de articulação da fala;
- III – compreender que a comunicação oral tem por base os processos físico-articulatórios relativos à produção desses sons (MADUREIRA; SILVA, 2017, p. 83).

Portanto, o professor deve pensar as questões teóricas que conceituam a Fonética e a Fonologia e desenvolver estratégias de ensino mais práticas e menos teóricas. O aluno precisa ser estimulado a refletir sobre seus conhecimentos fonético-fonológicos e como são produzidos os sons.

Conforme citado anteriormente, o aluno deve desenvolver a consciência fonológica. Bisinotto e Silva (2013, p. 12) apontam que, se o desenvolvimento da consciência fonológica for precário, isso pode refletir na compreensão de rimas e aliterações, o que resultará em dificuldades na escrita de sílabas nos anos escolares futuros. Os autores sugerem então que seja feita uma intervenção eficaz na alfabetização, avaliando cada componente da consciência fonológica.

Diante do que foi exposto, faz-se necessário aplicar esses conhecimentos fonético-fonológicos, a fim de identificar, entender, avaliar e intervir nas produções textuais, de forma que os alunos sejam capazes de construir tais conhecimentos.

4 APLICANDO OS CONHECIMENTOS DE FONÉTICA E FONOLOGIA EM SALA DE AULA

A língua possui uma estrutura definida, no entanto sofre constantes variações. A variação linguística pode acontecer nos planos sincrônico ou diacrônico.

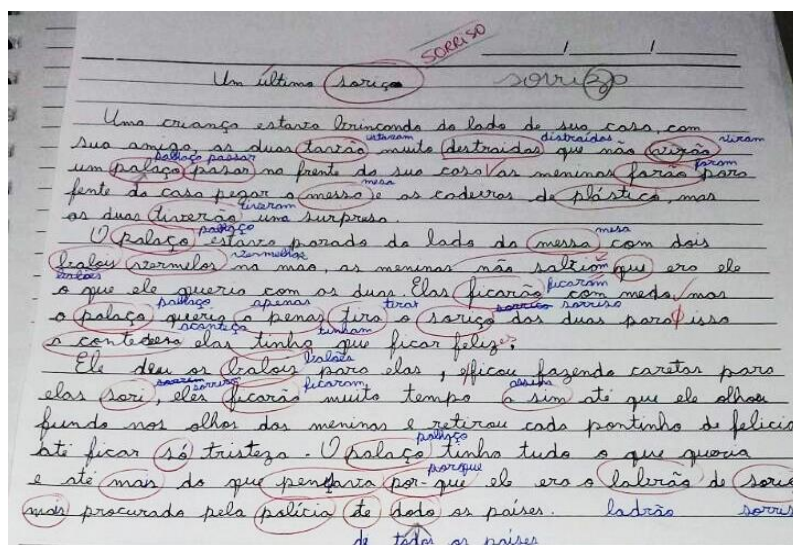
Fala-se em sincronia quando as variedades ocorrem concomitantemente, no mesmo plano temporal. Já as variedades diacrônicas são aquelas que se apresentam em planos temporais distintos ao longo da história (SILVA, 2016, p. 63).

Outros autores categorizam as variações linguísticas em diatópicas, que são as variações geográficas e, diastráticas, que compreendem as socioculturais, que sofrem influência dos fatores como idade, sexo, raça, profissão, grau de escolaridade e local onde reside (SILVA, 2016, p. 63).

Por seu dinamismo, a língua está suscetível a alterações motivadas por fatores diversos. Essas alterações podem gerar confusão e, por consequência, erros na escrita. Cagliari (2008 *apud* SILVA, 2016, p. 65) afirma que “o aluno erra na forma gráfica porque se baseia na fonética”. A partir dessa constatação, é importante destacar que é preciso que os professores de PB conheçam tais processos, a fim de que tenham preparo para identificar e intervir nas produções textuais dos alunos.

Será necessário a ele, portanto, entre outras coisas, distinguir, com base nos desvios ortográficos ocorrentes, os erros que decorrem de problemas na compreensão das relações fonema – grafema daqueles que resultam da passagem de regras fonológicas (variáveis ou sistemáticas) para a escrita. (SILVA, 2016, p. 65)

Para exemplificar tais ocorrências, iremos analisar alguns trechos de uma produção real, de uma aluna do 1º ano do Ensino Médio, baseada em um conto “ao estilo de Rubem Fonseca”. Trata-se de um conto minimalista, com violência explícita e desmedida, e com informações estritamente necessárias à coerência das ações narrativas.



Transcrição do original:

Um último soriço

Uma criança estava brincando do lado de sua casa, com sua amiga, as duas tavão muito distraídas que não virão um palácio pasar na frente da sua casa as meninas forão para frente da casa pegar a mesa e as cadeiras de plástico, mas as duas tiverão uma surpresa.

O palácio estava parado do lado da mesa com dois balois vermelos na mão, as meninas não sabiam que era ele o que ele queria com as duas. Elas ficarão com medo mas o palácio queria a penas tira o soriço das duas para isso a conteser elas tinha que ficar feliz.

Ele deu os balois para elas, eficou fazendo caretas para elas sori, eles ficaram muito tempo a sim até que ele olhou fundo nos olhos das meninas e retirou cada pontinho de felicidade até ficar só tristeza. O palácio tinha tudo o que queria e até mais do que pençava por-que ele era o labrão de soriço mais procurado pela polícia te dodo os países. (Aluna do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Juiz de Fora)

Transcrição conforme a convenção:

Um último sorriso

Uma criança estava brincando do lado de sua casa, com sua amiga, as duas estavam muito distraídas que não viram um palhaço passar na frente da sua casa as meninas foram para frente da casa pegar a mesa e as cadeiras de plástico, mas as duas tiveram uma surpresa.

O palhaço estava parado do lado da mesa com dois balões vermelhos na mão, as meninas não sabiam quem era ele o que ele queria com as duas. Elas ficaram com medo, mas o palhaço queria apenas tirar o sorriso das duas. Para isso acontecer elas tinham que ficar felizes.

Ele deu os balões para elas e ficou fazendo caretas para elas sorrirem, eles ficaram muito tempo assim, até que ele olhou fundo nos olhos das meninas e retirou cada pontinho de felicidade até ficar só tristeza. O palhaço tinha tudo o que queria e até mais do que pensava porque ele era o ladrão de sorriso mais procurado pela polícia de todos os países. Aluna do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Juiz de Fora)

O texto apresenta alguns desvios de grafia que serão apontados abaixo e discutidos.

Como já verificamos anteriormente, as falhas de primeira ordem mostram que a aluna ainda não está completamente alfabetizada; na escrita, essas falhas ocorrem na falta de correspondência entre sons e letras, como ocorre em:

- ✓ **“labrão” / “dodo”** – nestas duas palavras podemos identificar a permuta de letras. Ocorreu a troca do (d) pelo (b) na palavra “ladrão” e do (t) pelo (d) na palavra “todo”.

- ✓ **“a penas” / “a sim”** – nesses dois casos, acontece a hipersegmentação, em que a aluna separa a letra [a], considerando que se tratava de um artigo.

As falhas de segunda ordem são as mais frequentes, e a escrita é como uma transcrição fonética da fala, como podemos verificar em:

- ✓ **“tavão” / “virão” / “forão” / “tiverão” / “ficarão”** – em quase todos os empregos verbais a aluna utilizou o tempo de forma equivocada.
- ✓ **“destraídas”** – quando ocorre a falha ortográfica de troca do [i] ou [e], trata-se de um caso de hipercorreção. Isso ocorre quando a aluna generaliza essa escrita como regra. Foi o que aconteceu com a palavra “distraídas”.
- ✓ **palácio / vermelos** – a aluna mostra que desconhece a ortografia, e não faz a grafia do dígrafo [lh].
- ✓ **“a conteser”** – neste caso ocorrem a hiper-segmentação.
- ✓ **“balois”** – nesse caso, ocorreu uma troca nos encontros vocálicos.
- ✓ **“elas tinha que ficar feliz”** – este trecho compreende falha ortográfica de natureza sintática, ou seja, de concordância ou de regência.
- ✓ **“eficou”** – este é um caso de hipossegmentação.
- ✓ **“sori” / “soriço”** – nessas duas grafias, ocorre um caso de regularidade contextual, no entanto, dependendo do dialeto, a pronúncia pode ter influenciado na grafia.
- ✓ **“por-que”** – nesse momento, a aluna demonstrou não ter conhecimento das regras ortográficas ao introduzir o hífen .

Já as falhas de terceira ordem acontecem apenas quando há troca entre letras correspondentes, como se pode verificar em:

- ✓ **“soriço” / “messa”** – nesses dois casos, além da falha de ortografia, há uma troca em relação à representação dos sons /z/ e /s/.
- ✓ **“pasar” / “pençava”** – o som /s/ é representado por [z], [ç], [s] e [ss]; nesse caso, a aluna não soube empregar corretamente a forma ortográfica.

Foi possível identificar falhas de primeira, segunda e terceira ordem nessa produção textual. Conforme apontado por Lemle (2007, p. 41), pode-se considerar que a aluna não completou sua alfabetização, apesar de se tratar de alguém que já cursa o 1º ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, é fundamental que o professor saiba avaliar e verificar as falhas na escrita de seus alunos, a fim de cobrar que eles realizem tarefas que possam corrigi-las.

Lemle (2007, p. 42) sugere que o professor desenvolva “tarefas como responder perguntas, fornecer sinônimos ou antônimos, escrever formas do plural ou do feminino”, dentre outras, ampliando, assim, o repertório do aluno.

O professor deve estar atento ao desenvolvimento de seus alunos e orientá-los quanto à diferença entre língua falada e escrita, às variações linguísticas, à necessidade

de se adequar os registros. Deve também apresentar o modelo alfabético-ortográfico, mostrar a diferença entre letras e sons, entre outras regras do PB.

De acordo com a análise de Simões (2006), a dificuldade ortográfica não é exclusiva da fase de alfabetização, sendo necessária uma investigação mais aprofundada dos reais motivos que corroboram os resultados insatisfatórios do desempenho ortográfico do aluno em qualquer fase escolar.

Assim, é importante que o professor esteja preparado para o ensino da norma urbana de prestígio e, ao mesmo tempo, atento à realidade cultural de seus alunos, para que não ocorra nenhum tipo de discriminação ou exclusão por conta das falhas na grafia das produções textuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da norma urbana de prestígio do PB requer do professor algumas competências, e os conhecimentos fonético-fonológicos são de extrema importância para auxiliar na alfabetização e no letramento do aluno.

Os conhecimentos fonético-fonológicos têm importância notável nos processos de alfabetização e de letramento, uma vez que é nesses processos que o professor de PB fornece subsídios para que o aluno aprenda a norma urbana de prestígio e seja capaz de produzir textos seguindo as regras fonológicas e de grafia.

A fonética e a fonologia são, sem dúvida, subsídios indispensáveis para o professor de PB, afinal, são elas que contribuem para os primeiros aspectos da comunicação verbal de qualquer falante. Ao falarmos de consciência fonológica, identificamos a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos para a construção do conhecimento do aluno, no que se refere à leitura e à escrita.

A intervenção do professor é imprescindível para a aquisição da norma urbana de prestígio e para o aperfeiçoamento e desconstrução dos desvios de produções textuais, como as encontradas na produção usada como exemplificação neste trabalho.

Procurou-se com este artigo apresentar como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de fonética e fonologia no período de alfabetização e letramento. A partir daí, identificar a importância desses conhecimentos fonético-fonológicos para o professor de PB e demonstrar como o professor pode demarcar as falhas eventualmente cometidas nos textos produzidos por seus discentes.

Foi possível refletir sobre a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos para o processo de ensino e aprendizagem e como tais conhecimentos podem ser aplicados pelos professores de PB, a fim de minimizar as falhas de grafia dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Tamara Cardoso. Princípios básicos de Fonética e Fonologia para a compreensão do processo de alfabetização em contexto de variedade linguística. **EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR 25 a 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20967_8304.pdf

BISINOTTO, Allyne Garcia; SILVA, Lauro Luiz Pereira. A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizador. **Revista de Divulgação em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 09 – n. 16 – 1º Semestre de 2013 – ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www.letramagna.com/art_16_2.pdf

DRIGHETTI, Bruno; REZENDE, Eremita Ribeiro Ferreira. O ensino de Fonética e Fonologia no ensino fundamental e médio: uma análise de livros didáticos e da relevância da matéria para o combate ao preconceito linguístico. **ESTUDOS/A MARGem**, Uberlândia, n. 11, ano 6, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ileel.ufu.br/index.php/amargem/article/view/106/O%20ensino%20da%20Fon%C3%A9tica%20e%20Fonologia>

DUARTE, Francis Paula Correa; SANTOS, Thaís de Paiva. Os estudos de Fonética/Fonologia e a prática de ensino-aprendizagem: um percurso histórico e contemporâneo na sala de aula. XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA E POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE ENSINO. **Cadernos do CNLF**, vol. XVIII, nº 07. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/017.pdf

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari; SILVA, Fabrício Oliveira. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da língua. **Educação em Foco**, ano 20, n. 31 – maio/ago. 2017 – p. 73-94. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/1262/1421>.

MEDEIROS, Claudia Tavares. Letramento fonológico. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1796-0.pdf.

SILVA, Leiliane Pereira; PACHECO, Vera. Os processos fonológicos subjacentes às formas divergentes de escrita em textos de alunos na fase de alfabetização. **Revista Philologus**, ano 21, Nº 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set/dez, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0121.pdf>

SILVA, Vanderlaine Isidorio da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos**. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17292/1/Dissert_VanderlaineIsidorio_B C.pdf.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. UNESP: Artmed Editora, 29 de fevereiro de 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>

Variação morfossintática em textos do Período da União Ibérica: o caso dos clíticos ligados a verbos simples

Morphosyntactic variation in texts from the Period of the Iberian Union: the case of clitics connected to simple verbs

ANTONIO LUIZ GUBERT

Doutor em Letras. Professor no Instituto Federal de Santa Catarina.

E-mail: antoniogubert@gmail.com

Resumo: Este artigo é o recorte de uma pesquisa sobre a língua da época da União Ibérica, quando Portugal e Espanha estavam sob o domínio dos mesmos reis. Neste estudo, serão apresentadas considerações sobre os clíticos ligados a verbos simples, procurando explicar um dos fenômenos linguísticos que caracterizam o castelhano de Portugal. Após a coleta e a análise dos dados, o principal resultado encontrado foi que o posicionamento dos clíticos, quando vinculado a verbos simples precedidos de uma preposição, uma das particularidades morfossintáticas do português da época, foi encontrado também nos dados dos textos em espanhol, caracterizando interferência por transposição de regras gramaticais entre os idiomas e gerando variação.

Palavras-chave: Clíticos. União Ibérica. Castelhana de Portugal. Sociolinguística.

Abstract: This article is a part of a research about the language of the Iberian Union, when Portugal and Spain were under the control of the same kings. In this study, considerations about the clitics linked to simple verbs will be presented, trying to explain one of the linguistic phenomena that characterize the Spanish language of Portugal. After collecting and analyzing the data, the main result found was that the positioning of clitics, when linked to simple verbs preceded by a preposition, one of the morphosyntactic particularities of Portuguese at the time, was also found in the data from the Spanish texts, characterizing interference by transposing grammatical rules between languages and generating variation.

Keywords: Clitics. Iberian Union. Castilian from Portugal. Sociolinguistics.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O período conhecido como União Ibérica (1580-1640) é, sem dúvida, um dos momentos mais conturbados na história política e linguística de Portugal. Por conta de crises na sucessão dinástica portuguesa e tendo-se em vista critérios de sucessão baseados em parentesco, Portugal passou a ser governado pelo mesmo rei da Espanha, Filipe II, um dos próximos na linha de sucessão. Após disputa com outros dois sucessores de igual parentesco, Filipe II da Espanha assume o poder e dá início à Terceira

Dinastia – a Dinastia de Habsburgo¹, que perdurará até o golpe de 1640, quando Filipe III de Portugal, IV da Espanha, é deposto.²

As implicações políticas dessa monarquia dual foram muito marcantes para Portugal. Com relação à língua, foram ainda maiores. Se o rei fala espanhol, o povo deve falar espanhol. Pelo menos era este o sentimento de muitos portugueses na época da União Ibérica.

Diante dessa reconfiguração linguística pela qual passava Portugal, os escritores começaram a escrever suas obras também em língua castelhana, mesmo os que não a estudaram em níveis satisfatórios. Na verdade, a língua que estavam utilizando não era exatamente o castelhano, mas sim uma mescla de castelhano e português, a que chamamos de “castelhano de Portugal”, que se configura aqui como nosso *objeto* de estudo.

O objetivo desta pesquisa reside em descrever um dos fenômenos que caracteriza o castelhano de Portugal, o uso dos clíticos que acompanham verbos simples, partindo de uma análise contrastiva entre os sistemas estruturais do português e o espanhol em uso pelos escritores portugueses bilíngues da época.

Os princípios teóricos gerais adotados para o estudo seguem os fundamentos da Sociolinguística Variacionista, que visa ao entendimento da língua a partir das suas relações com a sociedade (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968).

2 OS CLÍTICOS NO ESPANHOL

Os clíticos verbais são unidades dêitico-anafóricas que permitem a indexação dos referentes do discurso quando estes se codificam como objetos sintáticos. Fazem parte deste grupo os pronomes pessoais átonos e a partícula *se*, em suas diversas funções³.

¹ Também conhecida como Dinastia Filipina, Dinastia dos Áustrias ou Dinastia de Espanha.

² Importante considerar que, na história da Espanha, outros Filipes também ocuparam o posto de Rei. É o caso de Felipe I de Castela (Dinastia de Transtâmara), que governou desde 26 de novembro de 1504 a 25 de setembro de 1506; Filipe V (Dinastia de Bourbon), que governou desde 15 de novembro de 1700 a 14 de janeiro de 1724, tendo abdicado do primeiro reinado, reassumindo em 31 de agosto de 1724 até 9 de julho de 1746; e Filipe VI (Dinastia Bourbon, restaurada pela 3ª vez), que governa desde 19 de junho de 2014 até os dias atuais.

³ Complementos diretos: *me, te, lo, la*,

Quadro 1 – Quadro dos pronomes átonos do espanhol

FORMAS DE LOS PRONOMBRES PERSONALES ÁTONOS				
PERSONA GRAMATICAL		SINGULAR		PLURAL
1. ^a pers.		<i>me</i>		<i>nos</i>
2. ^a pers.		<i>te</i>		<i>os</i> ⁴
3. ^a pers.	compl. directo	masc.	<i>lo</i> (también <i>le</i> ; → <u>LEÍSMO</u> .)	<i>los</i>
		fem.	<i>la</i>	<i>las</i>
	compl. dir. o atributo	neutro	<i>lo</i>	—
	compl. indirecto		<i>le</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono; → <u>se</u> , <u>la</u>)	<i>les</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono; → <u>se</u> , <u>la</u>)
	forma reflexiva		<i>se</i>	

Fonte: adaptado de RAE, 2010.

As propriedades que um clítico pode desempenhar são herança das funções que os pronomes de objeto tônicos e independentes exerciam em latim (*me*, *te*, *illum*, etc.). Em língua antiga, podiam também estar acoplados a classes de palavras como os substantivos e advérbios. Após passar por processo de gramaticalização, com perda de tonicidade e liberdade sintática, atualmente apenas podem figurar adjuntos a lexemas verbais, proclíticos ou enclíticos. Refutam qualquer termo que possa aparecer entre estes e os verbos (**Te no traje*) e podem coaparecer na mesma cláusula com seu sintagma correferencial (*Lo saludé a mi hermano*), o que parece lhes situar semântica e sintaticamente entre os morfemas de concordância e os pronomes átonos.

Os clíticos, então, estão situados na fronteira entre o nível sintático e o morfológico (AIJÓN OLIVA; BORREGO NIETO, 2013), i. e., entre as unidades independentes e os morfemas ligados a uma base léxica. São semelhantes, portanto, a outras unidades sem conteúdo lexemático, como as preposições, conjunções e artigos.

Com relação às funções discursivas, os clíticos, assim como as desinências de sujeito, constituiriam uma possibilidade de manter a continuidade referencial.

Segundo Aijón Oliva & Borrego Nieto (2013, p. 101, tradução nossa):

Esta função é, de fato, análoga à que qualquer unidade dêitico-anafórica, como são os próprios pronomes pessoais; mas o importante é destacar que os clíticos, diferentemente desses últimos, não *mencionam* realmente seus referentes, mas sim que simplesmente os *indexam* no núcleo verbal, tendo em conta as características sintáticas expostas anteriormente. Para a maior proeminência em um contexto,

⁴ Segundo a RAE (2010): “En América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa el pronombre personal vosotros para la segunda persona del plural. En su lugar se emplea ustedes, que en esas zonas sirve tanto de tratamiento de confianza como de respeto (→ usted). Por lo tanto, los pronombres personales átonos de segunda persona del plural que se utilizan en esas zonas son los que corresponden, gramaticalmente, a la tercera —lo(s), la(s) y le(s)—: A ustedes, niños, *LOS* espero en casa (frente a A vosotros, niños, *OS* espero en casa).”

será mais fácil que o referente não se formule, senão que simplesmente deixe sua marca gramatical através de um destes morfemas de concordância.⁵

De fato, no espanhol, a concordância constitui uma manifestação formal da proeminência dos referentes. O sujeito é o elemento sintático que possui maior proeminência discursiva, e a possibilidade de sua indexação por meio de um clítico confere a esta última categoria *status* de índice de proeminência discursivo-cognitiva⁶. (AIJÓN OLIVA & SERRANO, 2010, p. 127).

Tendo em vista os fatores gramaticais e discursivos envolvidos na gênese dos clíticos, passamos agora a analisar os fatores envolvidos no fenômeno de variação de uso e posicionamento de clíticos nos textos em castelhano de escritores portugueses dos séculos XVI e XVII.

2.1 PANORAMA DE USO DOS CLÍTICOS NO PORTUGUÊS DOS SÉCULOS XVI E XVII

Como a proposta de pesquisa é avaliar o fenômeno de variação gramatical do posicionamento dos clíticos adjuntos a formas de verbos simples em textos de autores portugueses que escreveram em castelhano nos séculos XVI e XVII, será necessário compreender também o que acontece com a língua portuguesa nesse período, para verificar uma possível transposição das regras de uma língua para a outra. Os padrões de colocação dos clíticos no espanhol da época, *a priori*, parecem bem marcados e fixos, conforme os documentos consultados e citados na continuação.

Quanto aos parâmetros do português, ocorre que na língua predominava o da próclise sobre o da ênclise (MARTINS, 2011, p. 33). Inclusive, em um dos casos em que era encontrada ênclise preferencial, nas construções [preposição + clítico + verbo], no período em questão começa a haver uma mudança linguística como recurso desambiguizador, alterando de próclise para ênclise, conforme estudo de Menon (2012)⁷.

No trabalho da autora, temos a referência de uma mudança encaixada, motivada essencialmente pela alteração da formulação de construções que expressam fatos concomitantes, passando de [em + gerúndio] para [ao + infinitivo], após estágio de nominalização de verbos (como em *o amanhecer*). Segundo Menon (2002, p. 173):

⁵ *Esta función es, de hecho, análoga a la que cualquier unidad deíctico-anafórica, como son los propios pronombres personales; pero lo importante es destacar que los clíticos, a diferencia de estos últimos, no mencionan realmente a sus referentes, sino que simplemente los indexan en el núcleo verbal, teniendo en cuenta las características sintácticas expuestas anteriormente. A la mayor proeminencia en un contexto, será más fácil que el referente no se formule, sino que simplemente deje su marca gramatical a través de uno de estos morfemas de concordancia.*

⁶ Os objetos pospostos apresentam maior dificuldade em serem realizados por meio de clíticos, como em **Los compré algunos libros*. A relação com os verbos, então, se dá pela manifestação formal da proeminência dos referentes discursivos.

⁷ No espanhol, a próclise sempre foi a de uso mais recorrente, pelos critérios de posicionamento dos clíticos que serão abordados na próxima sessão.

Essa mudança foi decorrente do processo de nominalização dos verbos com o artigo *o*, antecedido da preposição *a*, usada para indicar movimento, o que gerou uma estrutura semelhante ao que chamo PCV (preposição-clítico-verbo): *a o passar*, em que o *o* é clítico anafórico de 3ª terceira pessoa (objeto direto). Ocorre, então, uma ambiguidade que bloqueou o uso do PVC; o que se resolveu (no período dos séculos XVI e XVII), com a posposição do pronome: *a passá-lo*. Ora, a regra anterior nesse caso era a próclise; a ênclise vai afetar inicialmente só os PCVs regidos pela preposição *a*, porém podendo se estender, mas não necessariamente, às demais preposições.

Mesmo assim, os contextos “favoráveis” à próclise ainda são inferiores se comparados com os de uso de ênclise⁸. No espanhol, ao contrário, a ênclise é condicionada a menos fatores que a próclise, sendo, então, a próclise como majoritária.

Um dos aspectos que diferenciam o português do espanhol quanto à colocação de clíticos é a chamada *mesóclise*. No português antigo, e com uso menos frequente hoje, era tendência agrupar o clítico em ênclise ao verbo pleno e unir à estrutura o futuro do verbo haver (ou sua flexão), formando um bloco ortográfico único. Entretanto, o termo *mesóclise* nos parece equivocado, já que, como foi dito, o clítico na verdade se une em ênclise ao verbo pleno, sendo impossível a união a dois lexemas simultaneamente. Teríamos, então, um caso de variação morfológica da ênclise, segundo Martins (2011, p. 89). E conforme Menon (2012, p. 176, nota de rodapé):

Não considero aqui a possibilidade de existir a chamada "mesóclise", por duas razões: (i) nos textos antigos, sejam manuscritos, sejam os editados (impressos) que mantenham fidelidade aos originais, o que ocorre é ênclise ao primeiro verbo, o que fica evidente quando as formas não aparecem ligadas (os escribas – e também a imprensa, nos seus estágios iniciais – escreviam outras palavras juntas, não só as formas verbais e seus clíticos) como podemos constatar no seguinte trecho de D. João de Castro: "e se estiver hü que se chama ho Fallquão tomalloeys e não tomãdo Casquais e tendo tempo pera pairar na bara mādareis buscar ho dito pilloto e tralloeis cornvosquo e depois de serdes e) Lixboa ho paguaris e muy bem ha minha custa." (Cartas, p. 89, 1543, itálicos acrescentados); (ii) tecnicamente, isto é, prosodicamente, não existe "mesóclise": é impossível uma palavra se apoiar simultaneamente no acento de outras duas; ou ela se apoia no da anterior e temos pronome enclítico, ou na seguinte, e temos próclise. A justificativa alegada por alguns, de que se deve entender mesóclise como "posição entre os dois verbos" é pior ainda, pois esse é um critério de posição na estrutura (sintático, portanto), enquanto o conceito de clíticos é de natureza prosódica (de "apoio" de palavra átona no acento de palavra tônica). Não é possível misturar alhos com bugalhos, usar a mesma nomenclatura para fatos de tão diversa natureza.

⁸ Um dos contextos mais marcados de ênclise no português é o início absoluto de sentenças. Independentemente do verbo ou de qualquer outro aspecto, havia ênclise. No espanhol, como veremos na próxima sessão, os critérios para tal caso são diferentes.

Contudo, afora as discussões metalinguísticas sobre a “mesóclise” (entenda-se [verbo pleno + clítico de ênclise + verbo haver]), em espanhol não se faz presente esse fenômeno, sendo, portanto, típico apenas do idioma português. Nossa hipótese é de que os autores portugueses em estudo utilizariam a “mesóclise” em seus textos em espanhol, aplicando estruturas típicas do português em textos do espanhol. Também, sob os mesmos critérios, os autores teriam preferência pela ênclise, a mais recorrente forma de colocação de clíticos da época, mesmo quando em espanhol a próclise era prescrita, novamente por questões de transposição de estruturas entre línguas.

2.2 REGRAS DE COLOCAÇÃO DOS CLÍTICOS EM ESPANHOL

2.2.1 Clíticos com verbos simples

A distribuição dos clíticos em espanhol é resultado de uma complexa combinação de fatores gramaticais, semânticos e discursivos. A posição do clítico, enclítica ou próclítica, está atrelada a peculiaridades do sistema verbais, não importando o tipo de pronome ou de verbo, a natureza dos elementos no entorno⁹ e tampouco a posição em que os termos se encontram na oração. Há – e sempre houve – predominância da próclise com relação à ênclise.

Em vias gerais, as regras para os clíticos com verbos simples prescrevem próclise a todos os casos, excetuando o imperativo afirmativo (no negativo, há próclise), o infinitivo e o gerúndio (o particípio não recebe clíticos). Quando há ênclise, o clítico se une ortograficamente ao verbo.

Exemplos¹⁰:

- (1) La [apoyo/apoyé/apoyaba/apoyaré/apoyaría] en lo necesario.
- (2) Ojalá no la [apoyen/apoyaran] tanto.
- (3) No la apoyen tanto.
- (4) Me parece mejor no apoyarla tanto.
- (5) Apoyándola tanto no vas a lograr lo que quieres.
- (6) Apóyenla ustedes también.
- (7) *Una vez la apoyado, ya no teníamos qué hacer.
- (8) *Una vez apoyándola, ya no teníamos qué hacer.

No exemplo 1, é exemplificada a prescrição de próclise para o indicativo; no 2, para o subjuntivo; em 3, próclise para o infinitivo negativo; em 4, ênclise para o infinitivo; em 5, ênclise para o gerúndio; no caso 6, ênclise para o imperativo afirmativo; e nos últimos dois exemplos, a agramaticalidade gerada pelo uso de clíticos adjuntos ao particípio, em qualquer posição.

⁹ Não há, em nosso entendimento, palavras com morfologia “atrativa” de pronomes, como o advérbio *não/no*, a conjunção *que...* Essa afirmação serve tanto para o português quanto para o espanhol.

¹⁰ Por Petrolini Jr. (2009, p. 150)

Encontramos na literatura possibilidade de alternância próclise/ênclise em dois casos: quando o verbo iniciar período ou quando estiver flexionado no pretérito (GONZÁLEZ, 1994; RAE, 2010). Nos demais casos, o uso prescrito é arbitrário.

Ademais, importante ressaltar que desde sempre existiu uma hierarquia na composição de grupos de clíticos, obedecendo à seguinte ordem de aparecimento: *se* + clíticos de 2ª pessoa + clíticos de 1ª pessoa + clíticos de 3ª pessoa. Há a possibilidade, ainda que rara, de existirem grupos formados por três clíticos, como em *Todo lo que tenía semelo han llevado*.¹¹

É possível a hipótese de que o predomínio dos clíticos em posição proclítica se deve ao fato de que os morfemas de concordância de sujeito são agrupados à direita do lexema verbal e os que marcam a concordância dos objetos tendem a se apresentar à esquerda, para evitar acúmulo de elementos morfemáticos e consequente dificuldade de processamento. (ENRIQUE-ARIAS, 1993, p. 57). Nesse sentido, a ênclise a formas não pessoais e às formas imperativas é justificada. Contudo, não nos resulta totalmente convincente quando observamos que somente a conjugação imperativa para o *vosotros* dispõe de morfema de pessoa próprio (*canta-d*), enquanto que as demais formas provêm do subjuntivo (*cante usted, canten ellos*) e mesmo assim em todas as possibilidades é utilizada a ênclise.

A questão do posicionamento dos clíticos em espanhol fica ainda mais complexa quando está em jogo não mais apenas um verbo, mas sim dois ou mais, compondo um dos quatro tipos de combinação que serão expostas a seguir. Para cada um dos quatro tipos, há considerações morfossintáticas específicas, o que aumenta mais ainda o grau de complexidade.

3 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A COMPOSIÇÃO DO CORPUS

Os textos selecionados para esta pesquisa foram obtidos a partir de pesquisa nos endereços eletrônicos da Biblioteca Nacional de España e da Biblioteca Nacional de Portugal¹². Ambas as bibliotecas dispõem de acervo digitalizado de todo tipo de texto, em especial os antigos, escritos nas mais variadas línguas, que passaram por tratamento digital para que não se perdessem com tempo e pudessem alcançar um número maior de leitores.

Procuramos por autores citados no *Catálogo razonado biográfico y bibliográfico de los autores portugueses que escribieron en castellano*, obra escrita por Domingo García Pères, em 1890, que contém uma compilação de aproximadamente seiscentos nomes de autores e excertos de suas obras do tempo que estamos estudando. Após seleção dos nomes, buscamos nas bibliotecas as obras dos referidos autores, que necessitavam ter publicado em ambas as línguas, para que fosse possível justificar o fato da *interferência linguística* por transposição das estruturas do português sobre as do espanhol. Lembrando que no

¹¹ Esta hierarquia é herança dos casos latinos.

¹² Endereços eletrônicos: www.bne.es (Espanha) e www.bnportugal.pt (Portugal).

VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM TEXTOS DO PERÍODO DA UNIÃO IBÉRICA:
O CASO DOS CLÍTICOS LIGADOS A VERBOS SIMPLES

Catalogo Razonado não são citadas as obras em português dos autores, caso as tenham escrito.

Após análise e seleção, foram os textos seguintes em espanhol utilizados para a coleta de dados:

Tabela 1 – Textos utilizados para a coleta de dados

AUTOR	OBRA	TIPO	QTD. PÁG.
APRESENTAÇÃO, Luís da. (LA - 1581-1653)	Vida de la bienaventurada Madre Soror Maria Magdalena de Pazzi	Prosa	146
ARAGÃO, Fernando Ximenes de. (FX - 15---1630)	Restauracion del hombre y consolacion sobrenatural de la Theologia	Prosa	379
AZEVEDO, Luís Marinho de. (LM- ?-1652)	Exclamaciones politicas, juridicas, y morales. Al Summo Pontifice, Reyes, Principes, Respublicas amigas, y confederadas con el Rey Don Juan IV. de Portugal...	Prosa	204
CAMOENS, Luiz de. (LC - 1524?-1580)	Poesías castellanas y autos	Verso	199*
CORTE REAL, Jerónimo. (CR - 1530-1590)	Felicissima victoria concedida del cielo...	Verso	464
LEAO, Duarte Nunes de. (DN - 1530-1608)	Genealogia verdadera de los reyes de Portugal	Prosa	208
MACEDO, António de Sousa de. (AM - 1606-1682)	Relacion de las fiestas que se hizieron en Lisboa, con la nueva del casamiento...	Prosa	24
MELO, Francisco Manuel de. (FM - 1608- 1666)	Historia de los movimientos y separasion de Cataluña	Prosa	348
VIEIRA, Antonio. (AV - 1608-1697)	Las cinco piedras de la honda de David	Prosa	190
VICENTE, Gil. (GV - 1465?-1537)	Copilacam de totalas obras de Gil Vicente, a qual se reparte em cinco liuros.	Verso	534*

Fonte: elaborado com base em García Pérez, 1890.

Portanto, foi utilizado um total de dez autores e dez obras, três delas escritas em verso e sete em prosa, totalizando 2696 páginas analisadas. É um número bastante expressivo de material para análise, já que estamos trabalhando com múltiplas variáveis linguísticas. O asterisco após o número de páginas significa que a obra foi escrita parte em português e parte em espanhol.

3.2 VARIÁVEIS

As variáveis delimitadas para este estudo seguem os modelos de estudo de Paul Teyssier (2005) em sua pesquisa sobre a caracterização da/s língua/s utilizadas por Gil Vicente, especialmente analisadas nos itens “J – Lusismos relativos à morfologia do verbo” (p. 450) e “L – Lusismos de Sintaxe” (p. 465).

Conforme Teyssier (2005, p. 465), o parentesco entre o português e o espanhol é tão próximo que as diferenças sintáticas entre as duas línguas são muito limitadas e,

por outro lado, a sintaxe do espanhol e a do português antigo eram em muitos aspectos bem mais livres ou diversificadas do que hoje. “Será pois conveniente ser muito prudente na apreciação dos lusismos de sintaxe.” (2005, p. 466).

Partindo do pressuposto de que os autores portugueses não tinham plena proficiência no idioma castelhano, é de se esperar encontrar, nos textos em espanhol produzidos por esses autores, construções como a referida “mesóclise” (entenda-se [verbo pleno + clítico de ênclise + verbo haver), existente em português e inexistente em espanhol. Do mesmo modo, espera-se o uso preferencial da ênclise, a mais recorrente forma de colocação de clíticos da época em textos portugueses, mesmo quando em espanhol o uso da próclise era prescrito.

Não serão analisadas posições de clíticos quando o verbo ocupar posição de início absoluto na sentença, tampouco quando estiver adjunto a alguma forma do passado, pela dupla possibilidade de colocação, enclítica ou proclítica.

Para evitar interpretações equivocadas, também serão descartados os dados de posição com verbos conjugados no passado, qualquer passado simples.

Com relação à variável dependente “clíticos em verbos simples”, temos um quadro amplo de variáveis independentes linguísticas a serem analisadas:

Quadro 2 – Variáveis independentes linguísticas para os “clíticos em verbos simples”

VARIÁVEL DEPENDENTE	VARIÁVEL INDEPENDENTE LINGUÍSTICA	
CLÍTICOS EM VERBOS SIMPLES	Tipo de texto	prosa
		verso
	Quantidade de clíticos	1
		2
	Posição do(s) clítico(s) com relação ao verbo	próclise
		ênclise
		“mesóclise”
		mista
	Termo antecedente	início absoluto
		pausa
		preposição
		conjunção
		substantivo
		adjetivo
		advérbio
		numeral
	Tipo do verbo	pronome (não clítico)
		infinitivo
		gerúndio
		imperativo afirmativo
		imperativo negativo
		presente do indicativo
		presente do subjuntivo
pretéritos do indicativo (quaisquer)		
pretérito do subjuntivo		
futuros do indicativo (quaisquer)		
futuro do subjuntivo		

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Além do tipo de texto, para este caso foram selecionadas mais quatro variáveis independentes linguísticas, por conta dos processos envolvidos na organização interna do posicionamento dos clíticos. A variável dependente “quantidade de clíticos” é estreitamente ligadas às seguintes. Quando temos apenas um clítico, verificamos somente a posição que ocupa com relação ao verbo, ou seja, próclise ou ênclise. Quando ocupar posição de “mesóclise”, isto é, [ênclise ao primeiro verbo + verbo haver], será atestada agramaticalidade, uma vez que a estrutura inexistia no espanhol da época em questão. Quando temos dois clíticos juntos, além da possibilidade de posicionamento de ambos em próclise ou ênclise, temos a possibilidade de adjunção mista, estando um dos clíticos ligado em próclise e o outro em ênclise, no mesmo verbo. A adjunção mista também é agramatical. A posição que os clíticos ocupam com relação ao verbo será delimitada na variável independente “posição do(s) clítico(s) com relação ao verbo”, a partir das possibilidades de adjunção citadas anteriormente com relação à qualidade do verbo – variável independente “tipo do verbo”. Em acréscimo, analisaremos se há algum fator contextual condicionante para o uso preferencial pela próclise ou ênclise, por meio dos instrumentos da variável independente “termo antecedente”.

Para evitar uma saturação nas rodadas de dados, na análise dos clíticos em estruturas formadas por mais de um verbo, adotamos critérios diferentes daqueles utilizados para os verbos simples. Reduzimos as variáveis linguísticas para quatro casos e estabelecemos, sendo eles: (i) tipo de texto; (ii) quantidade de clíticos. (iii) tipo de relação entre os verbos; (iv) relação clítico x sequência de verbos.

A variável (i) foi estabelecida pelos mesmos fundamentos citados anteriormente. As demais três variáveis estão inter-relacionadas. A quantidade de clíticos e o posicionamento destes nas três possibilidades de composição das estruturas verbais determinarão a gramaticalidade ou agramaticalidade da estrutura. Como citado, para que seja evitada uma sobrecarga de rodadas, ao analisarmos os dados já será feito o julgamento de gramaticalidade. Consideraremos, então, a relação entre o clítico e o verbo (gramatical ou agramatical) como uma variável *ad hoc*, já que não é em essência uma variável, mas sim o resultado de todas as relações entre as demais.

Codificaremos as ocorrências observando dois pontos: os diversos autores das obras, para testar o maior ou menor grau de proficiência em castelhano, e o período de nascimento/morte destes, criando um recorte diacrônico dentro de nosso estudo essencialmente sincrônico e testando a evolução das interferências nos dois períodos de tempo delimitados.

Teremos, então, a seguinte composição:

Quadro 3 – Variáveis independentes extralinguísticas

PERÍODO DE NASCIMENTO	AUTOR	
	NOME	NASCIMENTO E MORTE
FIM DO SÉCULO XV ATÉ 1580	Fernando Ximenes de Aragão	(15---1630)
	Luiz de Camões	(1524?-1580)
	Jerónimo Corte Real	(1530-1590)
	Duarte Nunes de Leão	(1530-1608)
	Gil Vicente	(1465?-1537)
1580 ATÉ MEADOS DO SÉCULO XVII	Luís da Apresentação	1581-1653
	Luís Marinho Azevedo	(?-1652)
	António de Sousa de Macedo	(1606-1682)
	Francisco Manuel Melo	(1608- 1666)
	Pe. Antonio Vieira	(1608-1697)

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Algumas justificativas se fazem necessárias para explicar as classificações adotadas e apontadas no quadro anterior. Em primeiro lugar, para que fosse possível delimitar a variável “período de nascimento dos autores”, precisamos atribuir informações aproximadas a alguns dados que não foram possíveis de ser recuperados, como o nascimento de Fernando Ximenes de Aragão e de Luís Marinho de Azevedo e a data exata para o de Gil Vicente. Para tanto, consideramos a média de vida dos oito autores com registro de nascimento, incluindo Gil Vicente, pelo decréscimo da data de falecimento à data de nascimento. Obtivemos média aritmética de 70 anos, pela soma total e divisão dos resultados por oito autores. Considerando a média, atribuímos o ano aproximado de nascimento para Fernando Ximenes de Aragão para 1560 e para Luís Marinho de Azevedo de 1582.

Em segundo lugar, a divisão entre os períodos de nascimento (fim do século XV até 1580/1580 até meados do século XVII) foi estabelecida por critérios arbitrários, já que não houve no período fato histórico marcante que justificasse tal divisão. Consideramos, nas extremidades, o período de início e fim do período do bilinguismo, e dividimos em “antes e depois de 1580” para que cada metade abarcasse cinco autores. Importante lembrar que o programa estatístico GoldVarb 2001 trabalha com análise de variáveis binárias, i. e., se fez necessário aplicar algum critério, mesmo que arbitrário, para a divisão do período.

3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Após a etapa de seleção de textos e a delimitação das variáveis mais significativas para este estudo, procedemos com a coleta de dados nos textos baixados dos *sites* das bibliotecas digitais.

Os dados foram coletados e classificados segundo os parâmetros delimitados para cada variável. Para que fosse possível rodar o programa estatístico para análise de

regra variável, o GoldVarb 2001¹³, cada ocorrência e suas subclassificações receberam códigos identificáveis pelo *software*.

Após as rodadas, foram criadas tabelas com os percentuais de ocorrências e os correspondentes pesos relativos, quando não houve restrição de qualquer ordem. Para os casos em que o resultado dos pesos relativos acusar *nocaute*, ou seja, 0% ou 100% de ocorrência da variável, o que indica que não há variação, apenas os dados percentuais serão apresentados.

4 RESULTADOS

No total, foram coletados 10074 dados, distribuídos entre as quatro possibilidades de adjunção de clíticos aos verbos simples: próclise (7000), ênclise (3060), “mesóclise” (8) ou mista (6), estas duas últimas agramaticais em espanhol¹⁴.

O número encontrado de casos de mesóclise e de posição mista foi bastante reduzido; no entanto, mesmo sendo um índice baixo, o resultado é importante para este estudo, já que pode indicar movimentos de interferência linguística visados nesta pesquisa.

A próclise era, de fato, a posição de prevalência mais esperada, já que o espectro da regra de colocação dos clíticos (em vigor no espanhol da época) é mais amplo para esta categoria que para a ênclise¹⁵.

A primeira rodada de dados a ser analisada faz referência à distribuição das ocorrências dentre os dez autores pesquisados. O valor de aplicação adotado para a rodada foi a “próclise”. Na tabela a seguir, apresentamos a distribuição das ocorrências entre os autores pesquisados:

¹³ O GoldVarb 2001 é uma versão para ambiente Windows do pacote de programas VarbRul - do inglês Variable Rules Analysis, e “é um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística” (GUY; ZILLES, 2007, 105). O programa GoldVarb 2001 foi idealizado por Steve Harlow, que tomou como base a versão anterior, GoldVarb 2.0 de Rand & Sankoff para Macintosh. O pacote de programas foi desenvolvido na Universidade de York, pelos departamentos de Língua e Linguística e de Ciências da Computação.

¹⁴ “Mesóclise” possível em português, dentro das considerações já especificadas anteriormente. A “posição mista” não é comum a nenhuma das duas línguas.

¹⁵ Relembrando: ênclise ao infinitivo, ao gerúndio e ao imperativo afirmativo (podendo também figurar junto a formas do passado e em início absoluto de sentenças). Próclise em todos os demais casos.

Tabela 2 – Distribuição das ocorrências entre os autores

AUTORES	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	MESÓCLISE	MISTA	TOTAL	%
LM	561	290	0	1	852	9
%	65.9	34.0	0	0.1	-	Nocaute
DL	320	47	0	0	367	4
%	87.2	12.8	0	0	-	Nocaute
AM	92	42	0	0	134	1
%	68.7	31.3	0	0	-	Nocaute
FM	1324	813	0	2	2139	21
%	62	38	0	0	-	-
CR	943	366	3	0	1312	13
%	71.9	27.9	0.2	0	-	Nocaute
LP	664	377	0	0	1041	10
%	64	36	0	0	-	Nocaute
GV	1365	389	5	2	1761	18
%	77.5	22.1	0.3	0.1	-	-
AV	533	176	0	0	709	7
%	75	25	0	0	-	Nocaute
FX	1039	510	0	1	1550	15
%	67	32.9	0	0.1	-	Nocaute
LC	159	50	0	0	209	2
%	76	24	0	0	-	Nocaute
TOTAL	7000	3060	8	6	10074	-
%	69.5	30.4	0.1	0	-	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Apesar de a quantidade de dados ser bastante significativa, apenas em dois autores (Gil Vicente – GV e Francisco Manuel de Melo – FM) não houve nocaute. A quantidade elevada de nocautes se deu por conta da ausência de dados nos demais 8 autores para clíticos em posição mesoclítica e/ou mista.

Com relação ao tipo de texto em que se encontravam os dados coletados, há predominância de textos em prosa, com 57% dos dados pertencentes a esta categoria, contra 43% de dados para textos em verso. Contudo, o índice percentual para posição mista foi de menos de 0,1% e o de posição em mesóclise de 0,1%, irrelevantes dentro do conjunto total de dados em análise. Na tabela a seguir, a representação dos números absolutos e percentuais das ocorrências com relação aos tipos de textos pesquisados:

Tabela 3 – Distribuição das ocorrências por tipo de texto

POSIÇÃO DO CLÍTICO	TIPO DE TEXTO				RESULTADO	
	PROSA	%	VERSO	%	TOTAL	%
PRÓCLISE	3860	67	3140	73	7000	69,4
ÊNCLISE	1927	33	1133	27	3060	30,4
MESÓCLISE	0	0	8	0	8	0,1
MISTA	3	0	3	0	6	0,1
TOTAL	5790	57	4284	42	10074	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM TEXTOS DO PERÍODO DA UNIÃO IBÉRICA:
O CASO DOS CLÍTICOS LIGADOS A VERBOS SIMPLES

A próxima variável analisada é a quantidade de clíticos adjuntos ao verbo. Pelas regras do espanhol da época (e também do atual), é possível acrescentar um ou dois clíticos, raramente três, ao verbo. Nesta pesquisa, refinamos a pesquisa para um ou dois e obtivemos a seguinte distribuição de dados:

Tabela 4 – Distribuição das ocorrências por quantidade de clíticos

QUANT. DE CLÍT.	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	MESÓCLISE	MISTA	TOTAL	%
1	6757	3023	8	0	9789	97
%	69	30,9	0,1	0	-	Nocaute
2	243	37	0	6	285	3
%	85	13	0	2	-	Nocaute
TOTAL	7000	3060	8	6	10074	-
%	69,5	30,4	0,1	0	-	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Na tabela, podemos perceber predominância da presença de apenas um clítico adjunto ao verbo (97% dos dados) com relação à presença de dois clíticos (3% dos dados). Como é possível perceber na tabela, houve dois nocautes, por conta de haver duas células vazias (1 clítico para “mista” e 2 clíticos para “mesóclise”).

Outro fato importante para a análise da rodada é a impossibilidade de haver dois clíticos em posição “mesoclítica” ao verbo, assim como de haver apenas um clítico em posição mista, que é justamente o posicionamento de um clítico em próclise e outro em ênclise ao mesmo verbo. Portanto, os números absolutos para esta rodada, bem como os índices percentuais, não refletem mudança linguística (assim como citado no parágrafo anterior para os nocautes), são apenas informações complementares para a análise da variável linguística.

Alguns exemplos de dois clíticos adjuntos ao verbo, para ilustrar a variável:

Tabela 5 – Exemplos de ocorrências de dois clíticos adjuntos ao verbo

AUTOR	TIPO DE TEXTO	POSIÇÃO DO CLÍTICO	OCORRÊNCIA
GV	verso	próclise	no <u>se</u> la mereci no...
GV	verso	próclise	satañe <u>se</u> lo hizo...
AV	prosa	próclise	(hombre) <u>se</u> le manda que salga...
AV	prosa	próclise	Pero como <u>se</u> los mostrò?
FX	prosa	próclise	, se nos <u> diga</u> :
FX	verso	próclise	Para <u>me</u> las pagar con gran ventaja...
LC	verso	próclise	pues quanto más <u>me</u> lo dan...
LC	verso	próclise	Mas ay no <u>se</u> lo <u> digas</u> , q mas muero...
FM	prosa	próclise	que <u>se</u> le guardase la inmunidad...
FM	prosa	próclise	, <u>se</u> le ordenase al Governador...
AV	prosa	ênclise	como el emperador para <u>guardársela</u> ...
AV	prosa	ênclise	en <u>otorgársela</u> sin saber...
CR	prosa	ênclise	, y sin <u>perdirselo</u> ...
FM	prosa	ênclise	<u>Respondiósele</u> que dejando guarnecidas...
FM	prosa	ênclise	de <u>entregárselo</u> ,
LP	prosa	ênclise	<u>Concediosele</u> su petición
LP	prosa	ênclise	, <u>representándosele</u> en figuta
FX	prosa	ênclise	y que <u>mostrándosenos</u> con
FX	prosa	ênclise	: <u>representándoseme</u> mucha

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Já a próxima análise é muito importante para explicar a interferência linguística pesquisada neste estudo. Conforme explicado, as regras para colocação pronominal eram (e ainda são) um tanto quanto arbitrárias em espanhol. Dependendo do tipo, da qualidade do verbo, o(s) clítico(s) pode(m) ter uso prescrito apenas para próclise ou ênclise, e o movimento de deslocamento para posição não prescrita gera agramaticalidade. Somente para os pretéritos do indicativo, especialmente o pretérito perfeito, e para o presente do indicativo, as referências indicam predominância da ênclise, mas com possibilidade gramatical de adjunção em ênclise.

Na tabela a seguir, a representação da posição dos clíticos com relação às diversas formas dos verbos e os respectivos resultados percentuais:

VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM TEXTOS DO PERÍODO DA UNIÃO IBÉRICA:
O CASO DOS CLÍTICOS LIGADOS A VERBOS SIMPLES

Tabela 6 – Distribuição das ocorrências por formas verbais

FORMAS VERBAIS	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	MESÓCLISE	MISTA	TOTAL	%
PRET. IND.	2717	590	1	0	3308	32,8
%	82,1	17,8	0,1	0	-	Nocaute
PRET. SUBJ.	550	16	0	0	566	5,6
%	97	3	0	0	-	Nocaute
PRES. IND.	2806	434	0	0	3240	32,2
%	87	13	0	0	-	Nocaute
IMP. AFIRM.	19	257	0	0	276	2,7
%	7	93	0	0	-	Nocaute
INFINITIVO	116	1110	4	4	1234	12,2
%	9,4	90	0,3	0,3	-	-
GERÚNDIO	42	642	0	0	684	6,8
%	6	94	0	0	-	Nocaute
FUT. IND.	289	6	4	0	299	3,0
%	96,7	2,0	1,3	0	-	Nocaute
FUT. SUBJ.	54	0	0	1	55	0,5
%	98	0	0	2	-	Nocaute
PRES. SUBJ.	377	5	0	0	382	3,8
%	98,7	1,3	0	0	-	Nocaute
IMP. NEG.	30	0	0	0	30	0,3
%	100	0	0	0	-	Nocaute
TOTAL	7000	3060	8	6	10074	-
%	69,5	30,4	0,1	0	-	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Para as formas de ênclise obrigatória (infinitivo, gerúndio e imperativo afirmativo), houve a predominância da ênclise com relação à próclise, confirmando as regras de colocação dos clíticos castelhanos. Contudo, os índices não foram absolutos, e o percentual de dados de próclise mostra possibilidade de interferência linguística por contato de línguas.

Com relação às demais formas, em que a próclise é de uso provável, os dados se mostraram favoráveis para a regra de colocação em posposição. Nos dois casos em que a literatura cita variação gramatical possível para posicionamento dos clíticos (presente e pretéritos do indicativo), também predominou a próclise, com índices de 82,1% de anteposição para os pretéritos e 87% para o presente, com relação às demais três formas possíveis de colocação pronominal.

Com relação aos dados de “mesóclise”, encontramos 8 dados, 4 com infinitivo e 4 com futuro do indicativo. Consideramos, para efeitos de classificação, o primeiro verbo da estrutura da mesóclise.

Quanto às ocorrências de formas mistas, dos 6 dados encontrados, 4 são de formas no infinitivo, 1 acompanhando verbo no presente do indicativo e 1 em formas do futuro do subjuntivo. Relembrando que, para o infinitivo, a regra prescreve ênclise; para o futuro do subjuntivo, próclise. De todo modo, as formas com posicionamento misto (assim como as de mesóclise), como já citado, são agramaticais em espanhol e podem ser indício de interferência linguística.

A rodada sobre a posição dos clíticos com relação às formas verbais apresentou muitos nocautes como resultados. A única exceção foram os resultados para a variável dependente “infinitivo”, em que foram encontrados dados para as quatro posições possíveis de adjunção dos clíticos.

A última rodada da primeira análise foi a relacionada ao ambiente que antecede o clítico, para verificar se determinados contextos linguísticos atuam a favor ou contra esta ou aquela posição de adjunção. Na tabela a seguir, são apresentados os dados para esta rodada.

Tabela 7 – Distribuição das ocorrências – termo antecessor

TERMO ANTECESSOR	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	MESÓCLISE	MISTA	TOTAL	%
CONJUNÇÃO	2234	484	3	2	2723	27,0
%	82,0	17,8	0,1	0,1	-	-
PRONOME	746	62	0	0	808	8,0
%	92	8	0	0	-	Nocaute
INÍCIO TOTAL	245	910	3	0	1158	11,5
%	21,2	78,6	0,3	0	-	Nocaute
PREPOSIÇÃO	86	515	0	0	601	6,0
%	14	86	0	0	-	Nocaute
PAUSA ¹⁶	575	697	2	0	1274	12,7
%	45,1	54,7	0,2	0	-	Nocaute
ADJETIVO	173	46	0	0	219	2,2
%	79	21	0	0	-	Nocaute
SUBSTANTIVO	1305	167	0	2	1474	14,6
%	88,5	11,3	0	0,1	-	Nocaute
ADVÉRBIO	1611	174	0	2	1787	17,7
%	90,2	9,7	0	0,1	-	Nocaute
NUMERAL	22	5	0	0	27	0,3
%	81,5	18,5	0	0	-	Nocaute
TOTAL	6997	3060	8	6	10071	-
%	69,5	30,4	0,1	0	-	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Obteve-se como resultado que, quando a construção com o clítico se apresentar posterior às conjunções, aos pronomes, aos adjetivos, aos substantivos, aos advérbios e aos numerais, há maior tendência à próclise. Quando a construção com o clítico estiver em início total de sentença, após preposições e pausas (vírgulas, dois pontos), há tendência à ênclise. Encontramos “mesóclise” apenas após conjunções e substantivos, e posição mista após advérbio, conjunção e substantivo.

Por conta da não ocorrência de mesóclise e de posição mista em todos os contextos linguísticos estudados, novamente surgiram nocautes nos resultados, com 0% de ocorrências para determinadas células. Apenas para “conjunções” foram encontrados dados para todas as posições de clíticos.

¹⁶ Chamamos de “pausa” o contexto que antecede o clítico marcado por vírgula ou ponto-e-vírgula, parênteses ou travessão.

Os nocautes, como é possível ver, não são exclusividade desta última rodada. Na verdade, só não ocorreram no levantamento de dados para a variável “tipo de texto”. Nas demais quatro variáveis, ou seja, para “autor”, “quantidade de clíticos”, “formas verbais” e “termo antecessor”, em todas encontramos casos em que algum resultado acusou 0% ou 100% das ocorrências (no caso da variável “quantidade de clíticos”, 97% ou 3%, interpretados pelo programa, pela análise das ocorrências dentro do conjunto de dados, também como nocaute).

Para que seja possível rodar o programa de análise de regra variável, necessitamos fazer alguns ajustes no conjunto de dados, com vistas a eliminar os nocautes.

O primeiro ajuste foi excluir todas as ocorrências de posição mista de clíticos. Como essa posição não é típica em espanhol, analisaremos os dados separadamente, buscando justificar ou entender as escolhas feitas pelos autores quando do uso deste recurso improvável de adjunção.

O segundo ajuste foi aglomerar todas as construções classificadas como “mesóclise” dentro do conjunto de dados de ênclise. Anteriormente, já discutimos o conceito de “mesóclise”, sob a ótica portuguesa, já que o fenômeno não faz parte da gramática castelhana.

Gil Vicente foi o autor com mais ocorrências, 5 do total, seguido por Corte Real, autor de 3 das 8 ocorrências. Estes dois autores, ao usar a “mesóclise” em seus textos em espanhol, cometeram erros por interferência linguística do português, língua materna de ambos, idioma no qual o pronome clítico pode figurar na posição em questão. Esse resultado, portanto, pode ser um dos pontos caracterizadores do chamado “castelhano de Portugal”.

A análise passa a ser feita a partir de 10068 dados, sendo que 7000 são de clíticos em posição proclítica e 3068 de clíticos em posição enclítica. A distribuição percentual passa a ser de 70% dos dados para próclise e 30% de dados para ênclise.

Após a exclusão dos dados de posição mista e da junção dos dados de mesóclise aos de ênclise, não restaram células vazias para a variante “autor”. Os dados que passam a ser utilizados são os seguintes:

Tabela 8 – Distribuição das ocorrências por autor – após alterações

AUTOR	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	%	ÊNCLISE	%	TOTAL	%
LM	561	66	290	34	851	8,5
DL	320	87	47	13	367	3,6
AM	92	69	42	31	134	1,3
FM	1324	62	813	38	2137	21,2
CR	943	72	369	28	1312	13
LP	664	64	377	36	1041	10,3
GV	1365	78	394	22	1759	17,5
AV	533	75	176	25	709	7
FX	1039	67	510	33	1549	15,4
LC	159	76	50	24	209	2,1
TOTAL	7000	70	3068	30	10068	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Com relação ao tipo de texto, única rodada em que não houve nocautes na análise anterior, os índices percentuais permaneceram inalterados, havendo apenas mudança nos números absolutos:

Tabela 9 – Distribuição das ocorrências por tipo de texto – após alterações

TIPO DE TEXTO	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	%	ÊNCLISE	%	TOTAL	%
PROSA	3860	67	1927	33	5787	57
VERSO	3140	73	1141	27	4281	43
TOTAL	7000	70	3068	30	10068	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Com relação à variável “quantidade de clíticos”, as células vazias também desapareceram após os ajustes. Os índices percentuais para a quantidade de “um clítico” foram de 97% e para “dois clíticos” de 3%. Como não houve células vazias, o programa entendeu que não há nocautes, ao contrário do que aconteceu na análise anterior, que também apresentou como resultados 97% e 3%, mas com células vazias dentro do conjunto da variável.

Na tabela a seguir, a nova configuração dos dados para a variável “quantidade de clíticos”.

Tabela 10 – Distribuição das ocorrências por quantidade de clíticos – após alterações

QTD. CLÍTICOS	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	%	ÊNCLISE	%	TOTAL	%
1	6757	69	3032	31	9789	97
2	243	87	36	13	279	3
TOTAL	7000	70	3068	30	10068	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Porém, mesmo após os ajustes com relação à variável relacionada ao posicionamento dos clíticos, persistiram os nocautes no cruzamento da variável ajustada com variável “termo antecessor”, o que inviabilizou a rodada de atribuição dos pesos relativos.

Com relação ao tipo de verbo “futuro do subjuntivo”, houve 100% de dados (54 ocorrências) para próclise; para o “imperativo negativo”, todas as 30 ocorrências também foram para clíticos em posição de próclise.

Na tabela abaixo a representação dos números absolutos e dos percentuais para o cruzamento das variáveis:

VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM TEXTOS DO PERÍODO DA UNIÃO IBÉRICA:
O CASO DOS CLÍTICOS LIGADOS A VERBOS SIMPLES

Tabela 11 – Distribuição das ocorrências por tipo de verbo – após alterações

FORMAS VERBAIS	POSIÇÃO DO CLÍTICO		RESULTADO	
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL	%
PRET. IND.	2717	591	3308	32,9
%	82	18	-	-
PRET. SUBJ.	550	16	566	5,6
%	97	3	-	-
PRES. IND.	2806	433	3239	32,2
%	87	13	-	-
IMP. AFIRM.	19	257	276	2,7
%	7	93	-	-
INFINITIVO	116	1114	1230	12,2
%	10	90	-	-
GERÚNDIO	42	642	684	6,8
%	6	94	-	-
FUT. IND.	289	10	299	3
%	97	3	-	-
FUT. SUBJ.	54	0	54	0,5
%	100	0	-	Nocaute
PRES. SUBJ.	377	5	382	3,8
%	98	2	-	-
IMP. NEG.	30	0	30	0,3
%	100	0	-	Nocaute
TOTAL	7000	3068	10068	-
%	70	30	-	100%

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Como as duas situações são de posicionamento categórico, e para que seja possível rodar o programa de análise de regra variável, os dados de “futuro do subjuntivo” e de “imperativo negativo” foram excluídos do conjunto.

Ao contrário do que aconteceu com a variável anterior, para o cruzamento da variável modificada “posição do clítico” e da variável “termo antecessor”, não houve nocautes, já que não persistiram células vazias, conforme possível visualizar na tabela que segue:

Tabela 12 – Distribuição das ocorrências por termo antecessor – após alterações

TERMO ANTECESSOR	POSIÇÃO DO CLÍTICO				RESULTADO	
	PRÓCLISE	%	ÊNCLISE	%	TOTAL	%
CONJUNÇÃO	2234	82	487	18	2721	27
PRONOME	746	92	62	8	808	8
INÍCIO SENTENÇA	245	21	913	79	1158	11,5
PREPOSIÇÃO	86	14	515	86	601	6
PAUSA	575	45	698	55	1273	12,7
ADJETIVO	173	79	46	21	219	2,2
SUBSTANTIVO	1305	89	168	11	1473	14,6
ADVÉRBIO	1611	90	174	10	1785	17,7
NUMERAL	22	81,5	5	18,5	27	0,3
TOTAL	6997	70	3068	30	10065	100

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Após as quatro modificações no conjunto dos dados, ou seja, a exclusão dos dados de posição mista, a junção dos dados de mesóclise aos de ênclise, a exclusão dos dados de futuro do subjuntivo e de imperativo negativo, foi possível rodar o programa para a atribuição de pesos relativos, uma vez que não restaram nocautes que impediam o programa de ser executado.

Passamos a analisar um conjunto de 10065 dados, sendo 6997 de próclise (70% do total) e 3068 de ênclise (30% do total).

Rodamos o programa com o valor de aplicação “próclise”, confrontando as duas possibilidades de posicionamento dos clíticos (próclise e ênclise) contra as demais variáveis. O programa selecionou todas as variáveis para análise, na ordem que será apresentada a seguir. Simplificamos as tabelas, eliminando os percentuais internos às variáveis, mantendo apenas os percentuais gerais.

A primeira rodada selecionada faz referência ao confronto entre as posições possíveis de colocação do clítico com as características estilísticas de cada autor pesquisado.

Os autores que receberam maior peso relativo foram Duarte Nunes de Leão (peso 0.74), seguido por Gil Vicente (peso 0.59) e Camões (0.57). O menor peso foi aplicado para Francisco Manuel de Melo, (peso de 0.41). Vejamos a tabela com a organização dos resultados.

Tabela 13 – Pesos relativos para a rodada de autores (valor de aplicação: próclise)

AUTOR	POSIÇÃO DO CLÍTICO		RESULTADO		
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL	%	PESO RELATIVO
DL	320	47	367	3,7	0.74
GV	1328	394	1722	17,3	0.59
LC	157	50	207	2,1	0.57
AV	523	176	699	7	0.56
CR	936	369	1305	13,1	0.52
AM	92	42	134	1,3	0.48
FX	1029	510	1539	15,4	0.46
LM	554	288	842	8,4	0.45
LP	660	377	1037	10,4	0.43
FM	1313	814	2127	21,3	0.41
TOTAL	6912	3067	9979	-	-
%	69	31	-	100	-

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Como consideramos que a próclise é a posição que abrange mais contextos de uso no espanhol da época, ao contrário do português, em que predominava a ênclise, podemos inferir que do maior peso ao menor se apresenta a escala de [+ espanhol] a [- espanhol] ou de [- português] a [+ português]. Neste sentido, os autores com índice mais alto de peso relativo são os que produziram obras com menos influência dos aspectos linguísticos portugueses e os com peso relativo mais baixo são os com menos proficiência em espanhol.

Entretanto, é um tanto quanto arriscado afirmar que o autor com peso relativo mais baixo é o com menos proficiência em castelhano. Se observarmos o conjunto de

pesos, com exceção apenas a Duarte Nunes de Leão, os demais resultados estão todos muito próximos ao ponto neutro (0.50). Considerando que há margem de erro, estes índices perdem ainda mais a função de explicar a variável linguística em questão. Mesmo que a rodada tenha sido escolhida pelo programa como a primeira, a mais relevante para explicar a posição dos clíticos, os resultados não dizem o mesmo: mostram apenas que Duarte Nunes de Leão é o escritor que mais empregou próclise, o que apresenta produção mais “castelhana”, e que os demais autores estão em um nível “neutro” de uso de próclise, ou seja, os pesos relativos aplicados para defini-los, na verdade, não os definem.

O mesmo acontece com o segundo cruzamento de variáveis selecionado pelo programa: posição do clítico x tipo de texto. Ambos os pesos relativos estão muito próximos ao ponto neutro.

Vejamos na tabela seguinte os resultados para a rodada.

Tabela 14 – Pesos relativos para a rodada de tipo de texto (valor de aplicação: próclise)

TIPO DE TEXTO	POSIÇÃO DO CLÍTICO		RESULTADO		
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL	%	PESO RELATIVO
VERSO	3089	1141	4230	42	0.54
PROSA	3823	1926	5749	58	0.46
TOTAL	6912	3067	9979	-	-
%	69	31	-	100	-

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Se analisarmos os índices percentuais, podemos perceber maior predominância da próclise em textos em prosa (58% dos dados) que em textos em verso (42% dos dados). Já nos pesos relativos, o índice se inverte: 0.54 para verso e 0.46 para a prosa, com diferença de relativamente baixa de 0.8 entre os pesos relativos. Essa inversão é possível pelos princípios da regra variável, que parte da análise das ocorrências de uma visão ampla da variável para especificidades menores, no confronto de resultados das variáveis internas.

Os resultados para essa rodada, portanto, não são os melhores para determinar se os clíticos que acompanham verbos “simples”, em posição proclítica, a mais típica do espanhol da época em estudo, de fato ocorrem mais efetivamente em textos em prosa ou em verso.

Já nos resultados da próxima rodada, com o cruzamento da variável “posição do clítico” com as diferentes formas verbais a que este pode estar ligado, obtiveram-se pesos relativos bastante contrastivos entre si, afastados do ponto neutro, para mais ou para menos.

Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 15 – Pesos relativos para a rodada “formas verbais”
(valor de aplicação: próclise)

FORMA VERBAL	POSIÇÃO DO CLÍTICO		RESULTADO		
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL	%	PESO RELATIVO
PRES. SUBJ.	376	5	381	3,8	0.96
PRET. SUBJ.	550	16	566	5,7	0.92
FUT. IND.	289	10	299	3,0	0.91
PRES. IND.	2803	434	3237	32,4	0.69
PRET. IND. ¹⁷	2717	591	3308	33,1	0.61
INFINITIVO	116	1112	1228	12,3	0.03
IMP. AFIRM.	19	257	276	2,8	0.02
GERÚNDIO	42	642	684	6,9	0.02
TOTAL	6912	3067	9979	-	-
%	69	31	-	100	-

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

Os resultados estão de acordo com apresentado anteriormente, com base nas prescrições gramaticais apresentadas para o castelhano da época. Os pesos relativos mais baixos, ou seja, as variáveis menos propícias para o uso da próclise são o “imperativo afirmativo”, com peso 0.02, o “gerúndio”, também com 0.02 de peso, e o “infinitivo”, com 0.03 como índice. Esses três ambientes são, de fato, os de uso prescrito de ênclise, conforme citado anteriormente neste trabalho. Mesmo havendo ocorrências de próclise nestes contextos, para a análise da regra variável, os dados da amostra não são em número suficiente para condicionar mudança ou ser indício de interlíngua.

Os índices mais elevados de pesos relativos se encontram nas variáveis em que o uso é categórico para próclise. O “presente do subjuntivo” foi a forma verbal com índice mais alto (0.96), muito próximo do índice total (1.0). Em segundo lugar, tivemos o “pretérito do subjuntivo”, com índice de 0.92, seguido pelo “futuro do indicativo”, com peso 0.91. Como dito, estes são os ambientes em que a próclise é de uso categórico, e os pesos relativos mostram que os autores portugueses, ao escreverem em castelhano, “dominavam” essa regra.

Com relação aos índices para a variável “pretéritos do indicativo”, obteve-se peso 0.61, e para a variável “presente do indicativo” o índice foi um pouco mais alto, 0.69. Essas duas variáveis, também em conformidade com o anunciado anteriormente, são o ambiente menos fixo, mais instável, para o uso da próclise. A prescrição é de que o clítico pode estar ligado tanto em próclise quanto em ênclise quando o verbo pertence a uma das duas variáveis citadas. O uso da próclise é o mais recorrente, conforme podemos visualizar nos números absolutos citados (2717 dados de próclise contra 591 de ênclise para as formas no pretérito do indicativo; 2803 dados de próclise contra 434 de ênclise para o presente do indicativo), e conforme encontramos na literatura sobre o tema. Os pesos relativos encontrados (0.61 e 0.69) mostram que a próclise é a posição preferencial para esses ambientes, especialmente nos três casos com peso superior a 0.90.

Pela possibilidade variável de colocação do clítico com relação às formas do pretérito e presente do indicativo, a análise do peso relativo para essas duas variantes

¹⁷ Aglomeramos todos os pretéritos e futuros em categorias únicas, para evitar células vazias e nocautes.

mostram que há certa estabilidade nos usos dessa variável e que não há variação linguística em curso ou processos de interferência por contato de línguas.

Com relação à quantidade de clíticos e ao posicionamento destes em próclise ou ênclise, a rodada de dados apresentou os resultados seguintes.

Tabela 16 – Pesos relativos para a rodada “quantidade de clíticos” (valor de aplicação: próclise)

QUANTIDADE DE CLÍTICOS	POSIÇÃO DO CLÍTICO		RESULTADO		
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL	%	PESO RELATIVO
1	6671	3030	9701	97	0.49
2	241	37	278	3	0.74
TOTAL	6912	3067	9979	-	-
%	69	31	-	100	-

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

O índice mais alto da rodada foi para “2 clíticos”, com peso relativo de 0.74. Já para a variável “1 clítico”, o peso relativo foi de 0.49, muito próximo do ponto neutro (0.50).

O cruzamento das variáveis “posição dos clíticos” com “quantidade de clíticos”, na verdade, foi realizado como informação complementar, uma vez que não há prescrição, não há padronização possível, fundamentada na quantidade de clíticos. As especificações de uso em próclise ou ênclise, nesse sentido, dependem muito mais de variáveis como “formas verbais” ou “termo antecessor” que propriamente da “quantidade de clíticos”.

De todo modo, o índice obtido para “1 clítico” mostra neutralidade no uso da próclise, ou seja, que “1 clítico” não determinou escolha pela anteposição ou posposição da forma com relação ao verbo que acompanha, e que os autores em estudo utilizaram ambas as posições de colocação com base em outros fatores que não a quantidade de “1 clítico”.

O índice para “2 clíticos” foi alto, o que nos mostra que a próclise é beneficiada (e esperada) nesse contexto. Como dito, esse índice deve ser analisado em combinação com as demais variáveis.

O programa selecionou por último o grupo de fatores de “termo antecessor”. A rodada, no entanto, é uma das mais importantes para explicar o posicionamento dos clíticos e a possível interferência no uso do espanhol por contato com o português, língua primeira dos escritores portugueses, conforme estudado na seção 3.3 desta pesquisa.

Na tabela a seguir, a representação dos resultados obtidos.

Tabela 17 – Pesos relativos para a rodada “termo antecessor”
(valor de aplicação: próclise)

TERMO ANTECESSOR	POSIÇÃO DO CLÍTICO		RESULTADO		
	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL	%	PESO RELATIVO
PRONOME	733	62	795	8	0.80
ADVÉRBIOS	1576	173	1749	17,5	0.76
SUBSTANTIVO	1296	168	1464	14,7	0.73
CONJUNÇÃO	2208	487	2695	27	0.61
NUMERAL	22	5	27	0,3	0.60
ADJETIVO	172	46	218	2,2	0.57
PAUSA	573	699	1272	12,8	0.22
INÍCIO DE SENTENÇA	243	913	1156	11,6	0.08
PREPOSIÇÃO	86	514	600	6	0.05
TOTAL	6909	3067	9976	-	-
%	69	31	-	100	-

Fonte: dados de pesquisa, 2021.

A próclise seria, em tese, a posição prototípica de adjunção dos clíticos em espanhol, abarcando um leque de situações muito mais amplo que o da ênclise. Os índices acima do ponto neutro para esta rodada constatarem o que de fato já era evidente.

O que mais chama a atenção e é, sem dúvida, um resultado muito significativo para esta pesquisa, são as posições em que a próclise obteve peso relativo baixo, o que significa que a ênclise é a posição de preferência nestes contextos.

Em posição decrescente, temos o “clítico após pausa” com peso relativo de 0.22, seguido pelo “clítico em início absoluto de sentença”, com peso 0.08, e como posição menos favorável ao uso da próclise, temos o “clítico após preposição”.

Os dois primeiros casos podem ser analisados em conjunto, já que apresentam características linguísticas semelhantes. A pausa, seja por vírgula, seja por ponto-e-vírgula¹⁸, nada mais é que uma quebra sintática da estrutura oracional e, nesse sentido, poderia ser entendida juntamente com o início absoluto de sentença, que apresenta as mesmas características.

O posicionamento em ênclise para esses dois casos é, sem dúvida, uma característica da gramática portuguesa operando na gramática espanhola. Apesar de no espanhol da época haver flutuação na posição próclise/ênclise em início absoluto, conforme citamos na fundamentação teórica, os pesos relativos se mostraram muito abaixo do esperado. Esperava-se algo mais próximo do ponto neutro, justamente pela dupla possibilidade prescrita para colocação.

Como no português da época (assim como no atual) a ênclise é a posição mais recorrente em ambos os casos, o peso relativo elevado para as ocorrências no espanhol apontam para a direção de que esta é uma das variáveis mais importantes para se explicar o “castelhano de Portugal”, uma das que configuram maior diferença estrutural entre os usos entre uma língua e outra.

Contudo, o que mais nos chamou a atenção para o baixo índice de peso relativo foi o uso do pronome proclítico quando o termo que o antecede é uma preposição. O

¹⁸ Não foram encontrados dados antecidos por dois pontos, travessão ou parênteses.

peso relativo indicado pelo programa para esta variável foi de 0.05, índice muito próximo ao 0.0, a ausência total. Apesar de terem sido encontrados 88 dados de próclise no conjunto de 600 dados para a variável, o programa indicou que, para essa posição, o uso da próclise é, de fato, pouco provável ou irrelevante.

O resultado da rodada, no entanto, não surpreende. Na descrição e contextualização da variável, presente no capítulo da Metodologia, foi citado o trabalho de Menon (2012), o qual fornece um panorama dos clíticos em construções preposicionadas no português da época de nosso estudo.

Para lembrar, a autora descreve um movimento de deslocamento do clítico para posição enclítica quando a construção [clítico + verbo] era precedida pela preposição *a*, já que a língua estava passando por transformação com relação à nominalização dos verbos e a uma determinada construção usada para expressar “tempo”, que passa de [preposição + gerúndio], como em “em chegando” para [preposição + infinitivo], como em “ao chegar”.

A ênclise, nesse cenário do português (mesmo que específico para a preposição *a*), passa a ter a função desambiguizadora, diferenciando o verbo substantivado, introduzido por artigo, do verbo propriamente dito, que recebe então o clítico posposto (*ao passar* x *a passá-lo*).

O resultado do processo de transição de uma norma para a outra em português reflete diretamente nos resultados de posição de próclise ou ênclise investigados nesta seção. Como os autores portugueses estavam motivados ao uso da ênclise nos contextos precedidos por preposição *a* e, possivelmente por analogia, com as demais preposições, acabaram por aplicar a mesma regra nos textos que produziram em espanhol. Lembrando que no espanhol não ocorreu o citado movimento linguístico desambiguizador, já que as formas para o artigo e para o clítico não são homógrafas como em português – *el* x *lo* em espanhol, *o* x *o* em português.

O resultado desta rodada é, sem dúvida, um dos mais importantes para explicar o “castelhano de Portugal”, já que nos dá a dimensão exata da interferência por contato entre as línguas, pela aplicação das regras lusitanas em vigor às da língua espanhola, que apresentava prescrições diferentes daquelas que foram utilizadas pelos autores portugueses em seus textos em castelhano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos dados, foi possível evidenciar alguns dos fenômenos linguísticos que são os caracterizadores do chamado “castelhano de Portugal” e em que medida estes são gerados no processo de interferência linguística por contato do português com o castelhano, na época e no espaço demarcados para esta pesquisa.

Com relação aos resultados encontrados para as variáveis relacionadas ao posicionamento dos clíticos, os índices percentuais e os pesos relativos trouxeram importantes esclarecimentos sobre o assunto e sobre a dimensão da variação linguística na época e espaço estudados.

A primeira análise das 10074 ocorrências encontradas para a variável “posicionamento do clítico a verbos simples” mostrou predominância do uso da próclise

com relação às demais possibilidades de posicionamento. A próclise é, em espanhol, a posição de adjunção pronominal prototípica para um número mais elevado de contextos linguísticos. Contudo, das quatro possibilidades de adjunção de clíticos aos verbos simples, duas não ocorrem em espanhol: a posição “mista”, com um clítico unido em próclise e outro em ênclise no mesmo verbo, posição impossível tanto em português quanto em espanhol; e a posição “mesoclítica”, com um clítico adjunto entre dois verbos – na verdade, em posição enclítica ao primeiro, conforme citamos –, construção possível apenas em língua portuguesa¹⁹.

Com relação aos dados de posicionamento misto, estes não são caracterizados de interlíngua, já que o posicionamento não é típico em nenhuma das línguas. Provavelmente, são desvios de (orto)grafia ou de impressão. Como nosso foco neste trabalho são os dados contrastivos entre as línguas, em ambientes em que as regras de uso de determinada forma são diferentes em português e no espanhol, esses dados foram descartados do *cópus*.

As ocorrências de “mesóclise” são um indicativo de interferência linguística no espanhol por conta do contato com o português. No entanto, dentro do universo de dados analisados, as 18 ocorrências encontradas de mesóclise são irrisórias, representando menos de 0,1% do conjunto de dados gerais. Esses dados, então, foram agrupados junto aos de ênclise, já que pertencem, na verdade, a esta categoria, conforme explicamos anteriormente. Entretanto, uma informação chama a atenção: Gil Vicente, um dos autores que empregou a mesóclise, também utilizou o infinitivo flexionado. Dos 8 casos de “mesóclise”, 5 são de autoria de Gil Vicente e os outros 3 são de Corte Real, que não utilizou o infinitivo flexionado. Além disso, das 6 ocorrências para “posição mista”, 2 são de autoria de Gil Vicente. Portanto, em Gil Vicente, encontramos os maiores índices de variação para essa variável.

Após ajustes nos dados para que fosse possível a aplicação da regra variável, com vistas à análise dos pesos relativos, alguns parâmetros de análise se mostraram menos significativos, como a relação entre a posição do clítico em próclise ou ênclise e contraponto às peculiaridades dos verbos. Os resultados não indicaram variação, já que apenas ratificaram os padrões de posicionamento dos clíticos tidos como regra para a época.

O resultado mais surpreendente foi o encontrado após a atribuição dos pesos relativos às ocorrências relacionadas aos contextos linguísticos que precedem os clíticos. Segundo os padrões do castelhano da época, apenas em “início absoluto” e “pausa”, poderia haver predominância da ênclise sobre a próclise, conforme citamos na parte teórica desta pesquisa. Para os demais contextos, era esperado peso relativo favorável à próclise. Nos dois casos citados, houve correspondência entre os resultados dos pesos relativos e o resultado esperado. Portanto, não foi encontrada variação.

Contudo, em um caso particular, não houve correspondência entre o que a gramática castelhana definia como padrão e o resultado obtido a partir da aplicação da regra variável. Para os contextos linguísticos em que o clítico é precedido por preposição, o peso relativo obtido para posição em próclise foi baixíssimo, o que significa que a

¹⁹ Lembrando mais uma vez que classificamos os dados de mesóclise como “ênclise ao primeiro verbo” e, portanto, junto à categoria dos verbos simples.

ênclise é de fato a posição privilegiada nesse contexto. A posição enclítica, nesse contexto, é fruto da interferência dos padrões gramaticais da língua portuguesa nos padrões da língua espanhola. Essa afirmação parte da análise contrastiva com o trabalho de Menon (2012), sobre a variação que estava ocorrendo paralelamente no português da época em estudo, com a alteração do posicionamento dos clíticos de próclise para ênclise em construções preposicionadas com *a*, para desmanchar possíveis ambiguidades geradas na interpretação equivocada de artigos definidos como clíticos ou vice e versa. Os autores portugueses, então, aplicaram os mesmos padrões “desambiguizadores” ao escreverem em espanhol, língua que não necessita desse fenômeno como recurso, já que os artigos definidos e os clíticos não são homógrafos. Apesar de o trabalho de Menon (op. cit.) fazer menção apenas a construções com a preposição *a*, é possível que com as demais preposições o posicionamento do clítico em próclise tenha ocorrido por analogia.

Desse modo, podemos afirmar que o castelhano de Portugal está mais diretamente atrelado aos *factores lingüísticos* contrastantes entre as línguas e, em menos proporção, à falta de proficiência dos autores no espanhol.

De qualquer modo, esperamos que o trabalho possa ter contribuído para a explicação de pontos até então não tratados sobre a história social da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola, em especial para a descrição do fenômeno que relaciona ambas as línguas, o “castelhano de Portugal”, e que possa servir de estímulo para futuras pesquisas na área da Linguística.

REFERÊNCIAS

- AIJON OLIVA, M. Á., BORREGO NIETO, J. La variación gramatical como forma y significado: el uso de los clíticos verbales en el español peninsular. *Lingüística*, [online]. 2013, vol. 29, n. 2, p. 93-126.
- AIJÓN OLIVA, M. Á.; SERRANO, M. J. The cognitive bases of linguistic style. *Sociolinguistic studies*, 4: 115-144. 2010.
- ENRIQUE-ÁRIAS, A. La distribución de los pronombres de objeto en español: consideraciones históricas, tipológicas y psicolingüísticas. *Lingüística*, n. 5, La Rioja: Unirioja, 1993, págs. 41-76.
- GARCÍA PÉRES, D. **Catálogo razonado biográfico y bibliográfico de los escritores portugueses que escribieron en castellano**. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1890.
- GONZÁLEZ, N. T. M. **Cadê o pronome?** O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. Tese.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística Quantitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTINS, A. M. *Documentos portugueses do noroeste e da região de Lisboa: da produção primitiva ao século XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional, 2001.

MARTINS, A. M. Clíticos na história do português à luz do teatro vicentino. **Estudos de Linguística Galega**, n. 3. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2011. p. 83-109.

MENON, O. P. S. Uma mudança encaixada: clíticos em construções preposicionadas. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (orgs.). **Revista do Gelne**, v. 14, n. Especial. Natal: UFRN, 2012. p. 173-212.

PETROLINI JR., C. D. **Mais uma imagem no espelho**: a colocação de clíticos pronominais em sequências verbais do espanhol e do português brasileiro. São Paulo: USP, 2009. Dissertação de Mestrado.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario panhispánico de dudas**. Madrid: Espasa, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Manual. Madrid: Espasa, 2010.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TEYSSIER, P. **A língua de Gil Vicente**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1968] 2006.

***O Estivador*, de Aldino Muianga: um conto fantástico-maravilhoso**

O Estivador, by Aldino Muianga: a wonderful fantastic tale

RODRIGO CONÇOLE LAGE

Graduado em História. Especialista em História Militar (UNISUL). Professor da SEEDUC-RJ, no Colégio Estadual Governador Roberto Silveira.
E-mail: rodrigo.lage@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é estudar o conto “O estivador”, de “O domador de burros e outros contos”, do escritor moçambicano Aldino Muianga. Iremos verificar se a narrativa se enquadra no subgênero fantástico-maravilhoso. Com essa finalidade, adotamos como referencial teórico as ideias de Tzvetan Todorov (2010) apresentadas no livro “Introdução à literatura fantástica”.

Palavras-chave: Aldino Muianga. Fantástico-Maravilhoso. Literatura Moçambicana.

Abstract: The aim of this work is to study the short story “O estivador”, from “O domador de burros e outros contos”, by the Mozambican writer Aldino Muianga. We will verify if the narrative fits into the fantastic-wonderful subgenre. For this purpose, we adopted as a theoretical framework the ideas of Tzvetan Todorov (2010) presented in the book “Introduction to fantastic literature”.

Keywords: Aldino Muianga. Fantastic-Marvelous. Mozambican Literature.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, vemos que o interesse pela literatura africana de literatura portuguesa tem aumentado no Brasil. Muitas obras têm sido publicadas, principalmente romances e livros de contos, e o número de trabalhos acadêmicos sobre o assunto tem crescido. Mas, há muito a ser feito e muitas áreas, como a poesia e o teatro, ainda são quase que totalmente desconhecidas e muitos autores ainda não despertaram o interesse das editoras ou estão fora de catálogo. O reconhecimento desse fato nos levou a escolher como objeto de estudo um dos contos do escritor moçambicano Aldino Muianga, que só recentemente começou a ser editado no Brasil.

A Editora Kapulana, uma das que tem se dedicado a publicação dessa literatura no Brasil, introduziu a obra de Muianga no Brasil. Ela publicou em 2015 o “O domador de burros e outros contos”, em 2016 temos o livro de contos “A noiva de Kebera” e, em 2019, saiu o romance “Asas quebradas”. As obras restantes se enquadram em quatro categorias. Temos a novela “Magustana”, de 1992. Os romances “A Rosa Xintimana”, de 2001; “Meledina (ou história de uma prostituta)”, de 2004; “Contravenção, uma história

de amor em tempo de guerra”, de 2008; e “Nghamula, o homem do tchova (ou o eclipse de um cidadão)”, de 2012.

E temos os livros de contos “Xitala - Mati”, de 1987; “A Metamorfose e outros contos”, de 2005; “Contos Rústicos”, de 2007; “Mitos (histórias de espiritualidade)”, de 2011; “Contos profanos”, de 2013; e “Os funerais de Mubengane”, de 2019. Por fim, temos os textos de caráter memorialístico, o “Cadernos de memórias, Volume II”, de 2015; e o “Cadernos de memórias, Volume I”, lançado posteriormente. Segundo Frederico Jamisse (2015), “Aldino Muianga, autor da obra, explica que caderno de Memórias II, saiu primeiro, antes do Volume I. “Acontece mesmo numa família. Por vezes os mais novos casam-se antes dos mais velhos””. É possível que alguns deles sejam publicados futuramente pela Kapulana.

No que diz respeito aos estudos literários, sua obra ainda é muito pouco estudada. Francisco Noa é o grande divulgador de sua obra e uma referência obrigatória para todos os que desejam estudá-lo. Além de mencioná-lo em seus livros sobre a literatura moçambicana, publicou em jornais e revistas acadêmicas alguns artigos sobre ele. Do ponto de vista acadêmico temos, por exemplo, o artigo “Meledina (ou a história duma prostituta), de Aldino Muianga: a arte da memória”, que foi publicado por Francisco Noa na revista *Via Atlântica*. E, no que diz respeito aos jornais, podemos citar o “Nghamula, o homem do tchova, ou o declínio de uma nação”, do jornal *Notícias*.

Por fim, temos a questão do nosso referencial teórico, o gênero fantástico. Nós decidimos tratar desse assunto por ser um tema abordado em alguns artigos de nossa autoria. Segundo Wittiman (2012, p. 13): “Na narrativa africana do passado, predomina a valorização da cultura tradicional africana, a presença acentuada do imaginário ancestral, marcas do sobrenatural e, principalmente, do animismo das culturas africanas”. Podemos nos questionar até que ponto esse imaginário continua influenciando os escritores do continente na contemporaneidade, mas sua presença é inegável.

Seja como for, é inegável que ele continua exercendo um papel importante como podemos ver na obra de Muianga. Dos sete contos de “O domador de burros e outros contos” três se enquadram nesta categoria (*O totem, O estivador e Djossi, o crocodilo*). A grande questão é se as narrativas dos escritores africanos se enquadram naquilo que, dentro da literatura ocidental de matriz europeia, nós chamamos de fantástico e de maravilhoso. Para alguns estudiosos dessa literatura isto é passível de questionamento porque elas estão baseadas em elementos próprios das diferentes culturas do continente africano:

Talvez não, pois a literariedade das obras do continente negro se distingue das demais literaturas por sua africanidade, que segundo Salvato Trigo (1981) o texto literário africano “tem sua africanidade latente, quando procura a inspiração no tradicionalismo religioso, isto é, no animismo” (Trigo 1981: 147. Grifo meu), pois é neste mundo da religiosidade anímica pós-independência que o autor africano cria o seu projeto de descolonização literária. (PARADISO, 2015, p. 271)

Diante desse dilema decidimos estudar o conto de Muianga partindo do princípio de que a especificidade dessas culturas não impede essa associação. Até porque nem sempre as histórias produzidas no ocidente se encaixam perfeitamente nesses gêneros. Isso levou ao questionamento do gênero a que elas pertenciam e à própria definição de fantástico. Por outro lado, apesar da entusiasmada recepção das ideias de Todorov (2010), muitos críticos questionaram muitas de suas afirmações e procuraram seguir caminhos diferentes, rejeitando-as – o que não tira o mérito de seu trabalho e tem servido de base a todos os nossos estudos sobre o assunto. Conseqüentemente, passaremos ao estudo do conto e procuraremos demonstrar que ele pertence ao fantástico todoroviano, mais especificamente ao que o crítico chamou de fantástico-maravilhoso.

2 O FANTÁSTICO-MARAVILHOSO EM O ESTIVADOR

Segundo Todorov (2010), o fantástico é um gênero literário que está situado entre outros dois: o estranho e o maravilhoso. Na sua definição, “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2010, p. 31). Ou seja, é a reação do leitor que vai definir, ou não, o seu enquadramento no gênero. Caso ela deixe de existir, “deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso” (TODOROV, 2010, p. 31).

Ao mesmo tempo, à medida que o tempo foi passando e novos autores foram surgindo, ele foi se aproximando dos outros dois gêneros (estranho e maravilhoso). Conseqüentemente, graças a essa aproximação, o fantástico veio a adquirir novas características. Isso deu origem a alguns subgêneros. Quando a história se aproxima do estranho, pelo fato de a possibilidade de um acontecimento sobrenatural ser eliminada no final, nós temos o fantástico-estranho. Quando se aproxima do maravilhoso, porque no término da diegese temos a confirmação de que o acontecimento tem um caráter sobrenatural, temos o fantástico-maravilhoso.

Nosso objetivo é demonstrar a hipótese de que estamos diante de um texto que se enquadra no fantástico-maravilhoso. *O estivador*, quarto conto de “O domador de burros e outras histórias”, é uma diegese com um narrador na terceira pessoa. Ele relata a história de Mandebe, um estivador que trabalha “na Capitania do Porto” (MUIANGA, 2015, p. 75). Nós podemos dividir a história em quatro blocos: Apresentação de Mandebe, apresentação de Soraya e descrição do casamento, a doença de Soraya, o feitiço e a morte de Mandebe. Já nos primeiros parágrafos, vemos que o narrador chama a atenção de todos para a grande força física do protagonista:

Espanta toda a gente a força de Mandebe. Ele é capaz de sobraçar em cada sovaco um saco de milho, cheio até à boca e equilibrar sobre a cabeça outros dois, sem mostrar sinais de fadiga. Até os capatazes e os chefes brancos suspendem de admiração as mãos nos quadris, abanam as cabeças e dizem: sim senhor, este merece o salário que tem.
[...] E só vê-lo aí, desde essa hora, a carregar caixotes, tambores, sacos e

outros fardos cujo peso esmagaria um homem, a correr dos vagões aos armazéns, ou destes aos navios, tal formiga laboriosa e incansável. (MUIANGA, 2015, p. 75)

A presença de um protagonista com força sobre-humana no início da narrativa é um indicador de que ela está focada em alguém fora do comum, mas não necessariamente um herói. Personagens com uma força sobre-humana podem ser encontrados em diegeses que se enquadram no estranho e no maravilhoso. Conseqüentemente, nós podemos dizer que esta força é o elemento que irá produzir a dúvida no leitor. Não podemos esquecer que, desde a antiguidade, a existência de um ser humano com uma força anormal tem sido tema de muitas histórias. A princípio, vamos encontrá-los nas mais diferentes mitologias.

Nesse sentido, essa força pode ser fruto da magia (de um feitiço ou objeto mágico), ser de origem divina (ser uma benção ou ser inata, quando o personagem é um semideus) ou sobrenatural (dom de alguma criatura ou porque ele nasceu de uma relação entre um ser humano e um desses seres). Quando isso ocorre, a diegese encaixa no gênero maravilhoso. Na mitologia Suméria, por exemplo, vamos encontrar o rei Gilgamesh. Na Bíblia, vamos encontrar a história de Sansão. E na mitologia grega, podemos destacar a figura de Hércules.

Por outro lado, em muitas histórias, a origem dessa força é inexplicável ou tem uma causa natural. Conseqüentemente, elas se enquadram no gênero estranho. Isto é muito comum, por exemplo, nas histórias em quadrinhos. É o caso do espinafre que dá força nas histórias do marinheiro Popeye; da radiação gama, que deu origem ao Incrível Hulk e os raios cósmicos, que deram força ao Coisa, do Quarteto Fantástico.

Obviamente, no mundo real, existem pessoas que se destacam pela força acima do normal. Como podemos ver em diferentes competições esportivas ou em trabalhos que exigem uma grande força física. Contudo, o narrador põe em xeque essa possibilidade ao deixar bem claro que ele não possui o tipo físico normalmente encontrado nesses casos. O que chama a atenção em relação a Mandrake, e serve para reforçar a dúvida do leitor, é o fato de que

Quem olha para ele não lhe atribui tamanha energia. Não pertence ao gênero corpulento, avantajado, capaz de suspender pelo pescoço dois homens com as mãos, nem se assemelha àqueles que, baixotes embora, possuem a musculatura de um boi. É de estatura mediana, mais a tender até para o enfezado. Fora da estiva ninguém lhe adivinha a resistência. (MUIANGA, 2015, p. 75)

Além disso, do ponto de vista emocional e psicológico, ele também foge aos padrões de um homem que se destaca por sua força. Não é um arrogante ou um brigão, pelo contrário, demonstra ser um homem reservado e discreto, algo misterioso:

Não é também do tipo falador presunçoso, de gabarolas que badala por aí os seus cometimentos e capacidades ou que queima as horas de serviço em conversas com os colegas, à sombra dos edifícios, à espera do momento de despegar. Abomina aqueles que, valendo-se do vigor

físico que lhes deu a natureza, sem justificações nem fundamento, espancam as mulheres e os filhos; mais ainda os que, à laia de exercício, se esmurram nos descampados dos bairros ao cair das tardes dos fins de semana e molestam pacatos cidadãos. É, isso é, cordato, pouquíssimas vezes fazendo ouvir a voz para emitir uma opinião. Um mistério de pessoa! (MUIANGA, 2015, p. 75-76)

Assim, por tudo o que foi dito a respeito do protagonista (sobre sua força, físico e personalidade), vemos que a diegese dá a entender que ele é uma pessoa fora do comum e que existe algum mistério em torno dele. A questão é se esse lado misterioso do protagonista é consequência de algum elemento estranho ou sobrenatural. Podemos dizer que, a partir desse fato, o escritor introduz o fantástico na história. Contudo, não podemos esquecer que o narrador desse conto está na terceira pessoa. Para Todorov (2010), o fantástico, no sentido restrito da palavra, é construído a partir de um narrador na primeira pessoa, autodiegético:

Todorov não chega a afirmar categoricamente a impossibilidade da existência de um conto fantástico em terceira pessoa, mas trata a questão do narrador em primeira pessoa como “regra” e demais casos como exceções com ocorrência apenas em textos nos quais o fantástico não pode ser verificado em outros pontos. (SILVA, 2015, p. 59)

Ou seja, mesmo que a diegese, aparentemente, tenha alguns elementos do fantástico, ela também tem suas diferenças. O que é um indício de que o conto pode não estar enquadrado no fantástico propriamente dito, mas em um de seus subgêneros. Seja como for, a princípio, apesar da questão do narrador, nós temos uma diegese que vai se configurando como um tipo de relato fantástico. Até porque, após a apresentação do protagonista, o narrador, que se apresenta como um moçambicano, apresenta duas explicações para a força de Mandebe que circulavam entre as pessoas e que se ajustam aos elementos da cultura do país:

Conforme é dos nossos usos e costumes, já profundamente enraizados na tradição, falar muito do que nada conhecemos, diz-se o caso envolver tratamentos e vacinações nos tempos em que Mandebe fora mineiro no Djone, ou que se cobrira de poderes por via de curandeiros locais, porque os há, e muitos, com tais aptidões. (MUIANGA, 2015, p. 75-76)

Aqui, a dúvida em relação à natureza da força de Mandebe, que poderia ou não ter surgido durante a leitura dos primeiros parágrafos, se concretiza. Uma possibilidade é que ela tem uma causa natural (tratamentos médicos e vacinas) e a outra é de que ela tem uma origem sobrenatural (os poderes de um curandeiro). Como o narrador afirma que o poder dos curandeiros é real, o leitor hesita em escolher uma delas como sendo a explicação verdadeira. Nesse sentido, a presença do elemento religioso africano não invalidaria a associação com o fantástico da literatura ocidental até porque isso depende, em parte, do leitor:

[...] tal manifestação da *religio* ser ou não caracterizada como *mirabilia*, fica a cargo da receptividade e visão do leitor, que mesmo desconhecendo as religiões tradicionais e manifestações religiosas exploradas nos romances africanos, não deveriam pô-las em dúvida (Noa 2002: 179), mas entendê-las dentro de um valor local (*lócus* da enunciação). (PARADISO, 2015, p. 271)

Consequentemente, o enquadramento desses textos no referencial teórico utilizado pelos críticos no estudo do fantástico vai depender da receptividade e da visão do crítico. Ao mesmo tempo, o modo como o autor constrói a narrativa seguindo uma sequência, que vai ampliando o clima de incerteza até à conclusão dos acontecimentos, é típico do gênero e, podemos dizer, de seus subgêneros:

Esse, de modo geral, é um dos pontos essenciais das histórias que lidam com o sobrenatural, tais como as histórias de terror, por exemplo. As histórias seguem uma sequência e, a medida que os acontecimentos vão se sucedendo, eles vão contribuindo para aumentar o clima de incerteza. Num determinado momento a situação explode, muitas vezes levando o protagonista a morte ou a loucura, e a história chega ao seu fim, deixando a dúvida na mente do leitor. (LAGE, 2018, p. 5)

Na sequência, ficamos sabendo onde ele mora, a quanto tempo está na cidade e os motivos que o levaram a sair do campo, depois de ter deixado o trabalho no Djone. Ao mesmo tempo, podemos conhecer melhor sua personalidade: “Regressado das minas, aí não achou os atractivos e as oportunidades que dele fariam pessoa de bens, poderoso e respeitado. Aqueles matos, estava nos olhos, não eram o lugar onde se iria cimentar o seu futuro” (MUIANGA, 2015, p. 76).

A intenção de Mandebe era ir para a cidade, conseguir muito dinheiro e só na velhice voltaria para o campo. O caráter ambicioso do protagonista pode reforçar a dúvida do leitor. Se ele tivesse conseguido sua força por meio de algum tratamento médico é natural que Mandebe se aproveitasse disso para tentar enriquecer. Por outro lado, o desejo de poder e dinheiro também poderia levá-lo a procurar um curandeiro em busca de poder.

Na sequência, no que consideramos o segundo bloco da história, vamos conhecer sua mulher, que também é protagonista da diegese. Segundo o narrador, “Vive com a esposa, a Soraya, mulata cafusa, filha bastarda de um lojista goês, bem instalado lá na vila, com a semente da raça abundantemente difundida e disseminada na região” (MUIANGA, 2015, p. 76). Esse parágrafo nos revela que o narrador da história é uma dos moradores da vila em que ele morava. É curioso o fato de que ele a descreve como uma mulata cafuza. Mulata aqui não é no sentido de que um dos pais negro e o outro branco, mas no sentido de que tem a cor acastanhada.

Já cafuso, no Brasil e em Portugal, se escreve cafuzo, é um termo brasileiro que também indica um indivíduo mestiço. Nesse caso, um progenitor é negro e o outro é um indígena americano ou um progenitor é mulato e o outro é negro. O narrador utiliza o termo porque o pai dela é goês, sendo que Goa é um estado da Índia. Nesse caso, a mãe

era negra e o pai mulato, de cor acastanhada. Se Mandebe era de família pobre, o que pode ser deduzido por seus trabalhos, ela veio de uma família paterna de boa condição financeira. Mas, por ser bastarda, ela não teve uma boa vida. E, como o marido, era uma pessoa que causava admiração, sendo uma pessoa muito trabalhadora e de caráter:

Nos tempo de solteira, Soraya era uma moira a trabalhar. Os seus braços destroncavam matas e debulhavam machambas com uma energia que fazia inveja às moças de sua idade. Era mulher que não voltava as costas a tarefa alguma. O sentido e o valor do sacrifício, a dedicação aos afazeres domésticos, a fidelidade ao marido e o respeito pelos membros de sua futura família, foram as lições que bebeu da mãe desde a adolescência. (MUIANGA, 2015, p. 76).

Essas e outras qualidades físicas são destacadas para ressaltar o valor de Soraya. Em nenhum momento, o narrador explica como se conheceram ou faz referência ao amor. Essa omissão pode ser uma indicação de que não foi um casamento por amor, pelo mesmo da parte dele. Ao mesmo tempo, o destaque dado ao físico e à força dela pode ser uma indicação de que esse foi o motivo dele ter decidido casar com Soraya. O narrador conclui a história do casal falando da mudança para Lourenço Marques, depois do casamento, e explicando como o crescimento do tráfego de navios permitiu que ele conseguisse trabalhar na Capitania do Porto. A necessidade de trabalhadores facilitou as coisas para ele. Contudo, no início do terceiro bloco, vemos que Soraya passou por grandes mudanças:

Coincidência ou não, a vizinhança começou a verificar que Soraya era acometida de invulgar maleita, transcorridos minutos depois de Mandebe transpor o portão do quintal, a caminho do emprego. São vertigens acompanhadas de dores atrozes que, da cabeça migram para as costas, e oprimem-lhe o pescoço, como se, nesse instante, carregasse toneladas de pedra. Fortes câimbras contorcem-lhe os braços, como se lhos tivessem amarrado o dia inteiro. As pernas e os joelhos não lhe suportam o peso do corpo, de trêmulos e debilitados. E um estado de colapso que a derruba na esteira, ofegante, tal como nas apoplexias adolescência. (MUIANGA, 2015, p. 76)

Esse parágrafo é muito importante porque ele apresenta uma série de elementos que podem reforçar a dúvida do leitor ou, em alguns casos, tornar evidente que forças misteriosas estão atuando na vida dela. Em primeiro lugar, o narrador revelou que os vizinhos achavam estranho que ela fique doente só depois de o marido ter saído. Podemos pressupor que, para alguns, o marido devia estar, direta ou indiretamente, relacionado à sua doença. O segundo elemento é composto dos efeitos da doença que dão a impressão de que ela esteve carregando peso.

Por tudo isso, podemos dizer que a forma como ele escreve a narrativa contribui para a criação do fantástico: “Como a definição do gênero textual depende do leitor a utilização de determinados elementos linguísticos é de fundamental importância. Conseqüentemente, todos os que foram citados são, em maior ou menor grau, utilizados

para a criação do estado de incerteza” (LAGE, 2018, p. 5). Dentre os recursos utilizados, podemos citar “o uso de comparações e expressões idiomáticas que remetam indiretamente ao acontecimento sobrenatural e que condicionam o leitor” (PORSETTE, 2008, p. 46). No parágrafo citado, por exemplo, isso é visível na utilização do “como se” (MUIANGA, 2015, p. 76).

Inicialmente, os que presenciavam as crises de Soraya procuravam ajudá-la: “Aplicaram-lhe tratamentos de urgência no local, chamaram-se ambulâncias que a transportaram para os hospitais, onde mereceu cuidados especiais. Tudo em vão. A data da alta, as crises sobrevinham mais severas e prolongadas” (MUIANGA, 2015, p. 77). Como a medicina não resolvia o problema adivinhos se ofereceram para ajudá-la. Mas ele não aceitou a ajuda deles, recorrendo a uma mentira:

Contudo, Mandebe fornecia o conveniente esclarecimento: que a esposa era possuída de desarranjos nervosos, dos quais ele tomara conhecimento mesmo antes do casamento: que a repetição dos episódios se devia a desajustamentos e dificuldades de adaptação na vida da cidade que, como todos sabem, é demasiado complicada, sobretudo para quem, como ela, vem do campo. (MUIANGA, 2015, p. 78)

Isso não é verdade porque o narrador já havia dito que, quando solteira, ela era uma mulher forte e trabalhadora. O que essa mentira parece indicar é que ele não queria que os adivinhos descobrissem a causa da doença. Com isso, a possibilidade de que a doença tenha uma causa natural começa a ser solapada. Se os moradores aceitam a sua declaração, e passam a acreditar que Soraya simulava estar doente, a dúvida do leitor é estimulada por meio do reforço da associação da doença com o marido: “Confirma a suspeita e o rumor o fato estranho de Soraya sentir-se aliviada das dores, mal o esposo regressa a casa. Dir-se-ia que a presença dele era o lenitivo, o bálsamo tranquilizante que lhe restituía o bem-estar e o vigor físico” (MUIANGA, 2015, p. 78).

O narrador encerra o assunto dizendo que a vida íntima deles era motivo de conversa das pessoas que comentavam o assunto com malícia e com zombaria. Na sequência, tem início o que consideramos o terceiro bloco da diegese. Revelando sua onisciência, ele deixa bem claro que Mandebe está envolvido em algo fora do comum, o que elimina a dúvida do leitor: “Se Soraya fosse uma pessoa que gozasse de boa saúde e um dia entendesse seguir os passos do marido, testemunharia o mais insólito espetáculo que os seus olhos jamais viram” (MUIANGA, 2015, p. 78). Podemos ver aqui a comprovação da ideia de que o relato que não tenha o narrador na primeira pessoa não se enquadra no fantástico puro.

Na sequência, temos a descrição do que parece ser mais um rotineiro dia de trabalho. Não sabemos quanto tempo se passou porque, ao longo da diegese, as referências ao tempo são muito imprecisas. Mandebe se despede da esposa e vai para o serviço. Ele segue por um atalho que raramente é usado, que fica ao sul do matadouro municipal. O maravilhoso se introduz na narrativa por meio de uma história que se contava sobre aquele lugar:

Conta-se que aí foram descobertos os corpos decompostos de três homens, ocultos na cerração do matagal. Dos macabros achados haviam-se decepado as partes genitais que, conforme ajuramentam os que viram os corpos, foram enviadas a especialistas na África do Sul, para confecção de poções e outras drogas de efeitos miraculosos. O lugar é assombrado. Mesmo bêbados e boémios atrasados evitam-no depois do anoitecer. (MUIANGA, 2015, p. 79)

A menção a poções e drogas feitas com partes de corpos humanos e a menção a fantasmas também são comuns em textos fantásticos. Contudo, em vez de um texto escrito de modo a gerar a dúvida, nós temos a descrição de um fato visto pelo narrador como algo real, confirmado por testemunhas dignas de crédito. Isso é importante porque Mandebe, nas palavras do narrador, “Penetra na espessura da vegetação com o respeito de quem visita um lugar sagrado” (MUIANGA, 2015, p. 79). Com isso fica evidente que o protagonista não foi até ali somente para pegar um atalho para o serviço. Existe algo de especial ali. Nesse sentido, depois de uma rápida descrição do local, o narrador descreve o que ele foi fazer naquele lugar, inserindo na diegese, de forma definitiva, o sobrenatural:

Com gestos medidos, daí retira uma cabacinha que aconchega nas mãos com notáveis cuidados. Esta assemelha-se àquelas ampulhetas dos antigos, com duas dilatações esféricas separadas a meio por uma constrição de suave concavidade. Toda ela apresenta-se ornada de fios de missangas de todas as cores. Com a mão direita sustenta-a pela base e despeja sobre a palma da esquerda uma pitada de um pó avermelhado que é uma mistura de um incinerado de unhas de leão, de fragmentos de chifre de rinoceronte, de raspas de raiz de imbondeiro e outros componentes, todos com propriedades tonificantes. Aspira o composto pelo nariz, sôfrego. Com os remanescentes do pó na mão, unta a cara e os braços. É um ritual medonho que ele encerra inserindo sobre o bocal da cabaça uma rolha preparada com um pedaço de espiga de milho. Encarnava assim, em si, as misteriosas forças enclausuradas naquele objeto. Depõe-no sobre o santuário e retorna o caminho para o trabalho.

Aos poucos, ondas de novas energias invadem-lhe o corpo; uma sensação invulgar de poder e virilidade apossa-se de si e confere-lhe a audácia, a bravura e a resistência dos monstros das florestas.

Neste preciso instante iniciam-se as penas e os padecimentos de Soraya. (MUIANGA, 2015, p. 79-80)

Aqui o autor conclui a reviravolta da história, num processo de passagem que vai do fantástico para o maravilhoso. Gênero no qual o sobrenatural, o pó da cabaça responsável pela força dele e pelos sofrimentos de sua esposa, por exemplo, é visto pelo leitor como algo sobrenatural, mas ao mesmo tempo natural dentro da economia da narrativa. Segundo Todorov (2010, p. 59-60):

Existe enfim um “maravilhoso puro” que, assim como o estranho, não tem limites claros (vimos no capítulo precedente que obras extremamente diversas contêm elementos do maravilhoso). No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito. Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos.

Contudo, ao se estudar a literatura africana, alguns críticos tem uma visão diferente do fantástico. Para Wittiman (2012, p. 12), “evidentemente, quando se fala em fantástico e em mágico, reforça a autora [Jane Tutikian], se está referindo a uma visada ocidental, uma vez que, na cultura africana, o sobrenatural é natural”. Contudo, no que diz respeito às teses de Todorov (2010) sobre o fantástico e o maravilhoso, essa afirmação seria um equívoco. Nesse caso, o correto é falar em maravilhoso, não em fantástico. Até porque o fantástico ocorre quando existe uma dúvida se é ou não um acontecimento sobrenatural. Quando essa dúvida não existe porque sobrenatural existe como algo natural, voltamos a repetir, caímos no maravilhoso.

No que diz respeito ao paragrafo citado, ele traz uma séria de informações explícitas e implícitas que reforçam o caráter maravilhoso da narrativa. O fato de o narrador ser capaz de identificar os componentes do pó, por exemplo, indica que ele pode ser um curandeiro ou um adivinho. Até porque este pó se associa as citadas “poções e outras drogas de efeitos miraculosos” (MUIANGA, 2015, p. 79). Ele dá ao personagem uma série de atributos físicos e psicológicos semelhantes aos dos animais utilizados na sua fabricação, incluindo a força sobre-humana.

Por outro lado, fica claro que a mulher também é afetada quando ele a utiliza. E como partes de corpos humanos são utilizadas para a confecção de poções isso parece indicar que se utilizou algo dela (cabelos ou pedaços das unhas, possivelmente) para sua confecção. O que é algo presente também em relatos sobre magia na tradição ocidental. Por tudo o que foi dito até agora, é muito questionável a ideia de que as narrativas africanas não possam ser esquadras no fantástico e no maravilhoso. Assim como consideramos questionável a noção de que, utilizar essa classificação, obrigatoriamente reforça uma visão pejorativa da sociedade africana. Para Greenblatt, por exemplo:

Classificar como maravilhosas, fantásticas ou mágicas, vivências tão comuns do africano, é reforçar a ideia eurocêntrica de primitivismo e superstição (ou o ‘fantástico exótico’ [Noa 2002]) a instituição mais importante do continente negro – o que chamamos aqui de ‘sobrenatural’. Em África, certos fenômenos considerados mesmo absurdos, incomuns ou impossíveis às demais civilizações, são comuns e fazem parte intrínseca de uma percepção do real, de uma realidade *animista*. (PARADISO, 2015, p. 273)

Por não aceitarmos essa ideia utilizamos essa nomenclatura. Examinando a diegese, chama a atenção o fato de que o narrador se refere ao local onde a cabaça estava guardada como sendo um santuário. Não podemos esquecer que outras pessoas o viam como um lugar assombrado. Podemos ver nisso um indício de que a cabaça é um objeto

sagrado. A utilização do pó assume um caráter ritual e, conseqüentemente, o fato de ela ser guardada ali confere àquele local um caráter sagrado, transformando-o num santuário. Além disso, o fato de Mandebe utilizar esse pó explica o fato de ele ter evitado que os curandeiros tratassem da esposa. Eles seriam capazes de ver na doença o efeito de algum produto com poderes sobrenaturais. O narrador conclui a descrição do feitiço de Mandebe descrevendo sua volta para casa:

No fim de cada turno, Mandebe regressa pelo mesmo caminho. Revisita o santuário onde realiza um ritual cujos passos são de menor espetacularidade do que no anterior. O ponto crucial da sessão consiste em destapar a cabacinha¹ para, deste modo, libertar do receptáculo esse complexo de forças aí mantidas prisioneiras.

É a partir deste momento que Soraya começa a revelar sinais de alívio, de recobro do esmagamento que a reteve na esteira na ausência do marido. (MUIANGA, 2015, p. 80)

Esse trecho confirma e complementa o que havia sido dito sobre o caráter sobrenatural dos acontecimentos. Além disso, traz novas informações que tornam as coisas mais claras. A cabaça é um objeto mágico capaz de absorver e guardar dentro dela a força de uma pessoa. Essa força pode ser transferida para qualquer um que passe no corpo o pó que está guardado dentro dela. Com isso, é possível adquirir uma força acima do normal. Se a cabaça for aberta, a força retorna para o verdadeiro dono. A única questão que fica em aberto é como ele adquiriu a cabaça. Na seqüência, tem início o último bloco da história.

Em dois parágrafos vemos que se passaram vários dias desde os últimos acontecimentos. Foi um período de seca que preocupou os agricultores da região, mas também afetou a vida dos animais:

Há notícias de que sucumbem animais de calor e de sede. Cabritos e burros desgarrados das manadas atravessam estradas, indolentes e indiferentes ao tráfego, em busca de água e de pastagens, oferecendo aos transeuntes um espetáculo a um tempo caricato e penoso. Em tempo de fartura tinham os pastos e os abrigos assegurados nos terrenos baldios das redondezas. Ao longo destas peregrinações devoram tudo, até pedaços ressequidos de folhas de papel. (MUIANGA, 2015, p. 80)

A descrição desses fatos é de fundamental importância porque a busca por comida vai fazer com que alguns animais se dirijam para o local onde Mandebe guardou a cabaça. Podemos ver nesses acontecimentos uma série de circunstâncias casuais ou, por outro lado, a atuação da fatalidade do destino:

¹ Como o conto apresenta elementos da cultura africana, seria interessante verificar se existem entre os mitos e as narrativas da tradição oral uma ou mais narrativas que possam ter servido de inspiração ao autor, mas isso exigiria um estudo específico sobre o assunto, o que foge aos limites de nosso trabalho. Até porque não sabemos se ele se inspirou em alguma delas.

A vegetação escasseia em todo o lado. A que se vê é rara, rasteira e queimada. Aquele morro ao lado do matadouro é o único que ainda mantém sinais de vivacidade. Parecia um oásis ou o reduto inviolado de um mago. A frescura da folhagem das plantas é ali um chamariz para os animais. (MUIANGA, 2015, p. 80-81)

Esse trecho indica um momento de dúvida em relação ao fato daquele lugar de ser o único com vegetação. Contudo, por tudo o que já foi dito, a respeito da força de Mandebe, isso não gera a hesitação no leitor. Pelo contrário, acaba reforçando o caráter maravilhoso do texto. Nesse sentido, podemos dizer que a presença da cabaça explicaria o fato da vegetação não ter morrido. Ao mesmo tempo, todos esses acontecimentos produzem uma tensão na narrativa, que vai caminhando para seu fim. O narrador informa que, depois de repetir o ritual, ele estava de serviço numa terça-feira de manhã. Na sequência, o narrador passa a descrever o que estava acontecendo no morro:

Orientada pelo natural instinto de sobrevivência, aquela meia dezena de cabritos descobriu o bosque do matadouro. Como que para saciar num dia uma fome que se tornara já crônica, os animais iniciaram uma devastação indiscriminada da vegetação que aí verdejava. (MUIANGA, 2015, p. 81)

Famintos, os animais devoram toda a vegetação. No meio de toda aquela agitação, a reviravolta acontece e a narrativa atinge o ponto culminante:

Uma pata pesada de uma das bestas resvala sobre a cabaça e nela abre um rombo, junto à base. Do buraco escorre para o chão aquele pó vermelho que, à luz do sol, emite cintilações fosforescentes. Revestidos de incrustações, descobrem-se na mistura fios dos cabelos longos de Soraya e fibras multicores das suas roupas interiores. E evoluem-se assim no ar os poderes de Mandebe, por via dos quais extirpara da esposa as forças, para as encarnar em si e fazê-la escrava de suas vontades. (MUIANGA, 2015, p. 81)

Se até agora a diegese apresentava indícios de que o pó poderia estar associado as poções feitas na África do Sul, citadas anteriormente, o narrador elimina qualquer dúvida a respeito. A presença dos fios de cabelo e pedaços da roupa de Soraya são a prova de que, no contexto da narrativa, ele também foi fabricado por “especialistas na África do Sul” (MUIANGA, 2015, p. 79). Além disso, confirma que a força dela era absorvida e guardada na cabaça para ser utilizada por ele. Mas, se a magia pode dar poderes ao usuário, ela também tem seus riscos.

A destruição da cabaça traz consequências: “Nesse exato instante, a Mandebe fraquejam as pernas. Vacila e soçobra ao peso de uma caixa de cem quilos e cai de borco sobre o pavimento do cais, com a cabeça esmigalhada” (MUIANGA, 2015, p. 81). A morte dele deixa bem claro que a força da esposa não estava no pó, mas na cabaça. O pó

era utilizado como um meio de transmissão. Quando ela foi quebrada, ele deixou de receber essa força e, com isso, não conseguia mais sustentar a caixa. Ela cai e o mata. Ao mesmo tempo: “Fenômeno simultâneo: Soraya desperta da letargia em que adormecia desde a manhã. Súbitas energias fortalecem-lhe os joelhos. Novo alento enche-lhe o corpo. Ergue-se e caminha pelo quintal da casa, como o fizera lá na aldeia antes de ser esposa de Mandebe” (MUIANGA, 2015, p. 81).

Ela não só recuperou a força que havia perdido, comprovando-se a mentira de que era doente antes do casamento, mas poderá voltar a ter uma vida normal com a morte do marido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das ideias expostas por Todorov (2010) no *Introdução à literatura fantástica*, fomos capazes de analisar o conto *O estivador*, de Aldino Muianga. Se, a princípio, a narrativa apresenta algumas características típicas do gênero fantástico, vemos que ela apresenta algumas diferenças. O exame detalhado da diegese demonstra que, no decorrer dos acontecimentos, novos fatos vão surgindo e eliminando a hesitação do leitor, elemento central do gênero. Eles revelam a presença do sobrenatural, enquadrando-a no que o crítico classificou como fantástico-maravilhoso.

O fato de esses elementos estarem enquadrados na cultura africana não leva a uma diferenciação tão profunda do maravilhoso ocidental que impeça que o conto seja estudado à luz da teorização referente aos relatos ocidentais. Esperamos que nosso trabalho possa estimular outras pesquisas sobre o assunto que possam contribuir para um maior conhecimento da literatura africana e das semelhanças e diferenças entre as duas matrizes literárias. Além disso, esperamos contribuir para um maior conhecimento da obra de Aldino Muianga.

REFERÊNCIAS

JAMISSE, Frederico. Aldino Muianga partilha memórias. **Jornal Domingo**, Maputo, 20 jul. 2015. Disponível em: <https://www.jornaldomingo.co.mz/index.php/arquivo/11-cultura/5681-aldino-muianga-partilha-memorias>. Acesso em: 10 maio 2020.

LAGE, Rodrigo Conçole. O Fantástico em *À beira do abismo*, de Rudyard Kipling. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI**, São Mamede Infesta, n. 06, p. 01-13, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36707235/O_Fant%C3%A1stico_em_%C3%80_beira_do_abismo_de_Rudyard_Kipling. Acesso em: 13 maio 2020.

MUIANGA, Aldino. **O domador de burro e outros contos**. São Paulo: Editora Kapulana, 2015.

PARADISO, Silvio Ruiz. Religiosidade na literatura africana: a estética do realismo animista. **Estação Literária**, Londrina, v. 13, p. 268-281, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/27067>. Acesso em: 10 maio 2020.

PORSETTE, Igor Castilho. **Del Ponte e o fantástico na narrativa italiana**: uma leitura de *Gli Invisibili* e *il segreto di Misty Bay*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários Neolatinos – Literatura Italiana) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/igorcastilhoporsettemestrado.pdf>. Acesso em 17 maio 2020.

SILVA, Elaine Cristina dos Santos. **O fantástico nos contos de Hoffmann e de Balzac**: o artista louco. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127697/000844654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2020.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

WITTIMANN, Tabita. 172 fol. **O realismo animista presente nos contos africanos**: (Angola, Moçambique e Cabo Verde). Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/66293>. Acesso em: 10 mai. 2020.

Sobre o amor e outras peregrinações em *Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres*, de Clarice Lispector

About love and other pilgrimages in Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres, by Clarice Lispector

ALEXANDRE MANOEL FONSECA

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPLET)
da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: alexandre.fonseca@ufu.br

Resumo: O romance clariceano *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969) traz em seu bojo literário reverberações mitológicas, como *A Odisseia*, de Homero, e o mito de *Eros e Psiquê* apresentado por Apuleio em *O asno de ouro*. Ao apresentar a história de amor e sedução entre Lorelei e Ulisses, Clarice Lispector articula novos significados e percursos para seus personagens a partir dos seus mitônimos. Nesse jogo de sedução às avessas, sedutor e seduzido trocam de papéis para que ambos possam percorrer novos caminhos até chegarem um ao outro através de si mesmos. A partir desse recorte de análise, o presente artigo almeja analisar essa jornada amorosa percorrida pelas personagens clariceanas à luz de teorias que articulam o trinômio mito, amor e simbologias.

Palavras-chave: Clarice Lispector. Amor. Mito.

Abstract: Clarice's novel "Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres" (1969) brings in its literary mythological reverberations, such as Homer's *Odyssey* and the myth of *Eros and Psyche* written by Apuleio, in *The Golden Ass*. By presenting the story of love and seduction between Lorelei and Ulisses, Clarice Lispector articulates new meanings and paths for characters based on their mythologies. In this reverse game of seduction, seducer and seduced exchange their roles so that both can travel new paths until they reach each other through themselves. Based on this analysis, the article aims to analyze this amorous journey taken by Clarice's characters in the light of theories that articulate the trinomial myth, love and symbology.

Keywords: Clarice Lispector. Love. Myth.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu andei
Por onde o amor me levou
Eu voltei
Por onde o amor me chamou
Eu amei
Como homem nenhum nunca amou
(CALCANHOTO, 2019)

No Tarô de Marselha, composto por 78 cartas divididas em arcanos maiores e arcanos menores, a figura da carta “Enamorados” (Os amantes) é composta pela figura de um Cupido, ornado por um sol, apontando sua flecha para três pessoas na terra: duas mulheres e um homem. A mulher da direita encosta delicadamente sua mão sobre o ombro do homem, figura central da carta, enquanto a mulher da esquerda toca singelamente seu coração. As duas figuras femininas apontam caminhos diferentes, assim como Afrodite e Psiquê apresentam na história de Apuleio. No tarô de Rider-Waite, a configuração imagética dos enamorados é diferente: um anjo com cabelos esvoaçantes olha para um homem, aparentemente Adão, e uma mulher, consequentemente, Eva. Ao lado da figura feminina, uma cobra enlaça uma árvore frutífera e olha para Eva. A carta d’Os amantes está ligada à escolha, ao casal, ao desejo, aos afetos e, principalmente, ao amor. Os amantes desejam, sentem afetos, fazem escolhas, amam. Entrelaçam seu destino ao outro, se abraçam. Na carta, a figura feminina é tentada pela cobra a provar do fruto proibido, é desafiada a transgredir. O outro é posto de frente a aprendizagem da mulher tentada, ele espera, aguarda a travessia necessária, pois ainda existe um espaço entre ambos que precisa ser vencido. Quando se encontram, não se conhecendo ainda, precisam dizer: “eis o que eu sou”.

Como potências, Eros e Psiquê eram forças desconhecidas um para o outro. Eros habitava o escuro e Psiquê não sabia quem amava, foi preciso, portanto, os desafios impostos por Afrodite. Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969), não temos desafios impostos por uma deusa colérica e invejosa, mas os impostos pela diferença e pela própria aprendizagem do prazer. Em sua obra *Filosofia do amor*, Georg Simmel (2006) afirma que o amor nasce de pessoa inteira para pessoa inteira. Lóri que era pedra em seu próprio caminho precisou se reinventar: adquirir consciência de si mesma, enquanto mulher e amante. Mas, quem são essas personagens? Qual o discurso que elas sustentam? Assim, devidamente apresentados, nos pautaremos em analisar separadamente Lóri (mulher, sereia, peregrina) e Ulisses (homem, filósofo, guerreiro) para podermos chegar até o que eles formam juntos. Barthes preconiza: “o gesto do abraço amoroso parece realizar por um momento, para o sujeito, o sonho da união total com o ser amado” (BARTHES, 1981, p. 12).

2 ELE

As informações sobre a aparência de Ulisses e seu corpo são praticamente inexistentes na obra clariceana. Dele, sabemos sobre sua profissão de professor universitário de filosofia; seu endereço no bairro da Glória, no Rio de Janeiro; seu gosto por uísque; seu modo didático que, às vezes, beira o pedante, conforme Fernando Sabino; sua paciência bíblica em esperar por sua amada; e, claro, seu nome explicitamente homérico.

Ulisses (Ulysses) é a versão latina do nome Odisseu (*Odysséus*), guerreiro que nomeia o poema de Homero, que integra a narrativa da Guerra de Troia. Ulisses era filho do rei Laerte e da rainha Anticleia, casado com Penélope com quem teve Telêmaco. Ulisses teve seu destino modificado ao participar da Guerra de Troia ao lado de Agamenon, pois, após os combates, o rei de Ítaca vagou durante 20 anos até voltar para

os braços de sua esposa. Nessa odisséia, Ulisses enfrentou ciclopes, bruxas, sereias e a fúria de deuses para regressar a sua pátria, banir os pretendentes de sua esposa e reassumir o trono de Ítaca. Assim, Ulisses integra o *Mito do retorno*, no qual a expressão “odisseia” ganha o sentido de viagem longa e/ou árdua.

Ulisses também é relacionado ao termo polítropo, como relembra Donald Schüler (2002) em *Origens do discurso democrático*. Multifacetado, multiforme e versátil, o guerreiro ocupa vários espaços, geográficos ou caracterológicos. Sendo assim, ele age como “orador, companheiro, amante, astuto, cavalheiro, atleta, combatente imaginoso, poeta, marinheiro, artesão, sedutor, seduzido, pai, filho. Ele é muitos, ele é polítropo. É tantos que chega a confundir-se com o homem enquanto espécie.” (SCHÜLER, 2002, p. 7). O Ulisses clariceano parece ocupar esse lugar, pois apenas sabemos dele suas características intelectuais, o seu poder astuto. Ele é homem, professor, amante, conselheiro... objeto de amor de Loreley.

Uma das façanhas mais lembradas de Ulisses foi o mérito de conseguir ouvir o canto das sereias (harpías) e não se sucumbir a elas. Para isso, valendo-se da astúcia, ele coloca cera no ouvido de toda a sua tripulação e depois se amarra ao mastro do barco. Ao se amarrar no mastro do navio, Ulisses domina seu lado animal e desejoso que quer se unir às sereias. O navio não para, tampouco pode parar, uma vez que isso significaria a morte de sua tripulação. O guerreiro lendário ouve o canto das sereias, porém não sucumbe ao canto da morte e, assim, o feitiço de sedução é anulado: o herói de Ítaca sabe de sua fraqueza e realiza um estratagema capaz de fazê-lo escapar das sereias, seres formados por metade mulher e metade animal. Sua parte racional tem consciência do perigo da sedução, enquanto sua metade “animal”, “instintiva” e “lasciva” precisa ouvir aquele canto como seu teste maior de resistência a tentações, como ele provou ao rejeitar a imortalidade oferecida pela ninfa Calipso.

Para Franz Kafka, em *O silêncio das sereias*¹, não é o canto a arma mortal desses seres míticos, mas sim o silêncio. O nobre guerreiro Ulisses preocupou-se apenas com a cera e as cordas para amarrá-lo no mastro do navio, porém esqueceu-se do mortal silêncio.

Para se defender das sereias, Ulisses tapou os ouvidos com cera e se fez amarrar ao mastro. Naturalmente - e desde sempre - todos os viajantes poderiam ter feito coisa semelhante, exceto aqueles a quem as sereias já atraíam à distância; mas era sabido no mundo inteiro que isso não podia ajudar em nada. O canto das sereias penetrava tudo e a paixão dos seduzidos teria rebentado mais que cadeias e mastro. Ulisses, porém não pensou nisso, embora talvez tivesse ouvido coisas a esse respeito. Confiou plenamente no punhado de cera e no molho de correntes e, com alegria inocente, foi ao encontro das sereias levando seus pequenos recursos.

As sereias, entretanto, têm uma arma ainda mais terrível que o canto: o seu silêncio. Apesar de não ter acontecido isso, é imaginável que alguém tenha escapado ao seu canto; mas do seu silêncio certamente

¹ Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/kafka2.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

não. Contra o sentimento de ter vencido com as próprias forças e contra a altivez daí resultante - que tudo arrasta consigo - não há na terra o que resista. (KAFKA, 1984, *online*)

Como toda a tripulação estava vedada aos sons, Ulisses não pode relatar o canto, porque ele provavelmente não existiu. O que ele “ouviu” foi o silêncio das sereias, “esticaram o corpo e se contorceram, deixaram o cabelo horripilante voar livre no vento e distenderam as garras sobre os rochedos” (KAFKA, 1984, *online*). As sereias não queriam seduzir o belo guerreiro de Ítaca, mas capturar “o brilho dos seus olhos” (KAFKA, 1984, *online*), ter sua atenção. Em Clarice, Ulisses deixa claro para a professora primária, Loreley, que quem a seduz é ele e não o contrário, porque, aparentemente, ela está atrás dele no aprendizado da vida e do amor. Com essa afirmação, o professor de filosofia usa sua possível condição de aprendizagem avançada para silenciá-la. Porém, ao emudecer a sereia, Lóri ganha outros dons, como as sereias kafkanianas. Sem o canto, a sereia usa da sedução pela sedução, sem artifícios. Os Ulisses aproximaram-se das suas respectivas sereias por causa do eminente mistério que elas emanavam.

Sereias são seres compostos pela metade animal, peixe ou ave, e pela metade humana. Seduzem os pescadores, fazem com que eles se percam no mar, enaltecem a luxúria e o prazer, domina o lado racional dos homens. Ao escutar o canto das sereias, a única nota capaz de ser ouvida é a nota da morte pelo prazer. Chevalier e Gheerbrant apontam que as sereias são metaforicamente os perigos dos desejos e das paixões na vida transfigurada em odisséia.

Elas simbolizam a autodestruição do desejo, ao qual uma imaginação perversa apresenta apenas um sonho insensato, ao invés de um objeto real e uma ação realizável. É preciso, assim como Ulisses, agarrar-se à dura realidade do mastro, que está no centro do navio, que é o eixo vital do espírito, para fugir das ilusões da paixão. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p. 814)

O Ulisses professor não possui um mastro para servir de “âncora” dos desejos; ele utiliza sua sabedoria para ter relativa vantagem sobre Loreley, “porque ele estava infinitamente mais adiantado na aprendizagem: ele reconhecia em si a alegria e a vitória” (LISPECTOR, 1998, p. 92). Ulisses já conhecia os caminhos da sedução e os perigos da paixão; deveria ele, assim como proferiu Madame Bovary ao seu amante ideal, guiar uma mulher nos combates da paixão e do amor? Ulisses espera que Lóri esteja pronta por si própria, pois não existem atalhos em se tratando de amor.

Estou em plena luta e muito mais perto do que se chama de pobre vitória humana do que você, mas é vitória. Eu já poderia ter você com o meu corpo e minha alma. Esperarei nem que sejam anos que você também tenha corpo-alma para amar. Nós ainda somos moços, podemos perder algum tempo sem perder a vida inteira. (LISPECTOR, 1998, p. 47-49)

Ao analisar o sujeito Ulisses, Olgária Matos, em *A melancolia de Ulisses*, comenta que as sereias homéricas, além de prometerem a felicidade e o gozo, trazem consigo uma forte ameaça à autonomia do sujeito. Ao realizar a travessia perigosa no território do canto feminino e bestial, os marinheiros previnem-se do perigoso e, conseqüentemente, não ouvem o chamado da beleza. Matos discorre que esta “tem sido a experiência subsequente da humanidade: à maioria foi negado o conhecimento da beleza e do amor” (MATOS, 2009, p. 163). Nesse ato de esperar, existe o deslocar do monólogo para o diálogo: Lóri, a sereia que é seduzida, que tem seu lado animal dominado, trava uma batalha com e por Ulisses.

Apesar de ser outono era um dos dias mais quentes do ano, Lóri suave a ponto das costas do vestido estarem molhadas, a testa se perlava de gotas de suor que terminavam escorrendo pelo rosto. Parecia estar lutando corpo a corpo com aquele homem, assim como lutava consigo mesma, e que era simbólico ela suar e ele não. Enxugou o rosto com o lenço, enquanto sentia que Ulisses a examinava e ela percebeu que ele estava tendo prazer em olhá-la. (LISPECTOR, 1998, p. 96)

Ulisses não sua, porque provavelmente não cansa naquela batalha, ele está, no aprendizado do amor e do prazer, à espera da sereia que nada até o rochedo do guerreiro, não pertence a ele os verbos de movimento: ele espera, ela peregrina. A partir dessa aferição textual, entramos na *Odisseia às avessas*, uma conjectura de Teresinha V. Zimbrão da Silva (2013) ao interpretar o romance clariceano: nas narrativas gregas, comumente, eram os heróis que perambulavam e enfrentavam os desígnios dos deuses para chegarem aos seus destinos da alegria e da vitória. O espaço do outro não era do herói que desafia a cólera do inimaginável. Em Clarice, Ulisses, além de esperar por sua sereia, que aprende novamente a seduzir, também figura como o Caronte do amor: “Fora então que Ulisses apareceu casualmente na sua vida. Ele, que se interessara por Lóri apenas pelo desejo, parecia agora ver como ela era inalcançável. E mais: não só inalcançável por ele mas por ela própria e pelo mundo. Ela vivia de um estreitamento no peito: a vida”. (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Carecemos de relembrar o sacrifício de Alceste por Admeto. Fedro, um dos convidados do banquete, expõe que o amor também celebra a coragem e inspira os atos de bravura. Foi por esse fio de bravura e amor que Alceste, esposa de Admeto, sacrificou-se. Às portas da morte, o rei Admeto, muito doente, conseguiu um trato com as Parcas (Cloto, Láquesis e Átropos), que tinham como missão tecer o fio da vida humana e cortá-lo, o que significava a morte de alguém. No entanto, com medo da iminência da morte, o rei implora para Apolo e, assim, o deus consegue um trato com as ceifadeiras: Admeto seria poupado do destino fúnebre se alguém se entregasse em seu lugar. Nenhuma alma do seu reino, inclusive seus próprios pais, se propôs a tal sacrifício. Movida por amor e coragem, Alceste aceita morrer no lugar do marido e as Parcas a adoecem à medida que Admeto recupera a saúde. Porém, comovido com a história, Hércules não deixa que a morte se aproxime de Alceste e, então, ela consegue sobreviver.

Mas, assim como Psiquê, Alceste esteve na porta da morte por seu amado e seu ato, movido por amor, foi recompensado. Psiquê, como última prova, precisou descer

até o submundo para pegar o pó da beleza eterna de Perséfone: mesmo viva, experimentou da morte. A morte não significa necessariamente o fim do ciclo vital. Nas cartas de Tarô, ela pode significar a renovação, a promessa de mudança, de novos rumos. Por essa perspectiva, Ulisses também pode representar a morte da antiga Loreley: “Lóri tinha medo de cair no abismo e segurava-se numa das mãos de Ulisses enquanto a outra mão de Ulisses empurrava-a para o abismo.” (LISPECTOR, 1998, p. 32).

Outro fator interessante correlacionado a Ulisses é a simbologia da Terra. Em um de seus pensamentos, Loreley relembra suas origens agrárias: “O que chamava de terra já se tornara o sinônimo de Ulisses” (LISPECTOR, 1998, p. 42). Novamente, recorremos ao *Dicionário de Símbolos* para lançar luz a esse fato, assim, neste contexto simbólico, um dos significados atrelados a terra é a de oposição ao céu: o princípio ativo e o princípio passivo, ou seja, o aspecto feminino versus o aspecto masculino. Mas também não podemos esquecer que a terra representa a fertilidade e está ligada, assim como na literatura, à mulher. Os judeus e os cristãos veem na terra a promessa de renovação: Terra Prometida. Neste contexto, entendemos que Ulisses representa para Lóri uma espécie de promessa de renovação. Imóvel como a terra, o rochedo, a sereia precisa nadar até um porto seguro. Durante as pesquisas, observamos que o termo “tesouro”, interessante, se correlaciona a “terra”. Vejamos os apontamentos:

Geralmente, o tesouro se encontra no *fundo das cavernas* ou *enterrado em subterrâneos*. Essa situação simboliza as dificuldades inerentes à sua procura, mas, sobretudo, a necessidade de um esforço humano. O tesouro não é um dom gratuito do céu; é descoberto ao final de longas provações. [...] O tesouro oculto é o símbolo da vida interior e os monstros que o vigiam não são outra coisa senão partes de nós mesmos. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p. 881 – grifos nossos)

Qual o tesouro que Ulisses guarda ou protege? Será que no encontro com o outro, Lóri estaria se encontrando? Sabemos que no começo da relação, Lóri vislumbrava em Ulisses a figura de mestre. Mas, depois, o próprio disse que não teria essas respostas de vida e amor; ela teria, por si própria, que encontrá-las. Pois o “coração tem que se apresentar diante do Nada sozinho e sozinho bater em silêncio de uma taquicardia nas trevas” (LISPECTOR, 1998, p. 38).

Assim como o sujeito homérico, o sujeito clariceano Ulisses luta por “uma vida independente das vicissitudes do destino e da tentação.” (MATOS, 2009, p. 163). Até certo ponto, Ulisses consegue seduzir Lóri, mas depois se entrega à sedução mútua. Ele passa a esperar por ela, assim como Penélope esperou pelo rei de Ítaca, mesmo sendo constantemente atormentada pelos galanteios de seus pretendentes. O herói pisa seus pés no mesmo mar em que a sereia nada até ele: abre seus braços e reza para que ela chegue.

3 ELA

Lóri é a nossa heroína. O arauto clariceano que toca as trombetas da felicidade. A mulher que desce os círculos do inferno atrás do seu amor em um itinerário que

envolve a autoaprendizagem. Até certo ponto, Ulisses pode guiá-la, assim como Virgílio guiou Dante até Beatriz e Deus. Nos demais pontos, ela deve fazer a travessia dos opostos sozinha. De Loreley, as seguintes informações: mulher, professora primária, órfã de mãe, tem quatro irmãos homens, um pai vivo com o qual, aparentemente, não mantém contato, um gosto por roupas apertadas e sensuais, “adoradora dos homens”, burguesa.

Ao nos dar uma história singular, que já se encontra em andamento, a escrita de *Uma Aprendizagem* segue o fluxo pessoal de Lóri: temos então um narrador que sabe os pormenores sentimentais da protagonista, que é antagonista de si mesma. Ao passo da descrição do narrador, inicialmente, Lóri se apresenta sem fôlego e ansiosa. O começo do livro não tem pontos finais e paragrafação, proporcionando uma leitura rápida e apressada. As primeiras impressões que temos de Loreley são ligadas ao visual. Como sereia, tais atributos lhe caem bem e são necessários a ela². Mas sua outra parte clama em dar ao seu coração de mulher um destino maior e mais significativo. Assim como Psiquê, o escuro não serve para Loreley. Mesmo que haja certa equidade entre os dois; o escuro não revela a verdade.

Se não há coragem, que não se entre. Que se espere o resto da escuridão diante do silêncio, só os pés molhados pela espuma de algo que se espraia de dentro de nós. Que se espere. Um insolúvel pelo outro. Um ao lado do outro, duas coisas que não veem na escuridão. Que se espere. Não o fim do silêncio mas o auxílio bendito de um terceiro elemento: a luz da aurora. (LISPECTOR, 1998, p. 38)

Conforme Neumann, o amor como expressão feminina não consegue se realizar nas trevas, como algo totalmente inconsciente, “um encontro legítimo com o outro envolve a consciência, a despeito da separação e do sofrimento.” (NEUMANN, 1995, p. 70). No início, temos uma mulher temerosa, que deseja agradar seu homem, seduzi-lo, mesmo não sabendo como. Avançado em sua aprendizagem, Ulisses exige mais da mulher que ele deseja, espera que ela consiga fazer sua viagem até ele. Nessa viagem, temos uma personagem que não consegue se reconhecer na solidão ou na tristeza, como G.H. de *A paixão segundo G.H.*, mas uma mulher guiada pela pauta da felicidade. Uma mulher que não vê a salvação em uma barata, mas em uma maçã, símbolo do pecado. Em seu bojo feminino, além da imagem de sereia, de Penélope às avessas, de Psiquê corajosa, Lóri carrega também a imagem da afrontosa Eva que conhece o prazer do mundo pela boca. Mas, ao contrário de Eva, ao provar da maçã, Lóri consegue acesso ao paraíso.

Era uma maçã vermelha, de casca lisa e resistente. Pegou a maçã com as duas mãos: era fresca e pesada. Colocou-a de novo sobre a mesa para vê-la como antes. E era como se visse a fotografia de uma maçã no espaço vazio.

² Na dissertação *No Templo da Linguagem: a experiência de Deus no discurso ficcional de Clarice Lispector*, Juliana Gervason discute com maior abrangência o papel estereotipado da mulher, ligado aos atos de comprar, ligar e ordenar.

Depois de examiná-la, de revirá-la, de ver como nunca vira a sua redondez e sua cor escarlate — então devagar, deu-lhe uma mordida. E, oh Deus, como se fosse a maçã proibida do paraíso, mas que ela agora já conhecesse o bem, e não só o mal como antes. Ao contrário de Eva, ao morder a maçã entrava no paraíso. Só deu uma mordida e depositou a maçã na mesa. Porque alguma coisa desconhecida estava suavemente acontecendo. Era o começo — de um estado de graça. (LISPECTOR, 1998, p. 134)

Observamos que Lóri desconstrói alguns arquétipos ligados a ela: não é a Penélope que espera; não é a Eva que come um fruto suculento para ser expulsa do paraíso; não é a sereia que seduz. Quem é Lóri? Pelas semelhanças, a que mais se aproxima de Lóri é Psiquê. Ambas passaram por um intenso processo de desconstrução para alcançar o outro. Antes de uma aprendizagem amorosa, uma aprendizagem de si mesmas.

Lóri não consegue dar-se ao outro, como bem pondera Ulisses ao falar sobre seus alunos, mas o professor de filosofia deixa claro que isso é possível de ser aprendido: “Depois você aprenderá, Lóri, e então experimentará em cheio a grande alegria que é a de se comunicar, de transmitir.” (LISPECTOR, 1998, p. 92-93). Sobre a aprendizagem amorosa, Erich Fromm comenta que o primeiro grande passo a “dar” é ter a consciência de que o amor é uma arte — “se quisermos apreender como se ama, devemos proceder do mesmo que agiríamos se quiséssemos aprender qualquer outra arte, seja a música, a pintura, a carpintaria, ou a arte da medicina ou da engenharia.” (FROMM, 1960, p. 24). Assim, Ulisses começa então o processo de ensino, mesmo vendo em Loreley a figura de sua pior aluna. É que o processo de ensino dele consiste no despertar dela por ela própria.

— Sim, disse Ulisses. Mas você se engana. Eu não dou conselhos a você. Eu simplesmente — eu — eu acho que o que eu faço mesmo é esperar. Esperar talvez que você mesma se aconselhe, não sei, Lóri, juro que não sei, às vezes me parece que estou perdendo tempo, às vezes me parece que pelo contrário, não há modo mais perfeito, embora inquieto, de usar o tempo: o de te esperar. (LISPECTOR, 1998, p. 53)

A sereia precisa chegar ao rochedo para ter seu amado guerreiro homérico e, principalmente, para se reconhecer. Fromm nos esclarece que “dar” é, muitas vezes, correlacionado ao abandono de si, à privação e ao sacrifício. Porém, o psiquiatra esclarece que “dar é a mais alta expressão da potência. No próprio ato de dar, ponho a prova minha força, minha riqueza, meu poder. Essa experiência de elevada vitalidade e potência enche-me de alegria. Provo-me como superabundante, pródigo, cheio de vida e, portanto, como alegre” (FROMM, 1960, p. 45). É interessante observamos que Ulisses só considera Lóri pronta quando ela fala sobre seus momentos de ternura com seus alunos. O amor erótico, da falta, do querer possuir, neste momento dá lugar a um amor coletivo, pelo todo. Lóri se transborda para os outros na forma de caridade. Ao contrário da compaixão, que se rejubila na dor do outro, a caridade é escolher dividir a alegria.

Então fechei-me numa individualização que se eu não tomasse cuidado poderia se transformar em solidão histórica ou contemplativa. O que me salvou sempre foram os meus alunos, as crianças. Sabe, Ulisses, elas são pobres e a escola não exige uniforme por isso. No inverno comprei para todos um suéter vermelho. Agora, para a primavera, vou comprar para os meninos, calça e blusa azul, e para as meninas vestidos azuis. Ou vou mandar fazer, é mais fácil de encontrar. Tenho que tirar a medida de todos os alunos porque —

Quem se levantou para ir embora foi Ulisses, para a surpresa de Lóri. Ele disse:

— Você está pronta, Lóri. Agora eu quero o que você é, e você quer o que eu sou. E toda essa troca será feita na cama, Lóri, na minha casa e não no seu apartamento. Vou escrever neste guardanapo o meu endereço. Você sabe dos meus horários na faculdade e das aulas particulares. Fora dessas horas, estarei em casa esperando por você. Encherei de rosas o meu quarto, e quando murcharem antes de você ir, comprarei novas rosas. Você pode vir quando quiser. Se eu estiver no meio de uma aula particular, você espera. Se você quiser vir no meio da noite e tiver medo de pegar um táxi sozinha, me telefone que irei buscar você. (LISPECTOR, 1998, p. 138-136)

Enquanto ela se achava pedra no próprio caminho, não poderia fluir para o outro, abraçar o mundo, dar-se. Era sólida, rígida consigo mesma. No livro, alguns elementos naturais são comumente correlacionados a Lóri: a lua e, principalmente, o elemento água. A professora primária trocava os banhos de sol pelos banhos de raios lunares, “porque era mais lunar que solar e via de olhos bem abertos nas madrugadas tão escuras a lua sinistra no céu. [...] E ficava profundamente límpida.” (LISPECTOR, 1998, p. 34). Em seu vasto império de simbologias, a lua representa o princípio feminino, sendo símbolo de transformação, de renovação e de crescimento. Ligada aos ritmos biológicos, o astro também é ligado aos animais aquáticos que crescem e decrescem com ela, além de ser símbolo da fecundidade.

Quanto ao elemento água, Lóri se une a ele de forma direta devido ao seu mitônimo. A água se correlaciona a nossa sereia clariceana graças ao mar. Ela precisa dos banhos marítimos para despertar, pois “o cheiro é de uma maresia tonteante que a desperta de seu mais adormecido sono secular.” (LISPECTOR, 1998, p. 79). Assim como a terra, Lóri também dá ao mar uma característica masculina: “Como explicar que o mar era o seu berço materno, mas que o cheiro era todo masculino?” (LISPECTOR, 1998, p. 112). No mito, a deusa do amor, Afrodite, teria nascido após Cronos castrar seu pai Uranos e ter jogado as genitais no mar; assim, a espuma teria sido o esperma divino de Uranos. Quando Lóri fala da experiência com o mar, com o sal marítimo, ela evoca sentimentos eróticos, sensuais: “E era isso o que estava lhe faltando: o mar por dentro como o líquido espesso de um homem.” (LISPECTOR, 1998, p. 80).

Corriqueiramente, a água está ligada a três temas dominantes, como nos apontam Chevalier e Gheerbrant: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência. O ato de entrar no mar na penumbra da aurora representa para Lóri o rito antigo da ablução. Ela entra no mar e a água salgada escorre pelo seu corpo, passa a fazer parte dela — “Já não precisa de coragem, agora já é antiga no ritual retomado que

abandonara há milênios.” (LISPECTOR, 1998, p. 80). Brinca com a água e, com as mãos em concha, bebe-a, pois acredita que aquele líquido salgado fertilizará um novo ser. Ao entrar no mar, Lóri assimila as virtudes dele: “as diversas propriedades das águas comunicam-se àquele que delas se impregna; elas purificam, estimulam, curam, fecundam. A ablução é um meio de apropriar-se da força invisível das águas.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1989, p. 6). Ao mergulhar nas ondas do mar, a nossa sereia não se dissolve nas águas. Como líquido espesso do homem, ou líquido nutritivo que integra a vida, Loreley retorna a suas origens nesse reservatório de energia, ela se inicia em um processo.

Os seres da natureza parecem comunicar-se com a persona de Lóri. As figuras do cavalo, do peixe, do cachorro, do tigre, da crisálida são apresentadas em alguns trechos. O que trazia a destruição para os marinheiros era o lado bestial das sereias: esse lado enaltecia o eros platônico, o amor que conduzia a uma inexorável destruição de uma das partes. No momento em que esse desejo era satisfeito, a morte era anunciada. Lóri e Ulisses não podem estar juntos nesse desejo: a professora primária precisa enaltecer e energizar seu lado humano (feminino), pois o outro lado, o animal, não será escutado por Ulisses.

4 ELES

Quem é “nós”? Será que é aquela criatura “Ele-ela” que sobe o morro de sucata em *Onde estivestes à noite*?³ Não existe abraço sozinho, é preciso dois lados, duas bandas, duas potências. O abraço representa a união total com o ser amado: ele está nos meus braços, repousado, sinto seu cheiro, o cheiro que esperei para sentir. Como união, Barthes invoca as palavras de François Wahl: é um sonho impossível, mas ninguém desiste. Outro fragmento diz que a união é um prazer simples e único, “alegria sem mácula sem mistura, a perfeição dos sonhos, a realização de todas as esperanças” (BARTHES, 1981, p. 194). Na bíblia, Amada e Amado se chamam no *Cântico dos Cânticos*. Seus beijos são mais doces que o vinho. Seus corpos são comparados à natureza, são perfeitos. Perdem-se, procuram-se, encontram-se. Perguntam aos outros: onde estará meu amado?

G.H.⁴ não morde uma maçã em cima da mesa. G.H. não vai ao paraíso. Ao contrário de Ana⁵ e do Mendigo cego⁶ que masca chicles, G.H. não vai ao paraíso, porque sua pauta é outra. Ana visita um “paraíso” terrestre repleto de flores, folhas, animais, troncos, cipós, mas é um paraíso, o Jardim do Éden. Intitular um conto de “Amor” e relacionar a visão ao ato sagrado de amar é algo a se pensar. Para Emílio Mira Y López, o amor é claridade, é luz, é luminescência: “Ilumina no ser amado suas recônditas perfeições e percebe em conjunto o volume de seus valores atuais e virtuais” (LÓPEZ, 1960, p. 193-194). Para Lóri, só existe a luz. A aurora é que traz a verdade, aquece o mar, mostra o rosto de seu amado. Ler *Uma aprendizagem* é um convite para as perguntas: o

³ Conto que nomeia a coletânea lançada em 1974 por Clarice Lispector.

⁴ Personagem central do romance *A paixão segundo GH* (1964).

⁵ Personagem do conto *Amor*, do livro *Laços de Família* (1960).

⁶ Idem.

que eu busco no outro? O que é o amor? Até aqui, vimos que Lóri precisou progredir para provar do amor e do prazer, mas a aprendizagem amorosa é árdua. A professora primária foi movida por sentimento antigo, tão antigo quanto os mitos gregos. Para Fromm, esse sentimento é o mais poderoso anseio do homem.

É a paixão mais fundamental, é a força que conserva juntos a raça humana, o clã, a família, a sociedade. O fracasso em realizá-la significa loucura ou destruição – autodestruição ou destruição de outros. Sem amor, a humanidade não poderia existir um só dia. Contudo, se chamarmos “amor”, a realização da união interpessoal, poderemos encontrar-nos em séria dificuldade. A fusão pode ser obtida de diversos modos – e as diferenças não são menos significativas do que aquilo que é comum às várias formas de amor. (FROMM, 1960, p. 40).

A construção estética de *Uma aprendizagem* evidencia o anseio da personagem feminina em alcançar sua potência máxima: uma conversa que começa apressada e sem fôlego. Conversa em que, inicialmente, prepondera o monólogo e, à medida que acontece a transgressão de Loreley, muda para um profundo e honesto diálogo. Do desencontro ao encontro. Das noites enluaradas do terraço até o amanhecer na cama com seu amado Ulisses. O “nós” presente em *Uma aprendizagem* reflete uma evolução que termina na cama e que marca o fim de uma jornada.

Sobretudo porque sabia que estava sendo bom para ele – era depois de grandes jornadas que um homem enfim compreendia que precisava se ajoelhar diante da mulher como diante da mãe. E para Lóri era bom porque a cabeça do homem ficava perto dos joelhos e perto de suas mãos, no seu regaço que era a sua parte mais quente. E ela pôde fazer o seu melhor gesto: nas mãos que estavam há um tempo frementes e firmes, pegar aquela cabeça cansada que era fruto dela e dele. Aquela cabeça de homem pertencia àquela mulher. (LISPECTOR, 1998, p. 147)

Agora, o guerreiro filósofo pertence ao corpo de Lóri: a androginia clariceana está completa, porque não existe mais a falta e o desejo de reintegrar a parte perdida foi saciado. Entretanto, o encontro não é composto por duas bandas incompletas para formar um ser completo. São dois seres completos e plenos. A terra prometida foi alcançada e o fruto que antes era responsável por expulsá-los do paraíso tem efeito reverso, os integra ao céu.

Foi nesse estado sonho-vislumbre que ela sonhou vendo que a fruta do mundo era dela. Ou se não era, que acabara de tocá-la. Era uma fruta enorme, escarlate e pesada que ficava suspensa no espaço escuro, brilhando de uma quase luz de ouro. E que no ar mesmo ela encostava a boca na fruta e conseguia mordê-la, deixando-a no entanto inteira, tremeluzindo no espaço. Pois assim era com Ulisses: eles se haviam possuído além do que parecia ser possível e permitido, e no entanto ele e ela estavam inteiros. A fruta estava inteira, sim, embora dentro da

boca sentisse como coisa viva a comida da terra. Era terra santa porque era a única em que um ser humano podia ao amar dizer: eu sou tua e tu és meu, e nós é um. (LISPECTOR, 1998, p. 153)

No encontro a dois, Lóri está plena, desabrochada, capaz de comer a fruta do mundo. Ao realizar as provas místicas de Afrodite para no final ter acesso à morada dos deuses e à imortalidade dos olímpianos, Psiquê consegue ter igualdade perante Eros, seu amado deus. Acontece fenômeno semelhante com Lóri quando finalmente ela se entrega nos braços de Ulisses e se transmuta de crisálida para leve borboleta.

— Nós dois sabemos que estamos à soleira de uma porta aberta a uma vida nova. É a porta, Lóri. E sabemos que só a morte de um de nós há de nos separar. Não, Lóri, não vai ser uma vida fácil. Mas é uma vida nova. (Tudo me parece um sonho. Mas não é, disse ele, a realidade é que é inacreditável.)

Ulisses, o sábio Ulisses, perdera a sua tranquilidade ao encontrar pela primeira vez na vida o amor. Sua voz era outra, perdera o tom de professor, sua voz agora era a de um homem apenas. Ele quisera ensinar a Lóri através de fórmulas? Não, pois não era homem de fórmulas, agora que nenhuma fórmula servia: ele estava perdido num mar de alegria e de ameaça de dor. Lóri pôde enfim falar com ele de igual para igual. Porque enfim ele se dava conta de que não sabia de nada e o peso prendia a sua voz. Mas ele queria a vida nova perigosa. (LISPECTOR, 1998, p. 154)

Os momentos finais seguem uma linha de “*happy end*”: casal reunido, projetos de casamento, menção a filhos e juramento de estarem juntos para sempre, mesmo Ulisses confessando que não terá muito tempo para essa nova vida devido ao emprego (novos contextos amorosos). Os diálogos são grandes e profundos, pois ambos estão descobrindo e tentando algo perigoso: serem felizes.

— Meu amor, disse ela sorrindo, você me seduziu diabolicamente. Sem tristeza nem arrependimento, eu sinto como se tivesse enfim mordido a polpa do fruto que eu pensava ser proibido. Você me transformou na mulher que sou. Você me seduziu, sorriu ela. Mas não há sordidez em mim. Sou pura como uma mulher na cama com o seu homem. Mulher nunca é pornográfica. Eu não saberia ser, apesar de nunca ter estado tão intimamente com ninguém. Você entende?

— Entendi e sei disto. Mas não gosto de falar tudo. Saiba também calar-se para não se perder em palavras.

— Não. Eu me calei a vida toda. Mas está bem, falarei menos. O que eu queria saber é se sou a seus olhos a infeliz heroína que se despe. Estou nua de corpo e alma, mas quero a escuridão que me agasalha e me cobre, não, não acenda a luz.

— Sim.

Faltara antes alguma humildade em Ulisses. Mas no amor, por deslumbramento, ele se tornara humilde e sereno.

— Eu te amo, Lóri, e não tenho muito tempo para você porque trabalho muito. Foi sempre com esforço que eu separava tempo para tomar um uísque com você. Meu trabalho vai aumentar, você terá que ser paciente, vai aumentar porque preciso afinal escrever o meu ensaio. E escreverei sem estilo, disse como se falasse sozinho. Escrever sem estilo é o máximo que, quem escreve, chega a desejar. Será, Lóri, como a tua frase que sei de cor: será o mundo com sua impersonalidade soberba versus minha individualidade como pessoa mas seremos um só. Você terá que ficar sozinha muitas vezes.

— Não me incomodo. Sou hoje outra mulher. E um minuto de segurança de teu amor renderá comigo semanas, sou outra mulher. E mesmo quero ficar mais ocupada: o ensino está me apaixonando, quero vestir, e ensinar, e amar meus alunos, e prepará-los para um modo como eu nunca fui preparada.

— Você é a mesma de sempre. Só que desabrochou em rosa vermelho-sangue. Joguei fora as duas dúzias de rosas porque tenho você, rosa grande e de pétalas úmidas e espessas. Lóri, eu vou estar tão ocupado que talvez o jeito seja casarmos para estarmos juntos. — Talvez seja melhor. Talvez o melhor seja — (LISPECTOR, 1998, p. 156).

Ainda na cama, Ulisses diz a Lóri que o amor e o prazer não são atos proibidos a ela. Liberta, a mulher aprende a existir. Em um diálogo final, em clima de atmosfera milagrosa, a professora primária evidencia que seu caminho chegou ao fim de um ciclo, o que a coloca na porta de outro recomeço. Assim como iniciou, o livro finaliza: deixando algo em aberto.

O livro bíblico *Cântico dos Cânticos*, também conhecido como *Cantares de Salomão*, é curiosamente dividido nas seguintes partes⁷: Beijos, Busca e Galanteio, Primavera, Busca Noturna, Dia do Casamento, Revelação da Beleza Feminina, Revelação da Beleza Masculina, Uma só é a minha Amada, Dança e Êxtase, O Caminho do Amor, O Mistério do Amor, O amor não tem preço e O Amor não tem fim. Alguns dos capítulos possuem certa conexão com o enredo vivido pelo casal clariceano: a busca, os galanteios, a primavera, as revelações das belezas, o êxtase, o caminho e o mistério do amor. O cântico é finalizado com reticências, tendo uma nota de rodapé da edição explicando que o último diálogo do cântico sagrado não é propriamente o fim, pois a aventura do amor continua. *Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres* finaliza com a promessa de que além da própria história, o amor não acaba, continua, se perpetua. Talvez a vida siga esse “feliz para sempre” clariceano. Ser feliz não é algo completo, definitivo, um ponto de chegada. “Feliz para sempre” é algo que continua, é seguir em frente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns estudiosos e ensaístas são resolutos em afirmarem que não existe uma cultura que não contenha em si alguma espécie de narrativa amorosa, afinal, todos nós estamos sujeitos às intempéries do amor e dos seus caminhos. Experimentamos o doce nome desse deus nas músicas que escutamos, nas novelas a que assistimos para passar

⁷ Edição Pastoral da Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus.

o tempo, nos filmes em cartaz dos cinemas, nas séries da internet. Muita coisa foi falada sobre o amor. As muitas falas deram a ele várias faces; de adorável a traiçoeiro, de aprisionador a libertador. Como filho de pais opostos (Poros e Pênia), conforme acreditavam os gregos, o amor vive cercado de dualidades e confrontos. Parece que está sempre envolto em complicações, mesmo na prática sendo muito simples: amar é a simples inclinação por uma pessoa ou causa.

Ao infringir as fronteiras seguras que a separavam do(s) outro(s), Lóri se torna mulher virtuosa. Em um primeiro momento, foi preciso o olhar do outro, o olhar pedante, o olhar crítico de Ulisses, para que Lóri conseguisse enxergar um pequeno vislumbre de si mesma: não um retrato de corpo inteiro, mas um vislumbre, suficiente para ela conseguir se enxergar. Um exercício de alteridade, por vezes bárbaro. Às vezes, é preciso o olhar do outro para conhecer a si mesmo. Lóri precisou do olhar masculino de Ulisses, mas aos poucos, as fronteiras que separavam aluno e mestre, homem e mulher, luz e escuridão, fraco e forte se confundiram: ambos estavam inseridos no aprendizado. Ao subverter os caminhos e alterar as rotas dos papéis pressupostos pelas cargas míticas, como o guerreiro que espera e seduz e a sereia que peregrina e é seduzida, Clarice constrói uma história que revive no leitor a crença nas capacidades de redenção pelo e através do amor. À vista disso, damos a palavra final ao poeta Khalil Gibran (2011, p. 12), que nos diz: “Quando o amor vos chamar, segui-o, /Embora seus caminhos sejam agrestes e escarpados”.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Al. **A voz do escritor**. Trad. Luiz Antonio Aguiar. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.
- APULEIO, L. **O asno de ouro**. Trad. Ruth Guimarães. Rio de Janeiro: Ediouro, [s. d.].
- BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**: relações entre homens e mulheres. Trad. Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Hortência dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BÍBLIA SAGRADA. N. T. **Cântico dos Cânticos**. Trad. Ivo Stomiolo, Euclides Martins Balanan. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulos, 1990. cap. 8.
- BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia Grega Volume I**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia Grega Volume II**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia Grega Volume III**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CALCANHOTO, Adriana. **O Amor me escolheu**. São Paulo: Sony Music Entertainment: 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f58Stj7Imhw>.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. Vera da Costa e Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

GERVASON, Juliana. **No templo da linguagem**: a experiência de Deus no discurso ficcional de Clarice Lispector. 2006. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Brasileira) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2006.

GIBRAN, Khalil. **O profeta**. Tradução Ricardo R. Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Disponível em: <https://book4you.org/book/5620288/712ddc>.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1960.

HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Nova Cultura, 2003.

KAFKA, Franz. **O silêncio das sereias**. 1984. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/kafka2.htm>.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Org. Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LÓPEZ, Emilio Mira Y. **Quatro gigantes da alma**: o medo, a ira, o amor e o dever. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

MATOS, Olgária. A melancolia de Ulisses. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NEUMANN, Erich. **Amor e Psiquê**: uma contribuição para o desenvolvimento da psique feminina. Trad. Zilda Hutchinson Schild. São Paulo: Cultrix, 1995.

PAZ, Octavio. **A dupla chama**. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siliciano, 1994.

PLATÃO. **O Banquete**. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril, 1972.

SCHÜLER, Donaldo. **Origens do discurso democrático**. São Paulo: L&MP Pocket, 2002.

SILVA, T. V. Z. da. Clarice Lispector: Odisseia às avessas. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 16, n. 24, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26094>.

SIMMEL, George. **Filosofia do Amor**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Mentes assombradas: alucinação e loucura em personagens de Edgar Allan Poe

Haunted Minds: Hallucination and Madness in Edgar Allan Poe's Characters

LARA PORTILHO PEREIRA

Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas.

E-mail: laraportilho_21@hotmail.com

LUÍS ANDRÉ NEPOMUCENO

Professor da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP. E-mail: luisandre.nepomuceno@gmail.com

Resumo: A ciência do século XIX registrou grandes avanços nos estudos de fenômenos da mente humana, e Edgar Allan Poe interessou-se pelo assunto, procurando retratar, em seus contos de terror, especialmente os processos alucinatórios e os mistérios sobrenaturais presentes no inconsciente humano. Na sua literatura, empreendeu estudos rigorosos sobre os mais diversos assuntos: doenças mentais, fenômenos neurológicos, ocultismo, entre outros. Além disso, temáticas como alucinação, obsessão com a morte e delírios também estão presentes, revelando que Poe esteve razoavelmente atualizado com os tratados de neurologia e psiquiatria, que ele procurou estudar nos trabalhos de resenhista que desenvolveu em revistas especializadas. Nesta pesquisa, foram feitas análises de contos selecionados de Poe, a partir de um breve estudo sobre a ciência oitocentista, com ênfase nas questões psicológicas e neurológicas.

Palavras-chave: Literatura e Medicina. Romantismo Gótico. Ocultismo. Doenças neurológicas.

ABSTRACT: Nineteenth century sciences registered great advances in the studies of phenomena of the human mind, and Edgar Allan Poe was interested in the theme, trying to portray, in his horror tales, especially the hallucinatory processes and supernatural mysteries present in the human unconscious. In his works, he undertook rigorous studies on the most diverse subjects: mental illnesses, neurological phenomena, occultism, among others. Besides, themes such as hallucination, obsession with death and delusions are also present, revealing that Poe was reasonably up-to-date with the treatises on neurology and psychiatry, which he sought to study in the reviewer works he developed in specialized journals. In this research, analyzes were made of selected short stories by Poe, based on a brief study of nineteenth-century science, with an emphasis on psychological and neurological issues.

Keywords: Literature and Medicine. Gothic romanticism. Occultism. Neurological disorders.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos enigmáticos contos de Edgar Allan Poe, as mais horripilantes consequências dos distúrbios mentais são colocadas frente ao leitor: num deles, um personagem, diante do corpo morto de sua esposa, alucina com seus movimentos e vê as características físicas de sua antiga amada; em outro, um paciente moribundo não consegue efetivamente morrer, porque fora magnetizado pela técnica mesmeriana e agora vê sua alma aprisionada ao magnetizador; em outro, a irmã de um aristocrata decadente, aparentemente morta, é deixada em sua cripta, mas ressurge diante dos presentes por ter sido vítima da catalepsia; em outro ainda, o narrador monomaniaco, diante da amada esposa cataléptica, aparentemente morta, arranca-lhe todos os dentes, num ato de alucinação amnésica, por ter sido atraído obcecadamente pela beleza deles. Em outro conto, por fim, um narrador criminoso tem alucinações sonoras com um barulho insuportavelmente alto, que ele acredita ser as batidas do coração de um homem que ele acabara de assassinar.

Poe, que morreu em 1849, vivia o expoente das primeiras pesquisas científicas sobre os fenômenos da mente. O séc. XIX, em praticamente toda a sua extensão, foi marcado pelo surgimento de um interesse crescente por fenômenos neurológicos e sobrenaturais e pelos mistérios da psique. Robert Darnton (1988) pontua que o Iluminismo na França termina quando começam os primeiros interesses pela ciência oculta de Franz Mesmer, o médico austríaco que, no fim do séc. XVIII, buscou novas formas de tratamento das doenças por meio do magnetismo animal. Nesse sentido, as fronteiras entre o científico e o místico ainda não tinham se tornado tão claras, e ciências como a medicina e a psicologia ainda não haviam consolidado inteiramente as suas fundamentações teóricas.

Nesse contexto, Edgar Allan Poe, contista, ensaísta e poeta norte-americano, tornou-se famoso pelos seus contos de suspense e terror, porém, mais do que um hábil manipulador de clímax de histórias fantásticas e um leitor de “Byron [...], Moore, Shelley, Keats, Coleridge e Wordsworth” (SCHMIDT, 1998, p. 55), o autor mostrou-se um profundo pesquisador da ciência de seu tempo, interessando-se pelos mais diversos temas envolvidos com os chamados mistérios da mente: doenças mentais, distúrbios de comportamento, alucinações, delírios, fenômenos neurológicos (como catalepsia, epilepsia, monomania, compulsão, metempsicose, alucinação com o *doppelgänger*), bem como práticas de ciência oculta, como o mesmerismo, os antecedentes do espiritismo e a suposta aparição dos mortos. Por fim, parece ter lido razoavelmente sobre os avanços médicos de sua época, como a psiquiatria, a neurologia e a frenologia. Todo esse conhecimento é passível de ser rastreado em sua literatura. Carroll Dee Laverty (1951, p. 44), em sua tese sobre as relações de Poe com a ciência de seu tempo, assevera: “Poe was well aware of the state of mental science in his era”.

No século em que viveu Poe, a medicina e a psicologia buscavam registrar a força de seus primeiros passos nas comunidades científicas, numa época em que o Romantismo desafiava a razão e a lógica burguesa, frente a uma sociedade corrompida pelo capitalismo nascente e pelos interesses materiais. Os românticos, conforme a tese de Michel Löwy (LÖWY; SAYRE, 1993, p. 21), buscavam acima de tudo o “reencantamento do mundo pela imaginação”, numa busca do misticismo e da religião

interior, seja pelo refúgio na natureza, pela busca do incógnito e do sobrenatural, seja pela idealização da loucura, ou ainda pela nostalgia e pela morte. E é curioso, e ao mesmo tempo contraditório, que a busca subjetiva do incógnito e do sobrenatural tenha aberto uma imensa porta de interesse por esse universo, que será desvendado pela razão objetiva da ciência, pelos estudos de psiquiatria, medicina e psicologia, os quais sedimentavam corpo teórico naquela promissora primeira metade do séc. XIX. A era do conhecimento psiquiátrico e neurológico oitocentista abria-se com a publicação, justamente em 1801, do *Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou mania*, de Philippe Pinel, consolidando Paris como o centro dessas investigações.

Sim, a era de Poe tem muito a dizer sobre fenômenos neurológicos e sobrenaturais, tidos à época como matérias identificáveis. O escritor, que era de Boston, mas transitou entre Baltimore, Nova York e Pennsylvania, deve ter tido tempo de ler na imprensa americana as notícias sobre as irmãs Fox, as meninas que, de uma cidadezinha no interior do estado de Nova York, chamaram a atenção de jornalistas, médicos e sobrenaturalistas dos Estados Unidos, da Europa e até da Rússia para estranhos fenômenos que vinham ocorrendo no casarão da família: ruídos, batidas nas portas e paredes, que, aos poucos, foram se transformando em formas inteligíveis de comunicação com espíritos, num apanhado de fatos que praticamente fundaram o moderno conceito de espiritismo, antes que o Prof. Hippolyte Léon Denizard Rivail (conhecido pelo seu pseudônimo de Allan Kardec) o teorizasse em seus futuros livros.

Barbara Weiberg (2011, p. 48 e segs.), que estudou o caso provavelmente fraudulento das meninas Fox, aponta que, nos Estados Unidos e na Europa, uma onda de misticismo e de novos estudos dos fenômenos da mente e das ciências sobrenaturais vinha ganhando corpo com as abordagens de Mesmer, o magnetizador que antecedeu as técnicas de hipnose; de Emanuel Swedenborg, o místico e cientista sueco que, no século anterior, fizera descrições das esferas sobrenaturais, à época em que ciência e mística se confundiam; e de Andrew Jackson Davis, o clarividente nova-iorquino que alegou ter levitado e mantido contato com Galeno e Swederborg no mundo do além. Conclui Weisber (2011, p. 51): “magos do século XIX com boas técnicas de ventriloquismo, prestidigitação e conjuramento costumavam descrever seu trabalho como sendo de natureza científica e analítica, demonstrando sua proficiência no campo da ilusão, da ótica, da acústica, da química, da pneumática e da eletricidade”. A ciência oitocentista evoluía vagarosamente, já que era vista como uma espécie de grande ficção, o que a tornava difícil de ser explicada até mesmo pelos cientistas, já que a religião tinha um espaço importante na vida daquela sociedade que bem aos poucos absorvia a herança do projeto iluminista (DARNTON, 1988).

Poe, para além de suas atividades essencialmente literárias, desdobrou-se em múltiplos para tentar sobreviver à vida de miséria que levou por cidades americanas naquele contexto de grande expansão capitalista. Foi jornalista e editor, o que o levou a tornar-se resenhista de livros e artigos dos mais diversos interesses. Afirma um seu biógrafo: “Poe once described himself as ‘essentially a Magazinish’ and, in certain respects, he did have the sensibility for a journalist. He had an eye for effect, a predilection for novelty, an interest in contemporary crazes such as phrenology and ballooning, and a shrewd notion of the public taste for ‘sensation’” (ACKROYD, 2008, p. 77). Isso revela o quanto o autor se manteve razoavelmente atualizado com o

conhecimento científico e místico de seu tempo, não apenas pelo trabalho de resenhista (de livros e artigos em biologia, medicina, psicologia etc.), mas também, e sobretudo, pelos seus interesses pessoais.

Mas a fama de Poe, tardia, consolidou-lhe o nome daquele que teria inaugurado um gênero de contos de suspense e terror, à maneira psicológica, escrevendo-os à época da expansão romântica, inspirando-se na novelística de Horace Walpole, nos dramas de Lord Byron, na poesia dos ingleses e na literatura dos góticos alemães. Esse estilo literário levou Poe a desenvolver temáticas que mostram a face enigmática e, por vezes, perversa da mente humana. Para isso, escreveu quase sempre em primeira pessoa, o que possibilita certa aproximação incômoda com o leitor, de tal forma que este se sinta emocionalmente envolvido e afetado pela narrativa, o que permite ao escritor ter controle total sobre a narração. Poe envolve-se numa leitura profunda da natureza humana, lidando especialmente com a psique dos insanos, dos maníacos ou daqueles tomados pelas circunstâncias de terror. Para ele, o homem é “um ser-linguagem, signos, mensagem a ser decifrada” (ARAÚJO, 2002, p. 64). Não só sua obsessão pelos mistérios da mente, mas também a sua vida conturbada permitiram-lhe que ele compreendesse o inconsciente humano, parte onde penetra o enigma, a loucura e o instinto da perversidade.

O presente trabalho propõe uma rápida abordagem de alguns contos selecionados de Poe, bem como uma pesquisa sobre a ciência e o ocultismo da primeira metade do séc. XIX. É preciso considerar que os fenômenos neurológicos e paranormais servem de base para trazer explicações racionais, ou supostamente racionais, a fim de compreender os mistérios da mente retratados nos contos selecionados para o desenvolvimento deste artigo. É nas influências góticas, na busca dos mistérios da mente (estudados pela neurologia e pela psicologia daquele tempo) e na atmosfera das utopias românticas ligadas à busca do incógnito e do sobrenatural que a literatura de Edgar pode ser compreendida.

2 UMA LITERATURA DEDICADA AOS MISTÉRIOS DA MENTE

Conforme já se disse, a primeira metade do séc. XIX, cenário histórico de Poe, empreendia os primeiros passos nos estudos neurológicos e psiquiátricos, penetrando no cérebro para conhecer a psique humana, embora a dimensão teórica se sustentasse em observações clínicas muito insipientes, em estudos sobre doenças mentais e alucinações, com certa tendência ao misticismo, à filosofia e aos tratados sobre as sensações escritos nos séculos anteriores.

Um dos temas mais recorrentes e notórios sobre os fenômenos neurológicos foram as alucinações. O biólogo e filósofo suíço Charles Bonnet (1760), em seu Ensaio analítico sobre as faculdades da alma, fizera uma observação intrigante, quando descrevera as queixas de seu avô que, apesar da quase cegueira por conta de uma catarata grave, relatava alucinações visuais complexas, nas quais ele dizia ver pessoas, aves e outros objetos inexistentes com tamanha realidade que se poderia dizer que não eram alucinações. A análise que Bonnet faz desse senhor, a quem ele define como “un Homme respectable, plein de Santé, de candeur, de jugement & de mémoire”, e cujo “Cerveau est un Théâtre dont les Machines exécutent des Scènes” (BONNET, 1760, p.

426 e 428), é a de que se trata de causas psíquicas que agitam fortemente diferentes faixas das fibras sensíveis para representar à alma a imagem de diversos objetos com tamanha vivacidade, como se os próprios objetos se agitassem diante dessas faixas. O avô de Bonnet, “homem pleno de julgamento”, mas cujo cérebro era um teatro de imagens espetaculares, parecia delirar estranhamente com objetos inexistentes, mas não perdia sua consciência diante deles. Bonnet intuiu que, embora alucinasse, seu avô não era louco, e que isso parecia ter razões mais neurológicas (“psíquicas”, para usar um tempo seu) do que propriamente psicológicas. Esses foram os primeiros registros sobre as alucinações.

Ainda hoje a alucinação é um mistério. Oliver Sacks nos ensina que o termo foi usado pela primeira vez no início do século XVI, remetendo a “uma mente divagante”, uma mente que se desliga durante um curto lapso de tempo (SACKS, 2013, p. 9). Jean-Étienne Esquirol, psiquiatra francês da escola de Philippe Pinel, será sempre lembrado por cunhar pela primeira vez o termo alucinação: “l'hallucination est un phénomène cérébral ou psychique, qui s'accomplit indépendamment des sens”, afirmando ainda que a alucinação “persiste quoique le délire ait cessé, et réciproquement” (1838, p. 191). Em outras palavras, para Esquirol, a alucinação acontece mesmo quando não existe delírio, já que o delírio “indica um problema médico, uma consequência de algo que afeta o corpo como um todo, inclusive o cérebro” (SACKS, 2013, p. 166), e a alucinação trata da “perception des signes sensibles de l'idée”, nas palavras de outro médico da época (BOISMONT, 1852, p. 26). Conforme o Dictionary of Hallucinations, a alucinação pode ser compreendida como uma “percept, experienced by a waking individual, in the absence of an appropriate stimulus from the extracorporeal world” (BLOM, 2010, p. 219). A alucinação é uma percepção criada pelo cérebro, conforme Bonnet já intuía, e não tem contrapartida nos elementos que compõem a realidade que se apresenta aos sentidos. Mas ela ocorre também por outros fatores como as drogas, as doenças mentais, os fenômenos neurológicos e o medo.

Edgar Allan Poe, em seus contos, retratou isso de forma perceptiva, mostrando que tinha conhecimentos suficientes para inserir em sua obra as teses neurológicas e psiquiátricas que ele por certo conheceu. Uma das motivações externas mais conhecidas por causar alucinações, para além das fabulações próprias do cérebro, são, sem dúvida, as drogas, incluindo as bebidas alcoólicas. No conto *O gato preto*, que Poe publicou no Saturday Evening Post em 1843, o narrador relata que, sem motivo compreensível, enfureceu-se com seu gato de estimação, arrancando-lhe cruelmente um dos olhos, em confissão de que naquela noite estava “bastante embriagado”, com “uma maldade mais do que satânica, saturada de álcool” (POE, 2001, p. 294). Dependente ele mesmo do álcool, Poe conheceu de perto as alucinações provocadas por essa droga, e embora um de seus biógrafos lhe tenha recusado o rótulo de alcoólatra, ele relata que o escritor bebeu pesadamente a vida toda e morreu em circunstâncias estranhas, achado na rua, “unconscious of his condition” (ACKROYD, 2008, p. 3; veja-se também SCHMIDT, 1998, p. 17-20).

O gato preto é um conto horripilante e violento, em que as mais diversas manifestações de estados psíquicos são registradas (delírio, estado maníaco, excitação, entorpecimento, violência gratuita, pareidolia), muitas delas tomadas pelas alucinações, estranhamente vindas de um personagem que, dizendo-se dotado de uma “ternura de

coração”, apesar das atitudes extremamente violentas, é capaz de estabelecer uma conexão lúcida com o mundo real: “louco não sou e com toda a certeza não estou sonhando” (POE, 2001, p. 293). A exemplo de *O coração denunciador*, *O gato preto* é uma narrativa sobre a psicologia da culpa de um personagem que, passado o estágio de alucinação, é capaz de pensar com lucidez nas suas atitudes: o narrador, tomado por um estranho sentimento de ódio a Pluto, o gato de estimação, é levado às ações mais duramente brutais, chegando a matar sua esposa e o gato supostamente diabólico, num acesso de cólera movida pelo álcool. Sobre a matéria, Esquirol já havia apontado que “des hallucinations, des illusions des sens, la perversion des affections morales qui bouleversent la raison, rendent furieux”, e que essa fúria “est causée par l’usage, ou mieux par l’abus de plusieurs substances introduites dans l’estomac; le vin, les liqueurs alcooliques, l’opium, etc.” (1838, p. 227). Jules Baillarger (1846, p. 353), neurologista e psiquiatra francês, em seu tratado *Des hallucinations, des causes qui les produisent et des maladies qu’elles caractérisent*, de 1842, chegava a identificar as alucinações causadas por álcool, haxixe e ópio, a partir de impressões e sensações externas, com os delírios de pacientes alienados e hipocondríacos, o que pode, então, explicar as atitudes absurdas do narrador em *O gato preto*, causadas pela loucura advinda do nervosismo e pela fúria banhada de bebida alcóolica.

As contradições flagrantes entre a docilidade e a fúria irracional do narrador de *O gato preto* levam o leitor a não confiar na veracidade de suas palavras, porque o personagem terá sido tomado por alucinações que lhe sequestraram a consciência. O fato de reconhecer no segundo gato, todo ele semelhante a Pluto, a possível imagem de uma força parece sugerir outra possibilidade de visão alucinatória, por se tratar de “gradações quase imperceptíveis” que a razão do narrador “forcejou para rejeitar como imaginárias” (POE, 2001, p. 298). Enxergar a imagem de uma força na marca de pelo branco no segundo gato leva a uma sugestão de pareidolia, ou hallucinotic eidolia, conforme o *Dictionary of Hallucinations*, definida como uma “hallucination-like image” (BLOM, 2010, p. 229), o delírio passageiro, não patológico, com uma imagem que o cérebro formula e interpreta conforme seu universo de referências. É o delírio de uma personalidade paranoide, disposta a ver em tudo as supostas perseguições satânicas do gato: “He feels that the cat Pluto and his successor are somehow persecuting him. He attaches importance to casual happenings and interprets them in the light of his delusion” (LAVERTY, 1951, p. 83).

Poe frequentemente fez questão de caracterizar seus personagens narradores como indivíduos propensos à imaginação, à paixão dos sentidos e, de certa forma, à própria alucinação. Egeu, o narrador de *Berenice*, por exemplo, admite que sua estirpe “tem sido chamada uma raça de visionários (POE, 2001, p. 191); William Wilson, no conto de mesmo nome, revela que descende “de uma raça que se assinalou, em todos os tempos, pelo seu temperamento imaginativo e facilmente excitável” (idem, p. 258); o enigmático e paranoico narrador de *O coração denunciador* confessa que tem sido “nervoso, muito nervoso, terrivelmente nervoso”; e mesmo o dócil narrador de *Eleonora* também admite que provém “de uma raça notável pelo vigor da imaginação e pelo ardor da paixão” (idem, p. 274). Em outros termos, Poe elaborou personagens narradores caracterizados por um estado permanente de excitação sensorial, ou mesmo de alucinação, com uma espécie de disposição alucinatória, um *état hallucinatoire*, termo

que, segundo o *Dictionary of Hallucinations*, caracteriza um estado de consciência do indivíduo sempre propenso à alucinação (BLOM, 2010, p. 225). Essa simples caracterização nos leva a compreender a literatura de Poe por uma estrutura narrativa mais complexa do que a dos romances góticos, cujos fenômenos sobrenaturais e aparições de fantasmas fechavam a perspectiva diegética não na consciência atormentada dos personagens, mas na evidenciação do próprio universo sobrenatural. Poe torna-se um psicólogo, um investigador da psique humana diante do medo, não um simples expositor de fenômenos sobrenaturais aterrorizantes.

Não bastassem os estados permanentes de excitação sensorial, os narradores poeanos, personalidades irritadiças e por vezes psicóticas, envolvem-se com motivações sensoriais exteriores, como o álcool e o ópio. O conto *Ligeia* nos traz um bom exemplo: numa noite em que o narrador-personagem mantinha certo diálogo com sua segunda esposa, Lady Rowena, sobre os sons perturbadores que ela ouvia, ele tem repentinamente a sensação de que algo havia passado pela atmosfera, enquanto ele vê ali uma sombra e confessa que “estava desvairado pela excitação de uma dose imoderada de ópio”, por isso ele considerou aquelas “coisas como nada” (POE, 2001, p. 240). É o narrador mesmo que admite seu estado alucinatório como decorrência das substâncias entorpecentes de que ele fizera uso.

Mas Poe, leitor de livros e revistas médicas, também buscou compreender as doenças neurológicas por trás das manifestações alucinatórias, especialmente a catalepsia e a epilepsia, que frequentemente assaltam a beleza de suas jovens heroínas. A catalepsia fora descrita àquela época como um estado em que o indivíduo se encontra completamente estático, sendo incapaz de mover sequer os membros. Escritores românticos criaram muita mistificação em torno dessa condição neurológica: Alexandre Dumas a descreve em *O conde de Monte Cristo*, e no Brasil, Álvares de Azevedo a insere num de seus contos em *Noite na taverna*.

Brierre de Boismont, outro dos psiquiatras franceses posteriores à geração de Philippe Pinel, publicou em 1845, com uma segunda edição revista e aumentada em 1852, o seu importante *Des hallucinations, ou Histoire raisonnée des apparitions, des visions des songes, de l'extase du magnétisme et du somnambulisme*, em que propunha uma relação muito detalhada entre as alucinações e as doenças nervosas, citando a catalepsia e a epilepsia. Segundo ele, estudos apontavam que, durante uma crise, alguns doentes têm sonhos e visões com objetos que os afetam durante o curso de suas vidas. Boismont assegura que “la difficulté de l'existence des hallucinations dans la catalepsie repose sur les changements des facultés intellectuelles dans ce singulier état”, já que geralmente “elles [facultés intellectuelles] éprouvent une suspension plus ou moins complète”. O psiquiatra francês afirma ainda que a catalepsia pode ser seguida de acesso de histeria, monomania e sonambulismo (1852, p. 207), chegando a mencionar uma espécie de extase cataleptique (1852, p. 207), um estado de inconsciência alucinatória provocada pelo torpor absoluto do corpo, termo que Louis-Rufin Szafkowski repetiu em suas *Recherches sur les hallucinations au point de vue de la psychologie, de l'histoire et de la médecine légale*, de 1849 (p. 151). Laverty (1951, p. 81) lembra que essa condição neurológica, pelo menos na avaliação dos médicos oitocentistas, estava relacionada a estados de histeria, sobretudo em mulheres: “it was considered to be a kind of hysteria or at least closely akin to nervous hysteria; sometimes it was associated with insanity”.

No conto *O enterro prematuro*, que Poe publicou no *The Philadelphia Dollar Newspaper* em 1844, o narrador sofre de catalepsia e explica que a doença tem diversos graus, podendo durar um único dia, mas também meses (fantasia que não corresponde à crença científica da época). Ainda esclarece que há uma perda tanto da sensibilidade quanto dos movimentos, e que a pulsação, no entanto, pode ser percebida, mesmo que levemente (POE, 2001, p. 328). *O enterro prematuro* é um conto que, a despeito de sua roupagem literária, parece o exercício de ostentação de conhecimentos médicos da parte do autor, e poderia compor o quadro de registros de um tratado de medicina.

Poe teve predileção por mulheres acometidas por catalepsia e epilepsia. A etérea Lady Madeline, de *A queda do solar de Usher* (conto publicado pela primeira vez em 1839, na *Burton's Gentleman's Magazine*), é igualmente cataléptica. O narrador descreve os sintomas como “uma apatia fixa, um esgotamento gradual de sua pessoa e crises frequentes, embora transitórias, de caráter parcialmente cataléptico” (POE, 2001, p. 249). A morte de Madeline foi causada pela doença que a consumiu durante boa parte da vida. Há mistérios demais envolvendo esse conto: um narrador não identificado visita seu amigo de infância, o sr. Roderick Usher, doente e fragilizado, vivendo lugubramente com a irmã num casarão da família. Os enigmas da casa vão surgindo aos poucos, à medida que o narrador nos sugere a perpetuação de uma maldição familiar e uma possível relação incestuosa entre os irmãos. A morte aparente de Madeline, explicada pela catalepsia, parece servir como pretexto para representar simbolicamente a tentativa de Roderick de esconder os dramas e a fatal herança de família. Nos contos de Poe, os mortos nunca estão inteiramente mortos, e a catalepsia de Madeline é a tentativa de jogar aos porões do inconsciente a maldição trágica de uma família ancestral.

A epilepsia também faz suas eventuais aparições nas histórias de Poe. *Berenice*, conto que ele publicou em 1835 no *Southern Literary Messenger*, parece ser, conforme Laverty (1951, p. 263), a primeira história a fazer a descrição de uma jovem em transe epilético. Conhecida como doença dos deuses, justamente pelo transe religioso em que se acreditava estarem os acometidos por essa doença, a epilepsia foi amplamente descrita no séc. XIX. Esquirol assim a definiu: “L'épilepsie éclate ordinairement par un cri, le malade tombe, les convulsions se manifestent, mais avec des nuances infinies entre le plus léger mouvement convulsif et les convulsions les plus violentes et les plus effrayantes; il y a suspension complète de la sensibilité” (1838, p. 274-275). Szafkowski, que categorizou a doença como pertencente às alucinações complexas, afirmou que os ataques epiléticos eram, na maioria das vezes, acompanhados de alucinações (1849, p. 149). Boismont (1852, p. 210) aprofundou-se mais no conceito, detalhando que a alucinação ocorre antes da queda epilética e que os paroxismos são frequentemente acompanhados de espectros e fantasmas (idem, p. 210). Henry Samuel Dickson, o poeta e médico de Charleston cuja obra Poe admirava, descreveu um dos estágios da epilepsia, em seus *Essays on pathology and therapeutics being the substance of the course of lectures* (1845), como uma espécie de “êxtase religioso”, no qual “some fall suddenly, and lie as if comatose for many hours; others are violently excited previously to the supervention of convulsions; some retain a portion greater or less of rationality and consciousness, while others lose at once apparently all sensibility” (1845, vol. II, p. 452).

A diáfana Berenice, no conto que leva seu nome, sofria com crises epiléticas que, segundo o narrador, muitas vezes transformava-se em catalepsia. A doença deixou-lhe

afetados tanto o aspecto físico quanto o quadro de comições. O conto expõe elementos que evidenciam as patologias médicas conhecidas de Poe: a epilepsia, a catalepsia e as alucinações decorrentes da monomania. O narrador Egeu encanta-se com a beleza saudável de Berenice que, a partir de certo momento, padece de estranha doença, acompanhada de crises epiléticas, até alcançar um surto cataléptico, que a deixa em estado de morta. Egeu apaixona-se pelos dentes de sua amada, e depois da morte aparente dela, é tomado de uma crise alucinatória que o faz violar o túmulo da amada cataléptica e arrancar-lhe todos os dentes. O desfecho é assustador.

Os estados alucinatórios neste conto ampliam-se para as mais diversas interpretações: se, por um lado, Berenice sofre crises alucinatórias motivadas pela epilepsia, a *hallucinatory epilepsy* (lembre-se que Boismont remetia as crises epiléticas a alucinações com fantasmas e espectros), por outro, é o próprio Egeu, esse homem de uma “raça de visionários” quem vai ser tomado por um surto de alucinação capaz de lhe solapar por inteiro a consciência. Peter Wolf (2000, p. 286), em estudo sobre a presença da epilepsia e da catalepsia na literatura anglo-americana do séc. XIX, aponta duas questões importantes neste conto: primeiro, que as duas doenças não estavam claramente distintas na comunidade científica daquele século; e segundo, que Poe dera o diagnóstico de epilepsia para a morte aparente de Berenice de forma equivocada e cientificamente improvável, e que, em outros contos, como *A casa do solar de Usher* e *O enterro prematuro*, o diagnóstico de epilepsia vinha substituído pelo de catalepsia, mais apropriado às narrativas. Sinal de que o autor vinha estudando a matéria.

Egeu, o narrador de *Berenice*, admite, por sua vez, sofrer de uma espécie de monomania (doença que limita o indivíduo a uma ideia obsessiva), ao mesmo tempo em que é acometido de uma irritabilidade doentia, que dificultava sua concentração, embora sua obsessão estivesse fixada nos dentes brancos e brilhantes de sua prima, o que fez com que seu pensamento fosse tão somente possuí-los. É o que Szafkowski chamaria de *monomanie sensoriale* (1849, p. 174). Já Esquirol, abordando questões sobre loucura e classificando suas variedades, assinalava a monomania como um transtorno importante, assim definido: “le délire est borné à un seul objet ou à un petit nombre d’objets avec excitation et prédominance d’une passion gaie et expansive” (1838, p. 22). Trata-se de uma obsessão por determinado objeto ou ideia, mas que, na verdade, é apenas um delírio parcial em que há falsas percepções.

Benjamin Rush, reconhecido médico norte-americano, cuja obra Poe muito possivelmente deve ter lido, afirma no seu *Medical inquiries and observations upon the diseases of the mind*, escrito em 1791 e publicado em 1819, que o mais alto grau de monomania é a amenomania, que se sobrepunha à tristeza hipocondríaca. Ela estaria impregnada na tristeza dos alquimistas, nos buscadores do moto perpétuo, nos astrônomos, nos metafísicos, nos políticos, nos cavaleiros errantes e nos viajantes (RUSH, 1835, p. 135). É o perfeito retrato de Egeu, o hipocondríaco incurável tomado de tristeza e delírio.

A monomania, agora na concretização de sentimentos violentos, está também em *O coração denunciador*, publicado no *The Pioneer* em 1843 (já aqui mencionado), conto em cuja introdução o narrador relata uma contradição estranha de sentimentos que transita entre o fascínio e a repulsa pelos olhos de um velho, um dos quais “parecia o olho de um abutre... um olho de cor azul-pálido, que sofria de catarata” (POE, 2001, p.

288). No decorrer da narrativa, entretanto, descobre-se que o narrador era obcecado pelas batidas do coração do velho, a ponto de, após matá-lo, ainda escutar-lhe os batimentos, mesmo depois da chegada dos policiais que não ouviam o som que enlouquecia o narrador. Em síntese: monomania alucinatória.

Outro fenômeno abordado por Edgar Allan Poe é a alucinação com o *doppelgänger*. É memorável a abordagem que o autor faz do duplo em seu conto *William Wilson*, que saiu inicialmente no *Burton's Gentleman's Magazine* em 1839. Na história, o narrador-personagem, perverso e fraudulento, confessadamente “o mais abandonado de todos os proscritos” (POE, 2001, p. 258), conhece desde criança, na escola interna onde estuda, um jovem cujo nome é o mesmo que o seu, com a mesma idade sua e nascido no mesmo dia. A única diferença entre os dois é que o duplo apresentava certa fragilidade na voz. Ao longo da história, o *doppelgänger* persegue o seu eu irritadiço e perverso, tentando trazê-lo à consciência da virtude, até que este mata o duplo, para descobrir que acabou matando a si próprio. Ao morrer, o duplo prediz: “Em mim tu vivias... e, na minha morte, vê por esta imagem, que é a tua própria imagem, quão completamente assassinaste a ti mesmo!” (POE, 2001, p. 274). A revelação da voz do duplo ao final do conto evidencia a consciência culpada e perturbadora do narrador.

Se *William Wilson* é uma história sobre a consciência virtuosa que acompanha os caminhos tortuosos de um ego vil e degradante (a virtude tem uma voz sempre mais frágil e débil do que o vício), Poe vai além das interpretações meramente moralizantes e busca compreender o fenômeno de um ponto de vista quase neurológico, aprofundando-se no jogo alucinatório do narrador e nas relações conflituosas entre o eu e o outro que o espelha. Segundo Oliver Sacks (2013), existem dois tipos principais de alucinação com o *doppelgänger*: alucinação com o duplo autoscópico e com o duplo heautoscópico. O primeiro é “com a imagem da pessoa no espelho: a direita é transposta para a esquerda, e vice-versa, e as posições e ações são simétricas e com os lados invertidos”. Trata-se de um “fenômeno puramente visual, sem identidade ou intencionalidade próprias” (SACKS, 2013, p. 236-237). O segundo tipo, definido como heautoscopia, é

uma forma extremamente rara de autoscopia na qual existe interação entre a pessoa e seu duplo; a interação é ocasionalmente amigável, porém o mais frequente é ser hostil. Além disso, o paciente pode sentir-se profundamente em dúvida quanto a quem é o “original” e quem é o “duplo”, pois a consciência e a noção do eu tendem a mudar de um para o outro. A pessoa pode ver o mundo primeiro com seus próprios olhos, depois através dos olhos do duplo, e isso pode levar à ideia de que o duplo é a pessoa real. O duplo não é construído como algo que espelha passivamente a postura e as ações do paciente, como no caso da autoscopia; o duplo heautoscópico pode, dentro de limites, fazer o que bem entender (ou ficar quieto e não fazer absolutamente nada). (SACKS, 2013, p. 239)

Nesse caso, a pessoa e o duplo são ativos, podendo interagir em algum momento. O fenômeno do *doppelgänger* em ambas as condições deve ser tratado com cautela, uma vez que a visão de um outro eu pode ser sintoma de alguma doença, como

encefalite ou esquizofrenia. Na cena final de *William Wilson*, quando o narrador mata cruelmente o seu duplo, ele tem a estranha sensação de estar subitamente na frente de um espelho que era, em verdade, a imagem de seu duplo, a qual, por um momento de alucinação do narrador, pareceu ter refletido sua própria imagem. Para além de uma exposição sobre as especificidades da psique humana, dividida entre os vícios e o chamado das virtudes, Poe ainda expõe esse drama a partir da complexa composição de uma alucinação reduplicativa, ou *reduplicative hallucination*, como nos ensina o *Dictionary of Hallucinations*: “It is used as an umbrella term for hallucinations depicting a mirror image or reduplication of oneself, as is the case in autoscopy, heautoscopy, out-of-body experience (OBE), doppelgänger phenomena, and specular hallucinations”. Tomado pelo pavor (“no auge do terror”, como diz o William Wilson do conto), o personagem alucina porque é tomado pelo medo.

Nos contos de Poe, muitos dos processos alucinatórios podem ocorrer por influência constante do medo, uma vez que o cérebro se encontra tomado pela irracionalidade, pelo pavor e pelos acontecimentos que o indivíduo teme. Baillarger já havia observado que o medo é o sentimento mais apto a provocar alucinações. O indivíduo tenta esquecer as ideias que passam por sua mente, mas as emoções provocadas tornam-se cada vez mais fortes, até que ele se deixe tomar pelo pavor. O autor afirma que “les images effrayantes se present en foule dans notre esprit [...], nous perdons la conscience de ce qui nous entoure, et nous sommes hors de nous, etc”. Dessa forma, “l’exercice de la mémoire et de l’imagination est devenu tout-à-fait involontaire, l’action des sens est suspendue, et les hallucinations commencent” (BAILLARGER, 1846, p. 443). Szafkowski classifica esse tipo de alucinação como sendo as *hallucinations physiologiques* que se manifestam, segundo ele, no estado da razão (1849, p. 60).

Em *A queda do solar de Usher*, Roderick Usher, ao receber seu amigo e narrador da história, explica-lhe que está adoentado, mostrando-se aterrorizado pela ideia do futuro e pelos acontecimentos que virão e supostamente resultarão na ideia de morrer. Ele ainda denomina o medo como um “fantasma lúgubre” (POE, 2001, p. 248). Roderick tem alucinações com a irmã que acabara de falecer de catalepsia, não apenas porque a imagem dela pressupõe a composição de um quadro pessoal de maldições, mas também porque a morte dela representa, de certa forma, a sua própria morte, na medida em que os irmãos são como projeção alucinatória um do outro, igualmente como *doppelgänger*.

Já em *A esfinge*, publicado no *Arthur’s Lady’s Magazine*, em 1846, o narrador-personagem, que vai passar uns dias com um parente no campo para fugir da epidemia de cólera que devastava a cidade de Nova York, é levado a ter alucinações causadas pelo receio do surto da doença. O narrador afirma ver um monstro pavoroso, que tinha uma caveira desenhada em seu peito, quando, na verdade, a imagem que ele via não passava de uma mosca presa à teia de uma aranha. A proximidade com a imagem e o pavor da doença e da morte provocavam-lhe surtos alucinatórios. Em ambas as narrativas acima mencionadas, o medo possibilita que Roderick e o narrador de *A esfinge* tenham alucinações justamente com aquilo que temem.

Por fim, entre os diversos processos alucinatórios presentes nas análises de Edgar Allan Poe, seja no campo do mundo sobrenatural, seja na esfera das doenças neurológicas, seja ainda no espaço das manifestações psicológicas, está o mesmerismo, mais conhecido como magnetismo animal, que era, no começo do séc. XIX, uma teoria

recente sobre os espasmos epiléticos ou transe sonambúlicos que tinham o poder de curar os pacientes. Poe parece ter se interessado profundamente pela matéria, pois escreveu pelo menos dois contos em que o tema era essencialmente o transe mesmeriano: *O caso do sr. Valdemar e Revelação mesmeriana*. A sugestão inicial, já aqui mencionada, fora introduzida pelo médico alemão Franz Anton Mesmer, em sua tese de doutorado *Da influência dos planetas sobre o corpo humano*, em que ele usou então, pela primeira vez, o conceito de fluido universal. Foi a teoria do fluido que permitiu explicar os fenômenos da lucidez sonambúlica, estado do sono em que a pessoa vê e descreve, com certo distanciamento, os organismos em seu interior, de forma a prever um tratamento adequado (FIGUEIREDO, 2017).

Formado em medicina pela Universidade de Viena e em teologia pela Universidade de Ingolstadt, Mesmer postulou, ainda no séc. XVIII, que todos os corpos possuem um fluido ultrafino, a partir do qual, conseguindo-se controlá-lo e transmiti-lo, seria possível fortalecer e superar obstáculos, restaurando a saúde, a harmonia e o equilíbrio do corpo, ou seja, seria possível curar os pacientes através do fluido universal que o magnetizador e o paciente são capazes de reter e transmitir através de seus corpos. Esse fluido corporal é composto pela influência mútua entre os corpos celestiais, a terra e os homens.

A técnica inicial utilizada por Mesmer consistia em correr com um ímã pelo corpo do paciente, ajudando o fluido universal do organismo a circular de maneira contínua. Ao deparar-se com um possível obstáculo interno, tanto o ímã quanto o fluido transmitido diretamente por ele ajudavam a desbloquear esse obstáculo, restaurando sua harmonia interna e eliminando a possível causa da doença. Durante esse processo, Mesmer fazia com que seus pacientes entrassem em transe, mantendo-se sonâmbulos e podendo inclusive ter desmaios e convulsões. Ele ainda fornecia a seus pacientes uma medicação que continha ingredientes como ferro, para ajudar na utilização dos ímãs em seu tratamento. O médico percebeu também que o contato direto de suas mãos com o corpo do paciente obtinha resultados para além da varinha de metal, da magnetização da água, das garrafas e até mesmo de árvores. Mesmo logrando resultados positivos e a surpreendente comprovação dos pacientes, Mesmer foi tido como charlatão, e sua teoria não foi aceita, sequer compreendida, o que o levou a Paris para revelar sua descoberta aos sábios e médicos (FIGUEIREDO, 2017).

Ainda que as autoridades e os sábios da medicina da época não reconhecessem sua teoria, Mesmer, mesmo na capital francesa, iniciou consultas para o processo de cura a seus pacientes em sua própria clínica. Os resultados obtidos em sessões com doentes franceses fizeram com que sua metodologia fosse sendo divulgada, repercutindo entre a comunidade científica de maneira positiva e aumentando a quantidade de pacientes. O atendimento logo se tornou coletivo. Para esse processo, era utilizada uma cuba, enchida com limalha de ferro e água mesmerizada, acondicionada em garrafas dispostas em um círculo. Esses objetos, que Mesmer aplicava nas áreas afetadas, juntamente com uma corda, serviam de transporte para o fluido entre os pacientes. A “corrente” formada pela união dos polegares e indicadores dos pacientes assemelhava-se a uma corrente elétrica entre os corpos. Era normal os pacientes passarem por convulsões em seu consultório, conhecido como “sala de crises”, espaço todo forrado com colchões, destinado aos doentes que tivessem ataques mais violentos. Aos indivíduos sem

condições para pagar consultas em seu consultório, Mesmer realizava tratamentos ao ar livre, em que geralmente mesmerizava árvores, para, em seguida, amarrar ali um grupo de indivíduos com cordas que não tivessem nó, pois isso criaria um obstáculo para a harmonia do fluido (DARNTON, 1988).

A teoria do magnetismo animal é hoje tida como uma excrescência da medicina, e também uma ciência negada a seu tempo, o que não fez, entretanto, com que a descoberta morresse. Outros médicos continuaram a utilizar os procedimentos e estudos de Mesmer, com o intuito de aperfeiçoar e curar pacientes. Sua teoria atravessou séculos, e mesmo hoje a doutrina do espiritismo segue sua teoria de que é possível aliviar dores e realizar curas através da imposição das mãos. Segundo Allan Kardec (*apud* Figueiredo, 2017, p. 129), “para o espiritismo, o sonambulismo é mais do que um fenômeno psicológico, é uma luz projetada sobre a psicologia. É aí que se pode estudar a alma, porque é onde esta se mostra a descoberto”. Kardec foi um estudioso de Franz Mesmer e utilizou suas teorias para sistematizar a doutrina espírita. Ele mesmo admite que o espiritismo surgiu a partir dos ideais do magnetismo animal, e, sendo assim, não é possível falar de um sem o outro (FIGUEIREDO, 2017).

O caso do Sr. Valdemar, conto que Edgar Allan Poe publicou em 1845 no *The American Review: a Whig Journal*, é um exercício de conhecimentos de medicina mesmeriana. Trata-se da história de um mesmerista que coloca um paciente em estado de suspensão hipnótica no exato momento da morte do doente. Como foi publicado sem a informação de que se tratava de ficção, o conto, cujo título em inglês (*The facts on M. Valdemar's Case*) parecia remeter a fatos verídicos da medicina da época e foi compreendido como uma espécie de relato sobrenatural. Para ajudar o sr. Valdemar e livrá-lo do sofrimento e da agonia, o narrador decide usar a técnica mesmeriana antes de sua morte. Ao entrar em transe, o corpo respondia a todos os questionamentos do hipnotizador, mas, aos poucos, fatos estranhos foram acontecendo. A experiência durou quase sete meses, durante os quais o narrador e os médicos sempre verificavam as reações do paciente. Valdemar foi mantido vivo por ainda apresentar sinais vitais preservados, mas o tempo levou os médicos e o narrador a tirá-lo do estado hipnótico. Com essa decisão, o hipnotizado deu um grito súbito de desespero, e seu corpo se decompôs em minutos. Não há sequer um grau de plausibilidade médica nessa história, nem mesmo para a época, e Poe sabia disso, mas deleitou-se com a narrativa, por apresentar ao público curioso um episódio de mistificação dos mistérios da mente, a exemplo do que as irmãs Fox faziam três anos depois, alegando fenômenos paranormais supostamente em comunicação com o mundo do além.

Já no conto *Revelação mesmeriana*, que saiu no *Columbian Lady's and Gentleman's Magazine* em 1844, o narrador conta a história de Vankirk, um homem que sofria de tuberculose em estágio avançado. Seu tratamento fora feito com magnetismo para diminuir os sintomas e as dores. Durante a hipnose mesmeriana, Vankirk revela sua satisfação ao ser magnetizado e diz esperar a morte. Ao ser questionado sobre o pós-morte, o narrador percebe que o corpo do sr. Vankirk se encontra fraco, devendo ser acordado o quanto antes. Ao ser acordado, ele falece, tendo seu corpo comparado ao de quem teria morrido havia horas. Também se trata de um embuste científico, mas considerando que, em ambas as narrativas, Valdemar e Vankirk mantiveram-se vivos durante todo aquele tempo em função do mesmerismo, Poe conseguiu, por sua vez,

manter certa aura de cientificismo, ou pelo menos de misticismo, acerca dos mistérios da mente, ao agrado de um público que ansiava por narrativas dessa natureza.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento de sua tese sobre as relações entre a literatura de Poe e o conhecimento científico de seu tempo (incluindo medicina, psicologia, frenologia, física, química, biologia, geologia e astronomia), Laverty aponta que “Poe was fascinated by the possibility of learning the great secrets of life which lie beyond the grave or of the life of the soul” (1951, p. 57). Mais que um ficcionista e um poeta, Poe mostrou-se também um apaixonado pela ciência, a despeito da visão ambígua que nutriu sobre o seu objeto de paixão. Afinal, em seu *Soneto – à ciência*, chama o conhecimento científico de “abutre” que rasga o coração do poeta (POE, 2001, p. 925), e numa de suas anotações marginais, observa que “a multiplicação dos livros em todos os ramos da ciência é um dos flagelos de nossa época. É mesmo um dos obstáculos mais sérios à aquisição de conhecimentos exatos” (idem, p. 990). É possível que, em momentos como esses, tenha sido tomado por certo ímpeto de natureza romântica, naquela esfera em que os românticos promoviam o elogio das emoções e do mistério em detrimento da razão.

Mas a relação de Poe com a ciência pode e deve ser vista com ambiguidade. Seu conhecimento atualizado de medicina e psicologia, adquirido na leitura de livros e revistas especializadas, como resenhista que foi, não significa que usou a ciência como forma de oferecer uma face mais inteligível da natureza e da psique humana. Talvez seja mesmo o contrário: foi como colocar a ciência diante do mistério, diante do indecifrável, como a desafiar os princípios que lhe sustentam as bases. Saber que o narrador de “Ligeia” viu-se em estado de alucinação pelo ópio diante da imagem da antiga amada morta que surgiu no corpo da esposa não significa que resumimos esse mistério a uma chave única e compreensível. Os narradores de Poe, que parecem por vezes espelhar aqui e ali os seus próprios estados alucinatórios (“by observing and analyzing his own mental activities”, diz uma de sua intérprete: LAVERTY, 1951, p. 44), fazem questão de evidenciar ao leitor que se encontram numa fronteira entre o mundo real e a esfera que se abre a outros mundos, os mundos sobrenaturais, os mundos da complexidade insondável da mente humana.

Quando, em 1848, as irmãs Fox, no interior dos Estados Unidos, investiram pesadamente na divulgação dos supostos mistérios que envolviam o casarão da família, por meio de batidas e estranhos barulhos anunciados por fantasmas, elas parecem ter intuído, quase como “marqueteiras” que foram, o *Zeitgeist* daquele contexto, o espírito de uma época que se abria fervorosamente aos mistérios da condição humana, que poderiam estar ocultos tanto nas manifestações embusteyras de fantasmas do além, quanto na descoberta da anestesia para procedimentos cirúrgicos, passando pelo universo terminológico gigantesco que se oferecia para a designação dos novos entendimentos da nossa condição psíquica. Edgar Allan Poe, em sua literatura, não quis que a ciência explicasse a vida; ao contrário, parece ter pretendido que ela se deslumbrasse diante do indecifrável.

REFERÊNCIAS

- ACKROYD, Peter. **Poe: a life cut short**. New York: Nan A. Talese, 2008.
- ARAÚJO, Ricardo. **Edgar Allan Poe: um homem em sua sombra**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- BAILLARGER, M. J. **Des hallucinations, des causes qui les produisent et des maladies qu'elles caractérisent**. Paris: Libraire de L'académie Royale De Médecine, 1846.
- BLOM, Jan Dirk. **A Dictionary of Hallucinations**. New York: Springer, 2010.
- BOISMONT, Brière de. **Des hallucinations, ou Histoire raisonnée des apparitions, des visions des songes, de l'extase du magnétisme et du somnambulisme**. 2. ed. Paris: Germer Baillière, Libraire-Éditeur, 1852.
- BONNET, Charles. **Essai analytique sur les faculté de l'âme**. Copenhagen: Frères Cl. & Ant. Thilibert, 1760.
- DARNTON, Robert. **O lado oculto da Revolução: Mesmer e o final do Iluminismo na França**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- DICKSON, Samuel Henry. **Essays on pathology and therapeutics being the substance of the course of lectures**. New York: Samuel S. & William Wood, 1845 (2 vols.).
- ESQUIROL, Alphonse. **Des maladies mentales, considérées sous les rapports médical, hygienique et médico-légal**. Paris: J.-B. Baillière, Libraire de L'académie Royale de Médecine, 1838 (2 tomos).
- FIGUEIREDO, Paulo Henrique de. **Mesmer: a ciência negada do magnetismo animal**. São Paulo: Maat, 2017.
- LAVERTY, Carroll Dee. **Science and Pseudo-Science in the Writings of Edgar Allan Poe. (Doctor of Philosophy)**. Durham: Duke University, 1951.
- LÖWY, Michel; SAYRE, Robert. **Romantismo e política**. Trad. Eloisa de Araújo Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Trad. Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.
- RUSH, Benjamin. **Medical inquiries and observations upon the diseases of the mind**. 5 ed. Philadelphia: Grigg and Elliot, 1835.

SACKS, Oliver. **A mente assombrada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SCHMIDT, Ivan. **Edgar Allan Poe**. São Paulo: Letras Contemporâneas, 1998.

SZAFKOWSKI, Louis-Rufin. **Recherches sur les hallucinations au point de vue de la psychologie, de l'histoire et de la médecine légale**. Paris: G. Baillière, 1849.

WEISBERG, Barbara. **Falando com os mortos**: as irmãs americanas e o surgimento do espiritismo. Trad. Luciana Persice. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

WOLF, Peter. Epilepsy and catalepsy in Anglo-American literature between romanticism and realism: Tennyson, Poe, Eliot and Collins, **Journal of the History of the Neurosciences**, v. 9, n. 3, p. 286-293, 2000.

O leitor emoldurado

The framed reader

GEOVANE FERNANDES CAIXETA

Doutor em Estudos Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professor do Centro Universitario de Patos de Minas (UNIPAM)

Resumo: O propósito deste texto é apresentar uma análise de dois quadros de pintura nos quais se representa a prática da leitura: um de Rembrandt (1631) e outro de Spitzweg (1850). Antes da análise, porém, é feita uma breve descrição da história da leitura, dos suportes e das práticas leitoras, da Antiguidade ao início deste século. A prática leitora, independentemente da época, sofre restrições; ela foi e está emoldurada por circunstâncias culturais. Aos estudiosos resta contemplá-la, singularizá-la e interpretá-la.

Palavras-chave: Prática leitora. Leitura silenciosa. Representação da leitura.

Abstract: The goal of this paper is to present an analysis of two paintings in which there is the reading practice: one of them by Rembrandt (1631), and the other by Spitzweg (1850). Before the analysis, though, there is a brief description of the story of the reading and its means, and of the reading practices, from Antiquity to the beginning of this century. The reading practice, no matter the time, has restrictions. It has been framed by cultural circumstances. It is the role of the scholars to contemplate it, to make it singular and to interpret it.

Keywords: Reading practice. Silent reading. Reading representation.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que se pretende, neste texto, é apresentar uma leitura acerca da representação do leitor na pintura: identificação de alguns elementos que compõem a cena e alguns vieses deixados pelo pincel do artista. Por que a representação do leitor? O leitor é quem ressuscita as “palavras deitadas em um livro” e os “símbolos mortos” impressos (BORGES, 2001b, p. 196); talvez, por isso, muitos pintores, principalmente do final do XVII ao século XIX, viram, no ato de ler, um mote para suas obras. A imagem de um leitor isolado num quarto, de uma leitora num jardim ou de um sarau de leitura pode expor à vista, artisticamente, práticas sociais de leitura. O artista propõe sua leitura acerca do leitor, emoldurando-o.

Para que se alcance o objetivo proposto, foram adotados dois procedimentos: a) rastreamento bibliográfico: será feita uma descrição das transformações das práticas de leitura, do rolo ao códex e do códex à tela; b) será feita uma análise da representação do leitor em dois quadros de pintura, um de Rembrandt (1631) e outro de Spitzweg (1850). Resenhou-se Cavallo e Chartier (1998 e 1999), Borges (2001a e 2001b), Santaella (2002), Chevalier e Gheerbrant (2008), entre outros, para compor o “quadro” de referências.

Embora se mencionem esses dois procedimentos, salienta-se que há um diálogo entre os autores da história da leitura e do leitor e os artistas do leitor emoldurado. De um lado, a inexistência de uma prática leitora forçaria a inexistência de um leitor emoldurado. De outro, a existência de quadros cujo mote artístico seja o leitor lendo dá substância e cor à história da leitura e sua prática.

Este texto é, portanto, um mosaico, já que, indiretamente, mostrará que cada estudioso e/ou artista da linguagem verbal ou não verbal contribui, de alguma maneira, para a história da leitura, descrevendo-a ou representando-a.

2 HISTÓRIA DA LEITURA

Muitos se dedicaram – e se dedicam – à árdua tarefa de reconstruir a história da leitura. Para Cavallo e Chatier (1998, p. 7), “Uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos”. Esses autores reconstróem, em dois volumes, com a colaboração de vários estudiosos, a história da leitura e das práticas leitoras no mundo ocidental, da Antiguidade à Idade Moderna. Para isso, os dois historiadores consideram o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”. Seria, segundo os autores, uma dupla atenção: “para com as materialidades dos textos e para com as práticas de seus leitores” (p. 7)

O “mundo do texto” envolve a diversidade de suportes para a produção e recepção texto (ou livro). “O mundo do leitor” envolve as “comunidades interpretativas” que compartilham, em um dado momento, códigos e intenções. Compreender e/ou reconstituir a história da leitura, portanto, significa reconhecer que, em cada momento da história, há convenções que moldam os leitores diante do objeto *livro*, o qual também sofre as pressões da época. Apesar de as comunidades de leitura estabelecerem normas para a compreensão, a utilização e a apropriação de livros, novas práticas de leitura ou práticas intermediárias surgem. Esse “vanguardismo” pode ter sido responsável por uma das formas de leitura que atravessou o tempo e se faz predominante neste início de século: a leitura silenciosa.

Mudam-se os suportes, as formas e os códigos; mudam-se a leitura e o comportamento do leitor. Da historicidade da leitura deduz-se que há usos legitimados, social e historicamente, para a prática leitora, com seus instrumentos e processos de leitura. Participar de um sarau, sentar-se de maneira heráldica, deitar-se languidamente num banco de jardim, descer ou subir a barra de rolagem do computador são ações que caracterizam diferentes tipos de leitores de uma dada comunidade interpretativa num determinado recorte de tempo. Segundo Cavallo e Chatier (1998, p. 8), “A leitura não é apenas uma operação intelectual, abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesmo ou com os outros”. A história da leitura também é a do livro (e aí se encontra o autor) e do leitor, que foi e será sempre emoldurado, ou por circunstâncias históricas, ou por motivos artísticos.

2.1 TRÊS SUPORTES, TRÊS LEITORES

Para Cavallo e Chartier (1998), são três as grandes transformações que marcaram a história da leitura. Para esses autores, as transformações materiais para a produção da escrita foram: do *volumen* (ou rolo) ao códex, do códex à tela; já as transformações culturais da prática leitora foram: da oralidade à leitura silenciosa, da leitura silenciosa à leitura virtual. Essa divisão proposta para as práticas leitoras é flexível, uma vez que elas podem se alternar ou se realizar concomitantemente. Segundo os autores, a prática de leitura silenciosa, muito recorrente na Idade Média, já convivía com a leitura oral na Antiguidade grega e romana.

Na Antiguidade grega, a palavra falada era geradora de poder. Como na escrita alfabética grega não havia espaço branco entre as palavras, ela seria “ininteligível e inerte sem a enunciação em voz alta.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 11). Na Grécia do culto aos heróis, a palavra falada dispunha de um valor inquestionável sob a forma de *kléos*, que é a fama transmitida aos heróis épicos sedentos de glória. Segundo Svenbro (1998, p. 41), “A glória de um Aquiles é, portanto, uma glória para o ouvido, uma glória sonora, acústica. [...] Em sua sonoridade, a palavra é eficaz, é ela que faz existir o herói”.

Desse modo, a escrita cujo suporte era o *volumen* seria apenas um meio de conservação de textos (ou de heróis). Muitos textos, principalmente literários, foram escritos para que se garantissem a autenticidade e a autoria. Para Borges (2001b, p. 189), “Os antigos não professavam nosso culto ao livro (...); nele viam apenas um sucedâneo da palavra oral. Aquela frase, sempre citada: *Scripta manent, verba volant* não significa que a palavra oral seja efêmera, mas sim que a palavra escrita é algo duradouro e morto.” Uma das consequências desse comportamento grego é que “os livros eram mais acumulados do que realmente lidos.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 14). Embora as bibliotecas fossem símbolo de poder, elas se tornariam um importante meio para o surgimento de práticas leitoras – entre elas, a prática de leitura silenciosa.

Roma herda dos gregos a técnica de construção do *volumen* e algumas práticas leitoras. Embora a produção escrita em Roma se limitasse à classe de sacerdotes e à nobreza, a produção e a circulação do livro se expandem. Havia um comércio intenso de produção escrita entre os mundos grego e romano. Formaram-se grandes bibliotecas particulares, mas restritas apenas à classe culta. “As bibliotecas dos romanos ricos, como as do mundo helenístico, são ligadas a um jardim e a pórticos; mas esse espaço inicialmente exclusivo e reservado aos livros vai-se transformando em ‘um espaço para viver.’” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 17). Não se interrompiam, em Roma, a produção e a circulação de material escrito. O surgimento de “novos” tipos de textos em virtude da demanda de novos tipos de leitores, do códex e das bibliotecas públicas e da sofisticação das particulares alterou a relação do homem com uma de suas principais criações: a escrita.

O códex torna-se, assim, o elemento unificador entre as práticas de produção, circulação e leitura da Antiguidade e Idade Média. A partir do século II d. C., o códex, que já é o livro com páginas, desempenha uma importante função: substituir o rolo. Esse novo formato de livro provoca mudanças nas práticas leitoras. No entanto, a prática de leitura em jardins, praças, ruas e espaços particulares não mais seria permitida: “[...] foi substituída pela prática de leitura concentrada no interior das igrejas, das celas, dos

refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas, algumas vezes das cortes: leituras, aliás, geralmente limitadas às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 20). Talvez, esse “emolduramento do leitor” seja responsável, entre outros fatores, por uma grande transformação da prática leitora: a passagem da leitura em voz alta à leitura silenciosa. Se a igreja controlava a produção de escritos, podia também controlar o modo de se praticar a leitura. Lia-se para compreender, repensar e memorizar; o formato códex facilitava essas ações. A leitura, como era feita em ambientes religiosos, devia ser realizada em voz baixa.

O livro passa a ser um instrumento de controle social e, sobretudo, religioso. Como ainda os textos eram escritos sem espaço entre as palavras, a prática da leitura exigia um esforço maior, uma leitura silenciosa, murmurada. Decorrente disso, surgem espaços em branco entre palavras e convenções gráficas que facilitam a prática leitora silenciosa. No entanto, do século XI ao XIV, há uma nova era na história da leitura: há o renascimento das cidades e as escolas se tornam o ambiente do livro. Em virtude desse novo ambiente de leitura, lê-se mais e de modos diferentes. “O livro, daí em diante, torna-se a fonte de onde se chega ao saber ou aos saberes: não é mais o depositário de um conhecimento a ser *ruminado* ou a ser simplesmente conservado.” (CAVALLO & CHARTIER, 1998, p. 22).

Simultaneamente ao surgimento desse espaço de leitura, as bibliotecas passam por mudanças significativas: elas deixam de ser um espaço para acúmulo e conservação de livros para se tornarem um ambiente de leitura – cria-se, nesse momento, um sistema bibliotecário cujo princípio é a catalogação como meio de consulta. É interessante notar que, do ponto de vista arquitetônico, a planta dessa nova biblioteca, segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 23), é a da igreja gótica: sala comprida, corredor vazio e duas naves laterais. As bibliotecas, enfim, saem do monastério para se tornarem um espaço amplo e urbano, uma vez que há uma demanda de leitores ávidos por conhecimento e entretenimento. Cavallo e Chartier (1998, p. 23), com tom poético, assim caracterizam essa nova biblioteca:

O quadro que define esse novo modelo de biblioteca é o silêncio: silencioso deve ser o acesso ao livro, perturbado apenas pelo tilintar das correntes que o prendesse ao banco. Silenciosa deve ser a procura de autores e de títulos então dispostos num catálogo bastante acessível. Silenciosa, por ser toda feita pelo olho, é a leitura desses livros, realizada individualmente ou por grupos.

Na Idade Moderna, as práticas leitoras do ocidente, segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 24), ligam-se às evoluções históricas: cultura escrita e alfabetização, escolhas religiosas e processo de industrialização. No entanto, pode-se estabelecer uma “geografia das práticas de leitura no mundo ocidental” entre os séculos XIV e XIX. Delineia-se uma Europa alfabetizada precocemente e outra tardiamente, uma Europa católica e outra alcançada pela Reforma, uma Europa desenvolvida e outra de economia tradicional – em virtude dessas diferenças de fronteiras, as práticas leitoras se alternam entre a censura e a liberdade, entre o modelo herdado e a liberdade construída. As práticas de leitura residem, desse modo, no centro de um processo histórico, de acordo

com as regiões, linguística ou culturalmente. Na Itália, Espanha, Portugal e França, a produção, a circulação e a leitura de escritos sofrem a censura da Igreja ou do Estado; na Alemanha, constroem-se espaços públicos para disseminação do conhecimento; na Inglaterra, a revolução industrial ressuscita práticas tradicionais e provoca o aparecimento de “novos” leitores para um novo mercado editorial. Pela primeira vez, as práticas leitoras podem ser associadas à construção histórica de identidades nacionais.

A invenção de Gutenberg interfere na produção e na reprodução de livros, já que permite a circulação de escritos numa escala extraordinária. Contudo, para Cavallo e Chartier (1998), a imprensa não revolucionou, de maneira fundamental, a leitura. Segundo esses autores, o livro impresso não é transformado pela nova técnica: sua estrutura imita a aparência do manuscrito e, para ser finalizado, depende do trabalho manual. Além dessa justificativa, há aquela que se refere à divisão de formatos do objeto *livro* e, conseqüentemente, à diversidade de leitores emergentes. Havia o grande fólio, que necessitava de um “suporte” para leitura em universidade, e o livro portátil, que se destinava a leitores numerosos e com menos dinheiro. “O livro impresso permanece herdeiro dessa divisão, associando formato do livro, tipo de texto, momento e modo de leitura” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 27). A produção crescente de livros e o aumento de leitores não representam uma mudança abrupta da passagem da leitura oral para uma leitura silenciosa. Como na Antiguidade grega e romana, época em que já coexistiam esses dois modos de leitura, a prática leitora medieval também oscila entre o oral e o silencioso. Se a prática de leitura silenciosa restringia-se aos ambientes dos escribas, agora invade o ambiente acadêmico e alcança progressivamente um número elevado de leitores.

A grande revolução da leitura ocorre na mudança de um modelo em que o livro é um objeto de conservação e de memória (modelo monástico) para um modelo em que o livro é um objeto e um instrumento de trabalho intelectual. Para Cavallo e Chartier (1998, p. 27-28),

Seja qual for a origem, a oposição entre leitura necessariamente oralizada e leitura possivelmente silenciosa marca uma divisão capital. A leitura silenciosa, de fato, instaura uma relação com o escrito que pode ser mais livre, mais secreta, totalmente interior. Ela permite uma leitura rápida e ágil, que não é desencaminhada nem pelas complexidades da organização da página, nem pelas múltiplas relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, os textos e os índices. Ela autoriza, também, utilizações diferenciadas do mesmo livro, lido em voz alta para os outros ou com os outros, quando o exige a sociabilidade ou o ritual, e lido em silêncio, para si mesmo, na privacidade do gabinete, da biblioteca ou do oratório. A revolução da leitura precedeu portanto a do livro, visto que a possibilidade da leitura silenciosa é, pelo menos para os leitores letrados, clérigos da Igreja ou notáveis leigos, muito anterior à metade do século XV. Sua nova maneira de considerar e de manejar o escrito não deve, pois, ser imputada muito apressadamente apenas à inovação técnica (a invenção da imprensa).

Um novo perfil de leitor se define na Idade Moderna: o leitor extensivo. A prática leitora extensiva se opõe à intensiva. “O leitor ‘intensivo’ era confrontado a um *corpus* limitado e fechado de livros, lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração a geração.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 28). Já o leitor extensivo “[...] consome impressos numerosos, diferentes, efêmeros; ele os lê com rapidez e avidez; submete-os a um olhar crítico que não subtrai mais nenhum domínio à dúvida metódica.” (p. 28). A produção de livros impressos é uma das razões para que o número de leitores ávidos por uma leitura diversificada se cristalizasse. Apesar do novo perfil de leitor, o intensivo está presente nesta época de grande circulação de escrito. É o leitor (e a leitora principalmente) dos romances, que são lidos e relidos e com os quais se identifica; o leitor escreve ao autor sobre suas emoções: este se torna uma espécie de orientador de consciência e de existência daquele. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 29).

A transição do códex para a tela interfere, de modo intenso, neste início de século, na produção e na recepção de textos. No entanto, ao se ler numa tela, não se exclui a postura do leitor da Antiguidade, que era o leitor do *volumen* ou rolo. O texto do computador também é dotado de paginação, índices e referências etc; porém, o texto se desenrola pela verticalidade. As aproximações e os distanciamentos dessas práticas leitoras – do antigo ao novo – geram uma nova maneira de se lidar com a escrita e com a leitura. “O cruzamento das duas lógicas que se realiza na leitura dos suportes precedentes do escrito manuscrito ou impresso (o *volumen*, o códex) indica claramente que está estabelecida uma relação totalmente original e inédita com o texto.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 30).

O computador gerou uma subversão da escrita. Antes, havia diferenças marcantes entre o gerador e o receptor do escrito; delimitavam-se os papéis intelectuais e as funções sociais. Não era dado ao leitor oportunidade de interferir; só podia inscrever-se nos espaços em branco do papel. Hoje, com o texto eletrônico, o leitor pode interferir no texto por meio de várias operações (copiar, decompor, alterar o texto etc); o leitor torna-se um coautor e pode produzir seu próprio texto a partir de fragmentos *copiados* e *colados*. O texto eletrônico pode, talvez, viabilizar o sonho de homens da Antiguidade: o sonho de uma biblioteca universal. Por maiores que fossem as bibliotecas, só podiam representar uma imagem parcial do sonho. A era eletrônica torna “pensável, prometido, o sonho antigo.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 31-32).

Petrucci (1999, p. 225) questiona, ao final de seu texto, o “futuro da leitura e do ler”. O surgimento de suportes diversos para a escrita e de várias práticas leitoras ao longo do tempo poderia ser “considerado (ou não) um fenômeno de sinal positivo”? Segundo Petrucci, ainda não se pode emitir um juízo – “é cedo demais”. Independentemente de respostas, pode-se dizer que, do *volumen* ao códex, do códex à tela, da leitura silenciosa à oral, da oral à líquida, o homem tornou-se, para sempre, gráfico.

3 O LEITOR EMOLDURADO

Uma história da arte mostraria, como mostra a história da leitura, práticas leitoras representadas por alguns artistas sobre o ato de ler. Muitos artistas têm no ato

de leitura o mote para suas criações. A tela do artista emoldura o leitor e, assim, eterniza um momento em que o indivíduo se submete a outros indivíduos – afinal, ler é buscar outras vozes. A representação de uma prática leitora é uma “metaleitura”: é a leitura do artista acerca de um leitor. Por essa “metaleitura”, podem-se reler práticas leitoras de séculos passados e perceber mudanças por que passaram a produção, a circulação e a recepção de livros. Talvez, essa (re)leitura de representações artísticas de leitores seja um meio pelo qual se ressuscitem os artistas e suas leituras acerca de uma época. Emolduram-se os leitores, e eles não morrerão.

Segundo Steiner (2001), a representação de um leitor ou de uma leitora é comum e praticamente constitui um subgênero de cenas de interiores domésticos. Steiner (2001) faz uma leitura de quadro *Le Philosophe Lisant* (1734), do artista francês Jean-Baptiste-Siméon Chardin (1699 - 1779). Se se tomar a representação de um leitor em seu momento histórico, estar-se-ia diante de um tema comum. No entanto, uma leitura, hoje, de um leitor representado de épocas distantes pode revelar detalhes de uma prática leitora que já se alterou ao longo dos tempos. Na sua leitura do quadro, Steiner destaca: a postura heráldica e as vestes formais do filósofo representado, a simbologia de alguns objetos (a ampulheta e a pena) e o silêncio. Steiner descreve, portanto, o ambiente e a ambiência da cena. Para Steiner, o leitor emoldurado pelo artista francês representa a visão clássica do ato de leitura. A seguir, a reprodução do quadro *Le Philosophe Lisant*.



Jean-Baptiste-Siméon Chardin
Le Philosophe Lisant (1734)

Algumas particularidades podem ser apontadas sobre alguns artistas que emolduraram o ato de leitura. Destaca-se um número elevado de telas principalmente do final do século XVII às primeiras década do século XX. Monet (1840 - 1926), da arte impressionista, retrata leitores em campos ou em jardins. Em algumas telas de Renoir

(1841 - 1919), também impressionista, uma luz irradia do livro ou da leitura; em outras o ato de leitura vem acompanhado de outra arte: a música. Van Gogh (1853 - 1890), do movimento pós-impressionista, prefere, sem ornamentos, o autorretrato de leitores. Em Matisse (1869 - 1954), da arte fauvista, o leitor é quase um pretexto para suas telas. Picasso (1881 - 1973), da escola cubista, emoldura leitores diversos: imaginativos, indagadores ou até cúmplices. Nota-se em Hopper (1882 - 1967), de tendências realistas, uma preferência por um leitor solitário, imerso na leitura. Em Balthus (1908 - 2001), de inspiração pré-renascentista, observam-se várias posições do leitor diante do objeto de leitura: lê-se sentado numa cadeira, diante de numa mesa ou até no chão. Encontram-se também, em muitas telas de artistas diversos, imagens de mulheres e de crianças leitoras, de escritores e de filósofos lendo, de instrumentos para auxiliar a leitura, de imagens fúnebres ligadas à leitura. Enfim, há uma diversidade de representações para o ato de leitura.

Não faltam, portanto, quadros para estudo da prática leitora. No entanto, neste artigo, serão analisadas apenas duas telas: uma de Rembrandt, representante da arte barroca, e outra de Spitzweg, representante da arte *Biedermeier*. O discurso proposto neste artigo, portanto, é metalingüístico na medida em que se sobrepõem duas atividades leitoras distantes no tempo: ler o quadro para ler a leitura do artista sobre a prática leitora de uma época. Se o leitor dá vida às palavras deitadas em um livro, conforme Borges (2001b, p. 196), por que não atribuir a esse leitor também o poder de dar sentido às cores e aos traços que um artista imprime numa pintura?

Para muitos, um quadro de pintura é apenas um objeto para apreciação dos olhos. No entanto, outros, além de apreciá-la, leem as prováveis intenções do artista emolduradas numa superfície plana. Deparar-se com um quadro de pintura é deparar-se com uma experiência fenomenológica, segundo Santaella (2002). A semiótica propõe um percurso para a aplicação, assim resumido: 1º) abrir-se para o fenômeno sógnico: disponibilidade contemplativa; 2º) explorar o poder sugestivo do signo: observação atenta da situação comunicativa e 3º) acompanhar os níveis interpretativos do signo: enquadramento do particular em classes gerais. Embora apresente esse percurso, a autora salienta que “[...] não há receitas prontas para a análise semiótica.” (p. 43). O leitor de um quadro não está livre, no entanto, para atribuir sentidos àquilo que se encontra diante de seus olhos. Uma heurística é necessária: “toda semiótica tem uma objetividade semiótica que deve ser respeitada.” (p. 43).

Adotar o percurso anterior como um modelo heurístico significa também a adoção de outras operações. Para as análises a seguir, considerou-se o espaço e, quando presentes, os objetos da cena, a imagem do sujeito leitor e as simbologias apreendidas do ambiente e da ambiência. As duas análises enfatizam o óbvio necessário: um quadro de pintura é, em si mesmo, uma figura sem dinamismo – isso significa que nele há interrupções angulosas, nele se fixa um instante antecipadamente retido; ele é a estagnação e a solidificação (CHEVALIER; GHERBRANT, 2008). Segundo Borges (2001b, p. 207), “O importante é a imortalidade. Essa imortalidade se alcança pelas obras, pela memória que se deixa aos outros. Essa memória pode ser ínfima, pode ser uma frase qualquer”. Com licença poética, já que Borges refere-se ao texto escrito, acrescenta-se: pode ser num quadro de pintura, inclusive.

3.1 O LEITOR EMOLDURANDO POR REMBRANDT

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606 - 1669) nasceu em Leiden, Países Baixos. Representante expressivo da escola barroca, destacou-se na arte do retrato; captava mais o estado psicológico do que os traços do indivíduo retratado. Em sua vida de artista, fez vários retratos: da criança Tito, seu filho, de monges, de santos, de filósofos, de estudiosos e de sua mãe. Uma observação das telas em que o artista holandês emoldura leitores permite dizer que a prática leitora é um hábito de pessoas velhas. Rembrandt utilizou-se de cores em contraste para criar atmosferas, destacando-se o jogo luz/sombra. A análise a seguir é de um dos retratos (ou de uma das cenas cotidianas) de sua mãe lendo a Bíblia, o Livro Sagrado.



Rembrandt van Rijn
Rembrandt mother reading the Staten Bible (1631)

Confundem-se, nesse quadro, retrato e cena do cotidiano – talvez a habilidade do artista, nessa pintura, reside justamente nessa interseção de possíveis intenções. Independentemente disso, ou por isso, percebe-se mais a ambiência do que o ambiente. Seria necessário um cenário para um retrato? O mote artístico é o ato de leitura da Bíblia pela mãe do artista e, resultante disso, cria-se uma ambiência mística e, por que não, gótica. No quadro de Rembrandt, a profundidade gerada pelo tom escuro se opõe à mãe do artista e ao seu objeto de leitura. Rembrandt “esconde” nessa profundidade “negra” objetos, já que não teriam importância; esconde a “terra”, já que seria o mundo dos sofrimentos humanos. Em contrapartida, Rembrandt retrata sua mãe, já que ela seria a possibilidade de união entre o humano e o místico; retrata a Bíblia, já que ela seria o mundo da salvação. Portanto, o cenário é a oposição do escuro e da luz, da terra e do céu. Pode-se dizer, portanto, que a tela de Rembrandt destaca dois cenários: o escondido e o visto: o mundo dos homens (escuridão) e o mundo de Deus (luz). A mulher, que é

mãe, e o livro, que é voz divina, formam uma unidade, um seria a extensão do outro. Pela apreensão da palavra de Deus, o homem terreno terá sua salvação.

Em muitos quadros de Rembrandt, esconde-se a “vela”, objeto que poderia ser a fonte de luz. “O esconder a vela é um meio de eliminar o aspecto passivo do acontecimento – o objeto iluminado torna-se a fonte fundamental.” (ARNHEIM, 1980, p. 314). No quadro em estudo, a luz, como já se disse, origina-se do Livro Sagrado; não há, no quadro, outra fonte para essa luz. Desse modo, Rembrandt faz com que um “livro sagrado ou um rosto emamem luz sem violar as exigências de um estilo realístico de pintura. Por meio deste artifício pictórico, ele faz frente ao mistério central da história do Evangelho, a luz que se tornou matéria.” (ARNHEIM, 1980, p. 314). Duas são as imagens no quadro de Rembrandt: a da mãe e a do Livro Sagrado; a ausência de outras imagens, de outros personagens ou de outros objetos não só realça a origem da luz, como também aproxima os que estão representados. Como a luz vem do Livro Sagrado, e não de uma força externa, não há necessidade de se criarem no quadro sombras – e essa ausência de sombra intensifica o pensamento de que no mundo terreno o homem se encontra num abismo escuro; apenas a luz divina lhe apontará um caminho para uma vida sem escuridão.

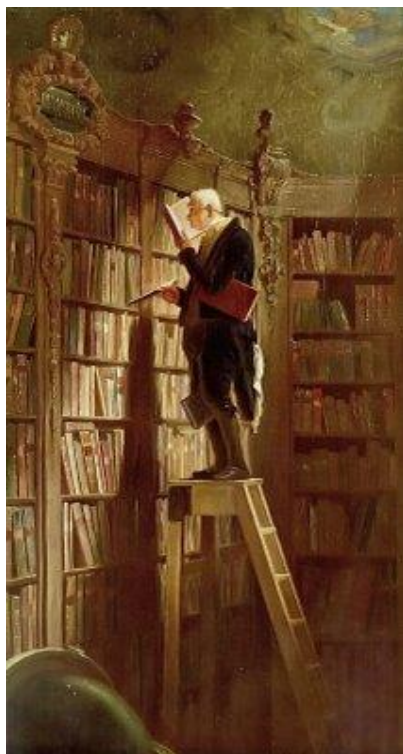
A mãe simboliza o abrigo seguro; ela é um receptáculo de uma vida. O livro é um receptáculo de dizeres e de sabedoria. A ser assim, mãe e livro se entrecruzam simbolicamente. Pelo quadro de Rembrandt, pode-se dizer que filho e leitor se identificam, já que podem nascer mais de uma vez. O primeiro nascimento vem da mãe e o segundo ou mais vêm das leituras que a mãe faz do livro sagrado. Se a mãe é, por um lado, matriz do homem efêmero, o livro é, por outro, matriz do homem perpétuo. A mãe leitora do livro sagrado é revelação do retorno: ela é filha de seu filho na tradição cristã, na medida em que ele é Deus, seu criador (CHEVALIER; GHERBRANT, 2008, p. 580). A leitura silenciosa da mãe é um momento sagrado: ela volta ao filho e agora é o filho que lhe dá a luz.

Uma leitura, seja ela silenciosa, seja ela oralizada, é uma ação dialógica. Não se furtou a Rembrandt esse momento: a luz incide, de maneira recíproca, sobre o livro sagrado (muita luz) e sobre o rosto da mãe (menos luz). Para Seteiner (2001), um ato de leitura pressupõe uma resposta ao texto, uma reação a ele. A quase ausência de traços faciais da mãe do artista não tem importância; o que tem importância é sua atitude diante de sua responsabilidade: ler a “voz” de seu filho. A postura curva, as vestes que cobrem todo o corpo, com exceção do rosto e das mãos, e o chapéu que, de acordo com a cultura hebraica, protege a cabeça e os pensamentos nos cultos religiosos, criam uma ambiência de respeito e de fé. Ler seria participar de um momento sagrado. Se, de acordo com Seteiner (2001), ler bem é ser lido pelo que se lê, então, na tela de Rembrandt, mãe e filho dialogam; leem-se. Ao abrir o Livro Sagrado, a mãe dá o filho à luz e o filho lhe retribui a luz. Nascer, agora, e para sempre na tela de Rembrandt, é sair da ação leitora da mãe, que abre o Livro Sagrado para lê-lo.

3.2 O LEITOR EMOLDURANDO POR SPITZWEG

Carl Spitzweg (1808 - 1885) nasceu em Munique, Alemanha. É representante expressivo da arte *Biedermeier* (palavra alemã que significa *homem comum*). Essa arte

caracteriza-se pelo caráter apolítico e por temas que enaltecem a vida burguesa, imprimindo um viés irônico e até humorístico. No quadro *The Bookworm*, uma de suas obras de maior destaque, nota-se esse viés e, por isso, é o objeto da análise a seguir. Esse quadro mostra a capacidade de o artista retratar interiores e personagens que se afastam do mundo externo.



Carl Spitzweg
The Bookworm (1850)

Apenas uma contemplação livre desse quadro de Spitzweg poderia levar a equívocos. A tradução de *bookworm* é “rato de biblioteca” e isso já é uma crítica. Enquanto a Europa passava por crises compreendidas entre o final de guerras napoleônicas e as revoluções de 1848, o artista retratou um bibliófilo isolado e afastado dos acontecimentos sociais. O humor da tela reside na criação de uma cena artística, cujo personagem está completamente “desligado” do mundo externo.

A tela de Spitzweg foi pintada dois anos após a Primavera dos Povos (conjunto de revoluções de 1848, de caráter liberal, democrático e nacionalista). Esse fato torna-se interessante na medida em que o artista retrata artisticamente uma cena em que tudo nela é índice do passado, do conservadorismo e do isolamento. O cenário é uma biblioteca, e não se tem como saber sua dimensão. Não há piso e os afrescos do teto sugerem o comportamento conservador do bibliófilo, provavelmente proprietário. Há uma suposta janela, já que entra pelo ambiente uma luz que recai sobre o velho bibliófilo, auxiliando-o na leitura. A jocosidade da cena incide, entre outros aspectos, no ato de leitura: o *bookworm*, no topo de uma escada, segura um livro com a mão esquerda, aproximando-o até seus olhos; simultaneamente a isso, consegue prender um livro

debaixo do braço esquerdo, segura outro com a mão direita e, ainda, mantém outro entre os joelhos. Seria, portanto, um “rato de biblioteca” à moda da arte *Biedermeier*.

Ao contrário de outros leitores emoldurados dos séculos anteriores, o leitor retratado por Spitzweg não tem uma postura heráldica diante do objeto *livro*. Há uma descompostura em função do arranjo corporal para manter quatro livros presos ao corpo – além disso, a vestimenta encontra-se desalinhada, já que um lenço, de tamanho desproporcional, cai-lhe do bolso do paletó. Para Steiner (2001), o leitor não pode ir ao encontro do livro em trajes em desalinho. Vestir-se e investir-se se mistura quando da prática leitora. Ainda para Steiner, a leitura não é uma ação casual: é um encontro que deve se respaldar pela cortesia, pela nobreza, tal qual o preparo para se receber uma visita importante. O velho leitor retratado por Spitzweg torna-se, assim, uma caricatura de leitores descomprometidos com seu tempo e, quem sabe, com a própria ação leitora.

Além da postura física e das vestes em desalinho, três questões reforçam a jocosidade da cena retratada: o assunto da leitura, o globo no canto inferior esquerdo e a escada. O leitor retratado por Spitzweg lê – talvez, consulte, já que mantém tantos livros ao corpo – livros de metafísica, indicados pela inscrição numa chapa fixada no alto da estante. Num momento após revoluções, o que significaria a leitura desse tipo de filosofia? O globo representa uma contradição: o mundo está fora da biblioteca ou dentro dela? Há um mundo dos fatos e há um mundo dos livros. Seria o leitor retratado por Spitzweg capaz de ler esses dois mundos, entrelaçando-os?

A escada merece um olhar mais acurado. É ela que dá ao espectador do quadro uma possível dimensão do tamanho de biblioteca. De acordo com Chavalier e Gheerbrant (2008), a escada é um objeto do simbolismo ascensional: ela é um suporte imaginário da ascensão espiritual. Pensar na simbologia de uma escada é pensar em dois eixos que se completam: o da verticalidade e o da horizontalidade. Na tela de Spitzweg, percebe-se o eixo do qualitativo e da elevação pela verticalidade da escada; paradoxalmente, percebe-se o eixo da quantidade e da superfície pela disposição dos numerosos livros nas estantes. Encontrar-se no alto de uma escada é colocar-se à vista do exterior, mas o leitor de Spitzweg encontra-se fechado num mundo de livros; encontra-se no interior de um espaço para “depositar” livros. O que representaria essa biblioteca supostamente grandiosa diante da imensidão do mundo e dos fatos que nele ocorrem?

Para Borges (2001b, p. 189), o “livro é uma extensão da memória e da imaginação”. Se Borges vê o livro como um objeto ao qual se atribuem várias valorações, ele é, portanto, um objeto sagrado, divino, fonte de felicidade. O livro, de acordo com Borges, torna-se uma ponte entre os tempos – se é que há vários tempos. Em seu conto “A biblioteca de Babel”, Borges (2001a) descreve uma biblioteca vasta como o universo, cheia de livros únicos, não há livros idênticos. Nessa biblioteca, por meio de várias combinações do alfabeto, pode-se expressar tudo que há no mundo. É uma “biblioteca interminável” (p. 517). Em contrapartida, a biblioteca de Spitzweg é terminável e finita nos seus propósitos: criar a imagem de (falsos) colecionadores, (falsos) leitores. Contrapõem-se as bibliotecas de Borges e Spitzweg: a primeira seria intotalizante, a segunda humana. Numa passagem de Borges (2001a, p. 522), pode-se ver essa contraposição: “Talvez me enganem a velhice e o temor, mas supeito que a espécie humana – a única – está por extinguir-se e que a Biblioteca perdurará: iluminada,

solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns estudiosos propagam a morte do livro e a do autor. Se houvesse essas mortes propagadas, haveria também a morte do leitor? A resposta é *não*. Mudam-se os suportes, muda-se o ato de escrever, mas não se pode decretar a morte do leitor. Borges (2001b, p. 196) pergunta: “O que é um livro, se não o abrimos?”. E a resposta do escritor argentino é: “É simplesmente, um cubo de papel e couro, com folhas. Mas, se o lemos, algo inusitado acontece, creio que ele muda cada vez”. A escrita permanecerá; o leitor também, embora esteja “emoldurado” por circunstâncias diversas. O leitor age e sempre agirá no texto. O que se deveria questionar, portanto, é o conceito *livro*, do ponto de vista material e ideológico.

A história da leitura mostra que se alternam as práticas de produção e de apropriação do escrito. Do longo percurso do rolo ao códex e do códex à tela, notam-se diferentes formatos para o objeto *livro*. Talvez, neste ainda recente intercurso de séculos, o que se enfatiza é uma morte de um formato-padrão: o livro, ao longo dos séculos, foi e ainda é, geometricamente, um objeto angular, que se reparte em duas seções, a da direita e a da esquerda, preenchidas de finas camadas móveis, de couro ou de papel, nas quais se imprimem códigos viabilizadores de uma mensagem. Um formato morre, outro surge. Se material, se virtual, o livro será, metaforicamente, “janela”, por meio da qual se busca ou se alcança entretenimento, informação e ainda, como propõe Borges (2001, p. 196) em conformidade com sua leitura de Montaigne, felicidade: “Penso que o livro é uma das possibilidades de felicidade que temos, nós, os homens”.

Este texto mostrou que livros e leitores, muito além de serem suportes para textos e sujeitos de leitura respectivamente, podem ainda se tornar personagens. Pelas duas análises empreendidas, do quadro de Rembrandt e do de Spitzweg, ficaram claras as intenções dos artistas: focalizar o ato de leitura, emoldurando-o artisticamente. O livro, para alguns, é um objeto-fetice, para outros, fonte de conhecimento. Para alguns artistas plásticos, como nos dois casos estudados neste texto, é um objeto a ser representado juntamente com o seu leitor. Nós, leitores de quadro, lemos, com olhos prenhes de emoção, um jogo de traços e de cores que revelam a subjetividade metalinguística de um artista acerca de uma prática social: a leitura de um livro, num ambiente escuro, onde a luz brota do objeto lido, no caso de Rembrandt, ou num ambiente fechado, onde a luz independe da abertura do livro. Seriam cenas reveladoras da prática leitora: no primeiro caso, o ato de ler é uma metáfora para fonte da construção da sabedoria (a leitura como ritual sagrado) e, no segundo, é uma metáfora para a desconstrução (a leitura como prática de isolamento social) da sabedoria. Em Rembrandt, tem-se apenas um livro; em Spitzweg, têm-se vários livros. Mas os propósitos de cada artista podem revelar suas crenças: um livro que são vários, em Rembrandt, e vários livros que não se tornam uma unidade, em Spitzweg.

Independentemente dos propósitos estéticos, esses dois artistas retrataram a prática da leitura silenciosa. Para Borges (2001b, p. 197), “Ao lermos um livro antigo, é como se o estivéssemos lendo ao longo de todo o tempo que transcorreu até nós desde o

dia em que foi escrito”. Não seria, portanto, a leitura silenciosa apenas aparente? Não seria ela um redemoinho de vozes? Rembrandt e Spitzweg apenas deram uma cor, uma textura a esse redemoinho – emolduraram-se leitores e dizeres. Resta-nos contemplar, singularizar e interpretar.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.
- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. São Paulo: Editora Globo, 2001a. v. III.
- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. São Paulo: Editora Globo, 2001b. v. IV.
- CAVALLO, Guglielm; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Fúlvia M. L. Moretto *et al.* São Paulo: Ática, 1998. vol. 1.
- CAVALLO, Guglielm; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Cláudia Calvacanti *et al.* São Paulo: Ática, 1999. vol. 2.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. *In*: CAVALLO, Guglielm; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Cláudia Calvacanti *et al.* São Paulo: Ática, 1999. vol. 2, p. 203 – 227.
- SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- STEINER, George. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Trad. de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. *In*: CAVALLO, Guglielm; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Fúlvia M. L. Moretto *et al.* São Paulo: Ática, 1998. vol. 1, p. 41 - 69.

***Operação Massacre*, de Rodolfo Walsh: uma estreita relação entre história e literatura**

Operación Masacre, by Rodolfo Walsh:
a close relationship between history and literature

VINÍCIUS DE PAULA ARAGÃO

Mestrando em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.
E-mail: vinicius.aragao@capufpe.com

GIOVANI BUFFON ORLANDINI

Doutorando em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.
E-mail: giovani.buffon@ufpe.br

Resumo: Publicada pela primeira vez em 1957, *Operação Massacre*, obra do escritor e jornalista argentino Rodolfo Walsh, é um marco fundamental na literatura latino-americana, tanto por traçar uma minuciosa análise dos acontecimentos políticos em voga na sua época de escrita, como por estabelecer uma articulação muito precisa entre história e literatura, inédita até então, antecipando, em quase 10 anos, o que Truman Capote (2004) viria a fazer em *A Sangue Frio*. Este artigo tem como propósito realizar uma breve apresentação da obra, expondo na sua estrutura os pontos nos quais a relação entre história e literatura opera com maior evidência narrativa, da mesma maneira que se ocupa de fazer uma análise detalhada da atuação do autor na ficcionalização dos eventos narrados.

Palavras-chave: Rodolfo Walsh. Literatura argentina. História. Narrativa.

Resumen: Publicado por primera vez en 1957, *Operación Masacre*, obra del escritor y periodista argentino Rodolfo Walsh, es un hito fundamental en la literatura latinoamericana, tanto por hacer un análisis minucioso de los hechos políticos en boga al momento de su redacción, como también por establecer una articulación muy precisa entre historia y literatura, inédita hasta entonces, anticipando, casi 10 años, lo que haría Truman Capote (2004) en *A Sangre Fría*. Este artículo tiene como objetivo hacer una breve presentación de la obra, exponiendo en su estructura los puntos por los cuales la relación entre historia y literatura opera con mayor evidencia narrativa, de la misma manera que se ocupa de un análisis detallado de la actuación del autor en la ficcionalización de los hechos narrados.

Palabras clave: Rodolfo Walsh. Literatura argentina. Historia. Narrativa.

1 INTRODUÇÃO: O CASO PARTICULAR DE OPERAÇÃO MASSACRE

Rodolfo Jorge Walsh nasceu em 1927 na Argentina. Em 1977, o paradeiro do escritor torna-se desconhecido, sendo considerado como um dos desaparecidos políticos do regime militar encabeçado por Jorge Rafael Videla. Muito antes desse ocaso, porém,

se iniciara a batalha de Walsh por verdade e justiça em seu país. *Operação Massacre*, publicado em livro pela primeira vez em 1957, é talvez o marco inicial dessa batalha. A essa altura, Walsh era um jovem autor de romances policiais e também trabalhava como jornalista. Era um sujeito pacato, interessado por literatura e pouco afeito às questões políticas da Argentina. Ao tomar conhecimento, um tanto por acaso, dos estranhos e fantásticos acontecimentos da noite de 9 de junho de 1956, ele empreendeu uma intensa investigação cujo resultado foi o livro e, de certa forma, a entrada do autor no caminho sem volta da busca pela verdade.

Chama atenção em *Operação Massacre*, desde seu início até o final, o desejo de Walsh em reconstituir os acontecimentos da fatídica noite com o máximo de precisão que sua investigação pôde oferecer. É como se o autor tentasse, em alguma medida, evitar a literatura: “Walsh escreve *Operação Massacre* querendo se afastar da literatura porque a intensidade e a ilegalidade da violência perpetrada pelas forças militares simplesmente não podiam ser escritas como ficção, como literatura” (BRIZUELA, 2010, p. 259). A verdade, nesse sentido, diante de um quadro atroz de injustiça, deveria tomar a prerrogativa e orientar a narração. É o que encontramos no livro, de fato, pois existe nele o cuidado recorrente de não inventar acontecimentos, mas sim reproduzir os acontecimentos que realmente existiram.

Há algo em *Operação Massacre*, entretanto, que a torna uma obra ainda mais interessante. Mesmo com todo esse cuidado em relação à verdade dos fatos, Walsh não deixou de se utilizar de sua criatividade, de sua aptidão literária, estabelecendo um interessante e intrincado diálogo entre história e literatura, entre realidade e ficção. Por seu caráter de reportagem, que denota essa busca pela verdade, somado a uma linguagem de liberdade literária, o que dota o texto de grande força estética, a obra talvez apresente certa dificuldade quanto à classificação. Talvez fosse o caso de afirmá-la como um romance de não ficção, mas não existe um consenso entre críticos e estudiosos da obra de Walsh a esse respeito. Ruy Castro, por exemplo, afirma:

Quando mergulhou nos fuzilamentos da “Operação Massacre” em 1956 – que, provavelmente, ele viu a princípio apenas como um bom material para uma história –, Walsh não sabia que estava dando uma guinada radical em sua vida. E nem isso, aliás, se fez sentir de imediato. Essa guinada deve ter sido mais sensível na literatura porque, aos olhos de 1957, *Operación masacre* devia parecer um livro estranho, difícil de classificar. Era um romance, uma reportagem ou o quê? Foi preciso que, em 1966, Truman Capote anunciasse a invenção do “romance de não ficção”, com *A sangue frio*, para que pelo menos os argentinos soubessem que Walsh antecipara Capote em quase dez anos – uma façanha literária nada pequena (CASTRO, 2010, p. 276).

O crítico não apenas situa *Operação Massacre* como um romance não ficcional, mas também o coloca como o precursor não reconhecido do gênero, dívida da qual Truman Capote e a literatura estadunidense, salvo engano, sequer chegaram algum dia a tomar conhecimento. De todo modo, a classificação reforça a percepção que apontamos acima, de se tratar de uma narrativa com forte cunho literário e, ao mesmo tempo, de

caráter documental, além de registrar o quanto esse livro significou uma virada importante na trajetória do escritor.

Uma estudiosa de Walsh e da literatura latino-americana, entretanto, não parece corroborar essa classificação de *Operação Massacre*:

Dada a importância de *Operação Massacre* na literatura argentina, e dada a centralidade que assinalamos desse eixo constitutivo em que se cruzam letras e política no país, é erro frequente associar Rodolfo Walsh a uma figura de escritor voltado, desde sempre, para a história, o testemunho, o compromisso político e esse gênero literário que a cultura norte-americana chamou, a partir de Truman Capote, de “non-fiction”. Em certo sentido o Walsh desse período emerge no contexto do peronismo e dos grandes e complexos debates entre populismo e cultura de esquerda, entre luta revolucionária e pensamento socialista, que organizaria a arena política e cultural argentina depois da revolução que derrubou Perón em 1955. (BRIZUELA, 2010, p. 261).

Brizuela, no intuito de associar a obra de Walsh a uma linha de tradição da literatura argentina – tradição que reflete os encontros entre arte e política numa vocação de prosa realista, inserida “nas redes simbólicas que davam sentido à experiência, e que se constituía na capacidade de narrar o que se via” (p. 260) –, afasta *Operação Massacre* da definição de romance não ficcional, filiando-o à realidade cultural e política da Argentina dos anos 1950. No entanto, a autora afirma, como Ruy Castro, certo caráter da obra que alia história e literatura, que as coloca em paralelo como elos formadores da obra.

De nossa parte, chamaremos *Operação Massacre* apenas de romance, porque nosso intuito é investigar e compreender, para além das possíveis classificações mais específicas, como verdade e ficção, isto é, como história e literatura encontram-se entrelaçadas no arranjo formal empreendido por Walsh. Para isso, primeiramente faremos uma análise mais panorâmica da obra, atentando para sua estruturação geral. Em seguida, observaremos um trecho selecionado para uma análise mais cerrada, voltada mais para os detalhes da prosa.

2 AS OPERAÇÕES DE WALSH NO INTERIOR DE *OPERAÇÃO MASSACRE*

Há uma estrutura geral bem marcada em *Operação Massacre*, demonstrando um desejo de clareza do autor em relação aos acontecimentos ligados ao fuzilamento que investigou. O livro consta de três partes, além dos prólogos e epílogos: *As pessoas*, *Os fatos* e *As provas*¹. A primeira, *As pessoas*, destina-se a apresentar as personagens

¹ Note-se que essa divisão já aponta para a estrutura básica do gênero literário no qual Walsh incursionou como autor, sendo razoavelmente reconhecido como tal ainda antes dos acontecimentos que levaram à escrita de *Operação Massacre*, isto é, o romance policial: “Um crime é cometido, apuram-se os fatos dentro dos limites da lei e o culpado é punido. Mas, se existe tortura, para que detetives? A literatura policial precisa também que ocorram poucos crimes, para que, quando se cometa um, ele seja uma coisa excepcional. E, nas ditaduras, o crime (inclusive de Estado) é a regra. Foi por isso que nenhum outro país produziu tanta literatura clássica do gênero

envolvidas na trama, observando as circunstâncias de inserção de cada uma no texto: o que faziam, onde estavam e para onde iam. As descrições de cada personagem são constituídas com o propósito de transferir o foco dramático para o massacre. A narrativa explora as suas atuações em torno de um evento que ocorrerá, a partir da coleta de testemunhos oriundos de um procedimento investigativo, cuja ação evidencia seu cerne principal na relação de Walsh com o jornalismo e o objeto de sua investigação.

O autor observa com certa constância os limites e aproximações derivadas de suas pesquisas no traçado de cada vida apresentada, a partir dos depoimentos e testemunhos que recolhe. A personagem Carranza, por exemplo, é explorada em riqueza de detalhes cotidianos (o que comeu, como atendeu a determinado chamado, quando ficou fora etc.), enquanto a descrição de Garibotti encontra seu limite na falta de testemunhos:

Não há testemunhas do que conversam. Só podemos fazer conjecturas. É possível que Garibotti torne a repetir para o amigo o conselho de Berta Figueroa: que se entregue. É possível também que Carranza lhe peça algum favor na hipótese de precisar se ausentar de casa. Talvez esteja inteirado do motim que se aproxima e o tenha mencionado. (WALSH, 2010, p. 31-32).

O marco da possibilidade e a constante referência ao testemunho são exemplos nítidos de como Walsh encontra, no espaço vazio deixado pela falta de registros, uma oportunidade para a criação do ambiente narrativo que vai contornar e penetrar o evento histórico. Hayden White, lembrando ensinamentos de Collingwood, afirma que

o historiador era sobretudo um contador de estórias e afirmava que a sensibilidade histórica se manifestava na capacidade de criar uma estória plausível a partir de uma congêrie de “fatos” que, na sua forma não-processada, carecia absolutamente de sentido (WHITE, 2014, p. 100).

Logo, uma investigação que tem como propósito articular escassas evidências para o esclarecimento de um fuzilamento de civis pelo estado, ocorrido na província de

quanto a Inglaterra, e que quase toda produzida nos Estados Unidos mostre o detetive trabalhando à margem da polícia e está resmungando contra os limites da lei – mas a lei existe. Walsh, ingenuamente, ficou chocado ao ver os fatos da *Operação Massacre* sendo, primeiro, escamoteados da opinião pública e, em seguida, distorcidos pela Justiça argentina através de falsos testemunhos, omissão de responsabilidade e toda sorte de fraude com aparência legal – com o que ninguém foi condenado” (CASTRO, 2010, p. 281). Assim, estaria reproduzida na obra a estrutura central dos romances policiais, o que era de amplo conhecimento do autor – “A fascinação de Walsh era reservada a Sir Arthur Conan Doyle, o pai de Sherlock Holmes (p. 79) –, mas, transplantada para a periferia do processo civilizatório ocidental, para um país latino-americano subdesenvolvido e com suas especificidades e arbitrariedades políticas e autoritárias, essa estrutura sofreria transformações no contato com a matéria local. A “ingenuidade” de Walsh, desse primeiro romance investigativo, não o impediu, contudo, de realizar uma obra marcante.

Buenos Aires, acaba se tornando também, exatamente por seus pontos omissos, terreno fértil para seu condicionamento literário.

A primeira parte do livro apresenta uma constante preocupação do autor em demonstrar que o artifício literário, essa formulação de conjeturas, sempre surge como ocasião aos limites da própria linguagem documental, na elaboração de uma *narrativa-tecido* adornada por eventos cotidianos que documentalmente apresentam-se sem o afã dos seres-viventes. A inserção dos sobreviventes como personagens através de uma imaginação construtiva, amplamente utilizada por Walsh, evidencia o modo como um conjunto de elementos dispersos pode ser utilizado de modo a constituir uma narrativa capaz de comunicar uma interpretação de determinado evento histórico. Ou seja, é possível, a partir de determinados artifícios, aproximarmos-nos das personagens em questão, tanto pela descrição física do bairro, como pela caracterização da relação entre este, as personagens e seu ambiente de costumes, na concatenação de eventos corriqueiros que desembocará na apoteose narrativa, a saber, o massacre que dá título ao livro.

São diversas as passagens onde ocorrem estas descrições. No capítulo destinado a Don Horacio, o bairro e sua casa são apresentados:

O bairro onde ocorrerão tantas coisas imprevistas está a unas seis quadras da estação, indo para oeste. Oferece os violentos contrastes das zonas em desenvolvimento, onde confluem o residencial e o esqualido, o sobrado recém-construído e o terreno baldio coberto de mato e latas. [...] Sua casa respira, pacata e satisfeita, um ar de classe média. Dos móveis padronizados aos pratos decorativos nas paredes, que repisam sentenças triviais – “Errar é humano, perdoar é divino” –, ou alguma brejeirice – “O amor faz passar o tempo, o tempo faz passar o amor” – até a imagem devota posta num canto pela esposa ou pela filha única [...]. A única coisa que chama a atenção é certa profusão de cortinas, tapetes e almofadões. Dona Pilar – cabelos brancos e modos afáveis – é tecelã. (WALSH, 2010, p. 33-34)

Esse artifício amplifica a imagem de um evento que, sob a responsabilidade de um registro oficial, naquele momento de autoritarismo político, possivelmente permaneceria camuflado. Tanto a literatura como o jornalismo, articulados com a declarada proposta de ativismo político, encarregam-se de conduzir a História ao lume da descrição narrativa com vistas a colaborar para elucidação de um caso que, não fosse a atuação do engajado jornalista, receberia como destaque não mais do que as margens de um folhetim². Note-se como a simplicidade do ambiente e de seus habitantes é descrita de modo que criará grande contraste com a brutalidade sofrida pelas vítimas do massacre, dando contornos bem definidos à arbitrariedade cometida pelos policiais.

² No prólogo da vigésima edição, Walsh revela a dificuldade em publicar o manuscrito de uma *história que não existe*: “Esta é a história que escrevo incansavelmente, para que não sejam mais rápidos do que eu, mas que vai se enrugando dia a dia no meu bolso porque, andando por toda a Buenos Aires, ninguém a quer publicar, ou quase descobrir” (WALSH, 2000, p. 9).

Para tanto, Walsh trata também de edificar as personagens, dotando-as de certo tônus narrativo. Walsh as caracteriza não como indivíduos célebres por seus pensamentos, suas questões etiológicas, mas pela simplicidade de suas existências. A descrição de Walsh funciona mesmo como um resgate ao anonimato que lhes seria imposto. Todos levam uma vida pacata, carregam consigo a preocupação da sobrevivência, a pequena alegria de estar em família, uma propulsão a um futuro de conforto para consigo e para os seus. Se revelam algum sentimento político, o fazem na medida de sua insuficiência para alterar qualquer evento em sua manifestação mais elevada. São heróis do povo, guerreiros anônimos que acordam todos os dias para trabalhar, têm seus filhos e seus casamentos como referência umbilical. Gozam do tempo cansados da vida para o cotidiano corriqueiro³. Representam, na medida em que o livro aciona dispositivos políticos, a própria figura do povo trabalhador argentino, a própria Argentina. É contra esse povo e sua representação mais basilar que avança arbitrariamente o governo de Aramburu. É contra essa injustiça que Walsh invoca a figura do jornalista/historiador, inflamada pela indignação, para a atuação em combate investigativo.

Dessa maneira, é possível observar o desenho da narrativa histórica nas diversas advertências realizadas pelo autor durante o texto, demonstrando claramente a proposta de exercer um papel de eixo fundamental no encontro entre os testemunhos, documentos e as possibilidades narrativas. Tal proposta apresenta-se com mais clareza na constante interlocução realizada entre o texto e o autor, nas diversas notas de rodapé, onde ora se apresenta um reforço argumentativo a fim de referendar o que fora escrito no texto principal, ora um complemento que atualiza o desencadeamento dos fatos narrados. Em todo o momento, Walsh transita entre as posições de narrador, personagem, testemunha e artífice.

Outrossim, as descrições são sempre atravessadas por seus claros posicionamentos com relação aos acontecimentos que narra, evidenciando sua forte atuação num jornalismo político-investigativo. Ao preencher o nome das personagens com histórias que as inserem dentro de um contexto de convívio social pacífico, Walsh abre espaço para o questionamento das condenações arbitrárias. A descrição de Lizaso, bem como a dúvida relativa ao seu envolvimento com o levante, operam como ponto crítico da atuação institucional do exército em condenar suspeitos à morte sem o devido processo legal:

³ Utilizamos o termo em seu sentido duplo. Por um lado, são “heróis do povo” aqueles sujeitos que, de origem e condição popular, membros da classe trabalhadora, levam a vida dedicados à sobrevivência de sua prole por meio do trabalho, sem luxos nem regalias. Por outro lado, uma vez que se encontram envolvidos em um acontecimento de proporções históricas – o que só foi possível graças ao livro de Walsh –, são os anônimos que vivenciam, individualmente, acontecimentos decisivos de transformações sociais de seu espaço e tempo; são os anônimos cujas trajetórias revelam as grandes ocorrências históricas de uma determinada sociedade (LUKÁCS, 2011).

OPERAÇÃO MASSACRE, DE RODOLFO WALSH:
UMA ESTREITA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Que sabe da revolução que estoura nesse momento? Uma vez mais, a contradição, a dúvida. Por um lado, é um rapaz tranquilo, reflexivo. Não porta armas, nem sabe manejá-las. Foi dispensado do serviço militar e nunca chegou a empunhar um simples revólver. Por outro lado, adivinhamos sua atitude mental diante do processo político. Um detalhe o confirma. Depois que ele foi embora, a namorada encontra na casa um papel escrito com as letras de Carlos: “Se tudo sair bem esta noite...” Mas tudo sairá mal. (WALSH, 2010, p. 42)

Esse arbítrio será amplamente denunciado pelo autor em toda a obra, sobretudo na última parte, dedicada a desvelar os acontecimentos no plano da atuação jurídica.

A segunda parte tem início com a invasão da polícia ao local onde estão reunidas as personagens da trama. Nesta é ainda maior a atuação do autor nas notas de rodapé, elaborando os limites narrativos. Parece querer esclarecer aos leitores que sua atuação na *reconstrução* dos depoimentos ofertados será ainda mais presente, sobretudo por se tratar de um terreno movediço, onde as declarações das personagens necessariamente desencontram-se dentro da atmosfera de confusão e desespero ocasionada pelo constante risco à vida deste momento em diante. Observa-se logo de início o seguinte trecho, em nota de rodapé, a respeito da invasão policial:

A reconstituição desta cena foi baseada em testemunhos indiretos. Meses mais tarde, o próprio Gavino, em declaração assinada que se encontra em meu poder, confirmou-a com estas palavras: “[...] sendo em sua maioria esmurrados, especialmente o abaixo-assinado, pelo senhor chefe de Polícia, que me aplicou varias coronhadas na cabeça, na boca e no mamilo esquerdo, até me derrubar no chão, ao que ele e vários guardas passaram a me agredir a pontapés, gritando de viva voz, diga onde está o Tanco ou eu te mato. Quando se cansaram de me bater, o senhor chefe me ergueu pelos cabelos, arrancando uma grande quantidade deles, e disse: Então, é você o famoso Gavino, esta noite te fuzilamos. Em seguida, revistou os meus bolsos, tirando a cédula de identidade e uns quinhentos pesos que nunca me foram devolvidos. (WALSH, 2010, p. 68)

Essa assertiva, que acompanha a narração, demonstra mais uma vez o cuidado do autor em referendar a forma como constitui os acontecimentos, sua cronologia e a veracidade dos fatos. O testemunho de um dos sobreviventes dota a narrativa de Walsh de verdade, funcionando como um apoio documental que fia sua palavra autoral. Como acontece em outros momentos do livro, Walsh prefere aqui usar da citação direta do relato de um dos sobreviventes.

Ao invadir a casa de Torres, os policiais interpelam todos os presentes perguntando sobre o paradeiro do general Tanco, idealizador, junto a Juan José Valle, do levante peronista contra o governo ditatorial de Aramburu prestes a ocorrer em diversas partes do país. Pouco antes da meia-noite, não satisfeitos com as respostas imprecisas dos homens ali presentes, entre socos e pontapés, decidem levá-los detidos à Unidade Regional de San Martín. A hora do acontecimento será um recurso fundamental que servirá como base para a denúncia da ilegalidade do procedimento. Segundo os

testemunhos, todos foram colocados no ônibus com destino à delegacia por volta das 23h30min: “A primeira etapa da ‘Operação Massacre’ foi rápida. São apenas 23h30. Neste exato momento, a Rádio do Estado, porta-voz oficial da Nação, para de transmitir música de Ravel e começa a reproduzir o disco 6489/94, de Igor Stravinsky” (WALSH, 2010, p. 69).

Nessa sessão do livro, enquanto os detidos são levados à delegacia, Walsh intercala a narrativa das vítimas com apreciações acerca do levante, dos generais envolvidos e da situação argentina, além de elaborar comentários sobre os caracteres da política peronista, através da proclamação assinada pelos generais Tanco e Valle, demonstrando também certo interesse de engajamento político de sua parte, do autor, na revelação e reconstituição dos acontecimentos:

A proclamação ilustrava os dois aspectos que caracterizavam o peronismo naqueles tempos iniciais da resistência: uma óbvia aptidão para identificar os males que, como força popular majoritária, o afetavam diretamente; e uma notável ambiguidade ao diagnosticar as causas e se converter em movimento revolucionário a partir das bases, abandonando definitivamente ao inimigo as divisas eleitorais e as belas palavras. (WALSH, 2010, p. 71).

A aproximação de Walsh ao peronismo se dá por meio de críticas a um projeto de retomada que começa de costas ao país. Seu ativismo demonstra insatisfação tanto com a proclamação dos generais quanto com o levante, mas conclui que o heroísmo dos insurgentes se inscreverá na história como um exemplo nítido de coragem revolucionária – um posicionamento também político em relação aos ocorridos, algo que corrobora a leitura de Brizuela que citamos acima. O levante é curto; é controlado em todas as províncias em menos de 12 horas. O autor destaca os detalhes de cada foco de luta e aponta mais uma vez para os registros da rádio nacional, ressaltando a falta de pronunciamentos do governo acerca dos recentes acontecimentos subversivos na noite do dia 9 – desenlace derradeiro para que Walsh comprove a veracidade de sua reconstituição.

A narrativa é retomada no caminho à delegacia. Enquanto são transportados, os detidos demonstram grande preocupação por não saber ao certo o que há de acontecer. Pouco depois de chegarem, às 00h32min da madrugada do dia 10, a Rádio Nacional anuncia a validade da lei marcial imposta pelo governo em resposta aos levantes peronistas. O clima na delegacia é de tensão, sobretudo quando Rodríguez Moreno, o chefe da sessão, recebe ordens de mandar fuzilá-los. Ainda durante a madrugada desse mesmo dia, os doze presos são encaminhados a um carro com destino a La Plata. O clima de tensão aumenta, a confusão entre as vítimas se intensifica e o ponto alto da narrativa de Walsh começa a ganhar forma. O medo, a angústia, a sudorese, o sangue frio de Troxler, as incertezas do próprio Rodríguez Moreno são retratadas de tal forma que a narrativa consegue oferecer a sensação da própria presença do autor no comboio de fuzilamento.

Como em outros momentos do livro, nesse trecho, o autor utiliza dos recursos ficcionais para fazer-se presente no ato, observando de perto as rajadas de bala, o

comportamento de cada sobrevivente e o fim trágico de cada morto. Utiliza a diversidade de depoimentos para criar uma cena multiforme, onde convergem a atuação dos que estão deitados à espera do *tiro de la gracia*, da fuga desesperada de alguns sobreviventes e a angústia dos oficiais por não conseguirem dar cabo da missão.

Na última parte do livro, o trajeto da narrativa é ocupado pela atuação de Walsh como sujeito ativo nas denúncias dos crimes praticados pelo governo militar de Aramburu. Aqui, assinala constantemente seus esforços para denunciar a atuação criminosa do coronel Fernández Suárez, que busca por todos os meios escapar das intimidações do juiz Hueyo. O autor reúne toda a farta documentação que coletou do caso, desde que soube de sua existência, no fim do ano de 1956, para mobilizar uma verdadeira diligência jornalística contra o governo militar. Nesse ponto, tece críticas à omissão do setor ao negar publicar suas investigações. Apenas um periódico propôs-se a fazê-lo. Da mesma forma, mapeia o comportamento do governo na tentativa de escapar às acusações. Nessa parte final, a narrativa ganha ares de ensaio, o que reflete o esforço de Walsh em demonstrar a veracidade de seu relato, ao mesmo tempo em que acusa as arbitrariedades daqueles que procuram desmenti-lo – arbitrariedades que não se restringem aos atos do massacre, mas também às sucessivas tentativas de fraude judicial para inocular os verdadeiros culpados.

Após termos realizado essa leitura mais geral dos caminhos estruturais tomados por Walsh na construção de *Operação Massacre*, bem como de termos exposto por quais caminhos história e literatura se entrecruzam no interior da obra, faremos agora uma análise detida de algumas passagens do livro – o objetivo será o de observar essas mesmas questões nos detalhes da prosa.

3 O NARRADOR QUE ESTÁ ONDE O AUTOR JAMAIS ESTEVE: LIBERDADE CRIATIVA E APURO DOCUMENTAL

No livro de Rodolfo Walsh, a estética literária serve ao relato histórico. Lá onde a investigação dos fatos reais encontra seus limites, surgem a imaginação e a força criativa do escritor. Seu intuito não é, contudo, o de ficcionalizar – inventar uma realidade que jamais ocorreu –, mas ilustrar e informar os elementos da verdade histórica utilizando-se da linguagem literária. Esse apego à fidelidade dos fatos jamais sai do horizonte de Walsh ao longo de toda a obra: seu objetivo primeiro é o de reconstituir os acontecimentos da noite de 9 de julho de 1956. Isso não o impede, entretanto, de se valer de procedimentos narrativos típicos da literatura ficcional, levando o texto – e a realidade nele referida – a uma dimensão de sentidos que ultrapassa a objetividade do discurso do histórico.

Para melhor entendermos, no interior da obra, esse imbricado jogo de relações e limites entre história e literatura, devemos observar de perto os procedimentos narrativos de *Operação Massacre*; para uma justa compreensão de como técnicas literárias foram utilizadas para preencher lacunas e reproduzir perspectivas sensíveis de experiências determinadas, tarefa para a qual o relato de cunho documental e objetivo encontra limites, analisaremos uma passagem do livro. Operamos aqui, para uma melhor exposição de leitura e dos argumentos, uma divisão na figura de Walsh. Assim, temos o autor – o sujeito empírico Rodolfo Walsh, esse que empreendeu uma

investigação jornalística em busca dos fatos que envolveram o massacre –, e o narrador – a voz discursiva que, sem desautorizar os resultados da investigação empreendida pelo autor, vale-se de certa liberdade criativa para a reconstituição dos elementos que compõe a narrativa, para organizá-la como um todo.

Evidentemente, essa esquizofrenia estrutural diz respeito somente a nossas análises. No livro, as figuras de autor e narrador não se encontram apartadas, ainda que, por diversas vezes e por caminhos também diversos, o leitor seja advertido e lembrado de que as inclinações criativas operam sempre em consonância com os acontecimentos reais, e nunca ao revés deles. Nossa divisão entre autor e narrador serve apenas, desse modo, para fins didáticos, para a exposição analítica da utilização de procedimentos narrativos. O trecho escolhido para análise é um dos que, em todo o livro e segundo nosso julgamento, melhor expõe as relações entre os níveis discursivos do relato histórico e da narração literária.

Na primeira parte do livro, conforme já apontamos anteriormente, Walsh propõe-se a apresentar os personagens de sua narrativa, personagens que, como sabemos, estiveram envolvidos nos acontecimentos do massacre. Assim começamos a tomar conhecimento dos acontecimentos, pela figuração das vítimas do fuzilamento. O primeiro a ser apresentado é Nicolás Carranza.

Nicolás Carranza era um homem feliz nessa noite de 9 de junho de 1956. Protegido pelas sombras, acabava de entrar em casa e talvez viesse remoendo algo por dentro. Nunca saberemos ao certo. Os homens levam para o túmulo muitos pensamentos amargos, e no túmulo de Nicolás Carranza a terra já está ressecada. (WALSH, 2010, p. 25)

Mesmo nesse pequeno parágrafo introdutório, não é pequeno o número de informações, conferidas ou sugeridas, tanto a respeito do personagem quanto acerca das escolhas formais empreendidas na escrita. Sabemos que, quando da escrita da cena, Nicolás Carranza está morto, e que levou para o túmulo algum ressentimento, algo que o atormentava em vida. Mas naquela noite, ao chegar em casa, possivelmente buscando esconder-se de alguém – porque “Protegido pelas sombras” –, era “um homem feliz”, embora “talvez” levasse consigo, em seu âmago, algo a remoer. Note-se o “talvez”, a marcação de possibilidade, também reforçada em “Nunca saberemos ao certo”. Desse modo, somos apresentados a um homem concreto sobre o qual temos algumas certezas: nome e sobrenome; que estava feliz naquela noite; que entrava em casa protegido pelas sombras; e que, no presente, está sepultado sob a terra ressecada por alguma amargura. Por outro lado, algumas incertezas e sugestões também são plantadas nesse breve início descritivo: por que esse homem precisa se proteger nas sombras?; de que(m) ele se esconde?; o que estaria ele a remoer?; e qual a gravidade desse pensamento que ele levou para o túmulo?

Além dessa disposição de liberdade temporal, na qual o narrador introduz o personagem a partir de um acontecimento passado – sua chegada em casa na noite de 9 de julho de 1956 – ao mesmo tempo em que avança até o presente da escrita – no qual o personagem está morto –, percebemos uma disposição espacial na qual o narrador

parece presente, observando a chegada de Carranza que, encoberto por sombras, entra em sua residência. A continuação na narrativa reforça essa presença do narrador:

Por um momento, no entanto, consegui esquecer suas preocupações. Após o sobressaltado silêncio inicial, um coro de vozes estridentes se elevou para recebê-lo. Nicolás Carranza tinha seis filhos. Os menores talvez tenham se enroscado em suas pernas. A maior, Elena, quem sabe pôs a cabeça ao alcance da mão do pai. A pequena Julia Renée – de apenas quarenta dias – dormitava no berço. (WALSH, 2010, p. 25)

Note-se como o narrador acompanha o personagem ao interior da casa. Sempre posicionado em condições de observar o desdobrar da cena, esse narrador segue apresentando informações diretas ou indiretas que vão constituindo a situação narrada e seu protagonista: agora sabemos que Nicolás Carranza é um pai de numerosa prole, e que é esperado e bem querido pelos seus. O “silêncio inicial”, que antecede por um curto momento o “coro de vozes estridentes”, reforça o sentido das sombras que encobriam sua chegada, reiterando a atmosfera de tensão e expectativa que envolve sua presença, sentimentos cujo motivo ainda desconhecemos, e que só será desvelado na sequência da narração.

Sua companheira, Berta Figueroa, ergueu os olhos da máquina de costura. Sorriu-lhe, com uma mistura de compaixão e alegria. Era sempre igual. Seu homem chegava sempre assim: fugitivo, notívago, passageiro. Às vezes ficava uma noite, depois desaparecia semanas. Vez por outra, mandava-lhe um recado: estava na casa de tal amigo. Então, era ela quem ia a seu encontro, deixava as crianças com alguma vizinha, e passava com ele horas transidas de medo, de soçobra, de amargura por ter de deixá-lo e esperar a lenta passagem do tempo sem notícias dele. (WALSH, 2010, p. 25-26)

O narrador agora se volta para outra personagem, concentrando-se nela a ponto de trazê-la para o centro da cena. Berta, esposa de Nicolás, para além da alegria em rever o marido, demonstra por ele compaixão. Essa inusitada mistura de sentimentos é percebida pelo narrador que parece observá-la no exato momento em que ela tira os olhos da máquina de costura. Mais do que esse olhar, o narrador sabe a natureza da relação entre eles que, pelas impressões de Berta, reforça outra vez que Carranza tem algo a esconder: esse sujeito “fugitivo, notívago, passageiro”; esses encontros guarnecidos por “medo”, “soçobra” e “amargura”. Nesse deslocamento narrativo, nesse movimento entre a furtividade de um personagem, as reminiscências amarguradas de outra e alegria infantil das demais, ou seja, nessa voz que narra como se estivesse observando a cena e as impressões e reações dos sujeitos nela inseridos – além de acessar suas impressões íntimas –, sempre uma mesma atmosfera parcial de dúvida é avigorada: quem é Nicolás Carranza? O que terá feito esse estimado pai de família para ter que se esconder?

A frase seguinte arrebatava o mistério e manifesta o alcance político e histórico da narração:

Nicolás Carranza era peronista. E estava foragido. Por isso, quando num desses furtivos regressos algum menino do bairro gritava, ao encontrá-lo: “Adeus, don Carranza!”, ele... apertava o passo e não respondia. – Ó don Carranza! – a curiosidade o seguia. Mas don Carranza – silhueta baixa e maciça na noite – afastava-se rapidamente pela rua de terra, erguendo as lapelas do sobretudo até os ombros. (WALSH, 2010, p. 26)

Pela contextualização presente no prólogo da obra, sabemos agora que Nicolás Carranza tem de se esconder por conta de seu posicionamento político. Isso também ajuda a explicar a amargura que Berta sente por ele, os encontros furtivos com a esposa e com os filhos, as sombras que protegem o personagem e as preocupações que afligem a ele a sua família. Em novo deslocamento, o narrador reforça os riscos e cuidados sofridos e tomados por Carranza. Dessa vez, o narrador encontra-se em alguma “rua de terra” próxima da casa do personagem, e no momento exato em que esse, ao ser reconhecido e saudado por algum vizinho, tenta proteger sua identidade nas “lapelas do sobretudo”, escamoteando a “silhueta baixa e maciça”.

O que importa notar aqui é essa presença do narrador, não como participante da ação, mas como observador. Sua descrição é realizada como se a voz narrativa efluísse de alguém que contemplou os fatos, uma testemunha ocular – e, algumas vezes, mais do que isso, porque alcança o interior das personagens. E esse alguém se movimenta, saltando no espaço e no tempo sem seguir uma cronologia linear nem uma disposição geográfica fixa – acompanha os personagens e, nesse movimento vai construindo os sentidos que os identificam, bem como o que se encontra ao seu redor:

Ei-lo agora, sentado na poltrona da sala de jantar, embalando sobre os joelhos Berta Josefa, de dois anos, ou Carlos Alberto, de três, talvez Juan Nicolás, de quatro – uma verdadeira escadinha de filhos tinha don Carranza –, embalando e imitando o apito e o estrondo dos trens conduzidos por homens como ele, moradores dessa vila ferroviária. (WALSH, 2010, p. 26)

Aqui, na sequência da cena, o narrador está novamente dentro da casa, observando e descrevendo a maneira afetuosa pela qual se desenrola a relação de Carranza com sua prole. Note-se que o “Ei-lo agora, sentado na poltrona da sala de jantar” oferece de forma clara a impressão de que, o que é contado, o é por quem assiste ao que conta, alguém que supostamente estaria dentro da mesma sala de jantar. Por outro lado, repete-se o “talvez”, a incerteza que agora se volta a um dado aparentemente banal – qual dos filhos pequenos estava sobre os joelhos do pai –, detalhe que, entretanto, não deixa de ser sintomático, pois essa suposta presença física do narrador e a maneira como apresenta as ações e descrições têm uma origem determinada: Rodolfo Walsh, o autor, não esteve presente na casa de Nicolás Carranza ou em suas cercanias na noite de 9 de julho de 1956; na verdade, ele jamais conheceu Carranza pessoalmente; contudo, esteve na casa depois dos acontecimentos dessa noite e conversou com Berta Figueroa e com outros moradores da região. Assim, no que diz respeito à cena que reconstitui,

apenas esses relatos são documentos históricos; o restante, as lacunas preenchidas na narração – impressões, sensações, detalhes etc. – estão na conta da criatividade do outro Walsh, o narrador, que toma a liberdade de colocar-se em cena, de aproximar-se mais ou menos das personagens e reconstituir, valendo-se de técnicas narrativas da literatura, o que se passou com Carranza e sua família na noite fatídica de sua morte.

Ainda há mais que possa ser anotado acerca da citação anterior. Note-se que o narrador nos informa que se trata de uma casa na “vila ferroviária”, na qual residem homens trabalhadores que, como Carranza, conduzem os trens da companhia. É esse sujeito simples, morador de uma vila simples de gente simples, portanto, que está sendo perseguido por suas convicções políticas. É aos poucos que o narrador vai, à medida que preenche esteticamente as lacunas que o relato objetivo deixa em vazio, constituindo Nicolás Carranza, a personagem que dá título ao capítulo – através de suas relações com a família e com os vizinhos, do caráter de seu trabalho e do bairro onde vive, do motivo pelo qual se encontra foragido. E a violência persecutória que o obriga a essa condição, aliás, não parou em Carranza, atingindo sua filha mais velha, a pequena Elena, de onze anos, a quem Nicolás dedica maior atenção após brincar com os filhos mais novos, conforme vemos no desenrolar da narração:

Depois, conversou com a preferida, Elena, onze anos – alta e espigada para a sua idade, grandes olhos pardos –, contou-lhe de suas andanças, entremeado com historietas divertidas, e perguntou como ela estava, com preocupação, com medo, com ternura, pois, é verdade, sentia um nó no peito cada vez que olhava para ela, desde que estivera presa. [...] Elena foi tirada da casa de seus parentes, levada desacompanhada para a delegacia e interrogada durante quatro horas. Seu pai andava com panfletos? Seu pai era peronista? Seu pai era delinquente? (WALSH, 2010, p. 26-27)

A atenção especial para com Elena não se dá apenas por ser a filha “preferida”, mas porque ela passou por momentos possivelmente traumáticos. Nesse ponto, o narrador delinea, indiretamente, o caráter daqueles que perseguem adversários políticos – os peronistas, no caso de Carranza: levar presa e “desacompanhada para a delegacia” a uma menina de onze anos dá uma boa ideia da falta de escrúpulos dos que ocupavam os postos de autoridade na Argentina de 1956, falta que é explicitada e muito bem explorada esteticamente por Walsh. Também chama atenção a descrição física mais precisa de Elena, essa menina “alta e espigada para sua idade, [de] grandes olhos pardos”, informações que, uma vez que não se trata de uma personagem ficcional (inventada, portanto), mas sim de uma pessoa real, dependem do conhecimento visual por parte de quem escreve para que sejam verídicas. Além disso, a perturbação de Nicolás também é assinalada na narração, esse misto de sentimentos – “com preocupação, com medo, com ternura” – do personagem que se vê em situação de visitar furtivamente a própria família, e de ver uma das filhas como alvo daqueles que serão seus futuros algozes. Como vemos na sequência da cena, esse episódio com Elena é decisivo para a caracterização de quem é Nicolás Carranza:

Foi talvez a partir de então [da prisão de Elena] que despontou um brilho perigoso no olhar desse homem de rosto firme e sereno, que antes tinha gênio alegre, era dado a brincadeiras e amigo preferido de todos os meninos do bairro, seus e alheios. (WALSH, 2010, p. 27)

Como Walsh nunca conheceu Carranza, é possível que o descreva como outrora alegre e amigo dos pequenos moradores do bairro a partir das conversas que, em sua investigação sobre o fuzilamento, manteve com pessoas que conheciam e frequentavam o personagem. O momento da mudança operada nele, supõe o narrador – “Foi talvez a partir de então” –, deu-se quando viu sua filha, uma criança, exposta por seus adversários a uma arbitrariedade autoritária e inescrupulosa. Supõe o narrador, vale reforçar, porque foi “talvez” a partir desse momento, ou seja, o narrador faz questão de marcar suas incertezas, e, com isso, marca algo mais: a fronteira entre os resultados de sua investigação empírica (fatos verídicos, como eles ocorreram e a possibilidade de provar essas ocorrências) e o uso da criatividade para reconstituir, como se as tivesse visto, cenas que jamais viu (pela linguagem estética da narração literária).

Esse primeiro capítulo da primeira parte do livro, no qual é apresentado o primeiro dos personagens vitimado no fuzilamento da noite de 9 de julho de 1956, ainda apresenta algumas informações sobre Carranza – a conversa que ele tem com Berta após as crianças dormirem, na qual ela expõe seus receios quanto à casa (“A ferrovia não lhes tiraria a casa, agora que ele estava licenciado do cargo e se achava foragido?”), seu medo que o encontrem e o espanquem “até deixá-lo idiota”; o repetido rogo (“– Se entregue”), por ele rechaçado com *secura* (“– Não roubei. Não matei. Não sou delinquente”); a entrada dele no quarto onde “foi beijando as crianças, uma por uma”; e o momento em que se despediu da esposa e saiu para, sem saber, encaminhar-se para a morte.

Os trechos que citamos e observamos em maiores detalhes nos bastam, entretanto, para que façamos algumas conclusões prévias de análise. Para constituir o perfil de Nicolás Carranza, o narrador vale-se das informações que o autor colheu em sua investigação e coloca-se em cena: como um observador *in loco*, conduz as ações e descrições daquilo que supostamente “vê”; narra como se estivesse lá onde os fatos ocorreram e quando ocorreram. Nessa constituição, contudo, decorrência cronológica e deslocamento espacial não se dão linearmente, operando saltos (tanto entre locais distintos quanto entre tempos passados e presentes) que sutilmente embaralham os acontecimentos, porém nunca ao ponto de torná-los incompreensíveis – pelo contrário, pois existe de intuito não apenas de apresentar com clareza esses acontecimentos, mas também de comprovar sua veracidade e de expor sua dimensão sensível. Em relação a isso, é importante relembrar o uso repetido do termo “talvez” e equivalentes, os momentos de suposição empreendidos pelo narrado em relação à cena, o que erige dois pontos amarrados pela estrutura textual, ambos relevantes para uma leitura mais profunda do texto: que o autor Walsh não pretende esconder as brechas, os limites de sua investigação; que o narrador Walsh não abdica do uso da literatura para, sem “inventar” uma realidade, “recriar” a realidade que efetivamente existiu. Em outras palavras, Rodolfo Walsh tem consciência dessa fronteira entre história e literatura. Para ele, desde que não falsifiquem a primeira, as técnicas da segunda podem e devem ser utilizadas para informar um relato de cunho histórico – mesmo porque, pela natureza

estética do discurso literário, o relato é dotado de dimensões que são inacessíveis através da objetividade.

Nesse sentido, a figura de Nicolás Carranza é apresentada não como a de um perigoso subversivo, mas como a de um pai de família, querido em sua casa e em seu bairro; um homem trabalhador e simples que mantém uma relação amorosa com os filhos e com a esposa, mas que detém lá suas convicções políticas como peronista – o que não é, convenhamos, motivo para que tenha que andar foragido, vendo sua família e a si mesmo como vítima de perseguição. Esse perfil servirá para reforçar a arbitrariedade e a brutalidade sofrida por Carranza e pelas demais vítimas do massacre.

Cabe observar também como o narrador, a despeito das suposições que realiza constantemente, controla o distanciamento em relação às personagens, acessando, inclusive e ainda que um tanto imprecisamente, suas emoções e pensamentos. Ou seja, a liberdade criativa de Walsh, colocada a serviço da reconstituição de um acontecimento real, leva-o ainda mais profundamente do que no local desses acontecimentos, fazendo-o adentrar nas personagens para melhor descrevê-las.

4 CONCLUSÃO

Imbuído em seu duplo projeto de relatar os acontecimentos do massacre do dia 9 de junho de 1956 com o máximo possível de exatidão documental e com uma prosa capaz de reproduzir, também tanto quanto possível, as dimensões dramáticas dos acontecimentos, Rodolfo Walsh realizou, provavelmente, sem estar totalmente ciente disso, um livro ímpar. Reportagem jornalística, romance de não ficção, narrativa policial: é difícil definir e classificar *Operação Massacre*; o mais acertado, aparentemente, é afirmar que a obra é um tanto de cada um, concomitantemente, o que depõe favoravelmente a respeito da qualidade inegável da obra e do autor.

Esse embaralhamento de gêneros e estruturas, conforme procuramos demonstrar ao longo desse trabalho, encontra seu valor nas relações intrincadas entre os discursos históricos e literários, entre a reprodução documental dos fatos e seu tratamento estético de alta qualidade. Enquanto os primeiros, soberanos na constituição da obra – no sentido em que nunca são desautorizados ou desmentidos pelos segundos –, constituem a busca pela verdade e pela justiça, apontando as arbitrariedades e as brutalidades sofridas por sujeitos reais e inocentes, os segundos ilustram-nos esteticamente, alcançando e revelando dimensões do real que os limites da objetividade histórica não revelam.

Nesse sentido, ainda caberia perguntar – por mais que a resposta não dê com precisão o tamanho do feito de Walsh –, se *Operação Massacre* é um romance histórico. Pensando nos termos clássicos da definição do gênero, nas narrativas novecentistas cujo precursor é Walter Scott, aquelas que criam destinos individuais coadjuvantes de um pano de fundo histórico real e verificável – os homens e mulheres do povo, os anônimos que sentem em seu cotidiano os efeitos das grandes transformações sociais (LUKÁCS, 2011) –, diríamos que os personagens e fatos de Walsh não são inventados, embora, na maneira como seus destinos são narrados, exista um uso abundante de linguagem literária. O escritor argentino também relata desdobramentos de um grande fato

histórico, mas seus personagens e os feitos desses não são fruto de ficção, mas sim a reprodução estetizada da realidade verificável.

Se pensarmos, por outro lado, nos inúmeros e variados romances meta-históricos que surgiram a partir da segunda metade do século passado – esses que modificam conscientemente a historiografia oficial, fazendo emergir vozes silenciadas, reconstruindo perfil, reelaborando fatos e estabelecendo novos sentidos estéticos e ideológicos da leitura histórica (ESTEVES, 2010; MENTON, 1993) –, também não poderemos incluir *Operação Massacre* nesse grupo, uma vez que seu autor demonstra um apego inabalável pelas veracidades de sua narração. Na verdade, como já dissemos, a literatura serve a Walsh em seu objetivo de fazer emergir a verdade da história que se propõe a nos contar.

E, no entanto, é difícil não considerar *Operação Massacre* como um romance histórico. É difícil não perceber e admirar o emaranhado criado na obra pelo encontro entre história e literatura. Visto que o gênero sofreu transformações no decorrer do processo histórico, talvez não seja exagero supor que Walsh estabeleceu, um tanto sem percebê-lo, um elo entre os romances históricos da velha e da nova escola. Talvez Walsh seja, como afirmou Ruy Castro, esse grande precursor não reconhecido: um escritor da igualdade e da justiça, um mestre da narração esquecido em algum lugar da longínqua e ressangrada América Latina.

Nesse panteão um tanto ingrato de gênios, Rodolfo Walsh certamente não se encontrará sozinho.

REFERÊNCIAS

BRIZUELA, Natalia. Rodolfo Walsh entre a literatura e a política. *In*: WALSH, Rodolfo. **Operação Massacre**. Trad. Hugo Mader. São Paulo: Cia das Letras, 2010, p. 259-270.

CASTRO, Ruy. Rodolfo Walsh – triunfo sobre a morte. *In*: CASTRO, Ruy. **O leitor apaixonado**. São Paulo: Cia da Letras, 2010.

CAPOTE, Truman. **A sangue frio**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

ESTEVES, Antonio Roberto. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: UNESP, 2010.

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENTON, Seymour. **La nueva novela histórica de la América Latina, 1979-1992**. Ciudad de México: Colección Popular, 1993.

WALSH, Rodolfo. **Operación Masacre**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

WALSH, Rodolfo. **Operação Massacre**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

OPERAÇÃO MASSACRE, DE RODOLFO WALSH:
UMA ESTREITA RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. *In*: WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 2014.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

History Textbook: enunciative analysis of indigenous *Ethnogenesis*

Livro de História: análise enunciativa da Etnogênese indígena

BÁRBARA DE SOUZA FREITAS

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (SP).

E-mail: freitasbarbaras@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a expressão “reelinização” em enunciados do livro didático de História do Ensino Fundamental II, da coleção Projeto Araribá, e como ela pode sustentar ideias estereotipadas em relação ao indígena no Brasil. Para isso, seleciona-se um recorte desse material referente à situação indígena contemporânea no Brasil e utiliza-se da orientação teórico-metodológica da Semântica do Acontecimento para o estudo do sentido dessa expressão, trabalhando, especificamente, com os conceitos de cena enunciativa; designação; reescrituração; Domínio Semântico de Determinação (DSD); memorável. A análise mostrou que afirmações feitas nos enunciados estudados a respeito do processo de reelinização indígena no Brasil podem sustentar estereótipos comumente atribuídos ao indígena.

Palavras-chave: Livro didático. Indígena. Semântica do Acontecimento.

Abstract: This paper aims to analyze the expression “ethnogenesis” in statements from the History textbooks of Elementary School II, from the Projeto Araribá collection, and verify how it can hold stereotyped ideas about indigenous people in Brazil. For this analysis, a selection of this material referring to the contemporary indigenous situation in Brazil is selected and the theoretical-methodological orientation of the Semantics of the Event is used to study the meaning of this expression, specifically working with the concepts of the enunciative scene; designation; rewriting; Semantic Determination Domain (DSD); memorable. The analysis showed that statements made in the statements studied about the process of indigenous ethnogenesis in Brazil can support stereotypes commonly attributed to the indigenous.

Keywords: Textbook. Indigenous people. Semantics of the Event.

1 INITIALS CONSIDERATION

Textbooks are the most used material in Brazilian schools (BITTENCOURT, 2009) and this made them a common target of studies. These studies investigate the quality of textbooks used in Brazilian public schools and point out some gaps or problems related to the way they discuss ethnic and cultural diversity, as requested by official Brazilian education documents.

Some studies have analyzed History textbooks from the National Textbook Program. This program started in 1985 aiming to organize and represent the Brazilian textbook policy. Besides this program, the government also created a Textbook Guide for Brazilian education in the same year. It is a document that guides teachers to choose textbooks used at schools. Nowadays, this Guide not only guides the choice of the textbooks but also brings criticisms and evaluations of the books that make up the National Textbook Program.

The History Textbook Guide, particularly, is aware of the fragility of some contents and one of them is the topic about indigenous people. For this Guide, topics about indigenous people are still the “most fragile component among the teaching materials approved by the National Textbook Program”¹ (BRASIL, 2016, p. 33), so this content needs more attention from teachers, editors and authors. Although there is a Brazilian law – law 11.645, from March 10, 2008 – that makes mandatory the study about history and culture of indigenous people, teaching materials still have some inadequate approaches about this theme. Some studies (BITTENCOURT, 2009; DOS SANTOS; DOMINGUES, 2017; GANDRA; NOBRE, 2014; FARIA, 1987) show, for example, that some teaching materials present a stereotyped view of indigenous people as well as a limited social role of this people in the contents that they appear. These studies investigate many textbooks and, among them, *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2014) stands out because it is not only used in this work, but is usual in this kind of research.

The National Textbook Program approved the *Projeto Araribá* collection many times and many schools have used this collection recently because of its approval at the last edition of the program. There are two reasons to emphasize *Projeto Araribá* in this paper: 1) according to Gandra & Nobre (2014), in 2008, it was the second most acquired collection by the government for Brazilian public schools; 2) although many schools have selected this collection, it has been subject of studies. They pointed out as results a stereotyped view of indigenous people and a silencing of these people in History contents (DOS SANTOS; DOMINGUES, 2017; GANDRA; NOBRE, 2014). Because of these aspects, it became relevant to investigate whether collection *Projeto Araribá* still approached this theme in that way. Therefore, this paper aims to analyze the expression “ethnogenesis” and reflects upon its meaning to see if there are some impacts from this on the image of indigenous people in Brazil.

We based this analysis on the concepts of semantics of the event. Eduardo Guimarães founded this theory and developed some concepts, such as enunciative scene, designation, rewriting, and semantic domain of determination, which we essentially use in this work. Next topic is going to explain these and other concepts from the theory.

2 SEMANTICS OF THE EVENT: DISCUSSING CONCEPTS

Semantics of the event is a semantics of the enunciation, which studies meaning in a materialist way, being one of the theories that “do not take language as something

¹ Original text (portuguese version): “componente mais frágil no conjunto de obras didáticas aprovadas pelo PNLD”.

perfectly clear, considering that its relation to the real world is historic"² (GUIMARÃES, 2017, p. 7). For semantics of the event, the comprehension of language is symbolic, that is, words are not directly related to things of the real world but they are related to the way the world means in language.

Considering that semantics of the event is a semantics of the enunciation, we have to define how this theory understands enunciation. Enunciation, according to Guimarães (2018, p. 22), is "an event that produces meaning. In other words, the meaning is set up through enunciation, through the event of language functioning"³. And this event builds itself historically, which means that there is a specific temporality for enunciation. This temporality is not chronological as we commonly call time, this temporality of the enunciation has three important parts, that are: present – the event itself –, future – the possibilities of interpretation –, and past. The past of the enunciation is a "remembrance of other enunciations"⁴ (GUIMARÃES, 2017, p. 17). Thus, this remembrance is called memorable⁵, that is what articulates old enunciations to a new one. In other words, memorable is what brings some new meanings based on enunciations from the past.

This paper analyzes textbooks enunciation and, as we said before, the contents of this material can efface and silence cultures and ethnicities (SILVA; CARVALHO, 2004), which are not part of the hegemonic culture, and it can, in some way, strengthen prejudiced discourses. Therefore, it is necessary to investigate textbooks' contents as political tools that can diffuse some specific ideas (SILVA; CARVALHO, 2004) which make unfair the approach of contents about ethnicity, religion, and culture. We can discuss this political aspect of the textbook on this theory through the concept of space of enunciation.

According to Guimarães (2017, p. 25), spaces of enunciation are "spaces of functioning of languages, which divide, combine and change themselves on and on for a contest that has no end. Spaces of enunciation are spaces inhabited by speakers that are separated according to their rights to enunciate and the ways they use for it"⁶. Therefore, this space of enunciation is a space characterized by division, by dispute among speakers, which means that this space is a political one, considering politics as a contest that divides real world unequally (GUIMARÃES, 2017). We can consider these political aspects in our object of analysis, textbook, because this is not only a teaching material but a "product from the publishing world, which obey the evolution of the manufacturing techniques and the commercialization from the market logic"⁷

² Original text (portuguese version): "não tomam a linguagem como transparente, considerando que sua relação com o real é histórica".

³ Original text: "um acontecimento que produz sentido. Ou seja, o sentido se produz pela enunciação, pelo acontecimento de funcionamento da língua".

⁴ Original text (portuguese version): "rememoração de enunciações".

⁵ The portuguese word used for this expression in the theory is *memorável*.

⁶ Original text: "espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer"

⁷ Original text: "uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado".

(BITTENCOURT, 2009, p. 71). Thus, the textbook is political and manages what should and what should not be in its contents.

Speakers emerge in enunciation from this political space we described. Semantics of the event does not comprehend speakers as concrete and physical people. The theory set the speakers into enunciation figures, which arise from different ways of saying something. This division of the enunciation figures is the political agency of speakers. This “makes what we can call an enunciative scene”⁸ (GUIMARÃES, 2018, p. 57). This enunciative scene is a methodological-descriptive category. This category comes from “specific ways to access the word, given the relations between enunciation figures and linguistic forms”⁹ (GUIMARÃES, 2018, p. 31).

There are three types of enunciation figures: speaker, speaker-x, and enunciators¹⁰. According to Guimarães (2017), the speaker represents the origin of the speech, although, in order to be a speaker who can say something, the speaker has to be in a social position¹¹ so it can become a speaker-x, in which “x” is the social position it occupies. Enunciators do not occupy any social position. They merely say the speech. We have some types of enunciators and the most important ones here are:

- (a) Individual enunciator: it works as the origin of the speech, as if it existed besides the enunciation, out of it;
- (b) Generic enunciator: it refers to generic sentences (like proverbs);
- (c) Universal enunciator: it speaks things related to the real world, true things (for example, “every man dies”).

Besides the enunciation figures, the construction of the meaning also depends on relations between expressions in the enunciation and relations between expressions from different enunciations. It is the articulation between expressions that makes linguistic elements mean in enunciation. Articulation is a procedure that enables the construction of meanings in semantic relations (GUIMARÃES, 2011). Thus, a word only means something related to another word in a statement, which means when it is related to another statement in an enunciation or in another one, and so on. That is, “words have a history of enunciation. They are not in a text as a principle without any past”¹² (GUIMARÃES, 2007, p. 81). That past, as we have said, is the memorable of the enunciation. This is the reason why we can appeal to meanings from other enunciations to build the new meaning for an expression in the present. Relations between linguistic forms enable the meanings from an enunciation.

We are going to explain in this topic some of these relations of the enunciation, which are relations of determination, designation, and semantic domain of

⁸ Original text: “produz o que podemos chamar uma cena enunciativa”.

⁹ Original text: “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas”.

¹⁰ In portuguese, these terms are respectively: *Locutor*, *alocutor-x* and *enunciadores*.

¹¹ Announcers speak not as people, but as the social position that they occupy, for example: teacher, president, mother.

¹² Original text: “as palavras têm sua história de enunciação. Elas não estão em nenhum texto como um princípio sem qualquer passado”.

determination. These concepts are important to understand how we analyze the expression “ethnogenesis”.

Relation of determination happens when some expression connects to another expression in a statement, one characterizing and determining the other. This kind of relation is fundamental for the meaning of the expressions (GUIMARÃES, 2007) and it takes to the process called designation. Designation occurs when relations of determination build the meaning, in other words, “when something is designated, a meaning is built” (GUIMARÃES, 2007, p. 82). Moreover, when we achieve the designation, we have the semantic domain of determination. Semantic domain of determination is the result from the analysis of relations of determination; it shows the meaning of an expression.

Some other important relation to explain here is rewriting. It consists in a procedure in which an expression resays something, constructing a new meaning. In other words, the rewritten element does not mean in the same way as the element that rewrites, even if they are part of a process that resays something previously said (GUIMARÃES, 2009).

Thereby, with the statements from the textbook, we can analyze the relations of determination and rewritings to describe the semantic domain of determination and see how the enunciation forms the meaning of the word “ethnogenesis”. In the next topic, we make a short analysis of the expression, beginning from the identification of relations of determination and rewriting. Then, we discuss the memorable of the enunciation and, lastly, we show the semantic domain of determination.

3 ANALYZING ENUNCIATIVELY: MEANINGS OF “ETHNOGENESIS” IN THE TEXTBOOK

This section brings the analysis of some parts of the textbook from the elementary school collection *Projeto Araribá*. The specific text, which the parts come from, is the chapter “Some balance of contemporary Brazil”. This topic is about problems and improvements that occurred in economic, social and educational aspects of Brazil since 2008. The focus of the analysis is the topic “Indigenous people currently in Brazil”, referring to the situation of indigenous people in the country.

Sentence (1), presented next, is the main sentence in this work:

(1) Government policies, as social programs of income transfer to poor people, including indigenous people, support the process of **ethnogenesis** of many indigenous people. The mobilization of these people, who became important interlocutors of debates about indigenous rights, environmental preservation, sustainable development and land demarcation, also supports this process¹³.

¹³ Original text (Portuguese version taken from the textbook): “Acredita-se que a **reterritorialização** de muitos povos indígenas é favorecida pela existência de políticas públicas, como programas sociais de transferência de renda para a população mais pobre, incluindo os índios, e a mobilização dos próprios indígenas, que se tornaram importantes interlocutores em debates

Before starting the analysis, it is necessary to see another sentence that will help to understand the term ethnogenesis:

(1a) Two factors help to explain the indigenous population increasing in the country: high rate of fecundity and the process known as **ethnogenesis**, which occurs when somebody assumes the identity or the tradition of an ethnicity¹⁴.

Taking sentence (1a), we can say that the part “which occurs when somebody assumes the identity or the tradition of an ethnicity” rewrites by definition the word *ethnogenesis*. This means that this part of the sentence determines *ethnogenesis*.

We also have a rewriting case in sentence (1), in which the parts “government policies” and “mobilization of these people” rewrite by enumeration the expression *ethnogenesis*. These parts designate the expression because the text takes these two things as factors that support ethnogenesis. Still about this sentence, we can affirm that “as social programs of income transfer to poor people, including indigenous people” rewrites by specification the expression “government policies”. Establishing these relations between the expressions, we can conclude that to affirm that “government policies” favor the ethnogenesis process is to say that many indigenous people assume their identities and traditions because it makes them part of the population who integrates the social programs of income transfer. This statement of the textbook can refer to the memorable of stigmatization and stereotypes commonly attributed to indigenous people in Brazil who exercise the right to be part of social programs. Lazy and complacent are some of the stereotypes usually assigned to indigenous people and Brazilians have been reinforcing them¹⁵. Therefore, we can say that, in these analyzed sentences, the process of self-declaration of some identity influenced by social programs designates ethnogenesis. And the statement that affirms that government policies are one of the factors of the indigenous identity self-declaration process brings a stereotyped view about indigenous people.

Besides this stereotype of the sentence, it is unsure about the information given in it. Although it is a textbook and it has a scientific language, there are no references for the information. So we can affirm that the statement does not assure what it says. Therefore, it shows that the statement constitutes a speaker-author, marked, at the same

sobre temas como direitos indígenas, conservação ambiental, desenvolvimento sustentável e demarcação de terras”.

¹⁴ Original text (Portuguese version taken from the textbook): “Dois fatores ajudam a explicar o crescimento da população indígena no país: altas taxas de fecundidade e o processo conhecido como etnogênese ou **reetinização**, que ocorre quando se assume a identidade e as tradições de uma etnia”.

¹⁵ A research by Federal University of Mato Grosso analyzed stereotyped contents from university students about indigenous people. Investigating what students thought about Brazilians’ conception of indigenous people, the results showed that 63,1% answered that Brazilians consider indigenous people to be lazy and 53,6% answered that Brazilians think indigenous people are complacent (Patatas, 2014).

time, by the authority of making the book and by the submission to marketing aspects that mobilize the teaching materials commercialization in Brazil. The sentence also constitutes another enunciation figure, an individual enunciator that appears in the part “as social programs of income transfer to poor people, including indigenous people” because this shows an example of government policy, so it is a specific choice of the author. Besides, this part shows a particular point of view about the theme treated in the enunciation.

Therefore, although sentence (1) does not make an explicit reference to stereotypes or even prejudice about indigenous people, it subtly reinforces a stereotyped idea related to indigenous people when it justifies the increasing of this population from ethnogenesis. In other words, when the textbook affirms that many people assume indigenous identity influenced by the government policies to assist indigenous communities, it supports a wrong and stereotyped idea about indigenous people in Brazil and undermines the indigenous struggle for space in society.

4 FINALS CONSIDERATION

From an analysis based on concepts of semantics of the event, it was possible to see how, in the same enunciation, different perspectives about a same theme may be built due to the ways of saying that are constituted in it. The textbook aimed to inform about the situation of indigenous communities in Brazil; however, the analysis of the relations between expressions showed how an apparently objective and impartial discourse reveals meanings that can, in some way, reinforce stigmatization and even prejudice about some people, in this case, indigenous people.

Having the textbook as one of the most used materials and as reference of teaching material in Brazilian schools, researches that evaluate the quality of these books and point out issues of contents that can produce stereotypes or ideas that injure ethnic, cultural, and religious diversity are really important. These researches can help to improve teaching materials and to raise awareness about the issues in the contents of this kind of material.

REFERENCES

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: história**. 4. ed., São Paulo: Moderna, 2014.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando o Ensino).

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: história – Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 140p. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>.

DOS SANTOS, M. A. L.; DOMINGUES, A. C. B. G. Representações visuais dos indígenas no livro didático de história: estereótipos e colonialidade, **Educação Básica Revista**, 3(2): 253-272, 2017.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GANDRA, E. Á.; NOBRE, F. N. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013), **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, 1 (1), 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/48309>.

GUIMARÃES, E. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, E. Domínio semântico de determinação. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (org.). **A Palavra: forma e sentido**. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido, **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 51(1): 49-68, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637219>

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. Campinas, Editora RG, 2011.

Guimarães, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PATATAS, L. D. A. C. **Preconceito, identidade e representações sociais: relações intergrupais de estudantes indígenas e não indígenas no ambiente acadêmico**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6980>.

Silva, R. D.; CARVALHO, M. D. A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. *In*: **Atas do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI/II Congresso Internacional em Educação**. Universidade Federal do Piauí, 2004. p. 1-11.

A idolatria política e suas consequências na sociedade

Political idolatry and its consequences in society

THALES FERREIRA BILA

E. E. Ilídio da Costa Pereira
E-mail: thalesbila@gmail.com

WENDELL COSTA BILA

Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São João del Rei
E-mail: wendellbila1@gmail.com

Resumo: Este estudo objetivou apresentar conceitos relacionados à idolatria no campo político e propor uma discussão à luz de aspectos filosóficos que se fazem presentes na sociedade. Foi feita uma revisão da literatura, nos idiomas inglês e português, publicados a partir de 2011, nas bases de dados Scielo, Eric (Educational Resources Information Centre), Periódicos Capes e Science, utilizando-se de descritores em português e seus respectivos em inglês. Os resultados revelaram que “imagem” é uma palavra neutra e não carrega a carga negativa e condenável que tem a palavra “ídolo”. Não existe demonização do Estado em específicos setores sociais e econômicos, mas sim a idolatria dele por parte majoritária dos brasileiros. Concluiu-se que a idolatria por seres e figuras mundanas sempre esteve e estará presente na história do ser humano, aliada a carências e a necessidades de acreditar em algo que proporcione uma esperança.

Palavras-chave: Política. Sociedade. Idolatria.

Abstract: This study aimed to present concepts related to idolatry in the political field and proposes a discussion in the light of philosophical aspects that are present in society. A literature review, in English and in Portuguese, was carried out with publications as of 2011, in the Scielo, Eric (Educational Resources Information Centre), Capes and Science periodicals databases, using descriptors in Portuguese and their respective ones in English. The results revealed that “image” is a neutral word and does not carry the negative and reprehensible charge that the word “idol” has. There is no demonization of the State in specific social and economic sectors, but its idolatry by the majority of Brazilians. It was concluded that idolatry for mundane beings and figures has always been and will be present in the history of human beings, combined with needs and the need to believe in something that provides hope.

Keywords: Politics. Society. Idolatry.

1 INTRODUÇÃO

Vários aspectos são associados ao conceito de idolatria. Nesse cenário, o ser humano adora a criatura, no lugar do criador; alguns adoram a própria alma, outros a vida fecunda ou mesmo os animais, chegando aos seres meramente corporais sem vida, começando pelos mais belos (como o sol), com outras pessoas adorando a lua, ou todo o firmamento com as estrelas. Nota-se, além disso, que o ser humano, ao olhar a totalidade dos seres, entende que isso seja o único Deus grandioso. Pode-se dizer da idolatria a preferência pelo simulacro, e não a fonte originária absoluta de todas as coisas (GRACIOSO, 2019).

A rigor, a crise é inerente à vida, individual e social. Compreendemos que nada está estático, mas, sim, em permanente transformação. O mundo físico se transforma, mesmo que sem a intervenção do homem, apenas pela ação de elementos da natureza, como o ar, a água, o fogo e as partículas físicas. Uma pedra é moldada, seja pela ação do vento, seja pela ação da água ou mesmo do fogo. Um organismo biológico cresce, desenvolve-se e está sendo transformado permanentemente, mesmo depois que a chamada vida se extingue. Da mesma maneira, o mundo social também está em permanente transformação. As sociedades mudam, inclusive as formas como os humanos se relacionam, organizam-se, trabalham e divertem-se. Sim, essas mudanças estão, muitas vezes, relacionadas ao desenvolvimento da técnica e do conhecimento, resultado do próprio desenvolvimento humano. Será que isso significa que todas as crises trarão resultados positivos? Que as mudanças são sempre boas ou, ao menos, desejáveis? (REGO; PALÁCIOS, 2016).

Muitas manifestações sociais são, algumas vezes, observadas em momentos específicos da história. De acordo com Gohn (2018), um exemplo disso está ligado às manifestações de junho de 2013 ocorridas, organizadas a partir da convocação de grupos de jovens, o que atribuiu novos significados às lutas sociais. Nota-se que, anteriormente a esse momento, pesquisas já indicavam o protagonismo dos jovens nas redes sociais (GOHN, 2018).

O objetivo do presente estudo é apresentar conceitos relacionados à idolatria no campo político e propor uma discussão à luz de aspectos filosóficos que se fazem presentes na sociedade.

2 METODOLOGIA

Foi feita uma revisão da literatura período de 07 de abril a 05 de junho de 2021. Foram definidos como critérios de inclusão para essa revisão os estudos nos idiomas inglês e português, publicados a partir de 2011. Realizou-se a pesquisa nas bases de dados eletrônicas *Scielo*, *Eric (Educational Resources Information Centre)*, *Periódicos Capes e Science*, sempre se mesclando os termos descritores, em português, “política”, “sociedade”, “idolatria”, “moralismo”, “falso moralismo”, “falso moralismo político” e, em inglês, “politics”, “society”, “idolatry”, “moralism”, “false moralism”, “political false moralism”, utilizando-se o operador booleano “and”.

3 RESULTADOS

Inicialmente, foram encontrados 1942 trabalhos e, ao final, permaneceram para a composição do presente estudo 7 artigos (Quadro 1). A estratégia de busca e seus respectivos resultados estão descritos em Anexo.

Quadro 1 – Artigos incluídos no estudo, conforme autoria e ano de publicação, tipo de estudo, país de origem e principais resultados, entre os anos de 2011 e 2021.

AUTOR E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE ESTUDO	PAÍS DE ORIGEM	PRINCIPAIS RESULTADOS
Dietrich (2016)	Revisão narrativa	Brasil	Apresenta um conceito de idolatria não tanto relacionado às imagens em si, mais como um grito no combate às injustiças, violências e desigualdades sociais.
Gohn (2018)	Pesquisa qualitativa	Brasil	É preciso atentar para o futuro da democracia e os novos tipos de cultura política que estão sendo construídos, e para suas possibilidades de desenvolvimento
Gracioso (2019)	Revisão narrativa	Brasil	Na medida em que o homem entende, aceita e realiza o processo de retorno ao absoluto, tem condições de superar a impiedade e a idolatria, recordando e reconciliando-se com o absoluto divino, princípio originário de criação.
Kibuuka (2020)	Revisão narrativa	Brasil	As falsas dicotomias acreditadas e endossadas ainda mais radicalmente na maior crise de saúde da história recente no Brasil tornaram-se prejudiciais à população.
Oliveira (2020)	Revisão narrativa	Brasil	Apresenta a relevância da “dimensão política” para compreender o processo de emergência e de desenvolvimento de protestos e mobilizações contra a corrupção.
Oliveira e Gadelha (2016)	Pesquisa de análise temática	Brasil	Os estudantes, majoritariamente, idolatram o Estado brasileiro.
Rego e Palácios (2016)	Revisão narrativa	Brasil	O fortalecimento do individualismo na sociedade de consumo é inerente a este; os projetos de vida coletiva precisam valorizar a política e a busca de uma ética mínima, que possibilite a convivência.

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

3.1 ASPECTOS FILOSÓFICOS DA IDOLATRIA

Há uma interessante possibilidade de abordagem que diz respeito ao culto que o homem produz dos seus próprios pensamentos, até que alguém consegue vislumbrar a impossibilidade de se encontrar algo digno de ser cultuado. Percebe-se então neste momento que nada merece adoração. Dessa maneira, segundo essa perspectiva, o que

de fato existe é uma realidade histórica de escravidão, pois os homens eventualmente se envolveram com superstições e se submeteram a coisas que não são dignas de tal ato (GRACIOSO, 2019).

Uma consequência desse fato evidencia que aquelas pessoas, para não se escravizarem, em alguns momentos se recusaram a adorar qualquer ser, e então eles próprios se tornaram escravos de outras coisas inferiores a eles (GRACIOSO, 2019).

Assim, o homem, ao desejar possuir uma independência absoluta de Deus, tornou-se escravo de outras realidades, colocando-se numa condição de extrema miserabilidade, na qual predominam os três grandes vícios ou desordens, ou seja, a concupiscência da carne, dos olhos e a ambição dos séculos. De acordo com Agostinho, (*apud* GRACIOSO, 2019), a sensualidade, a curiosidade e o orgulho passam a ter uma força muito grande sobre a realidade humana, indicando assim a situação difícil dos amantes dos prazeres mais baixos, dos curiosos e dos soberbos (GRACIOSO, 2019).

“Imagem” é uma palavra neutra, não carrega a carga negativa e condenável que possui a palavra “ídolo” e, especialmente no mundo católico e no das religiões afro-brasileiras, qualquer pessoa poderia dizer que “na cabeceira de minha cama tenho três imagens”, mas nenhuma dessas pessoas diria “na cabeceira de minha cama tenho três ídolos!” Também os afiliados aos terreiros do candomblé, tambor de mina, batuques, umbanda, santerias e outras religiões que fazem uso de imagens em seus cultos não iriam referir-se a essas imagens chamando-as de “ídolos” (DIETRICH, 2016).

3.2 A DEMONIZAÇÃO DO ESTADO

De acordo com de Souza (2015, *apud* OLIVEIRA; GADELHA, 2016), existe demonização do Estado em específicos setores sociais e econômicos e, nesse aspecto, pode-se observar, a título de exemplo, no aspecto da tributação, o desejo por um Estado menor, menos ativo, como sujeito arrecadador dos recursos privados gerados pelo indivíduo (OLIVEIRA; GADELHA, 2016).

Essa observação também pode ser evidenciada na defesa do Estado mínimo brasileiro, quando boa parte de estudantes afirmam que a redução da carga tributária contribui para o crescimento social e econômico do Brasil. É importante salientar que, segundo Mendes (*apud* OLIVEIRA; GADELHA, 2016), quando a carga tributária é reduzida, o poder estatal diminui sua participação na economia no âmbito da arrecadação de tributos (OLIVEIRA; GADELHA, 2016).

Aproveitando esse contexto, a defesa por carga tributária menor expõe contradição entre os estudantes. Ao mesmo tempo em que eles defendem o *ProUni*, *Fies* e o *Bolsa Família*, políticas sociais que requerem recursos do Estado, eles são favoráveis à redução da carga tributária. Quanto menor a carga tributária, menor poderá ser a capacidade de o poder estatal ampliar e até financiar políticas públicas, como as citadas anteriormente. Sendo assim, tal contradição pode ser originária da baixa informação que se tem da relação causal mostrada (OLIVEIRA; GADELHA, 2016).

Os dados de Lamounier e Souza, e Almeida (*apud* OLIVEIRA; GADELHA, 2016) revelam a situação da opinião pública brasileira em relação à demonização do Estado. Com base nesses autores, não existe demonização do Estado, mas sim a idolatria dele por parte majoritária dos brasileiros (OLIVEIRA; GADELHA, 2016).

3.3 A SOCIEDADE E A POLARIZAÇÃO POLÍTICA

As mobilizações na primeira metade da década de 2010 afetaram o campo da política e a correlação das forças político-partidárias, no sentido do tensionamento. A democracia ampliou-se e abrigou grupos e movimentos com outros repertórios, outras linguagens e *performances* diferentes das usuais nas ruas até então, onde se observava a hegemonia de movimentos clássicos (liderados por sindicatos e movimentos populares de lutas pela terra e por moradia), ou bandeiras dos “novos” movimentos advindos da década de 1980 (com demanda identitárias de gênero, raça, sexo, faixa etária, ou demandas ambientalistas) (GOHN, 2018).

Uma pesquisa realizada em manifestações populares na cidade de São Paulo em junho de 2013 constatou que a participação em sua maioria possuía diploma universitário (77%) e menos de 25 anos (53%). Esses resultados foram também corroborados por uma pesquisa nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), no mesmo período, na qual a idade predominante estava na faixa de 14 a 24 anos (43%). Entre 14 e 29 anos de idade, a soma subia para 63% do total, o que configura um novo ciclo no campo das mobilizações da sociedade civil no Brasil (GOHN, 2018).

Novíssimos movimentos sociais ganharam os holofotes da mídia em junho de 2013, com demandas e propostas na área da mobilidade urbana que ultrapassavam o local e remetiam para outras formas de gestão da coisa pública. Grupos de jovens inspirados por ideais dos autonomistas entraram em cena, na figura do Movimento Passe Livre (MPL) (GOHN, 2018).

Nesse sentido, uma forte polarização política marcou a última disputa eleitoral, estimulada por acusações de corrupção na Petrobrás, empresa estatal de economia mista, que foi difundida pela chamada operação “Lava jato” e recebeu repercussão mundial pela mídia. Tal fato não só possibilitou a união das forças de oposição ao então governo, mas também, principalmente, serviu como base e novamente fortalecimento das organizações “antipetistas”, ou seja, a associação entre corrupção e o partido governista (Partido dos Trabalhadores, PT) (OLIVEIRA, 2020).

Esse cenário aumentou o sentimento a favor da saída da então presidente Dilma Rousseff, como o único caminho em curto prazo para o fim da corrupção no Brasil. Portanto, de acordo com Tatagiba e Santos (*apud* OLIVEIRA, 2020), imediatamente após os resultados que levaram à reeleição de Dilma Rousseff terem sido liberados, protestos contra a presidente e o governo do PT ocorreram, especialmente por organizações chamadas liberais e conservadoras, com importante presença de figuras de oposição (OLIVEIRA, 2020).

No ano de 2015, após sucessivas mobilizações e protestos em massa, a defesa do *impeachment* tornou-se a principal bandeira de grupos e organizações. Tais protestos demonstraram a força da mobilização do “antipetismo”, que também passou a ser associada a “anti-esquerdismo”, “anti-partidarismo”, “anti-estatismo”, rejeição da classe política etc. Assim, é em torno da polarização entre “esquerda” e “direita” que, nessa

fase, articulam-se os diferentes antagonismos entre os vários grupos em conflito. Com isso, segundo os apontamentos de Miguel (*apud* Oliveira, 2020), é também nesse momento que o uso dessas categorias como uma forma de identificação, expressão e denúncia política surge com mais força nas discussões e embates políticos (OLIVEIRA, 2020).

3.4 AÇÕES GOVERNAMENTAIS NO CENÁRIO PANDÊMICO

A reação do Governo Federal à situação pandêmica relacionada ao COVID-19 envolveu a permissão aos estados da federação tomarem medidas emergenciais a despeito do Governo Federal por meio da elaboração de Medida Provisória (MP), cujo texto previa que somente o presidente seria competente para determinar medidas, como o fechamento de aeroportos e rodovias federais (KIBUUKA, 2020).

No dia seguinte à criação da referida MP, em videoconferência com prefeitos de grandes cidades brasileiras, o presidente Jair Bolsonaro voltou a dizer que a pandemia do COVID-19 foi parte de “um grande alarmismo de grande parte da mídia”, criticando a comparação de números entre Brasil e Itália. No mesmo dia, Ian Bremmer, fundador e presidente do Eurasia Group, uma das mais importantes consultorias do mundo em risco político, disse, em sua conta no Twitter, que havia muita competição, mas o líder mundial mais ineficaz à resposta correta ao coronavírus iria para o presidente Jair Bolsonaro do Brasil (KIBUUKA, 2020).

Embora haja no governo do atual presidente Jair Bolsonaro uma tentativa de demonstrar popularidade por meio de manifestações pró-governo, ocorreram também ações dentro do próprio governo para a construção de uma política de gestão de crises de saúde pública. A reação inicial do Ministério da Saúde, sob a responsabilidade do então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, foi o estabelecimento de medidas para atender à emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19), estabelecendo protocolos para o enfrentamento da doença, prevendo quarentena, isolamento e exames. Nesse cenário político, houve, por parte do governo, reforço em convocações de manifestações contra os demais poderes da república, como o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal (KIBUUKA, 2020); por razões político-ideológicas, houve a queda do então Ministro e algumas alterações de rumo daquele Ministério da Saúde contra o COVID-19.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo religioso, é sabido que o único a ser adorado é o próprio Deus e, ao longo da história da humanidade, sempre existiu a necessidade de se ter algo ou alguém como referência de estilo de vida, de preceitos, de princípios. Durante os últimos anos, os populares brasileiros, principalmente a elite intelectual, vêm travando uma guerra bilateral, constituída pela “Esquerda Comunista” e a “Direita Conservadora”. Na política, é importante refletirmos e observarmos as verdadeiras intenções dos eleitos, especialmente no que diz respeito à coerência das ideias de campanha, com cuidado sobre as idolatrias infrutíferas, por necessidade, esperança ou benefícios. A idolatria por

seres e figuras mundanas sempre esteve e estará presente na história do ser humano, aliada a carências e a necessidades de acreditar em algo que proporcione uma esperança.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Wilson José Ferreira de. Anti-corruption protests, alliance system and political polarization. **Rev. Ciênc. Soc.**, v. 20, n. 3, p. 339-453, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/6nX5fXJFVH9kDqcBzy8cwMd/?lang=en&format=pdf>.

DIETRICH, Luís José. Quando imagens passam a ser consideradas ídolos. **Theol. Xave**, Bogotá, v. 66, n. 181, p. 103-122, jan./jun. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Cad. CRH**, Salvador (BA), v. 31, n. 82, p. 117-133. 2018.

GRACIOSO, Joel. Idolatria, ordem e beleza: o caminho de retorno ao Absoluto segundo o De Vera religione de Santo Agostinho. **Trans/Form/Ação**, Marília (SP), v. 42, p. 159-170. 2019.

KIBUUKA, Brian Gordon Lutalo. Complicity and synergy between Bolsonaro and Brazilian Evangelicals in COVID-19 Times: adherence to scientific negationism for political-religious reasons. **Int J Lat Am Relig.**, v. 4, n. 2, p. 288-317. 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41603-020-00124-0.pdf>

OLIVEIRA, Adriano; Carlos GADELHA. Idolatria ou demonização: o que os candidatos do ENEM pensam do Estado? **Revista Observatório**, Palmas (TO) v. 2, n. 1, p. 345-359, 2016.

REGO, Sérgio; Maria PALÁCIOS. Ética e democracia em tempos de crise. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 63-72, 2016.

ANEXO

Fluxograma utilizado no processo de seleção dos artigos e resultados de busca

