

LITERATURA, LINGUAGEM e MÍDIA:

CONVERGÊNCIAS E CENÁRIOS

Ana Cristina Pelosi | Cristiane Lindemann
Ernesto Söhnle Jr. | Eunice Piazza Gai
José Arlei Cardoso | Rafael Eisinger Guimarães
Organizadores



Editor responsável

Zeca Martins

Projeto gráfico e diagramação

Lilian Nocete Mescia

Capa

Zeca Martins

Revisão

Ana Cristina Lacerda Aguiar

Esta obra é uma publicação da

Editora Livronovo Ltda.

CNPJ 10.519.6466.0001-33

www.editoralivronovo.com.br

@ 2014, São Paulo, SP

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

P392L

Literatura, linguagem e mídia: convergências e cenários/Organizadores: Ana Cristina Pelosi [et al]. – Águas de São Pedro: Livronovo, 2016.

622 p.; 29 cm

ISBN 978-85-8068-238-0

1ª edição

1. Literatura. 2. Artes. 3. Comunicação. I. Pelosi, Ana Cristina. II. Lindemann, Cristiane. III. Söhnle Jr, Ernesto. IV. Gai, Eunice Piazza. V. Cardoso, José Arlei. VI. Guimarães, Rafael Eisinger.

CDD –B869.109

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro poderá ser copiada ou reproduzida por qualquer meio impresso, eletrônico ou que venha a ser criado, sem o prévio e expresso consentimento dos editores.

Ao adquirir um livro você está remunerando o trabalho de escritores, diagramadores, ilustradores, revisores, livreiros e mais uma série de profissionais responsáveis por transformar boas ideias em realidade e trazê-las até você.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (440759/2015-3).

ORGANIZADORES:
ANA CRISTINA PELOSI :: CRISTIANE LINDEMANN
ERNESTO SÖHNLE JR. :: EUNICE PIAZZA GAI
JOSÉ ARLEI CARDOSO :: RAFAEL EISINGER GUIMARÃES

LITERATURA,
LINGUAGEM E MÍDIA:
CONVERGÊNCIAS E
CENÁRIOS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO (Eunice Piazza Gai).....	9
---------------------------------------	---

PARTE I – LITERATURA

O ARTESÃO DAS MEMÓRIAS EM SALIM MIGUEL: entre luz e escuridão (Ana Cláudia de Oliveira da Silva – UFSM)	12
DESVELAR DE SILÊNCIOS E DE PALAVRAS: reflexões sobre <i>Ribamar</i> , de José Castello (Glauciane R. Teixeira - UFRGS)	22
NA LEITURA DE IMAGENS, INFÂNCIA E VELHICE CONSTROEM E RECONSTROEM MEMÓRIAS (Leda L. Alves da Cruz e Rosane Maria Cardoso – UNISC)	32
A MEMÓRIA NA COMPOSIÇÃO DOS CONTOS DE JAMES JOYCE (Sabrina Siqueira - UFSM)	38
VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM <i>LA TETA ASUSTADA</i> (Julia Tomazi – UNISC)	44
POLICIAIS, BANDIDOS, AMANTES E PAIS: violência e reversões identitárias em <i>Sempre Suspeito</i> e <i>Ana Davenga</i> (Liliane Glória Martinelli Zatti e Denise Almeida Silva – URI)	54
DA SUBLIMAÇÃO EM <i>SANT'ANA COM A MADONA E O MENINO</i> , DE LEONARDO DA VINCI (Ernesto Söhnle Junior – UNISC).....	60
AS MEMÓRIAS DAS PAIXÕES: <i>José</i> , de Rubem Fonseca (Fabio Varela Nascimento – PUCRS)	69
O XAMANISMO EM WALT WHITMAN NA EDIÇÃO ORIGINAL DE <i>FOLHAS DE RELVA</i> (Fernando Müller Krebs e Norberto Perkoski – UNISC)	77
NOTAS PARA UM ESTUDO SOBRE A PALAVRA E A IMAGEM A PARTIR DO ROMANCE <i>O AMOR DE PEDRO POR JOÃO</i> (Maria Iraci Cardoso Tuzzin – UFSM)	88
A DESUMANIZAÇÃO DA ARTE EM PIRANDELLO (Andrea Q. de Vargas – UFSM).....	97
A TEMÁTICA DA ESTRANGEIRIDADE EM CAMUS (Fernanda Bonadeo dos Santos e Eunice Piazza Gai – UNISC).....	104
TEMAS E TENDÊNCIAS DA NARRATIVA DE CÍNTIA MOSCOVICH (Bianca Cardoso Batista e Eunice Piazza Gai – UNISC)	114
<i>CLARISSA</i> , DE ÉRICO VERÍSSIMO: a vida em devaneio (Jéssica Kottwitz e Norberto Perkoski - UNISC)	123

UMA NOVA IDENTIDADE DO GAÚCHO: o humor como elemento da construção desta identidade sob a ótica de criação do personagem O Guri de Uruguaiana (Márcia Regina Melchior e Rafael Eisinger Guimarães - UNISC)	135
DE <i>BECOS DA MEMÓRIA A OLHOS D'ÁGUA</i> : temas e personagens recorrentes na obra de Conceição Evaristo (Andrieli S. da Rosa - URI)	146
A QUEDA DO ÚLTIMO REI DE GAZA: imagem histórica, pictórica e no romance <i>UALALAPI</i> (1987), de Ungulani Ba Ka Khosa (Denise Rocha - UFC)	157
ELEMENTOS LITERÁRIOS EM <i>TONS</i> , DE ADRIANA CALCANHOTTO (Ana Luiza Martins e Norberto Perkoski - UNISC).....	166
MULHER OBJETO: uma leitura da representação do perfil feminino em narrativa literária e letras de canção (Juliane Della Méa e Luana Porto Teixeira - URI)	173
IMAGENS DA MULHER EM LETRAS DE CANÇÃO DO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO: da idealização à coisificação e à imposição da violência (Simone de Freitas S. Bester - URI)	183
SERES ESTRANHOS: personagens em desencontros em romances de Dulce Maria Cardoso (Bruno M. de Barros - PUCRS).....	192
A CIDADE COMO REPRESENTAÇÃO: Lisboa pelos olhos do narrador de Lobo Antunes (Josiani Job Ribeiro e Daniel Conte - FEEVALE).....	199
TEMPOS DE ESCURIDÃO: um olhar sobre a literatura contemporânea como potencial agente de conforto (Rodrigo A. Figueira - PUCRS)	205
“O SUL” COMO O CENTRO DE UMA OUTRA HISTÓRIA (Larissa Scherer - UNISC)	212
CADA HOMEM É UMA RAÇA E TODOS, ANTES DE SEREM QUALQUER COISA, SÃO HOMENS (Luara P. Minuzzi - PUCRS)	218
IRONIA E LIRISMO EM HEINRICH HEINE (Roseane G. da Silva e Norberto Perkoski - UNISC)	226
A LEITURA COMO MARCO DIVISÓRIO ENTRE EXCLUSÃO/ INCLUSÃO NA NARRATIVA <i>O LEITOR</i> (Simone M. Dos Santos Cunha e Juracy Assmann Saraiva - FEEVALE).....	238
ILHA DA XEFINA: o espaço da repressão colonial em Moçambique (Chimica Francisco - UFSM).....	244
<i>AS VIAGENS DE GULLIVER</i> : entre a ironia e a aventura (Ádria G. Pinto e Eunice Piazza Gai - UNISC)	253
O CONTO FANTÁSTICO: discussões possíveis (Gilmar de Assis Euzébio, Luciana Maria Crestani e Vanda Aparecida Fávero Pino - UPF)	262
A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA, UM OLHAR A PARTIR DE VYGOTSKY (Valéria Neves Kroeff Mayer - UNISC)	271

MI PIEL, MI PAÍS, Y NOSOTRAS, LAS MUJERES: a autobiografía de Gioconda Belli (Amanda da Silva Oliveira – PUCRS).....	280
IMAGINAÇÃO E REALIDADE: um estudo da relação entre literatura e história em obras de Juremir Machado (Carla Regina Leiffleit e Eunice Piazza Gai – UNISC)	289
ENTRE INDAGAÇÕES E FRAGMENTOS: como duas histórias literárias podem ser construídas (Margarete Hülsendeger - PUCRS).....	296
ENUNCIÇÃO HISTÓRICO-LITERÁRIA DA IDENTIDADE NACIONAL: vozes do sujeito e da alteridade (Tereza B. A. Cibotari – PUCRS).....	303
A CENSURA DO PERÍODO DITATORIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E NO ROMANCE ZERO DE IGNÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO (Jenifer R. Thiel e João P. Massotti – URI)	311
LITERATURA E HISTÓRIA: uma análise comparatista entre <i>O homem cadente</i> , de Mia Couto e <i>Tio, mi dá só cem</i> , de João Melo (Lilian R. Amorim de Quadra e Ana Paula T. Porto – URI)	319
LITERATURA E HISTÓRIA EM <i>INFERNO PROVISÓRIO</i> , DE LUIZ RUFFATO (Luciane F. Pokulat UFRGS)	328
A SENILIDADE DA HISTORIOGRAFIA: reflexões sobre o fazer histórico em <i>Leite derramado</i> (Tatiane Kaspari e Juracy Assmann Saraiva – FEEVALE).....	336

PARTE II - LINGUAGEM

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE REDAÇÃO NA REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Ana L. Martins – F. Dom Alberto; Fabiana Dametto; Jeferson Carvalho e Rodrigo Bartz)	348
OS NEOLOGISMOS NAS CRÔNICAS DE MARTHA MEDEIROS (Eliandra Bottin - UCS, Mayra Moreira - UCS e Ivone Massola - UNISC).....	356
ABORDAGEM MULTILINGUÍSTICA AO ENSINO DO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (Juliano P. Martins e Onici Claro Flôres – UNISC)	365
CONSCIÊNCIA TEXTUAL E COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTO ARGUMENTATIVO: encaminhamentos para o ensino (Danielle Baretta e Patricia de Andrade Neves - PUCRS).....	376
LEITURA E COMPREENSÃO: o que a escola pode fazer para promover a leitura e contribuir para a formação de leitores autônomos? (Juliana C. Henriques – UNISC)	384
INFERÊNCIA: estratégia de leitura e processo cognitivo relevante na compreensão textual em L2 (Marilane M. Gregory – UNISC)	391

INTER-RELAÇÃO ARTÍSTICA EM PRÁTICA DE LEITURA COMPARATISTA: literatura e transposição – gênero dramático – teatro (Alcione S. Dal’Alba Pilger – URI).....	402
DE PROSA COM AS IMAGENS – reflexões sobre o processo de comunicação em uma oficina de leitura de imagens no Senegal (Roberta Simon – PUCRS)	411
A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR DISLÉXICOS (Bernardo K. Limberger – PUCRS).....	423
A LEITURA DE TEXTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA COMO UM PROCESSO SOCIOCOGNITIVO (Gislaine Vilas Boas – UFSM)	434
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE LEITURA NA AFASIA (Sabrine Amaral Martins – PUCRS).....	444

PARTE III - MÍDIA

UM CAMINHO POSSÍVEL EM BIOGRAFIAS DE CUNHO JORNALÍSTICO (Rodrigo Bartz – UNISC).....	455
A RÁDIO COMO SUPORTE PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: uma proposta de mediação de leitura (Aliete do Prado Martins Santiago e Ana Paula Teixeira Porto - URI).....	464
A TIRA COMO NOTÍCIA: um exercício de aplicação da teoria multifatorial do jornalismo (Liège Copstein – URI).....	473
A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO NO ÂMBITO DO JORNALISMO (Ricardo L. Düren – UNISC)	484
<i>CAPITU</i> HIPERMODERNA: para compreender a personagem na minissérie (Andressa B. Santana e Fabiana Piccinin – UNISC)	495
ONDE A TELEVISÃO ENCONTRA A LITERATURA: uma análise da construção do ponto de vista e da narração em primeira pessoa no episódio piloto da série <i>Mr. Robot</i> (Caroline Joanello – PUCRS).....	505
EMOÇÃO À FLOR DA PELE: como as reações emocionais do jornalista influenciam no entendimento (cognição) dos telespectadores? (Daiana Stockey Carpes – UNISC).....	514
DOCUMENTÁRIO E VANGUARDA EM <i>NÓS QUE AQUI ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS</i> , DE MARCELO MASAGÃO (Luiz G. dos Santos Júnior – PUCRS).....	521
IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE EM VIDEOGAMES: uma abordagem cultural e narrativa (Aline C. Job da Silva – PUCRS)	531

A TRAJETÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS JAPONESAS: do surgimento ao alcance internacional (Daniela Israel e Daniel Conte – FEEVALE).....	544
QUAISQUALIGUNDUM: memória, devaneio e poesia nas canções de Adoniran Barbosa (José Arlei Cardoso - UNISC)	552
O PAPEL DAS SAGAS FANTÁSTICAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES (Pedro Afonso Barth - UPF).....	565
A MORTE DO OUVINTE: reflexões sobre a prática da escuta (Ana Claudia de Almeida Pfaffenseller e Fabiana Piccinin – UNISC)	572
A NARRATIVA MULTIMÍDIA NO ESPECIAL “UMA VIDA PARA ANA LUIZA”, DO JORNAL ZERO HORA (Cristiane Lindemann – UNISC)	580
O TWITTER COMO ESPAÇO DE DEBATES: o caso das narrativas sobre a redução da maioria penal no Brasil (Diana de Azeredo e Demétrio de Azeredo Soster - UNISC).....	591
DESACONTECIMENTOS: vozes e construção de sentidos nas crônicas de Eliane Brum (Jaqueline F. de Lara Gomes – UNISC)	601
A NARRATIVA E A NARRAÇÃO COMO EXPERIÊNCIAS: uma alternativa a Lev Manovich (Silnei Scharthen Soares - UNICENTRO)	613

APRESENTAÇÃO

LITERATURA, LINGUAGEM E MÍDIA: CONVERGÊNCIAS E CENÁRIOS

EUNICE PIAZZA GAI

Membro da comissão organizadora e da comissão científica do VII Colóquio Nacional Leitura e Cognição, I Simpósio Internacional de Leitura, Literatura e Mídia e XV Semana Acadêmica do Curso de Letras da UNISC.
Professora do Departamento e do Mestrado em Letras da UNISC.

A presente coletânea de textos é composta pelas comunicações apresentadas no VII Colóquio Nacional Leitura e Cognição, I Simpósio Internacional de Leitura, Literatura e Mídia e XV Semana Acadêmica do Curso de Letras, realizados na Universidade de Santa Cruz do Sul nos dias 17, 18 e 19 de agosto de 2015. O tema norteador das atividades, que também intitula o presente livro, foi “Literatura, linguagem e mídia: convergências e cenários”.

O evento teve o patrocínio dos seguintes órgãos de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na ocasião, procuramos reunir pessoas de renome, nacionais e estrangeiras, ligadas à pesquisa e à criação literária, para discutirmos questões associadas às três áreas que constituíram os centros das reflexões ocorridas. Buscamos enfatizar o caráter interdisciplinar, tanto nas palestras e conferências como nas chamadas para as comunicações. O resultado foi significativo, com um grande número de participantes e uma resposta positiva e de adesão às proposições e intenções do evento.

Os textos selecionados para esta publicação pertencem, boa parte deles, a docentes e discentes das universidades do Rio Grande do Sul, mas há também participações de universidades de outros estados do Brasil. Além disso, em decorrência dos esforços para estabelecer pesquisas em rede e solidificar a internacionalização do PPGL/UNISC, as pessoas que participaram das mesas plenárias ou fizeram conferências vieram da Itália, da Argentina, da Colômbia, de Portugal e do Brasil, algumas delas já mantendo vínculos de pesquisa, há vários anos, com docentes da universidade promotora. Esses professores e escritores atuaram também na coordenação das mesas de comunicação, em palestras, conferências, e ministraram minicursos. Tais atividades garantiram uma contribuição efetiva dos mesmos nas publicações que resultaram do evento, seja pelas observações pontuais nas apresentações, seja pelas ideias veiculadas nos diferentes momentos da programação, além dos contatos pessoais nos intervalos.

Os principais temas discutidos foram: narrativas literárias, clássicas e contemporâneas, em que se destacam a problemática do gênero, a violência e análises temáticas diversas; poesia, com ênfase na leitura de poemas e estudos sobre canções; jornalismo e literatura, com foco em questões voltadas para a narratividade e a biografia, escrita acadêmica, discurso, cognição. Cada tema foi abordado em sessões específicas, ou em mesas plenárias.

Para uma melhor organicidade na publicação do livro, optamos por dividi-lo em três seções, agrupando os textos de literatura na sessão de mesmo nome, os de linguística e de ensino de língua e leitura, na sessão de linguagem e os textos com temas relacionados à área da comunicação, na seção mídia. Salientamos também que, perpassando essas três áreas básicas do evento, literatura, linguagem e mídia, encontramos textos que as atravessam, mas que são oriundos da psicologia e da psicanálise, da filosofia e da educação que foram alocados na seção que melhor representaria os conteúdos abordados.

Os textos foram avaliados pela comissão científica do evento, composta pelos seguintes professores do PPGL/UNISC: Ana Cristina Pelosi, Cristiane Lindemann, Eunice Piazza Gai, Rafael Eisinger Guimarães, pelo mestre pelo mesmo Programa, José Arlei Cardoso, e pelo bolsista de Pós-Doutorado PNPd-Capes, Ernesto Söhnle Jr., todos responsáveis pela organização do livro.

Num primeiro momento, dentro do prazo estipulado para o envio das comunicações apresentadas, foram selecionados os melhores de cada área, tendo como exigência que não apresentassem nenhum problema de escrita e de coerência, que mostrassem rigor teórico e tivessem relação com a temática do evento. Em seguida foram selecionados outros textos que, de acordo com a visão dos membros da comissão científica, possuíam potencial para publicação, porém necessitavam de revisão e ajustes. Estes foram devolvidos aos autores com as respectivas sugestões para melhorias e foi-lhes dado novo prazo de envio. Concluídas todas as etapas, foram feitos os demais procedimentos para a publicação do e-book.

Assim, julgamos estar apresentando uma obra com a necessária qualidade de uma publicação acadêmica dessa natureza. Os objetivos inicialmente propostos, de propor a reflexão e o diálogo, numa perspectiva convergente, entre literatura, linguagem e mídia podem ser comprovados, por exemplo, em trabalhos que abordam literatura e história, narrativas literárias e midiáticas, leitura e ensino da língua.

Acreditamos que a tendência contemporânea, em termos de reflexão teórica nas áreas das humanidades, é a de propor relações interdisciplinares que possam oferecer campos mais amplos de análise e de escrita. E os trabalhos aqui apresentados podem ser vistos como espelho do que as universidades estão produzindo, das problemáticas que estão afetando as áreas das Letras e da Comunicação. Trata-se de uma obra que, além de ser o reflexo das práticas acadêmicas atuais, também representa uma forma de atualização e de compreensão desse universo.

PARTE I
LITERATURA

O ARTESÃO DAS MEMÓRIAS EM SALIM MIGUEL: ENTRE LUZ E ESCURIDÃO

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA DA SILVA¹

INTRODUÇÃO

O romance *Nur na escuridão* (2004), do escritor líbano-catarinense Salim Miguel, apresenta a história de uma família de libaneses que decide “fazer a América”, buscando melhores condições de vida. Essa história é contada por meio de um intrincado jogo memorialístico, que alterna fatos, tempos, lugares, desde a saída desta família da terra de origem e chegada ao Brasil até a morte do patriarca Yussef Miguel.

Travessia está entre mundos tão distintos, como são o Oriente e o Ocidente, que marca indelevelmente o modo de ser e sentir das personagens e do próprio narrador, identificado subjetivamente com a personagem do filho mais velho da família Miguel. Coincidentemente ou não, esta também é a história de vida do próprio escritor, fato que suscita diversos questionamentos acerca do gênero em que se enquadraria a narrativa ao embaralhar as fronteiras entre o real e o fictício. Mesmo assim, o presente trabalho permanecerá à margem dessas questões, centrando-se na figura do narrador e sua relação com o discurso memorialista.

Conforme discorre Walter Benjamin em seu ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, “por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva”, pois “é algo de distante, e que se distancia cada vez mais” (1994, p.197). O progressivo distanciamento do narrador é resultado do desaparecimento da arte de contar, de intercambiar experiências, num mundo dominado pela informação e pelas técnicas de reprodução em série.

Em decorrência disso, Benjamin destaca que são, cada vez mais raras, as pessoas que sabem narrar devidamente. As ações da experiência – fonte a que recorrem todos os narradores – estão em baixa, e isso é apontado pelo autor como uma das causas do fenômeno. Sendo assim, a faculdade de intercambiar experiências, outrora existente, tornou-se problemática.

Em síntese, a experiência é o conhecimento que se obtém gradativamente ao longo da vida, devendo ser compartilhada, pois carrega em si uma carga de sabedoria útil a todas as gerações. Por ser eminentemente comunicativa, ela encontra na narrativa sua melhor forma de transmissão, aproximando tempos e modos de vida diferentes, mas, mesmo assim, intercambiáveis.

1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS

Na modernidade, com o advento da imprensa e do romance, esse intercâmbio de experiências modificou-se. O primeiro sinal dessa mudança e que resultará, para o autor, na “morte da narrativa é o surgimento do romance” (BENJAMIN, 1994, p.201). Isso acontece porque o livro segrega o indivíduo, enquanto a narrativa, essencialmente vinculada à tradição oral, reúne as pessoas em torno de um saber comum e partilhado. Nesse processo, o narrador clássico retira da experiência, sua ou dos outros, o que contará, incorporando as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

Além do surgimento do romance, a informação influenciou igualmente a narrativa. Para o autor, a informação “é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise” (BENJAMIN, 1994, p.202) neste último. Ela é mais ameaçadora, pois sua base reside nos acontecimentos próximos, que aspiram a uma verificação imediata, ao contrário do saber que vinha de longe, de terras distantes ou da tradição. Dessa forma, enquanto os relatos antigos recorriam ao fantástico e ao miraculoso, a informação necessita ser plausível, sendo, nesse sentido, incompatível com o espírito da narrativa.

Portanto, a narrativa, enquanto uma forma artesanal de comunicação, não está interessada no “puro em si” da informação, pois “mergulha [...] na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p.205). Por meio do seu ofício manual, o narrador clássico, além de imprimir a sua marca no que relata, adquire o dom de contar histórias. Contudo, conforme esclarece Benjamin, com o advento da técnica, da industrialização, as histórias não são mais conservadas.

Assim, enfraquecida, a *Erfahrung*, a experiência coletiva, cedeu o seu lugar para a *Erlebnis*, a vivência, espécie de “experiência” do homem isolado e segregado no seu mundo particular. Indivíduo absorto na correria da vida moderna, na fragmentação do trabalho industrial, na mesmidade da sua existência.

Na atualidade, de acordo com Wander Melo Miranda (1992), há um resgate desse “narrador benjaminiano” por meio do texto memorialista ou autobiográfico. Textos da reminiscência que evocam um passado, cuja experiência de quem narra é indissociável da ação apresentada. Nesses textos, o narrador, através da evocação do passado, é capaz de traduzir o vivido em experiência e intercambiá-la aos seus leitores, do mesmo modo que o contador de histórias da tradição oral fazia com os seus ouvintes atentos.

No entanto, o resgate desse narrador benjaminiano não pode se dar nos mesmos moldes da tradição clássica, visto a impossibilidade, na contemporaneidade, de se narrar a experiência de forma plena. Nesse contexto, resta à figura do narrador, tal como se configura em *Nur na escuridão*, recolher os resquícios de uma história e organizá-los de modo a formar um todo compreensível, embora fragmentado.

O NARRADOR DE MEMÓRIAS NA OBRA DE SALIM MIGUEL

Nur na escuridão inicia referindo-se ao papel da memória por meio de três epígrafes:

*Como é que isso vive em tua memória? O que vês mais, no escuro do passado e no abismo do tempo?
Se consegues lembrar-te de algo acontecido antes, também podes lembrar-te de como para cá vieste.*

SHAKESPEARE

O passado nunca está morto; ele nem mesmo é passado.

FAULKNER

Quando a onda dos desejos inquietantes

Que do peito transborda

Morrer, enfim, nas amplidões distantes,

Recorda-te, recorda...

CRUZ E SOUSA

A primeira, retirada do livro *A tempestade*, de Shakespeare, faz alusão à capacidade de relembrar o passado e, assim, conhecer a si mesmo. Posteriormente, ela será retomada no livro, esclarecendo qual o caminho percorrido pela memória na recuperação do que já passou.

Já o fragmento retirado do livro *Réquiem para uma freira*, de William Faulkner, remete à possibilidade de presentificar o passado por meio da memória. Essa epígrafe define bem o objetivo da obra, pois a rememoração dos fatos pretéritos apresenta-se como atualidade viva. Os acontecimentos são narrados como se estivessem acontecendo novamente, ou melhor, continuamente.

Por fim, a terceira epígrafe, retirada do poema *Recorda!*, do catarinense Cruz e Sousa, incita a memória como última alternativa para não se deixar morrer os desejos e sentimentos. Nesse sentido, a recuperação do passado é vista como uma forma de “imortalizar” intimamente determinadas “pessoas” e situações.

Essas três epígrafes dão o “tom” que regerá a narrativa: a recuperação da história familiar como recurso para compreender as origens e, dessa forma, a própria vida.

A personagem do pai, Yussef ou José Miguel, será o guardião desse saber familiar. Espécie de um daqueles tipos arcaicos de narradores preconizados por Benjamin: o marinheiro comerciante, vindo de terras estrangeiras e tendo muito a contar. Seu saber baseia-se na experiência adquirida ao longo da vida e na tradição oral herdada dos seus antepassados orientais, conforme esclarece o narrador: “O pai retoma o fio narrativo, numa técnica só dele, muito dele, que lhe vem dos ancestrais, das fantásticas lendas que ouvia ou lê” (MIGUEL, 2004, p.18).

A forma de narrar da personagem, herdada dos ancestrais, mistura fatos dispersos num mesmo tecido, num mesmo texto, acrescentando às histórias novos ingredientes ao fundir realidade e fantasia:

O pai titubeia, não se fixa, pula de um assunto para outro, mais outro, outro ainda, sabe-não-sabe o que quer, de novo naquela técnica tão dele, que é a maneira própria do seu comunicar, adquirida nos tempos de infância, das lendas recolhidas de um fabuloso imaginário oral. De repente engrena. Retoma a explicação já mais do que conhecida, com variações na forma do narrar, na estrutura da frase, que para o pai, encharcado das histórias das *Mil e uma noites*, tem sempre um novo tempero, inédito sabor. (MIGUEL, 2004, p.24)

Sua função é transformar o vivido em experiência e intercambiá-la aos seus ouvintes. Esse intercâmbio realiza-se na forma de um saber prático, que pode ser um conselho, implícito nas inúmeras histórias e lendas que conta aos seus “herdeiros”, seus filhos. Entre essas, uma, em especial, se destaca:

Gostava de transmitir ensinamentos através de fábulas, tradição milenar de sua gente. Relembra, com frequência, uma em especial. A do veado diante da fonte, que reclamava, mirando-se na água: por que essas pernas tão finas, e vangloriava-se de seus chifres, tão belos. Perseguido por caçadores, conseguiu se safar enquanto corria a céu aberto; mais adiante, em plena mata cerrada, enredou-se nos chifres. Foi caçado. Antes de morrer, refletiu: coitado de mim, reclamei do que me salvou, minhas pernas tão ágeis, e elogiei o que me causa a morte, meus chifres. (MIGUEL, 2004, p.164)

Porém, a função de intercambiar experiências também se dá por meio da narração da própria história. Percebida pela personagem como uma necessidade: “[...] as lembranças me afogam, e repete, e repete, e repete, *nur, nur*” ((MIGUEL, 2004, p.16). A insistência nessa última palavra, *nur*, que compõe o título e significa, em português, luz, remete à recuperação do passado, conforme se pode perceber no fragmento abaixo, também presente na parte inicial da narrativa:

Muitos anos depois, já bem velho, o pai gostava de rememorar, de repetir insistindo: a primeira palavra que aprendi em português, que me foi diretamente dirigida, que gravei: luz. *Nur*. Cala. Pensa. Concentra-se. Se esforça. Se perde para se achar. Ativada, a memória recua. Busca resgatar o passado. Retirá-lo do mais fundo do tempo. Devassar o escuro abismo. Tornar hoje o ontem. (MIGUEL, 2004, p.15)

Nesse sentido, pode-se afirmar que o passado, para Yussef, não é percebido como algo irreversível, pelo contrário, as lembranças o sufocam. É necessário transmiti-las e revivê-las por meio da recuperação da memória, ou melhor, é preciso iluminar o “escuro abismo” onde elas residem. A palavra *nur*, que “jamais esqueceria e que lhe abre as portas do novo mundo” (MIGUEL, 2004, p.25), será uma busca constante em meio à escuridão do passado, das memórias incompletas, perdidas no “mais fundo do tempo”.

Portanto, por meio da apresentação desse fragmento, percebe-se não apenas uma clara alusão à epígrafe de Shakespeare anteriormente citada, mas, principalmente, um dos objetivos do livro. Desvendar o passado, ou seja, iluminá-lo, não significa apenas revivê-lo, mas compreender o real significado da vida.

O narrador, nessa situação, realiza um esforço semelhante ao da personagem que rememora, pois procura tecer as memórias dispersas no escuro passado “com pertinente monotonia, em busca de uma ilusória eficácia, para, com lentidão, unir os fios, harmonicamente se possível” (MIGUEL, 2004, p.166). Dessa forma, sua função é tecer o fio narrativo das memórias dessa família de imigrantes, isto é, estruturar seu relato fragmentário:

E o fio outra vez rompido só volta a se unir (quantas vezes, em quantas diferentes ocasiões, em quais cidades também tão diferentes) tempos mais tarde, entrelaçando Biguaçu, Florianópolis, Rio de Janeiro,

na mesma trama, na mesma teia, que acaba por envolver o país e a família, cujo início acontecera no desconcertante e traumático desembarque. (MIGUEL, 2004, p.19)

O artífice, que “herda” da personagem do pai a arte de narrar dos orientais, aperfeiçoa sua técnica ao incorporar componentes e aspectos do contar de Ti Adão, exemplificados no fragmento abaixo:

Ti Adão não titubeia, logo retoma o caso, outros, afinal todos estão interligados por um tênue fio, instigantes, fantasiosos, fascinantes, misteriosos, envolventes, adora recontá-los, sempre com pitadas que inexistiam em versões anteriores, pouco adianta adverti-lo, nem se pensa nisso, são causos que emocionam e marcam a fundo os ouvintes [...]. (MIGUEL, 2004, p.200)

Ti Adão assemelha-se àquele outro tipo de narrador preconizado por Benjamin, o camponês sedentário, fixado à terra e que detém o conhecimento das histórias e tradições do lugar onde mora. A personagem é o depositário de todo um saber do passado, desde histórias da tradição africana, muitas vezes contaminadas com lendas do imaginário indígena ou misturadas àquelas vivenciadas por ele mesmo, até um vasto conhecimento de medicamentos, ervas e simpatias.

Seu impressionante poder de fabulação aliava técnicas muito peculiares. Tanto que o narrador, ao tentar compreendê-las, afirma: “Ti Adão não tinha método. Ou tinha um método só dele” (MIGUEL, 2004, p.201). Esse método, ou técnica narrativa, é assim descrita:

Podia, por exemplo, interromper um caso hoje e retomá-lo dias depois, intercalando-o com outro, ou nunca mais retomá-lo, inútil insistir, tudo acabava por se fundir-confundir e formava um complexo homogêneo, era como se tivesse continuado a narrativa sem interrupção, logo depois de outra bicada no copo, ria um risinho agora para dentro, dizia: arre, essa é das boas, da queimante pra valer, mas desce bem, aquece as tripas e o coração, aviva a memorosidade; recomeçava: antonces... E um mero incidente, um personagem circunstancial, uma situação mal-e-mal esboçada podia se tornar predominante, um protagonista sumir sem jamais reaparecer [...]. A vida, ou as múltiplas vidas de que se compunha aquele inquietante Ti Adão faziam, quase sempre, ou seria sempre?, parte intrínseca dos enredos, das tramas, da proposta narrativa. (MIGUEL, 2004, p.201-202)

Em cada uma das histórias que Ti Adão contava havia um componente prático, a transmissão de um saber, que provinha, muitas vezes, da sua própria experiência, mas também da experiência alheia, do que ouviu dizer. Tanto que o narrador declara no fragmento anterior que “as múltiplas vidas” de Ti Adão eram inseparáveis da trama narrativa que ele articulava. A partir disso, pode-se afirmar que a personagem é uma espécie de narrador tradicional, conforme os moldes propostos por Walter Benjamin, porque suas narrativas ganham a forma de um saber prático, um conselho. Um exemplo disso é a história do oleiro distraído e do desastre na fabricação das cabeças para os filhos de Ogum que resolveram vir ao mundo:

A fabricação dos corpos, com barro, por outros oleiros, foi eficiente. Com as cabeças tiveram problemas. O oleiro embora parecesse qualificado, era velho, esquecido, não tinha nenhuma ideia de mundo. Um desastre! As cabeças deviam ter a função básica de dar personalidades diferenciadas e sábias aos homens, adaptando-as ao mundo para o qual se dirigiam. Na mistura, no preparo do barro, o oleiro se perdeu. Resultado é o que vemos até hoje, homens desmiolados, um mundo em desentendimento, raras pessoas de boa qualificação. (MIGUEL, 2004, p.207)

A partir da convivência do narrador, projeção da personagem do filho mais velho da família Miguel, com esses dois modelos – Yussef e Ti Adão –, há um aperfeiçoamento das técnicas narrativas herdadas dos mestres. Nesse processo, ele adquire o “dom” narrativo ao (re)contar as histórias ouvidas, conservando-as do esquecimento. Pode-se dizer também que o narrador de *Nur na escuridão* deixa seus vestígios no que conta, do mesmo modo que o artesão deixa sua marca no artefato que cria, ao incorporar modos de narrar provenientes, na sua essência, da tradição oral herdada dos pais, de Ti Adão e das fantásticas histórias que ouvia nos serões noturnos:

Bem mais tarde, o filho mais velho do seu Zé irá confrontar as histórias do velho africano, no seu fluir constante, no intérmino vai-e-vem, com leituras, narrativas que pai e mãe contavam e que passam de geração a geração, orais ou extraídas de lendas, fábulas, de fantasias, de parábolas, das *Mil e uma noites*, assemelhavam-se por vezes até no clima, no tratamento, na estrutura, no desenrolar, na construção, na vaguidade e no misterioso. (MIGUEL, 2004, p.201)

Saber esse aliado a um vasto conhecimento culto, oriundo das muitas leituras literárias que realiza para a personagem do poeta cego João Mendes, dono da única livraria da cidade. Segundo o narrador, “a livraria e seu dono” são “marcas indeléveis, abertura para um mundo que a partir daí começa a descortinar com mais precisão” (MIGUEL, 2004, p.208). E, assim, ao acompanhar o poeta, o narrador/personagem² descobre os *Mistérios da Torre de Nesle*, de Michel Zevaco, saltando, logo depois, para *As dores do mundo*, de Schopenhauer, “entre tantos outros que a memória não preservou” (MIGUEL, 2004, p.213).

Percebe-se, a partir do que foi exposto, que a capacidade do narrador de *Nur na escuridão*, de contar histórias, advém da tradição oral, herdada dos orientais e dos contadores populares como Ti Adão, unida a um amplo conhecimento de literatura, que lhe possibilita incorporar aspectos da criação moderna. Nesse sentido, ele assemelha-se ao narrador memorialista tal como foi consagrado na célebre série de Pedro Nava:

[...] um narrador formado pela cadeia da transmissão oral da experiência através das gerações, por esse lento processo de assimilação do vivido que, depois da gradativa apropriação pela memória, se transforma na matéria-prima das narrativas que parecem não

2 O narrador apresenta-se como que “colado” ao personagem do filho mais velho de Yussef Miguel, assumindo na narrativa a sua perspectiva. Aliado a isso, em alguns fragmentos ele se mostra como membro da família, sendo, portanto, também personagem do relato.

findar jamais, renascendo cada vez no quem quiser que conte outra – cadeia inumerável que nunca tomba definitivamente ao chão. Noutra sentido, sua novidade é fruto da criação moderna, que não reconhece fronteiras de gênero e se reinventa a cada lance, avançando consciente de si mesma e imbuída do senso relativo das escolhas por todos os caminhos possíveis (e às vezes também impossíveis) com que se depara, espalhada na multiplicidade. (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1987, p.70)

Esse caráter infinito, particularidade principal da verdadeira narrativa, exemplificada por Walter Benjamin na história do rei Psammenit, pode ser vislumbrado na cena final do livro, quando Yussef, no leito de morte, profere ao filho primogênito suas últimas palavras: “*ibn, habib*, é o ciclo da vida, o que querias, o que queriam vocês, por *Allah*, que eu ficasse para semente, *dahaba*, partir, está na hora, chegou a hora, demorei demais em ir ao encontro da Tamina, do Samir, da Fádua...” (MIGUEL, 2004, p.256-257).

Essa cena carrega em si um saber, uma sabedoria, expressa na forma de um conselho, cuja expressão privilegiada encontra-se na palavra do moribundo, o qual, no limiar entre os dois mundos, dos vivos e dos mortos, adquire a plena autoridade para narrar. Entretanto, o filho, ao ouvir o pai nesse momento final, não encontra para o que ele disse um sentido último, finito. Reside exatamente na falta dessa explicação, a força das palavras que o pai pronunciou antes de morrer, conforme o narrador enuncia:

E nunca mais, no decorrer dos tempos que lhe sobram, encontra explicação para o que lhe pareceu vir completar a frase, já de si completa, definitiva, frase tantas vezes repetida pelo pai nos longos meses da doença, o filho não consegue saber se na verdade o pai acrescentara, nas vascas da agonia, num derradeiro esforço, o que se encaixa no então dito, ou se em momento de plena integração apreendera o que o pai tentava, sem conseguir, voz sumida, retransmitir, e que era, *ibn*, sim, filho, semente, deixo sementes, os filhos, os netos, novas gerações que me irão continuar... (MIGUEL, 2004, p.257)

A partir dessa cena final, a morte de Yussef, que poderia representar também o fim de toda uma história – familiar, imigrante, árabe –, percebe-se mais claramente o objetivo do livro. Esse não reside apenas na rememoração do passado para melhor compreender o sentido da vida, mas, principalmente, em conservar o que foi narrado para não deixar “morrer” os desejos, os sentimentos, os sonhos que acompanharam essa família de imigrantes desde a vinda da terra natal até o Brasil.

Na busca de tal objetivo, muitas histórias e personagens paralelas se cruzam com a história da família Miguel, entre elas Ti Adão, João Mendes, Seu Fedoca, e tantos outros, como “fios” dispersos que no fim contribuem para formar o todo, o tecido/texto da saga dessa família. Esses pequenos relatos estão presentes nos capítulos XXVII e XXVIII do livro, respectivamente intitulados *Fios* e *Perfis*.

Nesses capítulos, as histórias, compostas de modo fragmentado lembram a estrutura típica do conto, em que tudo gira em torno do desfecho ou clímax. Desse modo, a fragmentação do relato em pequenas histórias que se entrelaçam a um núcleo comum, a história da família Miguel lembra

a estrutura do “conto enquadrado”, uma das primeiras formas escritas do conto, presente nas passagens episódicas da Bíblia, e que guarda estreita ligação com a tradição oral. Segundo Hohlfeldt, o conto enquadrado é “não a narrativa isolada, mas a sucessão de narrativas curtas, ligadas a uma unidade mais ou menos artificial que explica como e por que narrador e ouvintes estão presentes num determinado local, ao longo de um certo tempo, a desfiarem suas lembranças” (1985, p.14).

Além disso, ao destacar tais relatos e personagens, o narrador alia a sua história íntima com a(s) história(s) dos grupos com os quais se relacionou, principalmente sua família e os moradores da “mítica” Biguaçu. Tal aspecto incita à reflexão sobre a memória enquanto fenômeno social, proposta por Halbwachs (2006). No livro, percebe-se claramente essa relação, pois o narrador utiliza-se desses “quadros sociais da memória” para compor o relato, conforme ele mesmo esclarece:

Por um estranho processo de composição, até mesmo inexplicável, que foge ao controle, estes se impuseram. Embora no decorrer da história apareçam e transmitam seus recados, não se deram por satisfeitos. Exigiram mais espaço. Queriam continuar ajudando a (re)compor o quadro, a acompanhar a trajetória e a completa integração daquela família, vinda de tão longe, ao novo mundo, fixar um painel que ambiciona ser abrangente, revelando determinada realidade e determinado estágio da vida do país. (MIGUEL, 2004, p.198)

Além disso, a narrativa obedece ao fluir da memória. Nesse processo, o narrador busca “unir os fios harmonicamente se possível”, alternando fatos e acontecimentos, dúvidas e certezas, num constante ir e vir:

Desatado o fluxo da memória, fragmento de um caso puxa outro, não demora outro mais, tudo por vezes interrompido para por vezes retornar dias depois, ou não retornar nunca, sempre deixando rastros que se avolumam para formar um todo, que acaba por se transformar na saga da família. (MIGUEL, 2004, p.81)

Nesse sentido, a estrutura da narrativa assemelha-se às histórias das *Mil e uma noites*, pois, a cada nova história, o narrador imagina outra, relacionando fatos dispersos numa cadeia infinita que se transforma na própria história da família e também na história de tantas outras famílias migrantes que vieram para o Brasil. A partir disso, poder-se-ia dizer que a musa evocada pelo narrador é a *memória*, pois sua função é “tecer” a rede que, em última instância, todas as histórias constituem entre si.

Aliado a isso, a estrutura do relato compõe-se, conforme apresenta o título, de luz e escuridão, ou seja, de lembrança e esquecimento. Sendo assim, a dualidade representa a busca empreendida pelo sujeito que rememora, perdido na escuridão do passado, e que procura iluminá-lo por meio da recordação. Todavia, de acordo com o narrador, a memória em si, aquela que Henri Bergson (1999) denomina de “pura”, não pode ser acionada pela consciência, pelo simples desejo de recordar:

A memória se esgarça, flutua, se decompõe, se compacta. Fios se atam/desatam. Fragmentos somem reaparecem. Onde alguns gostaríamos de recuperar mais nítidos, reter, preservar; por que outros, que desejaríamos ignorar, desagradáveis ou sem significância maior, teimosos se entremostam, se fixam de forma perene? Necessário preencher vazios que incomodam. Inútil o esforço consciente. A memória não possui uma lógica cartesiana. Nem permite que a acionemos a qualquer momento, fazendo com que num átimo o tempo retroaja e tudo nos devolva íntegro e puro. [...] Mesmo que acreditemos tê-lo conseguido, é inevitável que existam lapsos, ocorram falhas, incompreensíveis rupturas. É um complexo processo que foge ao controle e tudo parece comandar, disciplinar. (MIGUEL, 2004, p.165)

Dessa forma, a função de juntar os fragmentos dispersos da memória não se constitui numa tarefa simples. O esforço consciente de recordar nem sempre corresponde ao desejo do sujeito que recorda. Portanto, é inevitável que existam falhas, lapsos incompreensíveis, como também é necessário, às vezes, preencher “vazios que incomodam”. É nesses vácuos, entre a memória e a sua lembrança, que se instaura o ficcional.

Nesse processo, importa destacar a função da memória involuntária na narrativa de Salim Miguel. Esse conceito foi proposto por Marcel Proust a partir da distinção estabelecida por Bergson entre a memória hábito, ligada aos mecanismos motores, e as imagens-lembranças, relacionadas com o espírito. A primeira é chamada por Proust de “memória voluntária”, pois pode ser acionada conscientemente pelo indivíduo, e a segunda de “memória involuntária”, pois depende do acaso para emergir.

Segundo Walter Benjamin, é por meio do aflorar da memória involuntária que se poderia reencontrar novamente a “verdadeira” experiência, aquela que ainda não sucedeu ao indivíduo enquanto vivência (*Erlebnis*). Isso ocorre porque a memória involuntária está mais próxima do esquecimento do que do lembrar. Desse modo, é por meio desse procedimento que se torna possível recuperar no presente, inesperadamente, um ato há muito perdido na escuridão do passado:

De repente, uma palavra entreouvida, um longínquo som inapercebido, uma paisagem apenas delineada à distância, o cheiro de uma flor, seu cambiante colorido, um vulto entrevisto de passagem, um trecho lido, uma desconhecida nota musical, o mastigar de não sabemos o quê, um sono/sonho esgarçado que despertados lutamos por recuperar, a imagem de algo desconhecido que de surpresa nos alcança, tudo deflagra (ou pode deflagrar) a ação que não mais conseguiremos deter e que nos leva-conduz mal sabemos para onde. (MIGUEL, 2004, p.166)

Memória esta, que independe da vontade consciente do sujeito que rememora, espécie de *madeleine* proustiana que transforma um instante esquecido em atualidade viva, presentificada. São momentos que equivalem, conforme afirma Arrigucci Júnior, “à manifestação de uma totalidade, impossível de se alcançar pelo movimento geral da reconstrução da memória, obrigada à lacuna e à falta, mas aparentemente resgatável na forma fugitiva do símbolo momentâneo” (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1987, p. 85).

Portanto, na recuperação desse passado – seja pela memória voluntária ou pela memória involuntária, que tudo parece governar – é inevitável que existam lacunas, vazios deixados pelo esquecimento. Mesmo que se procure tecer os fios dispersos da memória com pertinente monotonia, com paciência, a reconstrução do todo se torna impossível, apenas um simulacro, uma imagem fugidia de uma totalidade há muito perdida. No entanto, é exatamente porque existem tais lapsos que é possível falar em uma retomada salvadora do passado, pois o tecido da memória é feito a partir desses dois movimentos: o lembrar (luz) e o esquecer (escuridão).

REFERÊNCIAS

- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Móbile da memória. In: _____. **Enigma e comentário: ensaio sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HOHLFELDT, Antônio. **A literatura catarinense em busca da identidade: o conto**. Porto Alegre: Movimento; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1985. (Coleção Santa Catarina)
- MIGUEL, Salim. **Nur na escuridão**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Top Books, 2004.
- MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

DESVELAR DE SILÊNCIOS E DE PALAVRAS: REFLEXÕES SOBRE *RIBAMAR*, DE JOSÉ CASTELLO

GLAUCIANE REIS TEIXEIRA³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Você não sabe a energia que reside no silêncio.” (KAFKA)

O romance *Ribamar* (2010), de José Castello, vencedor do prêmio Jabuti de 2011, tem como mote narrativo o fracasso e a precariedade do relacionamento entre um pai e seu filho, Ribamar e José, respectivamente. O leitor que se arrisca a adentrar pelos labirintos erigidos por Castello, certamente elaborará, a respeito da composição romanesca, questionamentos como estes: autobiografia? Autoficção? Ficção? Metaficção? Ensaio crítico? Entretanto, nenhuma resposta definitiva é oferecida pela narrativa, cuja marca expressiva é justamente a ruptura com as fronteiras entre os diferentes gêneros. O próprio romancista carioca afirma, em entrevista concedida ao programa *Cidades de Leitores*⁴ (2013), que seu interesse é trabalhar “deliberadamente na fronteira” com o objetivo de chegar a uma escrita singular, aproximar-se de algo que seja apenas seu.

No diversificado panorama da literatura brasileira contemporânea, a escrita singular de *Ribamar* destaca-se tanto pela sua forma quanto pela sua temática. Dividido em 98 capítulos, o texto apresenta uma organização musicalmente harmônica, isto é, a estrutura que sustenta o tecido ficcional é a partitura de uma canção de ninar intitulada “Cala a boca”. Letra e música são reproduzidas na capa do livro e na primeira página do texto, a cantiga é repetida duas vezes ao longo do romance, sendo que cada sílaba corresponde a uma das sete notas da escala musical que retorna conforme o ritmo da melodia. De forma geral, cada nota corresponde a determinado tema com que é intitulada: nas duas notas “dó”, a temática é o “Nada”; nas oito notas “ré”, a atenção recai sobre a “Família”; nas dezesseis notas “mi”, o narrador realiza reflexões sobre “Kafka”; nas treze notas “fá”, são apresentadas reminiscências da “Infância”; nas quarenta notas “sol”, acompanhamos a viagem à “Parnaíba”; nas seis “lá”, são expostos os sentimentos de “Angústia”, nas duas notas “si”, a atenção é voltada para os “Bichos” com que o protagonista se depara na viagem; há ainda dez

3 Doutoranda em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES. glauciane.reis@yahoo.com.br

4 Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X0IGHjng-wo>, acesso em 10 jul. de 2015.

pausas que tem como título “Aves”, nas quais o narrador disserta sobre sentimentos variados e busca o significado da palavra “kafka”; e o capítulo 58 da nota fá não recebe título.

Em seus depoimentos sobre o processo de produção do romance, Castello menciona que levou quatro anos para concluir a narrativa. Durante os anos iniciais, apenas escreveu blocos soltos que não tinham ainda uma forma. Esta forma apenas surgiu após ele ouvir a mãe cantar a cantiga de ninar e receber como explicação que aquela era uma canção que unia diferentes gerações masculinas, sendo sempre entoada pelo pai a um filho homem. Com isso, o romancista decide que sua ficção teria como estrutura a partitura daqueles versos. A pauta musical é separada em dezesseis compassos com figuras rítmicas mínimas, semínimas e colcheias, as quais foram transformadas em uma espécie de fórmula matemática simples: cada uma corresponde a um máximo de caracteres, quanto mais rápida é a duração de cada figura, menor é a extensão do capítulo⁵. Assim, os dois anos finais de sua produção foram um período em que o autor passou realizando cortes no seu material com a finalidade de seguir a tabela que se impôs.

Por sua vez, através de um diálogo intertextual com a *Carta ao pai*, de Franz Kafka, o narrador-protagonista José, escreve uma espécie de carta (a qual é o próprio romance) para Ribamar, seu progenitor. Assim, um dos motes narrativos gira em torno da precariedade que marca o relacionamento entre filho e pai. Considerando que na música o silêncio é tão essencial quando o som, porque é “responsável pela dinâmica, [pois] o som contínuo é uma coisa infernal” (ANTUNES, 2005, p.132); a prosa de Castello absorve os intervalos acústicos e, além de materializá-los na própria forma⁶, ainda reserva espaço ficcional para discutir sobre essa expressão não-verbal. Nesse sentido, a proposta do presente artigo é refletir sobre as motivações que desencadearam tanto o silêncio do narrador-protagonista diante da figura paterna quanto a taciturnidade de Ribamar infligida a José⁷. Objetiva-se, também, investigar o fracasso das palavras lançadas pelo filho a um pai, o qual, por estar morto, jamais poderá respondê-lo, o que configura uma epístola fadada a não comunicação com seu destinatário.

“CALA A BOCA”: O SILÊNCIO DO MEDO

“É a pressão generalizada do medo, da fraqueza, do autodesprezo” (KAFKA)

Quase quarenta anos após José ter presenteado Ribamar com a *Carta ao Pai*, o livro retorna às mãos do narrador por meio de um amigo que encontrara o exemplar em um sebo com a seguinte dedicatória: “Para o papai com um beijo e o amor do filho José” (CASTELLO, 2010, p.21). O

5 De forma geral, conforme Castello revelou em entrevista para Flip (2010), a tabela autoimposta foi a seguinte: cada mínima é composta por aproximadamente 6.000 caracteres, cada semínima vale 3.000 e cada colcheia tem em torno de 1.500 caracteres. Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dW2tGnHx-XY>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

6 Além dos capítulos denominados pausas, a prosa é elíptica com as sentenças curtas que dificilmente têm mais que três linhas.

7 Embora Castello afirme em todos seus depoimentos que seu romance está fortemente entrelaçado com sua vida real, para este trabalho não interessam as possíveis relações entre o texto ficcional e a vida real do autor. Abandona-se o autor empírico: o José que interessa é o narrador-protagonista que se constrói na narrativa.

presente é profundamente emblemático e carregado de intenções veladas. O aparente carinho expresso pelos substantivos “beijo” e “amor”, junto ao suposto tom afável do vocábulo “papai⁸”, ultrapassam a mera alusão ao dia dos pais do ano de 1973, para, simultaneamente, esconder e revelar a subjetividade de um indivíduo que aprisionou por toda sua existência as palavras de dor, amor, frustração e encanto. Sufocando todos os sentimentos contraditórios em relação à pessoa cuja proximidade afetiva deveria ser a mais intensa: seu progenitor.

A carta é ofertada durante um período problemático do relacionamento familiar, quando pai e filho pouco dialogavam, em que o narrador sequer conseguia “falar sobre a dificuldade de falar” (CASTELLO, 2010, p.22). José identifica-se com o filho magoado que fora Franz Kafka, vê-se refletido naquele jovem que registrara os ressentimentos e o temor que sentia da figura paterna; porém, como forma de proteção, nunca entregara a epístola ao verdadeiro destinatário por acreditar que, caso Hermann a lesse, o relacionamento poderia agravar-se ainda mais. Enclausurado em um torturante casulo de silêncio, o protagonista encontra nas palavras do escritor tcheco a dimensão exata de sua dor, opta por fazê-lo porta-voz de seu desassossego:

Ao se dirigir a seu pai, Hermann Kafka, Franz não só me roubava as minhas palavras, mas usurpava meu lugar de filho. As mesmas palavras que, em minha garganta, provocavam feridas que me impediam de falar, ditas por Franz descerravam a verdade.

Eu não precisava mais buscar palavras para as coisas que tentava lhe dizer. As palavras estavam ali, ainda que, em grande parte, me escapassem. Emitidas por um grande escritor, o que não só as engrandecia, mas autenticava. Noventa e duas páginas que resumiam o que, durante anos, eu tentei inutilmente expressar. (CASTELLO, 2010, p.22)

Ao eleger palavras alheias para representá-lo, apenas de forma ilusória o narrador revela a “verdade”. O livro entregue funciona “como um estepe – um substituto [...] como um escudo” (CASTELLO, 2010, p.55-56) com o qual José se esconde, em certa medida, reproduzindo a reação defensiva de Franz, visto que, ao não falar, acaba por fugir do enfrentamento e reprimir sua verdadeira expressão. Logo, o sujeito que presenteia ainda é incapaz de romper a barreira do silêncio. No entanto, essa situação inverte-se. Ter novamente em mãos o mesmo exemplar ofertado ao pai faz com que o protagonista, além de procurar rastros, que confirmem ou não a leitura daquelas palavras pelo progenitor, também reflita acerca do complexo relacionamento familiar, circunstância que o impulsiona a escrever e a resgatar a figura paterna, levando-o inclusive a viajar para a Parnaíba em busca do passado do pai. Dessa forma, a carta é escrita por meio de um intrincado jogo memorialístico, que altera fatos, tempos, lugares e ainda mescla sonhos e pesadelos que o narrador teve durante o processo de produção.

O sujeito que elabora o discurso em *Ribamar* afoga-se em um oceano de palavras impronunciadas. Até mesmo os estranhos reconhecem esse tormento, como a mulher que, no supermercado, o

8 O eu que assina a dedicatória invoca a si próprio e ao seu destinatário apenas na condição genérica de pai e filho. A ausência da afetividade dos pronomes possessivos – “meu” e “seu”, que deveriam preceder os respectivos substantivos, revelam certo distanciamento entre ambas as personagens.

compara a um *peixe-morto*. José acredita que a analogia seja verdadeira: os peixes “morrem pela boca, asfixiados pelas palavras que não conseguem dizer” (CASTELLO, 2010, p.34). As ondas que voltam do passado devolvem à memória do narrador uma infância repleta de amarguras. Nesse sentido, a própria escolha pelo título da cantiga, *Cala a boca*, destaca uma violência sutil e um caráter autoritário que marcam o relacionamento entre pai e filho. O protagonista poderia ter optado pela expressão “mimoso José⁹”, mais condizente com o gênero da canção (ninar), porém, prefere deslocar o sentido do adjetivo que o qualifica carinhosamente para centrar a atenção no tom categórico de ordem, expresso pelo modo verbal imperativo. Nas notas de impaciência, calar é a incumbência herdada: “Preciso sustentar o mandato que você me destinou. A mim, filho inquieto, cabe o silêncio” (CASTELLO, 2010, p.103).

Por trás do mandato e da obediência é possível vislumbrar outros sentimentos que sufocam a criança que fora o protagonista: o medo e a angústia. Conforme a definição dicionarizada, a palavra medo significa: “temor, ansiedade irracional ou fundamentada; receio, apreensão em relação a algo desagradável”. Apesar de serem consideradas sinônimas, essas duas emoções têm peculiaridades que as afastam. A teoria freudiana estabelece a distinção entre os termos “medo”, “angústia” e “susto”. Para Sigmund Freud (1994, p.102-103), o medo (*furcht*) está diretamente relacionado a um objeto específico, para o qual o indivíduo dirige sua atenção. Já a angústia (*angst*) refere-se a um estado de “espera”, no qual não existe obrigatoriamente uma ameaça real e concreta para que possa voltar à atenção do indivíduo, estando conectado a algum evento ou confronto futuro. Enfim, o susto ou pavor (*schreck*) dizem respeito à surpresa, uma situação inesperada que não pode ser prevista ou preparada pela angústia.

De modo geral, podemos afirmar que qualquer ser vivo convive com a emoção do medo que sugere perigo, e é necessária à sobrevivência. O medo remete a um objeto bem definido, que seria seu causador. O sujeito que sofre o medo sabe determinar qual é o objeto que o amedronta, ou seja, no medo, o perigo é sempre determinado pelo objeto dito, apropriadamente temido. Entretanto, somente os seres humanos podem ser afetados pela angústia, cuja sensação se caracteriza por uma inquietação psíquica muito profunda que faz oprimir o coração. Isso leva o indivíduo a estar sempre à espera, prevendo acontecimentos, sofrendo pelo excesso de futuro, receando algo que pode ou não vir a acontecer.

Ribamar é a personagem que paradoxalmente desencadeia repulsa e fascínio no filho. José teme a figura paterna, não consegue sequer confiar no homem que o gerou. A sensação de ameaça que emana do pai é descrita com veemência pelo narrador, que rememora o episódio no qual o progenitor, durante as férias de verão, tentava ensiná-lo a nadar. A serenidade e o prazer explícito em ajudar não são o suficiente para que a criança relaxe e sinta-se segura. A criança julga que o pai deseja afogá-la e isso desencadeia um sentimento de pânico, visto que no mundo dos homens, “a imaginação aumenta imensuravelmente a intensidade do medo” (TUAN, 2005, p.11). É justamente

9 O eu que assina a dedicatória invoca a si próprio e ao seu destinatário apenas na condição genérica de pai e filho. A ausência da afetividade dos pronomes possessivos – “meu” e “seu”, que deveriam preceder os respectivos substantivos, revelam certo distanciamento entre ambas as personagens.

a capacidade de imaginar, a responsável por acentuar o sentimento de vulnerabilidade do protagonista, que desconfia das verdadeiras intenções paternas: “O peso de suas mãos, em vez de me proteger, me gela. Tenho calafrios. Talvez você queira me afogar, se livrar de mim. Seu rosto plácido, grudado ao meu, é só uma máscara” (CASTELLO, 2010, p.96). O desdobramento é uma das cenas mais dramáticas da narrativa: “Em um gesto final de aconchego, e para me proteger de mim, você me abraça. ‘Não me sufoque!’, eu grito. ‘Deixe-me respirar, preciso de ar’. Ainda me debato quando você me deita na espreguiçadeira” (CASTELLO, 2010, p.96).

Note-se que nem mesmo o gesto de afago é recebido como uma ação protetora, mas sentido quase como uma tentativa de asfixia, o contato corporal lançado para acalmar produz o efeito contrário. O medo que a criança tem a impede de desenvolver uma relação harmônica. Consciente do distanciamento, o próprio pai questiona: “Afim, o que nos afasta?” (CASTELLO, 2010, p.93). Essa pergunta é concebida por José como um “ataque”, e diante da ameaça potencial, a ação defensiva é a recusa ao diálogo. O menino nada diz, porque “Não há uma resposta e é isso que nos afasta. Houvesse uma resposta, qualquer uma, a mais odiosa delas, e a distância não existiria” (CASTELLO, 2010, p.93). O fato de não haver nenhuma resposta capaz de transmitir a potencialidade do sentimento é pior que qualquer réplica por mais detestável que fosse, pois, se considerarmos que a linguagem, e, singularmente, a palavra lançada de um *eu* para um *tu*, é “um traço de união” (GUSDORF, 1977, p.73) entre os interlocutores; a inexistência de uma resposta que justifique o afastamento materializa o silêncio que desune pai e filho, marca o abismo que os separa.

Nos primeiros estágios da civilização, conforme esclarece Yi-Fu Tuan (2005), os medos eram oriundos, fundamentalmente da natureza, tudo o que o homem não compreendia lhe suscitava o temor. Já em nossa sociedade líquido-moderna, o grande perigo está no próprio homem, em especial naquele com quem dividimos o mesmo espaço. Se, por um lado, as pessoas são a nossa maior fonte de segurança, por outro lado são também as originadoras de nossos receios; à medida que elas “podem ser indiferentes às nossas necessidades, tirar nossa confiança ou procurar diligentemente nos fazer o mal” (TUAN, 2005, p.14). Dos ecos vindos do passado, José recupera uma meninice que altera acordos de invisibilidade e de rejeição. O desdém paterno nulifica a criança, nas investidas de aproximação de Ribamar para com o filho, geralmente, o desapontamento é o fluido viscoso que verte das sentenças proferidas para grudar e anular o receptor: “Abra esses ombros! [...] Você parece um papagaio” (CASTELLO, 2010, p.182); “Meu filho, você parece uma barata!” (CASTELLO, 2010, p.183). Tais comentários, recebidos como agressões verbais, impelem o narrador a comparar-se de forma recorrente à imagem de um vira-lata que, acovardado, nega sua essência: “Em algum canto de meu interior, no escuro, um vira-lata, em vez de latir, se encolhe” (CASTELLO, 2010, p.125).

José fora esse cachorro retraído, carente do real amparo do dono (pai!) que inúmeras vezes insinua o fracasso das tentativas de ajuda: “Já não sei o que fazer” (CASTELLO, 2010, p.41), “Ninguém descobre o que esse menino tem dentro dele” (CASTELLO, 2010, p.184); “Meu filho não tem saída” (CASTELLO, 2010, p.87). Sentenciado à desesperança, o garoto apresenta dificuldades de socialização, na escola se oculta em meio aos arbustos e a timidez o impede de fazer perguntas, por sua vez, no

ambiente doméstico, o mutismo se potencializava. Todavia, há uma crítica que realmente o dilacera. Esta é lançada contra a atividade que mais envaidece a criança: a escrita. Depois de ser muito elogiado pela professora em virtude de uma redação que fizera na escola, o protagonista anuncia em casa seu sucesso. Ansioso, espreita a reação paterna quando a mãe comunica o êxito do filho. Ribamar lê a produção textual e, em tom irônico, comenta: “Ele se esforça para escrever. Tenta, mas não consegue. Não nasceu para isso” (CASTELLO, 2010, p.192). Com o orgulho ferido, percebendo que não correspondera às expectativas, o menino é tomado, às escondidas, por um ataque de raiva: “Caído, atordoado, arranco as folhas de meu caderno. Eu as rasgo. Pedacos de palavras se derramam pelo chão de meu quarto. Lembro que decidi: ‘Nunca mais vou escrever’. Para mim, acabou pai, Com uma frase você arruinou tudo” (CASTELLO, 2010, p.192).

Os pareceres de Ribamar destroem a autoconfiança do menino, pois, de onde deveriam emanar palavras de incentivo, apenas brotam vereditos de castração. O silêncio, diante da figura paterna, passa a ser a reação defensiva de um sujeito que teme a ameaça externa (mais precisamente o julgamento) e por isso não quer revelar sua fragilidade, configurando-se como “a muralha que me cerca” (CASTELLO, 2010, p.117). As causas comuns de medo das crianças, nas grandes e complexas sociedades, de acordo com os estudos de Tuan (2005, p.38), são o castigo dos adultos pelo insucesso em algumas tarefas e a humilhação que podem sofrer. José não chega a ser castigado fisicamente, tampouco é humilhado publicamente, contudo, sente-se menosprezado pelo próprio pai que o repele nos momentos em que clama por atenção através de frases como estas: “Não me venha com suas bobagens” (CASTELLO, 2010, p.70), ou “Isso fica para depois” (CASTELLO, 2010, p.78). A indiferença produz um efeito psicológico mais denso, visto que provoca uma sensação de angústia capaz de fazer o protagonista constantemente sofrer “medos sem sentido – não de coisas que acontecem, mas de coisas que podem acontecer; não de objetos que me ameaçam, mas da ideia da ameaça” (CASTELLO, 2010, p.29).

A angústia, lembremos Freud, é incontestavelmente relacionada à espera, uma emoção que cresce dentro do sujeito, “com ou sem razão, da possibilidade imediata do pior” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p.11). José permanece em estado de vigília, “Estou sempre à espera de coisas que você não diz” (CASTELLO, 2010, p.63), perto de Ribamar, todos os sinais de alerta advertem o perigo eminente, o filho nunca aguarda uma atitude amistosa ou tranquila. A ansiedade, se for excessivamente grande, destaca Freud (1994, p.102), em vez de ajudar o indivíduo a se proteger, acaba por “se revela[r] inadequada no mais alto grau, paralisa[ndo] toda ação, inclusive, até mesmo, a fuga”. O protagonista carrega no corpo indícios físicos dessa angústia que imobiliza. Carecendo de coragem para enfrentar o pai, ele é “um Sampaku, alguém incapaz de ter uma reação adequada ao perigo e que, por isso, traz os olhos deslocados pelo pavor” (CASTELLO, 2010, p.33).

Nos momentos de risco, José permanece congelado, tranca-se dentro de si mesmo: “Sempre fui minha própria muralha.” (CASTELLO, 2010, p.260). Prefere esquivar-se a enfrentar o pai, escolhe esconder-se no “conflito interior” (CASTELLO, 2010, p.44), experimenta o gosto amargo da angústia diante das palavras paternas impronunciadas. No entanto, se o protagonista cala por medo e com o intuito de proteger-se, por que motivo Ribamar também silencia perante o filho?

A pergunta que elaboramos também é alvo de reflexão para o narrador que se questiona: “E você, era silencioso ou taciturno?” (CASTELLO, 2010, p.179). Conforme a definição do *Dicionário Poético* - escrito pelo bisavô Manoel Thomaz Ferreira, que José consulta -, *silencioso* é aquele que gosta do silêncio, já o *taciturno* o utiliza como uma arma, ambos falam pouco, porém, o primeiro com moderação e o segundo com repugnância. O filho não consegue distinguir em qual classificação o pai se enquadraria, somente tece mais indagações: “Vivia quieto, mal me dirigia a palavra. Não falava muito, por cautela ou por aversão? Quando caiu doente, você lamentava: ‘tantas coisas para dizer...’ Rangia os dentes, gaguejava. As palavras não vinham” (CASTELLO, 2010, p.179). Nem mesmo a morte iminente concentra forças suficientes para fazer Ribamar pronunciar as palavras nunca ditas. O tempo que passou e a convivência que tiveram foram incapazes de gerar um vínculo afetivo de confiança mútua.

O abismo que separa o filho do pai pode ser considerado como uma representação da fragilidade das relações humanas no contexto líquido moderno. Para o sociólogo polonês, Zygmunt Bauman, os vínculos na estrutura familiar apresentam-se cada vez mais precários, construídos sobre um terreno movediço e nebuloso. Nestes tempos contemporâneos há uma acentuada “incapacidade para amar” (BAUMAN, 2004, p.20), e nem mesmo os relacionamentos familiares escapam à lógica do consumismo. Viver junto e ter um laço de parentesco não são mais fatores imprescindíveis para que a proximidade se estabeleça. As sólidas pontes que ligam os indivíduos dissolveram-se, e até mesmo as redes de parentesco, com sua carga indissolúvel, são frágeis e ameaçadas. Prevalece a ordem de que para relacionar-se é fundamental conservar a distância.

O aprisionamento das palavras do filho para com o pai e vice-versa é a responsável pela separação de ambos. José queixa-se do mutismo paterno: “Em você, nada me incomoda mais que o silêncio. É um pai de poucas palavras, que me observa com espanto.” (CASTELLO, 2010, p.63). Talvez, como em um jogo de espelhos, Ribamar apenas reproduza o silêncio filial. Claro que esse reflexo não espelha propriamente um silêncio do medo, como é o caso da timidez do menino; contudo, provavelmente transparece um silêncio da frustração, da incapacidade de poder de ajudar o filho. O próprio narrador reconhece que Ribamar não era totalmente indiferente, porque solicitou ajuda de médicos, neurologistas, recorreu até mesmo a um hipnotizador, foi “Aquele que, apostando todas as cartas em mim, foi derrotado. Tratou de tomar distância e se recolheu ao silêncio” (CASTELLO, 2010, p.196). Para um pai que fracassou na árdua tarefa de ajudar um filho, o qual se recusou a ser e integrar o mundo de forma plena, o silêncio surge como uma solução.

Em contrapartida, também podemos conceber a taciturnidade paterna como uma resposta à indiferença do menino que fora José. Entre as reminiscências do narrador há uma cena pungente: Ribamar registra com a câmera fotográfica a separação de José e seu cãozinho, em seguida mostra o retrato e solicita um julgamento do menino, porém, o garoto nada diz, a fotografia serve “como prova de minha mordança. Não, eu não o desafio. Faço algo ainda mais grave: eu o ignoro” (CASTELLO, 2010, p.168).

Enfim, os humanos, assim como os animais, ao enfrentarem uma ameaça, “oscilam entre as alternativas da fuga e da agressão” (BAUMAN, 2008, p.9). O enfrentamento entre pai e filho desenvolve-se de uma maneira quase que velada, ambos fogem do embate, como lutadores vencidos recuam do ringue através do silêncio, ao mesmo tempo em que se agridem com a indiferença.

O FRACASSO DAS PALAVRAS

“Assim tu sofrias, assim sofríamos nós.” (KAFKA)

O medo faz o sujeito ter uma percepção deformada e naturalmente aumentada do objeto que teme. De acordo com Jacques Derrida (1973, p.339), tal emoção seria o “primeiro encontro do outro como outro: como outro em relação a mim e como outro em relação a si mesmo. Só posso responder à ameaça do outro como outro (em relação a mim) transformando-o em outro (em relação a si mesmo), alterando-o na minha imaginação, no meu medo”. Nesse estágio, o outro é encontrado à distância, porém, quando o sentimento de insegurança é superado, há a possibilidade de abordar o elemento temido como um próximo. Podemos defender que a criança e o jovem que fora José, incapaz de abstrair a forma e a propriedade do pai, acaba tendo uma disposição para engrandecê-lo desmedidamente, em todas as circunstâncias. Vê-se incomodado, abafado pelo vigor dos sentidos, um só meio é deixado para mostrar tudo o que deve à sua natureza: empregar a imaginação para engrandecer as imagens e situações. Decorridos os anos, a doença, tendo degradado o corpo de Ribamar e o levado à morte, além de permitir que José se aproxime da figura paterna, enxergando-a como um homem preso ao papel de pai, propicia também que o filho reavalie situações: reconhecendo a própria culpa - “Hoje sei que eu mesmo me condenei” (CASTELLO, 2010, p.202) -, e amenizando determinadas agressões - “Era uma manifestação de carinho que eu entendia como uma fachada” (CASTELLO, 2010, p.183).

Morto o pai, o narrador está livre do objeto temido. Logo, consegue desfazer-se das amarras que o aprisionavam: “Agora que você não pode mais protestar, agora que está retido em seu último silêncio, nada me ameaça” (CASTELLO, 2010, p.108). Sem Ribamar para difundir insegurança, o protagonista tem a oportunidade de destruir a muralha que o cercava para libertar as palavras através da escrita. Para o filósofo francês André Comte-Sponville (2005, p.38), os indivíduos escrevem porque não querem mais calar ou porque não podem mais calar, sendo “o silêncio também um inimigo, também uma prisão, quando fecha, quando esmaga, quando mata, e às vezes mata”. Assim, as palavras registradas no papel revelam aquilo que não foi possível dizer de viva voz na presença do interlocutor. O impossível de enunciar transmuda-se em causa de desejo: “Escrevo para preservar esse segredo. Não para revelá-lo ou decifrá-lo, mas para conservá-lo como o que ele é: algo que sempre se oculta. Para isso se escreve: para sustentar um silêncio” (CASTELLO, 2010, p.105).

Tarefa paradoxal a da escrita: conservar o que permaneceu oculto. José sustenta seu silêncio porque compõe uma carta para o pai que já morrerá. Se o destinatário jamais lerá a epístola, por que escrevê-la? Comte-Sponville (2005, p.35) talvez tenha a resposta, o filósofo explica que toda missiva é produzida devido ao fato de que “não se pode falar nem calar. A correspondência nasce dessa dupla impossibilidade, que ela supera e da qual se nutre. Entre fala e silêncio. Entre comunicação e solidão”. Na realidade, o narrador não escreve propriamente para a figura paterna, mas “através” dela. Ao recuperar a imagem do progenitor, reviver um tempo que ruiu, o emissor do discurso pode reconstruir-se como filho; atravessando Ribamar, ele pode afirmar sua identidade.

José extrai do passado um relacionamento familiar em que a palavra fracassou. Se não existe vocábulo capaz de explicar o que afasta os dois personagens é em razão de “um impasse da língua. Não é o corpo que entra em pane, mas a palavra” (CASTELLO, 2010, p.97). A pane deve-se ao fato de que os homens não são claros, por consequência, a fala humana, declara Gusdorf (1977, p.93), é composta por uma “insuficiência congênita” incapaz de revelar a essência do ser. Como o próprio narrador raciocina “Palavras são estojos em que guardamos nossas aflições. Quando não encontramos o invólucro adequado, elas não podem ser ditas” (CASTELLO, 2010, p. 227).

Sem o revestimento correto para expressar suas emoções ao pai, o narrador preferiu calar. Por a linguagem humana ser opaca, ou seja, nos atos concretos da língua, no exercício oral da fala ou até mesmo da escrita, a linguagem nunca conseguirá atingir uma completa neutralidade, manifestar-se em uma absoluta transparência, uma vez que ela “não pode traduzir senão a exterioridade dos seres e das coisas. [...] Cada homem permanece assim, para todos os outros, um segredo” (GUSDORF, 1977, p.87), a compreensão dependerá de um esforço comunicativo entre os interlocutores. Contudo, parece que entre José e Ribamar, durante o tempo em que estiveram juntos, o esforço comunicativo foi inexistente. O filho cobra a interação nunca ocorrida: “Você teve tempo para me fazer perguntas que não fez. Para expor dúvidas que, por certo, engoliu. Para se debruçar sobre meu peito e chorar pelo que nós dois perdemos” (CASTELLO, 2010, p.36).

Instala-se um abismo entre os seres. A linguagem fracassa porque nenhum lexema tem plena capacidade de exprimir as profundezas dos sentimentos, tampouco “Palavra alguma pode estancar uma dor” (CASTELLO, 2010, p.104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto da escrita de José é elaborado para preencher a relação constituída sem palavras: “Escrevo para ter, enfim, a conversa que sempre desejei. Estranho diálogo em que você permanece mudo” (CASTELLO, 2010, p.240). A escrita é a materialização de sua autonomia, sutil vingança de quem teve a ação sempre coibida. Ao depositar, no correio, a longa carta para um destino qualquer, liberta-se completamente de todas as muralhas.

O silêncio se desfaz, afinal tudo o que não se pôde falar foi escrito. Inclusive o filho imagina que o pai, se tivesse a oportunidade de ler a correspondência, repetiria a famosa frase: “Você coloca palavras em minha boca, me faz dizer o que não quero” (CASTELLO, 2010, p.239). A conversação está concluída. José coloca as frases nunca ditas na boca de Ribamar. Agora quem é compelido a calar a boca é Ribamar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Arnaldo. Contraponto. In: PERFIGÃO, Andréa Bomfim. *Sobre o silêncio: um livro de entrevistas*. São Paulo: Pulso, 2005. p.123-134.

- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Medo Líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 2008.
- CASTELLO, José. *Ribamar*. Rio de Janeiro: Bretrand Brasil, 2010.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Bom dia, angústia!*. Trad. Maria E.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- GUSDORF, Georges. *A fala*. Trad. Tito de Avillez. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977.
- FREUD, Sigmund. Conferência XXI – A ansiedade. In: _____. *Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte III) (1915-1916)*. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1994, p.100-113.
- TUAN, Yi-Fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: UNESP, 2005.

NA LEITURA DE IMAGENS, INFÂNCIA E VELHICE CONSTROEM E RECONSTROEM MEMÓRIAS

LEDA LIGIA ALVES DA CRUZ¹⁰

ROSANE MARIA CARDOSO¹¹

INTRODUÇÃO

O ato de ler construiu um sentido que me acompanha desde antes do encantador processo pelo qual me tornei alfabetizada. Ainda que preenchesse meus dias com várias tarefas domésticas e brincadeiras, sempre fui de inventar mundos, até mesmo nos momentos de castigo, ajoelhada atrás da porta e lendo mais uma vez *A Cartilha Escolar*, porque eu fizera perguntas que não eram da minha conta. No balançar da rede de meu pai, eu lia o movimento das nuvens e criava personagens que ainda se materializam sempre que observo uma criança concentrada em imagens de uma história no livro. As palavras livros, leitura e memória foram, desde cedo, invadindo meus ouvidos.

Memória, nome que, a exemplo de Guilherme Augusto, também ouvi em fase pueril – por não entender o que era – instigava-me e assustava-me. Por que causava interesse numa mescla de susto? Porque eu também escutei meus pais falarem que tal compadre estava ficando esquecido, perdendo a memória, ou seja, “fraco, lerdo das ideias”. Assustava-me, porque eles não diziam isso com ar de felicidade. Então, para mim, era perda mesmo, como a despedida do meu primeiro dente e dos meus cabelos compridos. Fiz da ação de jogar fora meu dente um inesquecível cerimonial. Os meus cabelos, cortados porque, segundo meus pais, era mais fácil de cuidar, parece que levaram um pedaço de mim. Assim eu me lia, cada vez que ficava frente ao espelho. Confirmava-me em Paz (1982), ao conferir que “as imagens nos dizem algo sobre o mundo e sobre nós mesmos e que esse algo, ainda que pareça um disparate, nos revela de fato o que somos.” (p.131).

Eu imaginava perda de memória um espaço na cabeça que ia secando, sumindo, deixando a pessoa triste, e os compadres sem puxar conversa com ela. Quanto ao dente perdido, minhas irmãs davam-me prova de que outro nasceria no lugar. Na emoção presente na ausência dos cabelos, as vozes mais experientes diziam: logo cresce. A respeito da memória, sempre que indaguei se ela voltava, recebi convictos não.

10 Discente do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

11 Doutora em Letras, docente do Curso e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

De tantas boas memórias com as quais realimento minha infância, o pensamento traz os dois livros que ganhei nessa fase. A primeira obra recebi quando tinha nove anos, em ocasião de sorteio na escola. Era a *História da Inconfidência Mineira*. Livro grande, colorido e, na capa, a figura esquartejada de Tiradentes, o líder da Inconfidência Mineira, primeiro movimento de tentativa de libertação colonial do Brasil. Talvez os professores não tivessem pensado na possibilidade de que uma arrepiante cena se agasalhasse na minha memória de criança.

E ficou! Mais tarde, sem minha mãe saber, dei o livro a um colega que, feito guri malvado, contemplava a imagem. Afastei-me do livro, mas não daquele mártir e, neste momento em que escrevo este artigo, Tiradentes está mais vivo do que naquele violento 21 de abril de 1792, em Minas Gerais. Nessa ação de sentir, reporto-me a Paz (1982): “As palavras podem ser explicadas por outras palavras, mas o sentido da imagem é a própria imagem. A imagem explica-se a si mesma.” (p.133).

O segundo livro – *A Viuvinha*, de José de Alencar – publicado em 1857 – é um romance urbano no qual o final feliz prevalece. Apresenta o jovem casal, Carolina e Jorge, na narrativa simples e eterna de um amor inocente, que começa por um olhar, passa ao sorriso, chega ao aperto de mão, às escondidas, e se confirma em um beijo e um sim – palavras sinônimas no dicionário do coração. Recebi esse livro de minha professora na 6ª série, em 1974, em cuja dedicatória assim se expressava: “Parabéns pelo excelente desempenho em Língua Nacional”. Emoção e orgulho sentidos quando percorri a sala de aula para, enfim, ter a posse do primeiro livro literário. Naquele mesmo dia, comecei a leitura. Inesquecível. Hospedou-se na minha memória o café fumegante que é compartilhado na narrativa. Nessa interação de sensações e imagens, vários cafés me conduzem às páginas tantas vezes lidas e viradas do livro. O aroma do café se renova e, no enredo da história, renovo minha imaginação.

A escolha do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* justifica-se pelo significado de leitura que nele se formaliza, direcionado ao encontro de um princípio relevante do ato de ler, que é provocar a compreensão de imagens contemplativas de significados. Nos estudos de Izquierdo (2002), compreende-se que não há exercício melhor para a memória do que a leitura. Ao ler, colocamos em atividade as reações coordenadas pelos órgãos dos sentidos. Recorro ao ator da Rede Globo, Antonio Fagundes, quando questionado pela *Revista Veja* (2010), acerca da excelente memória para palavras, o que lhe permite decorar textos com rapidez, sendo que costuma ler as falas de uma cena de novela menos de dez minutos antes da gravação, enquanto a maioria dos seus colegas recebe os diálogos um dia antes, respondeu: “Acredito que essa facilidade de memorização se explica também pelo fato de eu ser muito concentrado e por meu gosto pela leitura, o que faz com que eu assimile mais velozmente o significado dos textos”. (p. 81).

LEITURA DA IMAGEM E (RE)CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA NA APRESENTAÇÃO DA OBRA

O livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, escrito por Mem Fox, conta a história de um menino que morava ao lado de um asilo. Era amigo de todos os moradores naquele espaço. Tem-se

o início da narrativa na forma tradicional da expressão *Era uma vez*. Marca-se, assim, um tempo em que, no presente, batiza esse menino com extenso nome, característica de pessoas de idade madura, em cuja identidade somavam-se dois nomes a dois sobrenomes. Nessa semelhança, Guilherme identifica-se com Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro. Era amigo dela. Ela era sua confidente. Era a pessoa de quem ele mais gostava.

No recurso da rima entre nomes e verbos, são apresentados os personagens. Nomeia-se a senhora Silvano, que tocava piano; o senhor Cervantes e as histórias arrepiantes; o senhor Valdemar, que adorava remar; a senhora Mandala, apoiada na bengala; admiração ao senhor Possante, pela voz de gigante. Na busca de recuperar a memória de Dona Antônia, Guilherme recorre aos amigos do asilo, a fim de que lhe respondam ao significado de memória. Indagações feitas; respostas tão diferentes recebidas. Guilherme vasculha, na casa dele, objetos que produzam sentido e então ativem a memória da amiga idosa.

Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. Podemos afirmar que somos aquilo que recordamos. (IZQUIERDO, 2010).

A partir dessa caracterização de memória, parte-se para a leitura dos recursos imagéticos, selecionados pela personagem Guilherme e amparados nos pareceres recebidos pelos moradores do asilo, acerca da indagação por ele formulada: “O que é memória”? A intenção do menino era provocar uma referência de sentido em Dona Antônia. Silva (1996) afirma que sempre é preciso partir da compreensão dos significados existenciais que todas as coisas possuem. Como o homem evidentemente está no mundo, a ele (homem) se destina a descoberta dos significados e não pode ele agir ou falar sobre qualquer assunto sem que essa ação ou fala adquira uma designação.

Essa definição necessariamente adquire caráter simbólico e referencial. O resultado a que Guilherme queria chegar era a reintegração social da idosa com os contextos pelos quais a história de vida dela foi se construindo. Segundo Damásio, neurocientista português que modificou a compreensão que se tem da biologia das emoções e de como elas se relacionam com a memória, “a sociabilidade faz parte da nossa memória genética, com a qual nascemos e que é resultado de milhões de anos de evolução.” (p.82).

A senhora Silvano, ao afirmar que memória era algo quente, conduz Guilherme à ideia de recolher o ovo fresquinho, ainda quente, abrigado pela galinha. A reação de Dona Antônia marca a conotação pela qual a temperatura do calor se traduziu na vivacidade, latência, algo que, um dia fora agasalhado significativamente por ela e se faz vida agora, ao se lembrar de um ovo, todo pintado na cor azul, que encontrara, um dia, dentro de um ninho, no jardim da casa da tia dela. De acordo com Paz (1982), “a imagem reproduz o momento de percepção e força, assim o leitor suscita dentro de si o objeto um dia percebido.” (p.131).

Para o senhor Cervantes, memória era algo bem antigo. Então, a escolha de uma medalha, presenteada pelo avô, e que produzia no menino um sentimento triste, causou reação semelhante na idosa de noventa e seis anos, ao se lembrar do saudoso irmão, combatente de guerra que não mais retornara a casa da família. Outra imagem, entretanto, desfaz essa melancólica recordação.

Depois de receber do menino uma marionete – representada pela definição da senhora Mandala, ao pronunciar que memória era algo que a fazia rir –, Dona Antônia anula a tristeza e se permite sorrir, movida pelos ecos saudosos das gargalhadas da irmã que, uma vez, com a boca cheia de mingau, divertiu-se com o movimento desse brinquedo de madeira e cordas.

Senhor Valdemar nomeou memória como algo que faz chorar, então, as conchas, que estavam guardadas numa caixa, foram levadas por Guilherme à amiga confidente. Quando ela conduz as conchas aos ouvidos, a sensação do calor das botas de amarrar que outrora ela calçara, materializa no pensamento a ida à praia de bonde, em um tempo tão distante. Segundo Izquierdo (2005), algumas lembranças fazem parte de conhecimentos adquiridos há muito tempo; elas estão armazenadas numa memória chamada de longo prazo.

No parecer do senhor Possante, que com voz de gigante definiu memória como algo que vale ouro, a bola de futebol a que o menino atribuiu tanto valor, foi o recurso que permitiu, na jogada entre Guilherme e Dona Antônia, a lembrança de todos os segredos que haviam partilhado desde que se conheceram. Damásio (2010), em entrevista à *Revista Veja* responde à pergunta: Qual é o papel das emoções no processo de formação e armazenamento da memória?

A emoção modula constantemente a forma como os dados e os acontecimentos são guardados na memória. Isso é especialmente verdadeiro no que diz respeito à memória para pessoas e para as características relacionadas a elas. Afinal de contas, a sociabilidade faz parte da nossa memória genética, com a qual nascemos e que é resultado de milhões de anos de evolução. Não existe memória sem emoção. (p. 82).

Na ação do menino Guilherme e no recurso seletivo de elementos imagéticos, resgata-se em Dona Antônia a memória por vezes adormecida, mas não perdida. E, nesse resgate, vê-se a ação do menino vizinho do asilo, cumprindo uma função social imensurável à personagem, considerando-se que, pelo retorno das lembranças, retornam-se as vivências da idosa, visto que nada é mais essencial para a identidade de uma pessoa do que o conjunto de experiências armazenadas em sua mente. Nessa contextualização de sentido, cabe a referência de Pennac (1999) quanto à concepção do ato da leitura.

A ideia de que a leitura “humaniza o homem” é justa no seu todo, mesmo se ela padece de algumas deprimentes exceções. Tornamo-nos um pouco mais “humanos”, compreende-se aí por um pouco mais solidário com a espécie humana (um pouco menos “animais”. (p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* existe uma troca de conhecimentos entre gerações. Guilherme ouve dos pais uma resposta a respeito do questionamento quanto ao significado da palavra *memória* e, ainda em dúvida, dirige aos idosos do asilo a mesma indagação. Dona Antônia interage com o menino nesse processo e, apoiada na emotividade, confere aos objetos outros significados. Compreende-se, nesse contexto, que é possível construir inferências de sentimentos a partir da contemplação de elementos apenas físicos. Assim, buscou-se o reforço desse pensamento em outra pergunta a Damásio (2010): de que maneira a memória influencia a criatividade e a inventividade?

A grande força da criatividade é, evidentemente, a imaginação. E esta nada mais é que a manipulação de imagens, que podem ser visuais, auditivas, táteis ou olfativas. Essa manipulação depende não só das imagens que alguém capta em determinado momento, como daquelas guardadas no armazém de memórias. A imaginação, portanto, recupera informações que foram gravadas nos circuitos nervosos, onde, com a ajuda da emoção, foram organizadas de acordo com certas categorias. Um grande artista ou inventor é alguém que consegue usar a emoção para manipular essas imagens visuais, auditivas, táteis ou olfativas de forma extraordinariamente rica. (p.82).

Considera-se, pela leitura proposta neste trabalho, que o conhecimento acerca de nós e dos outros foi construído por meio de experiências e está armazenado em nossa memória. Somos seres com história, traçamos nossa identidade a partir de um processo que mescla as experiências fundadas no ambiente físico ou na interioridade das emoções. Assim, somos quem somos porque aprendemos e lembramos. Confere-se à memória a caracterização de uma das funções cognitivas mais complexas que a natureza produziu, justificando-se, então, a razão pela qual desperta tanto interesse nos estudiosos desse campo. Em Proust (2003), compreendemos a relação leitura-vida, em considerações de que a leitura, por ser uma forma de experiência, harmoniza-se aos traços que constituem a subjetividade e participa, por conseguinte, da formação do sujeito. As experiências de leitura incidem nessa interação de emoções sobre as subjetividades partícipes das lembranças que constituem o conjunto de vivências do sujeito.

Experimentar possíveis estratégias na ressignificação de sentidos, talvez seja o ponto de convergência que aproxima emocional e racionalmente o universo da memória e o conjunto das práticas de leitura, reconhecendo-se que a memória se alimenta de imagens, sentimentos, ideias e valores que circulam na esfera social. Presente, passado e futuro se aliam nas lembranças. Assim, nessa dinâmica, vamos conservando símbolos que muito representam na idade da maturidade, mas que chegaram ao nosso mundo pelo caminho dos memoráveis eventos da infância.

Na ação do menino Guilherme e no recurso seletivo de elementos imagéticos, contempla-se em Dona Antônia a memória por vezes adormecida, mas não perdida. Pelo estudo de Paz (1982) assoma-se a ideia da metáfora, conduzindo o leitor a pensar no mundo como um texto de páginas infinitas, que pode ser lido aleatória ou metodicamente. Tudo é linguagem. E, nesse resgate, vê-se a ação do

menino vizinho do asilo, cumprindo uma função social imensurável à personagem, considerando-se que, pelo retorno das lembranças, retornam-se as vivências da idosa. Nessa contextualização de sentido, cabe a referência de Pennac (1997), quanto à concepção do ato da leitura.

A ideia de que a leitura “humaniza o homem” é justa no seu todo, mesmo se ela padece de algumas deprimentes exceções. Tornamo-nos um pouco mais “humanos”, compreende-se aí por um pouco mais solidário com a espécie humana (um pouco menos “animais”). (p. 47).

Outras significações vão se criando nas diárias leituras de mundo, em capítulos que constituem as nossas estações etárias. Alguns acontecimentos, às vezes, parecem, por distantes, esquecidos. Parecem peças vencidas no tabuleiro do jogo das nossas experiências, mas nos tomam de surpresa quando ressurgidos pelo aroma do café da Carolina ou pelo ovo quentinho da galinha, pelas conchas recolhidas das areias, pela marionete desengonçada e engraçada, pela bola de futebol a ser lançada à companheira, pela medalha – mérito de bravura e saudade. Eram lembranças que apenas estavam se agasalhando no baú mais seguro do qual cada um é proprietário, ou seja, a própria memória. Quando aquecidas o suficiente pelo calor das emoções, elas se reapresentam.

Lê-se em Izquierdo (2002) que não há conhecimento, nem inteligência sem memória. Ela nos permite utilizar nossas experiências para resolver problemas apresentados pelo meio, entretanto, ela não é um registro passivo de experiências vividas. Marca essa ideia, ao afirmar que somos o que lembramos e destaca que somos aquilo que nosso cérebro faz de nós e muito mais do que isso, somos aquilo que ele armazena em seu interior ao longo de nossa vida. Então, em Izquierdo, (2002) posso afirmar que sou o que lembro: minha terna e caprichosa mãe, sempre doente, mas sorridente. Morena e serena. Excelente quituteira, bordadeira e costureira. Sou a lembrança de meu velho pai. Branco e franco. Exigente, inesquecível valente. Organizado, mas sempre muito apressado. Se Guilherme Augusto Araújo Fernandes pode rimar, por que não posso tentar?

REFERÊNCIAS

- DAMÁSIO, António. Revista Veja. ed. 2147, 13 de janeiro de 2010.
- IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Questões sobre memória*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- MEM, Fox. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Brinque-Book, 1995.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rocco, 1999.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *O Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1996.

A MEMÓRIA NA COMPOSIÇÃO DOS CONTOS DE JAMES JOYCE

SABRINA SIQUEIRA¹²

Os quinze contos do irlandês James Joyce encontram-se sob o título *Dublinenses*. O autor os organizou, não de acordo com a ordem em que foram escritos, mas segundo a ordem cronológica representativa de uma pessoa comum, que passa pela perda da inocência na infância, pelos dramas e angústias da juventude, e caminha para encontros com seu “eu” na vida adulta. Essa pessoa que amadurece ao longo de *Dublinenses* é um típico cidadão da capital da Irlanda ou de qualquer outra cidade do mundo, pois é alguém vivenciando dramas individuais, ainda que personifique um espaço determinado, que é a cidade de Dublin. Este estudo considera a influência da memória na composição dos contos *Eveline*, *A casa de pensão*, *Dia de hera na sala do comitê* e *Terra*, bem como a importância da ferramenta memória na escritura de Joyce.

Certeau explica que a mobilização da memória é indissociável de uma alteração, que advém de uma circunstância estranha. A memória “se mobiliza voluntariamente ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião” (Certeau, 2013, p. 150). Na escritura de Joyce, a memória desempenha papel fundamental, pois o escritor compõe sua obra encenada na Irlanda estando fora do país. Para reavivar sua memória e preencher as lacunas que os anos de autoexílio deixaram em suas lembranças, ele recorria aos amigos e parentes que permaneceram na ilha, numa troca de correspondências em que enviava diversas perguntas e esperava respostas detalhadas.

Tendo imposto a si próprio um exílio que o afastou do cenário de sua obra, Joyce construiu a Dublin ficcional a partir de lembranças suas e de colaboradores, através de cartas. Sendo assim, o deslocamento influenciou em seu trabalho, e a memória foi utilizada enquanto dimensão pessoal e social. O tempo e a memória amadureceram as impressões que influenciariam a composição do espaço ficcional. Para compor *Dublinenses*, o escritor se valeu, portanto, da vivência de terceiros, relatos os quais modelou com tratamento estético e artístico. Ao lado da criatividade e de técnicas narrativas, as cartas pessoais do escritor têm relação crucial com sua ficção. Exemplos dessas técnicas narrativas pelas quais o escritor optou são as epifanias e as sentenças entrecortadas que deixam o significado parcialmente subentendido ao leitor. Sobre a utilização de elipses (as quais colaboram para a construção da ideia de paralisação dos personagens), trocadilhos, enigmas que deixam parte do significado das sentenças obscuro, amplamente utilizadas por Joyce nos contos, Martin explica: “O trocadilho e o jogo de palavras, envolvendo enigmas ou falsas soluções que

12 Jornalista, estudante de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e doutoranda em Estudos Literários pela UFSM

impeçam o reconhecimento da verdade, são ampliados para proporcionar a estrutura narrativa de contos enigmáticos...”¹³ (Martin, 1986, p. 47).

Algumas das influências de James Joyce foram os conceitos aristotélicos de arte como catarse, purgação de sentimentos e arte como mimesis, ou imitação da realidade. Para experimentar esses conceitos, o artista devia combinar em sua narrativa objetividade e um estreito relacionamento com a realidade imediata, ou seja, “copiar com fidelidade máxima a sua realidade e, ao mesmo tempo, dissociar-se dela, para que, numa espécie de sutil transfiguração, ela assuma um significado próprio e provoque a desejada catarse” (Vizioli, 1991, p. 27). Para tanto, Joyce costumava anotar instantes triviais do cotidiano que lhe pareciam iluminados ou que contivessem alguma sugestão, importunava os amigos em Dublin por informações precisas (como quantos degraus havia no número 7 da Rua Eccles, a casa do protagonista de *Ulisses*) e se correspondia com tia Josephine, pedindo que escrevesse em uma folha de papel almaço “toda bobagem que lhe viesse à mente, que se informasse sobre o severo inverno de 1893, e se os canais se haviam congelado o bastante para as pessoas patinarem neles” (O’Brien, 2001, p. 109).

O gosto pelas histórias banais, Joyce aprendeu com o pai, que se orgulhava de seu talento para obter informações e reter os mais picantes detalhes da vida de Dublin, quando fora coletor de impostos. A esses episódios cotidianos carregados de significação, o escritor chamava epifanias, que ele entendia como súbitas manifestações espirituais. Joyce considerava que, em um mundo de afetação, ter ideias banais e ser simples requeria audácia e coragem. John Joyce, como um “coleccionador” de histórias, e tia Josephine, detalhando em palavras a cidade real que seria molde para a Dublin ficcional, atuaram como o que Le Goff (2003) chamou “homens-memória”, ou seja, aqueles responsáveis pelo cultivo da história de seu povo e de seu lugar.

Exemplificando a memória dentro da narrativa de *Dublinenses*, enquanto se prepara para deixar a casa, a personagem Eveline, do conto homônimo, tem uma triste visão da vida de sacrifícios cotidianos que levaram a mãe à loucura e teme que esse fosse também o seu fim. Impulsionada por esses pensamentos, vai ao encontro do namorado, com quem seu vínculo era mais o de esperança de mudança e de fuga do que laços de afeto. Mas falta-lhe coragem de romper a zona de conforto da vida cotidiana e recorre a uma oração para tomar uma decisão acertada. “Sentiu o rosto pálido e frio e, em um labirinto de sofrimento, rezou a Deus para que a guiasse, para que indicasse o caminho do dever” (Joyce, 2012, p.36). A lembrança da religião, o voltar-se para sua fé, faz com que a dúvida sobre se deveria partir aumente e Eveline abandona a chance de mudança. O caminho do dever “indicado” pela oração foi o da renúncia. A moça fica paralisada, sem conseguir esboçar ao namorado que a chama nem mesmo um olhar de despedida. Ela se sente física e moralmente impedida de avançar para o futuro desejado. Eveline faz com Frank o que alguns irlandeses conservadores fizeram com o político Parnell e com a Irlanda: trai sua própria liberdade em nome do conservadorismo Católico e de uma tradição estabelecida como fixa e imutável.

13 Tradução livre da autora, bem como as demais traduções deste artigo. No texto original, encontra-se como: “*The pun and the riddle, involving enigmas or false solutions that impede recognition of the truth, are extended to provide the narrative structure of mystery stories...*”

Em *Eveline* temos referência à memória que parecia submersa, mas vem à tona em um momento decisivo da vida da protagonista: suas últimas horas na casa onde crescera. Enquanto criava coragem para sair, ouviu ao longe o som de um realejo e lembrou imediatamente da melodia de um outro realejo na última noite da mãe, o que a levou a lembrar da promessa feita em seu leito de morte, de que tomaria conta da casa e da família. É o momento de epifania para essa personagem. “Ela reconheceu a melodia. Estranho que surgisse justo naquela noite para lembrá-la da promessa feita à mãe, a promessa de cuidar da casa enquanto pudesse” (Joyce, 2012, p. 35). O teórico Michael Pollak considera o caráter flutuante da memória em função do momento em que ela é articulada, em que está sendo expressa. “Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. [...] As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (Pollak, 1992, p.203).

Essa seletividade da memória faz com que Eveline, na iminência da ruptura definitiva com o contexto que lhe é familiar, enfatize a boa convivência com o pai, apesar de saber que não era esse o lado predominante em sua personalidade. Ela não gostava da maneira como era tratada pela família ou no trabalho em sua cidade, e tinha esperança de que longe, onde seria uma senhora casada, a sociedade a respeitasse como indivíduo. No emprego, a chefe

sempre perdia a paciência com ela, em especial quando havia outras pessoas escutando [...] Mas na nova casa, em um país distante e desconhecido, não seria assim. Lá ela estaria casada – ela, Eveline. As pessoas haveriam de tratá-la com respeito. Não seria tratada como a mãe havia sido. Mesmo agora, com mais de dezenove anos, às vezes sentia-se vulnerável à violência do pai. [...] Quando estavam crescendo o pai nunca tinha batido nela como fazia com Harry e Ernest porque era uma garota; mas nos últimos tempos havia começado a fazer ameaças (JOYCE, 2012, p.33).

A respeito do sentimento de identidade construído pela personagem, Pollak pondera que

...há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. [...] Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Na iminência da ruptura, Eveline acessa dois passados distintos. O mais remoto, de quando era criança e lembra-se de um piquenique com a família, traz conforto, mas se assemelha a um sonho irreal. O passado mais recente, da doença e perda da mãe, do crescimento das dificuldades financeiras em casa, da ausência da perspectiva de viver a felicidade plena, é aterrorizante e revela-se como prelúdio do que será seu futuro se continuar morando com o pai. A referência ao que virá, no entanto, é incerta. No trecho em que pondera sobre como seria sua vida de casada em um país distante, o narrador nos fornece pistas de que a protagonista sente que não há possibilidade desse futuro se concretizar. Considerando o tempo verbal utilizado em terceira pessoa – futuro do pretérito – sabemos que nem mesmo em pensamento a protagonista acreditava em uma mudança para seu destino, pois pensa no futuro a partir de um fluxo temporal hipotético, com a construção de suposições, nunca de certezas.

Mas Eveline realmente errou ao não ir com Frank? Que garantias de felicidade ela teria na Argentina? Talvez a protagonista tivesse mais clareza de discernimento do que aparenta em uma primeira leitura do conto. Existe uma elipse em qual era exatamente o diálogo entre ela e Frank, mas fica evidente que a moça via nele apenas uma possibilidade de escapar. Sempre que pensa sobre a partida enquanto ainda está na penumbra da casa, ela pondera sobre o que deixaria e não muito sobre como será a vida futura. E nunca questiona o porquê de Frank ter prometido casar somente quando estivessem na Argentina, por exemplo. Quais seriam as chances de felicidade dela se o rapaz não cumprisse a promessa e a abandonasse num país de língua e cultura diferentes das suas? E ainda: quais seriam as chances de felicidade se ele cumprisse a promessa e os dois casassem? Casada, Eveline teria uma vida muito parecida com a que levava em Dublin, como dona de casa.

A protagonista pode ter entendido que, com o casamento, estaria, da mesma forma que se ficasse, cumprindo a missão da mãe de cuidar de uma família e executar tarefas domésticas exaustivas até enlouquecer. Ou seja, a possibilidade de escapar que o destino lhe apresentava resultaria em outro aprisionamento: um casamento em terra distante, em país estrangeiro, onde ela poderia estar ainda mais vulnerável que na Irlanda, na casa do pai. Qualquer que fosse sua escolha, o destino lhe reservava a rotina de dona de casa, e Eveline, apesar de não formular essas questões, parece desejar algo diferente. Mas se ela de fato tem consciência dessas reflexões, não fica explícito. A inspiração para esse personagem, segundo a biógrafa Edna O'Brien (2001), Joyce teve de uma vizinha de mesmo nome, que se apaixonou por um marinheiro da América do Sul, mas em vez de deixá-lo no píer, casou e deu a ele muitos filhos. Na imaginação do escritor, a história da garota ganha dramaticidade e novo desfecho, e possibilita ao leitor o reconhecimento de dramas comuns às moças daquela sociedade pobre em perspectivas. Neste conto e em *A casa de pensão*, Joyce faz uma crítica sutil a essa que é uma das mais tradicionais cerimônias do Catolicismo: o casamento. Para tanto, o escritor mostra o sacramento ora como fardo, ora como transação comercial.

Os contos referentes à infância são memórias do narrador em primeira pessoa, com utilização do pretérito perfeito, e parecem ter sido formuladas a partir de um longo espaço de tempo, pois o narrador lança um olhar de maturidade sobre as emoções juvenis. *Dia de hera na sala do comitê* também está estruturado nas reminiscências dos personagens e é, ao lado de *A casa de pensão*, o conto menos relacionado ao espaço da cidade, porque está ambientado em uma sala e acontecem apenas algumas referências a caminhadas em ruas de Dublin ocorridas em um tempo anterior ao da narrativa. Sem a circularidade ou movimento de vai e vem produzidos pelas perambulações dos personagens das outras histórias, que dessa forma ocupam e se relacionam com o espaço urbano, nesses dois contos é como se uma câmera fosse fixada no ambiente restrito de uma sala (e de um quarto em *A casa de pensão*) e todo movimento do cenário dependesse do recurso de *zoom* dessa câmera fixa.

Quanto à forma como os personagens dos contos veem a si mesmos como identidades, há uma estreita relação com o que Joyce apreendeu na infância sobre o autorretrato do irlandês, um povo que se sente inferiorizado, reflexo da prolongada exploração britânica. Para John Orr, Joyce via o estereótipo do cidadão típico irlandês elaborado dentro da memória coletiva de um povo

colonizado, lembrando, por exemplo, “a Grande Fome originária da crise da batata, a brutalidade da marinha britânica e a arrogância do Império, nostalgia pelo próspero comércio irlandês que existiu antes da invasão inglesa”¹⁴ (Orr, 1989, p. 63). O escritor acreditava que a raiva irlandesa se alimentava nas sementes do ódio que haviam há muito sido semeadas pelos mesmos motivos da inércia na sociedade. E Joyce transfere essa visão para a forma como os personagens veem a si, a exemplo de Maria, do conto *Terra*, que vive imersa em um passado mais confortável para ela que o presente e não sonha porque não conhece possibilidades de mudança em sua realidade. Essa memória coletiva é construída por um senso de injustiça que é reduzido à raiva com o passar das gerações, bem como a História dessa nação injustiçada é declamada a ponto de se converter em idealizada.

Quando já estava fora da Irlanda e perguntava detalhes nas cartas aos amigos e parentes, a intenção de Joyce não era reconstituir com palavras o passado, mas extrair dele o que lhe aprouvesse esteticamente na composição de suas histórias. Buscava que a banalidade realística do cotidiano instigasse sua imaginação. Como afastado de Dublin, ele corria o risco de que a cidade se tornasse uma vaga lembrança, de perder sua referencialidade espacial e, com isso, perder os elos e a base identitária com seu espaço ficcional, ele manteve esse vínculo vivo através das correspondências. Alguns fatos trazidos à luz na narrativa joyceana, que têm raiz em um acontecimento rememorado, passaram por duas etapas de recordação: uma quando a pessoa solicitada, tia Josephine, por exemplo, lembra e escolhe as palavras com que contar ao escritor nas cartas, e outra quando a essa lembrança somam-se as memórias despertadas no próprio James, que, por sua vez, “recorta” o que lhe é interessante para compor uma história ficcional, e também escolhe as palavras com as quais alterará esse acontecimento real duplamente rememorado e editado. Os eventos lembrados são acionados conforme as experiências posteriores, que os alteram, e também conforme as necessidades do presente.

Sobre o esquecimento a que Joyce estava sujeito sobre o seu espaço uma vez que havia se distanciado da Irlanda, Paul Ricoeur (2007) atribui importância central no processo de organização da memória. Para o autor, mesmo sendo a memória uma luta contra o esquecimento, este não é seu inimigo. Ele considera que o esquecimento pode estar tão confundido com a memória, que pode ser considerado como uma de suas condições. A relação paradoxal do esquecimento com a memória implica em diferentes maneiras de ativação desta. Ricoeur distingue, inicialmente, a partir de Aristóteles, entre “evocação simples” e “busca” ou “esforço de recordação”. No primeiro caso, a lembrança ocorre espontaneamente, enquanto que no segundo, ela é procurada, havendo um trabalho investigativo. Sendo assim, a recordação pressupõe, para que possa ocorrer, o esquecimento.

Quando solicitados por Joyce a lembrar determinados episódios dos moradores ou da história de Dublin, cada amigo/familiar lembrava de acordo com suas próprias emoções e vivências e, é

14 No texto original encontra-se como: “*the potato famine, the brutality of the British navy and the arrogance of empire, nostalgia for the prosperous trading Ireland which ‘existed’ before the English invasion*”.

possível que, às vezes, acrescentassem à lembrança do real “floreios” e já entregassem o fato contado com adicionais de criatividade. Esses amigos e parentes solicitados traduziram em palavras os registros de suas memórias e consciências.

São as vozes da memória que chegam da distância e se transformam em proximidade. São as vozes da memória que adquirem, pela costura dos fragmentos das lembranças, dimensão de tecido social e de identidades coletivas (Delgado, 2010, p. 46).

Muito mais que lembrar histórias, as cartas tinham para Joyce a função de povoar o imaginário presente do escritor com as cores de Dublin. Elas eram o sotaque, os trejeitos, os cheiros, o clima da cidade que ele queria que estivesse em sua obra. Cada relato recebido em carta continha em si um amálgama maior: a inserção do leitor na comunidade dublinense.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JOYCE, James. **Dublinenses**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- O'BRIEN, Edna. **James Joyce**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ORR, John. *The Making of the Twentieth-Century Novel*. Hong Kong: The Macmillan Press, 1989.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Rio de Janeiro. Vol 5, n. 10, 1992, pp200-212.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2002.
- VIZIOLI, Paulo. **James Joyce e sua obra literária**. São Paulo: EPU, 1991.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM *LA TETA ASUSTADA*

JULIA TOMAZI¹⁵

Este artigo pretende apresentar vestígios da violência de gênero na personagem Fausta, do filme *La teta asustada*, produzido e dirigido por Claudia Llosa. Para tanto são discutidas questões introdutórias de gênero e sexo (BUTLER, 2003), bem como os pontos que envolvem historicamente o feminino como inferior ao masculino (BEAUVOIR, 1983), e, finalmente, analisando a personagem Fausta e as marcas deixadas pela violência na construção da sua identidade e na relação com seu corpo.

As questões a respeito de gênero há muito tempo permeiam as discussões feministas. O grupo originalmente marcado pela defesa dos direitos da mulher tem levantado questões importantíssimas a respeito da rotulação das figuras femininas e masculinas e seus posicionamentos na sociedade. Estudiosas feministas estão ainda recentemente repensando até mesmos seus próprios pilares, considerando o surgimento de novas opções sexuais.

A relação entre gênero e sexo, nesta perspectiva, é uma das oportunas discussões a serem apresentadas, porquanto, para falar de feminino, é preciso ter claros os aspectos que identificam a mulher e seu espaço na sociedade. Definir o que aqui será considerado por feminino é fundamental se for analisado que na sociedade atual existe uma série de características a serem observadas antes de definir o gênero de uma pessoa.

Além do proposto em relação ao gênero, buscar-se-á ainda pautar questões históricas envolvendo o feminino e o masculino. Pontua-se a longa caminhada de afirmação do segundo sobre o primeiro, discutindo aspectos sociais que por muito tempo levaram o homem a uma posição superior, de dominação.

Em relação à questão principal, violência de gênero, serão abordadas diferentes perspectivas referentes aos fatores que levam um gênero a violar o outro e porque o feminino é na maioria das vezes vítima de agressões. Ainda são motivos de pesquisa as relações do ser com seu corpo e deste com a violência. Buscar-se-á estudar os fatores geradores de tal violação para então analisar tais aspectos no personagem feminino Fausta.

Esta figura dramática quéchua sofre de uma síndrome popularmente conhecida, advinda da crença dos indígenas peruanos, chamada de “teta assustada”, transmitida de mãe para filha através da amamentação e se origina de uma situação de abuso sexual. A hereditariedade envolvida faz com que a situação de medo passe a fazer parte do construto identitário da filha e influencia em sua maneira de ver e relacionar-se com o próprio corpo.

15 Discente do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – 2015/2016 – Bolsista Cnpq.

INFERIORIZAÇÃO DO FEMININO

Na atualidade, escrever sobre gênero exige que se determinem várias questões, dentre elas é o que há de ser considerado como masculino ou feminino. Apenas as questões biológicas não estão dando conta desta complexa questão, sendo que não necessariamente alguém do sexo feminino será mulher e do masculino homem. As divisões de gênero, como masculino e feminino, já não suportam a diversidade de figuras sociais que estão surgindo.

Butler (2003) contribuiu em muito para esta discussão em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, onde destaca a descontinuidade do que ela vai chamar de corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Para Butler (2003), mesmo sendo o sexo binário, não necessariamente a construção de “homem” deve-se aplicar ao sexo masculino, nem a de “mulher” ao sexo feminino.

Considera-se a perspectiva da autora com o objetivo de esclarecer vários aspectos da construção social de gênero com base na construção biológica do ser. Butler traz apontamentos que mostram a influência da sociedade na formação identitária dos gêneros, permitindo compreender que historicamente os papéis de homem e mulher são determinados no momento do nascimento.

O ser humano, considerando as questões de sexo e gênero, apesar de nascer com determinados órgãos sexuais, nada é enquanto não se manifesta, porém, a vida em sociedade e a forte necessidade humana de conviver fazem com que cada recém-nascido seja rotulado no momento que vem ao mundo, ou ele é vestido com rosa (cor de menina) ou com azul (cor de menino) e se desenvolve, “amadurece”, convivendo com sua “etiqueta”.

Butler (2003) explica que a regulação binária dos sexos suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico jurídica. Para ela “A univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista”. (BUTLER, 2003, p.59)

Observando os condicionamentos sociais, ainda do tempo da regulação binária, encontram-se vários fatores que apontam a dominação masculina. Os primeiros sinais da superioridade masculina sobre o feminino aparecem já na infância, de onde cada gênero é posto no seu lugar segundo as normas sociais conforme aponta Beauvoir (1983):

O privilégio que o homem detém, e que se faz sentir desde sua infância, está em que sua vocação de ser humano não contraria seu destino de homem. Da assimilação do falo e da transcendência, resulta que seus êxitos sociais ou espirituais lhe dão um prestígio viril. (Beauvoir, 1980, p.452)

A opressão masculina está em relatos da história desde o início dos séculos, feministas como Butler e Beauvoir apontam de forma clara em seus textos o peso da dominação secular dos homens na sociedade. Desde muito tempo o homem é líder a mulher é o *outro* e como sugere Beauvoir (1983), a diferença começa a acentuar-se na família:

A hierarquia dos sexos manifesta-se a ela primeiramente na experiência familiar; compreende pouco a pouco que, se a autoridade do pai não é a que se faz sentir mais quotidianamente, é, entretanto a mais soberana; reveste-se ainda de mais brilho pelo fato de não ser vulgarizada; mesmo se, na realidade é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral, a habilidade de pôr à frente a vontade do pai; nos momentos importantes é em nome dele que ela exige recompensa ou pune. (BEAUVOIR, 1983, p.28)

É na primeira entidade onde se reconhece participante, a família, que a mulher passa a sentir a dominação do “sexo oposto”, na figura paterna, que lhe deu a vida e é quem comanda o lar. Assim foi também por muito tempo em relação aos irmãos que podiam estudar e trabalhar fora, bem como em relação às demais figuras masculinas da família.

Cientificamente, esta relação de superioridade também foi explicada, de acordo com Nancy Leys Stepan (1994) em *Raça e gênero: o papel da analogia na ciência*, onde discorre sobre analogias entre raça e gênero:

“De modo semelhante, as mulheres de raças superiores tinham tendência a mandíbulas ligeiramente salientes, análogas, ou tão exageradas quanto às mandíbulas protuberantes de raças inferiores como a dos macacos. As mulheres e as raças inferiores eram consideradas impulsivas por natureza, emocionais, mais imitadoras que originais e incapazes do raciocínio abstrato e profundo igual ao do homem branco” (STEPAN, 1994, p. 74).

Raízes de questões como estas podem estar no que aponta GUERRA (2006) em seus estudos sobre a superioridade do falo, onde cita Freud, lembrando que o mesmo tratava da questão de a primeira impressão das crianças ao conhecerem sexos opostos é a de que a genitália feminina seria a castração do que teria sido um pênis. Por este viés, pode-se dizer que questões biológicas e psicológicas supostamente tenham interferido na cultura de dominação de um sexo sobre o outro.

Partindo da premissa levantada por Freud, ainda é preciso observar a de leitura de mundo patriarcal realizada pelo autor e entender que esta é uma hipótese de relação com o corpo da perspectiva masculina. A mulher, ademais de ser classificada desde o momento de seu nascimento, cresceu à sombra de outro gênero, aquele que é sexuado, dotado de inteligência e que poderia dar proteção ou castigar.

Desta forma, a mulher igualmente servia ao homem, cuidando da sua casa, da sua roupa, da sua comida e de seus prazeres, aliado ao que já foi discutido, ela tinha seu corpo “utilizado”, dava prazer ao homem e permitia que este se reproduzisse, sim, ele se reproduzisse. O sexo há muito pouco tempo vem sendo ato de duas pessoas, anteriormente apenas uma agia, a outra era “utensílio”, como aponta Beauvoir.

Sendo ela objeto, inércia não lhe modifica profundamente o papel natural: a tal ponto que muitos homens não se preocupam em saber se a mulher que se deita com ele quer o coito ou se apenas se submete a ele. Pode-se dormir até com uma morta. O coito não poderia realizar-se sem o consentimento do macho e é a satisfação do macho que constitui o fim natural do ato. (BEAUVOIR, 1993. p.112)

A concepção de a mulher não participante ativa no sexo está presente também nas ideias de Freud, levantadas por Guerra (2006.p.78), onde destaca que o médico e filósofo afirmava que a vagina seria uma espécie de albergue do pênis. Reforçando a ideia levantada anteriormente sobre uma leitura de mundo patriarcal, a autora comenta: “ignorando toda a possibilidade de que a vagina possa ser lugar e fonte de prazer para a sexualidade feminina, Freud, nesta afirmação, oferece uma visão masculina e masculinizante do órgão genital feminino”.

Esta questão dos gêneros, referente às relações sexuais, interessa no sentido em que todo este histórico de dominação masculina, do macho e do falo pode ser considerado um dos fatores predominantemente determinantes para a existência da violência sexual e conseqüentemente de gênero. Por mais que a sociedade tenha evoluído ao longo dos tempos, no sentido de a mulher tornar-se também ativa sexualmente, algumas questões sociais históricas permanecem na cultura e na mente dos indivíduos e podem levá-lo a ter determinadas atitudes, como aponta Grosz (2000):

Tipicamente, a feminilidade é representada (explícita ou implicitamente) de uma de duas maneiras nesse cruzamento de pares de oposição: ou a mente é tornada equivalente ao masculino e o corpo equivalente ao feminino (e, assim, de antemão excluindo as mulheres como sujeitos do conhecimento, ou filósofas) ou a cada sexo é atribuída sua própria forma de corporalidade. No entanto, ao invés de conceder às mulheres uma forma de especificidade corporal autônoma e ativa, no melhor dos casos os corpos das mulheres são julgados em termos de uma “desigualdade natural”, como se houvesse um padrão ou medida para o valor dos corpos, independentemente do sexo. Em outras palavras, a especificidade corporal das mulheres é usada para explicar e justificar as posições sociais e as capacidades cognitivas diferentes (leia-se: desiguais) dos dois sexos. Por implicação, os corpos das mulheres são presumidamente incapazes as realizações masculinas, sendo mais fracos, mais expostos a irregularidades (hormonais), intrusões e imprevistos. (GROSZ, 2000, p. 67 e 68)

VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Para clarificar a discussão que está sendo iniciada é fundamental entrar nesta questão da violência de gênero em relação à predominância de uma sociedade patriarcal, é uma possibilidade que está em análise em vários âmbitos. Em seu trabalho Cecília MacDowell Santos e Wânia Pasinato Izumino (2005) levantam a questão de que vários trabalhos sobre violência contra as mulheres passam a utilizar a expressão “violência de gênero” na mesma perspectiva de Saffioti:

Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social **homens** exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo esta necessidade de fazer uso da violência. (Saffioti, 2001. p.115, grifo da autora).

De acordo com as autoras, Santos e Izumino (2005), para Maria Amélia Teles e Mônica de Melo, por exemplo, “violência de gênero” é:

(...) uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (...). A violência de gênero pode ser entendida como ‘violência contra a mulher’ (...).

Em Saffioti (2001), a violência de gênero é um campo que envolve não apenas as mulheres, mas também crianças e jovens. Dentro ainda do que pode ser considerado como violência de gênero está a violência sexual. Um estudo realizado pelo médico ginecologista Drezett (2003) aponta a violência sexual como sendo, além de uma forma de violência de gênero ainda uma maneira de violação dos direitos humanos:

O fenômeno da violência contra a mulher pode ser entendido como uma relação de forças que converte as diferenças entre os sexos em profunda desigualdade (CHAUÍ, 1984, p.25). Nesse sentido, a violência sexual constitui uma das mais antigas e amargas expressões da violência de gênero, além de representar uma inaceitável e brutal violação de direitos humanos. (DREZETT, 2003, p. 36 e 37)

Observando o que foi pontuado até aqui é necessário esclarecer que apesar da abrangência dos tipos de violência de gênero e das pessoas que são atingidas com a mesma levaremos em conta aqui dois aspectos em particular. Primeiramente como vem sendo pontuado desde o princípio o objeto principal de estudo é a mulher como gênero oprimido, em relação a ela e como segundo aspecto a ser considerado é violência de gênero e suas marcas no corpo da vítima.

LA TETA ASUSTADA: ENREDO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O filme a ser analisado tem a produção e direção de Claudia Llosa, com a atuação principal de Magaly Solier, no papel de Fausta. Narra a história de uma jovem peruana que mora na periferia de Lima, capital do Peru, juntamente com a família, composta por mãe, irmão e tios e primos. A narração inicia com a mãe de Fausta, cujo nome não é citado, em uma cama recebendo cuidados da filha e cantando uma canção na língua indígena mais conhecida no país, a quéchua. Pouco depois do início da trama Fausta sofre a perda da mãe e isto faz com que tenha que enfrentar velhos medos.

A personagem principal que até então trabalhava apenas com o tio na organização de festas se vê obrigada a trabalhar fora para dar conta de realizar sua maior vontade, a de levar o corpo da mãe para a comunidade no interior onde moravam no passado. Fausta sofre de uma espécie de doença psíquica que conforme a crença peruana é passada de mãe para filha através do sangue e do aleitamento e que condiciona a criança a ter os mesmos medos e traumas da mãe que foi violentada.

Desta forma a jovem tem grandes problemas no contato com outras pessoas, principalmente com homens devido ao fato de que “herdou” da mãe o medo do contato com os homens. Para conseguir emprego ela conta com ajuda de uma vizinha que a leva ao local de trabalho. No ambiente novo ela evita contato até mesmo com o jardineiro da casa e demora em estabelecer com ele qualquer tipo de comunicação.

A dona da casa, empregadora, se interessa por canções que Fausta canta durante o trabalho, pois é pianista e pensa em tocar as melodias balbuciadas pela empregada. Novamente se inicia um longo processo de aquisição de confiança, Fausta demora muito tempo para cantar para a empregadora as canções que aprendeu com a mãe, só o faz depois que a mesma promete lhe dar pérolas de um colar que arrebitou a cada canção entoada.

Durante o trabalho noturno como doméstica Fausta continua ajudando os tios e durante os preparativos do casamento da prima sofre com investidas do irmão do noivo e em umas destas chega a ser assediada e sai em disparada para o único outro lugar onde encontra amparo, no local de trabalho noturno. A cena seguinte mostra a personagem caída ao chão, acordando de uma espécie de desmaio e despida do vestido em um dos seios o que deixa a dúvida de uma possível violação.

Depois de muito tempo mantendo o cadáver da própria mãe embaixo de sua cama, numa espécie de mumificação, ela consegue com o pagamento do trabalho e das pérolas dadas pela empregadora, dinheiro para levar a mãe ao interior. Ao passarem, no caminho, próximo ao mar é lá que resolve deixar a mãe, para ser levada pelas águas do oceano, o que de alguma forma parece ser a libertação para ambas do trauma.

Uma das questões mais ilustrativas do filme é uma forma de proteção contra a violência, uma questão de prevenção, a jovem Fausta carrega dentro da vagina uma batata, da qual por vezes corta os brotes. A situação faz com que por vezes ela vá para o hospital, devido a desmaios e sangramentos, porém apesar das recomendações médicas há uma recusa por qualquer tipo de tratamento.

A produção é baseada em uma crença popular desenvolvidas nos países latino-americanos acometidos pela guerra civil onde são registrados inúmeros casos de violência contra o povo em geral, dentre estas muitas mulheres que são violentadas sexualmente. Kimberly Theidon (2004 p. 77) esclarece em seu livro *Entre Prójimos: el conflicto armado interno y la política de la reconciliación en Perú*: “Existe uma teoria elaborada a respeito da transmissão ao bebê do sofrimento e do susto da mãe, seja esta transmissão no útero ou por meio do sangue e do leite¹⁶”.

A autora ainda destaca que a teta assustada pode danificar o bebê deixando-o mais propenso à epilepsia e pontua que no período em que houve uma grande matança no país em virtude do conflito muitas mulheres estavam grávidas ou dando a luz a filhos gerados por um ato de violência sexual e que grande parte destes tiveram sequelas. O estudo de Theidon (2004) baseia-se na realidade peruana, onde a guerra civil, onde se confrontaram o governo, representado pelos militares e o partido comunista Sendero Luminoso, considerado uma organização subversiva e terrorista.

16 “Hay una teoría desarrollada sobre la transmisión al bebé del sufrimiento y el miedo de la madre, sea la transmisión en el útero o a través de la sangre y la leche”

Os confrontos iniciaram em maio de 1980 e duraram quase 20 anos, atingindo principalmente o interior e as comunidades andinas. Na passagem por lugares habitados, tanto soldados como terroristas espalhavam violência Jean franco destaca que: “Ainda que as mulheres nunca gozassem de imunidade completa diante do terror de estado (na realidade a violação foi um recurso empregado esportivamente pelas forças da lei (...))” FRANCO (2005, p.113).

A afirmação de Franco vem ao encontro do que vem sendo levantando como possibilidade, a superioridade masculina e a maneira como veem a mulher e a usam. A violência de gênero, sexual e suas ocorrências no confronto interno armado peruano são tema do estudo de Theidon em suas saídas a campo traz depoimentos de como realmente a violência contra o sexo feminino foi intensificada no conflito.

Em Accomarca nos falaram de Eulogia [...] Os soldados desciam da base durante as noites e entravam na casa de Eulogia e sua avó. Faziam fila para violá-la, aproveitando sua incapacidade para expressar verbalmente sua dor. Suas vizinhas nos contaram com uma mistura de compaixão e vergonha, que ‘Não podíamos fazer nada, tínhamos medo que fossem nos visitar também’ (THEIDON, 2004, p108).

MARCAS DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM *LA TETA ASUSTADA*

Conforme exposto anteriormente a discussão proposta para este trabalho levará em conta o gênero feminino biologicamente e socialmente constituído, a mulher, levando em conta a sociedade patriarcal que por muito tempo colocou o homem como superior. Em especial considera-se a hipótese de que esta constituição de sociedade patriarcal que considerou a mulher como um ser assexuado pode ter influenciado para o desenvolvimento da violência de gênero, da qual a violência sexual faz parte.

Visto que o enredo da história baseou-se em uma sociedade peruana do pós-guerra civil, onde grande parte da população andina sofreu por estar no meio dos combates entre militares e senderistas. Além de mortes brutais de homens mulheres e crianças ficou marcada na sociedade a violação de muitas mulheres, tanto pelos militares quanto pelos senderistas e estas marcas são percebidas tanto no corpo quanto na mente das vítimas.

A linguagem corporal da angústia que utilizam os agricultores transborda qualquer definição clínica e estreita de somatização, e salienta a necessidade de psicologia “sensata”; ou seja, a necessidade de “despejar a psicologia dos sentidos”. Dentro doparadigma de somatização, o corpo é o veículo passivo para a expressão de dor mental e emocional. (THEIDON, 2004, p.49)

No filme, *Fausta*, é quem traz evidências de carregar fortes marcas de uma violência que foi cometida contra sua mãe e elas se evidenciam já no seu modo de ser. Ela é uma jovem andina fechada e que evita ao máximo o diálogo, principalmente sendo alguém estranho. O trauma faz com que tenha medo de sair às ruas e use calças até mesmo em baixo das saias, como é o caso do trabalho, onde seu uniforme exige que use saias.

Carregar uma batata na vagina e cortar seus brotes periodicamente, não é algo corriqueiro, e causa estranheza a quem está assistindo ao filme, porém é esta a maneira com a qual a personagem principal se protege contra a violação. Conhecedora de toda a história da mãe, ela tem medo de vir a sofrer o mesmo, de modo que se priva da própria identidade, de qualquer manifestação de sexualidade, é mais uma maneira de se fechar para o mundo.

Há, portanto nesta violência real da mãe e simbólica da filha uma relação entre seus corpos e mentes muito forte. A mãe sofre com a violação de seu corpo, de sua humanidade e seu gênero e com isso sua mente é afetada, de maneira que ela passa a viver assombrada pelo trauma, sofrido pelo corpo e carregado na mente. É perceptível a marca da violência no psíquico da mãe quando ela canta para a filha uma canção que narra sua experiência: “Quem sabe algum dia/ tu saibas compreender/ o que chorei, /o que implorei de joelhos /a esses filhos de cadela/ Esta noite gritava / As colinas consertavam as pessoas riam / Com minha dor lutei dizendo (...)”¹⁷

A perturbação mental da mãe passa para a mente da filha, supõe-se que, através de canções e relatos, e está a projetada em seu corpo, como já foi relatado. Estas relações são perceptíveis em corpo e mente de acordo com o que defende Elizabeth Grosz (2000), em seu texto *Corpos reconfigurados*, quando estuda Espinosa:

Existem tantos tipos e graus de alma e mente, quanto existem tipos e graus de matéria. Espinosa traz assim a ideia de uma gradação infinita de “animidade” ou alma, conforme o tipo de organização física do corpo. A mente é a ideia do corpo no grau exato em que o corpo é uma extensão da mente. (GROSZ, 2000, p. 64).

Uma das cenas do filme e que simboliza o auge da dor causada pela violência contra o gênero feminino, representada na realidade peruana, é quando Fausta, chora e seu nariz sangra ao se deparar com a fotografia de um militar na casa da empregadora. A fisionomia de pavor na personagem perante o retrato do soldado clarifica um pouco mais sobre a violação da mãe e mostra o quão profundamente, a violação afetou o psicológico da jovem. Assim como o uso da batata na vagina o sangramento é uma espécie de manifestação do corpo em resposta à violência:

É como se esses corpos nos falassem da patologia e da violência escondidas ali na esquina, espreitando no horizonte da “feminidade” normal. Não é de espantar, então, que um motivo constante na literatura feminista sobre desordem feminina seja o da patologia como protesto — inconsciente, incipiente e contraproducente, sem recorrer à linguagem, à voz ou à política — mas ainda assim protesto. (BORDO, 1997, p.27)

Ao mesmo tempo em que, a violência deixa marcas ela também aprisiona, tudo o que Fausta conhece da vida está representada pela mãe, assim como, também está na figura materna o seu

17 Canção retirada em espanhol do site <http://www.eticaycine.org/La-teta-asustada> e traduzida por mim para o presente trabalho.

maior trauma, porém, mesmo depois da morte da mãe a jovem se nega a enterrá-la na cidade, pois quer levá-la para o povoado onde nasceu, e desta forma, mantém o cadáver da mãe em seu quarto. A ligação é tão forte, que a filha abraça e canta para o cadáver da mãe, mumificado, depositado em cima de uma cama. Neste aspecto o corpo da mãe é presença para ela, como defende Breton (1953), quando diz da representatividade do corpo no meio:

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis a compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural. (BRETON, 1953, p.8)

A dor causada pela violação é tão grande que fica impregnada no psicológico da mãe e passa para a filha tão vivamente, como se fosse algo que estivesse no DNA materno. O olhar triste, o medo da vida e o pavor diante dos homens, não significa que o sexo masculino seja um grande vilão, até porque alguns personagens masculinos serão importantes para Fausta. A questão principal é a violação de um corpo, do direito do ser humano sobre o próprio corpo, sobre sua intimidade.

Com base nos estudos de Breton (1953), Bordo (1997), Grosz (2000) e Theidon (2004) sobre a relação do corpo com a mente e com o meio percebemos que a violência de gênero perceptível no filme, não apenas é demonstrada na relação da mulher com seu corpo, como em sua relação com o meio. A brutalidade da violação sexual e o medo são externalizados pela personagem através do seu corpo e sua mente.

CONCLUSÕES

As evidências de marcas da violência de gênero, representadas no filme pela violação sexual de uma mulher, foram destacadas através do relato de cenas aonde a personagem principal demonstra dificuldades para continuar viva. Acredita-se que apesar de as agressões físicas não terem sido cometidas contra Fausta, ela carrega além de suas privações o medo de sofrer, o que muitas mulheres além da mãe sofreram durante o confronto.

Levanta-se a hipótese de que a mesma não distinga verdadeiramente as diferenças existentes entre os sexos masculino e feminino, ou gêneros quaisquer, porque acaba por anular qualquer manifestação sua de sexualidade frente a seu trauma. Assim sendo, a profundidade que alcança a representação da violência de gênero neste enredo é considerável, sendo demonstrado através da violência sexual e da simbólica contra a mulher.

O desfecho da história é o momento em que Fausta se liberta, ao menos parcialmente de sua dor, pois a caminho do vilarejo, onde enterraria sua mãe ela vê o mar e resolve deixar o corpo da mãe ser levado pelas águas. Depois desta cena ela aparece sorrindo enquanto recebe uma flor misteriosa, deixada no portão da casa dos tios. Desta maneira ao se desfazer do corpo da mãe, a personagem se desfaz também de seus traumas.

REFERÊNCIAS:

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 3. ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1983]. 2 v.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- BRETON, David Le. *A sociologia do corpo*. Trad. Sonia M.S. Fuhrmann. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- FRANCO, Jean. *Marcar diferenças, cruzar fronteiras*. Trad. Alai Garcia Diniz. Florianópolis: Ed. Mulheres. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.
- GROSZ, Elisabeth. In. *CADERNOS PAGU*. Campinas: Universidade de Sorocaba - Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior. (Rev. Avaliação), 1993-. Semestral. 14 v. 2000.
- GUERRA, Lucía. *La mujer fragmentada: historias de un signo*. 3. ed. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2006.
- JAGGAR, Alisson M.; BORDO, Susan R. *Gênero, corpo, conhecimento*. Trad. Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1997.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. In. *CADERNOS PAGU*. Campinas: Universidade de Sorocaba - Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior. (Rev. Avaliação), 1993-. Semestral. 16 v. 2001.
- SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. *Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil*. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe. 16 v. nº 1. 2005.
- STEPAN, Nancy Leys. In. HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- THEIDON, Kimberly Susan. *Entre prójimos: el conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú*. Lima: IEP Ediciones, 2004.

POLICIAIS, BANDIDOS, AMANTES E PAIS: VIOLÊNCIA E REVERSÕES IDENTITÁRIAS EM “SEMPRE SUSPEITO” E “ANA DAVENGA”

LILIANE GLORIA MARTINELLI ZATTI¹⁸

DENISE ALMEIDA SILVA¹⁹

Este ensaio objetiva analisar as oscilações identitárias entre policial x bandido, e bandido x amante e/ou pai nos contos “Sempre Suspeito”, de Esmeralda Ribeiro e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo. Ambos os contos, apesar de terem sido escritos com quinze anos de diferença e por autoras diferentes, apresentam situações e temas semelhantes, as quais podem ser percebidas após uma leitura atenta: ambos tratam de identidade cultural e violência, mais especificamente em contextos que ressaltam a violência policial.

Os contos questionam não só o ofício do policial frente àqueles que ele considera infratores, quanto o estabelecimento de rótulos identificatórios como “ladrão” e “traficante” como sendo de natureza essencialista, quando, na verdade, podem representar apenas *uma* das posições identitárias de um indivíduo. O trabalho busca base conceitual nas definições de violência e racismo providas por Sant’Anna e pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz, (CIIP), instituição vinculada à Universidade para a Paz das Nações Unidas e em definições de identidade de autores associados aos estudos culturais (Silva, Woodward).

CONCEITOS INTRODUTÓRIOS: IDENTIDADE CULTURAL E VIOLÊNCIA

O conceito de identidade cultural refere-se a uma das formas pelas quais o indivíduo organiza seu pensamento quanto a seu estar no mundo. Compara-se ao outro, do que resulta uma compreensão de si através da atribuição de características contrastantes ou semelhante a seus outros.

A importância da identidade cultural para a atribuição identitária pode ser compreendida a partir da afirmação: “As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação”. (SILVA, 2000, p.41). É, pois, necessário haver diferenças para chegar-se a um conceito de identidade, pois se fossem todos iguais, seria impossível a um

18 Graduada em Letras- URI, campus Frederico Westphalen. Bolsista PIIC-URI.

19 Dra. em Letras. Docente no Departamento de LLA, URI, campus Frederico Westphalen.

indivíduo, enquanto padrão de si mesmo, estabelecer não só as diferenças que o fazem outro, como também aquelas que afirmam suas particularidades únicas.

Por outro lado, é necessário, ainda, ressaltar que a atribuição identitária representa, na verdade, posições segundo as quais um indivíduo é chamado à ação. Um mesmo indivíduo pode ocupar posições diversas, como filho e pai, professor e aluno, empregado e empregador, segundo, em ocasiões e em situações diversas, situe-se em cada uma dessas polaridades.

Assim, dizer que uma pessoa possui identidades diferentes implica que, dependendo do ponto de vista ou da posição assumida por alguém, pode haver a atribuição de identidades diferentes ou até mesmo contraditórias a uma mesma pessoa:

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (SILVA, 2000. p.31-32).

Ressalta-se, nesta análise, como os personagens dos contos em foco apresentam identidades contraditórias, segundo são vistos por suas famílias e por si mesmos ou pelos policiais. Em “Sempre Suspeito”, André é visto por policiais como suspeito de um crime, ao passo que ele se vê como pai; já em “Ana Davenga”, Davenga é percebido por sua mulher como o homem que ela ama, futuro pai de família, pois ela está grávida; para a polícia, porém, Davenga não passa de um traficante.

Outro tema que é comum aos dois textos é a representação da violência. Esta é certamente muito presente na contemporaneidade: pode ser percebida em vários momentos e em todos os âmbitos da sociedade, não somente em noticiários, mas também em nosso dia a dia, no trabalho e nas ruas. Onipresente, a violência pode ser pensada de acordo com diferentes formas de sua manifestação – há a violência física, psicológica, coletiva, cultural, entre outras. Outra tipologia, ainda, é a elaborada pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz, (CIIP), instituição vinculada à Universidade para a Paz das Nações Unidas:

- a) Violência coletiva: é produzida “[...] quando a sociedade coletivamente, ou por meio de grupos significativamente importantes, participa ativa e declaradamente da violência direta” (CIIP, 2002, p. 33). Como exemplo, temos as práticas resultantes de uma guerra.
- b) Violência institucional ou estatal: refere-se a práticas resultantes de instituições legitimadas para o uso da força. Abrange as tecnologias de destruição e os processos armamentistas.
- c) Violência estrutural: é instituída dentro da estrutura social. Inclui as práticas, comumente denominadas, de desigualdade social. Abarca tanto os recursos distribuídos desigualmente quanto o poder desigual de decisão sobre essa distribuição.
- d) Violência cultural: refere-se ao tipo exercido de forma individual ou coletiva através da utilização da diferença para inferiorizar ou desconhecer a identidade do outro. As práticas de discriminação contra indivíduos ou grupos, as violências de gênero e as ações contra o meio ambiente são exemplos.
- e) Violência individual: trata-se daquela que se manifesta de um modo interpessoal. São incluídos aqui “[...] os chamados fenômenos de segurança civil, tais como as violências anômica, doméstica e contra as crianças” (CIIP, 2002, p. 34), os fenômenos da violência comum (não organizada) e a organizada, como, por exemplo, o narcotráfico (BONAMIGO, 2008, p. 205)

A violência é um tema recorrente na literatura contemporânea, na qual está presente como uma forma de comentar realidades muitas vezes ignoradas, esquecidas ou escondidas; na literatura, tem um cunho social. Nos dois contos em estudo, a questão da violência está presente de diferentes formas.

REVERSÕES IDENTITÁRIAS E VIOLÊNCIA EM “SEMPRE SUSPEITO” E “ANA DAVENGA”

“Sempre suspeito” narra a maneira como André Gomes, um porteiro negro, é maltratado por policiais ao ser confundido com outro homem, este, sim, um infrator. Em comum com ele, André apresenta apenas a cor; contudo, é tratado como diferente e com descaso. A violência estrutural é, ainda, enfatizada pelo fato de que André acredita que estava sofrendo as ameaças por haver comido um pedaço a mais de frango no almoço da fábrica.

A violência com que André é tratado pode ser percebida logo no primeiro parágrafo do conto:

André sentiu como se uma navalha cortasse ao meio sua espinha, teve até dor de barriga, quando viu entrar, pelo pátio dos fundos da fábrica dois policiais civis portando metralhadoras revólveres nas cinturas e nas pernas, gritando cadê ‘negrinho’ André Gomes, seus bundas-moles?. (RIBEIRO, 1999, p. 39).

Todas essas sensações descritas pela autora e sentidas por André demonstram a tamanha violência com que os policiais agiram, armados, gritando e ofendendo; nesse trecho é possível perceber a violência psicológica. Esta, segundo Lima (2007), consiste no “ato de rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper, depreciar, discriminar, desrespeitar e criar expectativas irreais”.

Em vários momentos do conto o leitor depara-se com situações como estas descritas acima. Um exemplo é a maneira como os policiais tratam André Gomes: sem mesmo ter certeza de que é o homem que estão procurando, agem como se comprovadamente o fosse, abordando-o sob a mira de armas e com palavras incriminatórias. O texto exprime a banalização da violência, infelizmente tão comum, principalmente nas grandes cidades, pelo que multiplica os exemplos de atos que a expressam.

Em outro momento, citado abaixo, escancara-se o modo como, na mentalidade dos policiais, o preto (“macaco”) e o pobre são, desde sempre, suspeitos, e a indiferença com que os policiais executam aqueles que consideram culpados:

– Olha, aqui, no papel. O número é 318 e não 308, na descrição o local fica numa viela e não numa fábrica, olhando melhor o mapa tá bem explicado.
– Cacete, nós quase fizemos uma merda. Íamos estourar todos os miolos desse macaco e desse cuzão por causa de um engano seu... (RIBEIRO, 1999, p. 43).

Como pode ser percebido, os policiais estavam enganados ao abordar André, o que poderia ter causado uma tragédia, pois um homem de família, honesto, trabalhador, pai e inocente seria morto por motivo algum, apenas um engano. Fica bem clara, nesse trecho, também a violência psicológica

a que André foi submetido, a qual é magnificada pelo fato de que toda a tensão por que passou fora ocasionada por um engano. Este, por sua vez, escancara a falta de humanidade e agressividade dos policiais. Confirmando a banalização da violência praticada por eles, e o fato de que esta já se tornou rotina, não mais os afetando, o diálogo prossegue, enfatizando a forma desumana como tratam seres humanos, seus iguais: “... E aqueles caras que vocês apagaram por engano? Foi merda também não foi? Vocês não colocaram cocaína nos bolsos deles para limpar a barra? Todos os dias nós fazemos essa merda, e daí?”. (RIBEIRO, 1999, p. 43).

Também no conto “Sempre Suspeito” está presente a violência estrutural, evidenciando as desigualdades resultantes da própria estrutura social. Percebe-se que a condição social de André foi definitiva para que os policiais o tratassem com descaso: é trabalhador não especializado, está longe de ser da classe alta, uma vez que é porteiro e luta por pão; é, ainda, negro. Juntos, esses fatores levam os policiais a tratarem-no de forma agressiva. Violência gera violência. Desrespeitado, André queria tratá-los da mesma forma, se não pior, mas foi apenas interrompido pelo pensamento em seu filho:

“Parado ai macaco!” – os policiais caminhavam em sua direção, apontando sua metralhadoras.

[...] caralho a última vez que me chamaram de macaco foi na escola dei tantos socos e pontapés que o menino foi parar no hospital ai meu Deus me segura se não faço uma bobagem, pensava André, já com uma das mãos fechadas, pronto para dar um soco...

- “André, tá louco, cara? Você está em desvantagem. Pensa no teu filho de um mês...” (RIBEIRO, 1999, p. 40)

Também em “Ana Davenga” está presente a violência estrutural, e novamente esta é evidenciada através da ação da corporação instituída para a proteção da população, a polícia. Como em “Sempre Suspeito”, Davenga, negro, é tratado com agressividade e desconfiança pelos policiais. Porém, diferentemente do caso de André, que era totalmente inocente, os policiais conhecem a ação de Davenga como traficante. Esse conhecimento, agravado ainda por sua condição social de morador da favela e pela cor da pele, negra, não só predispõe a polícia contra ele como contra todos os que a ele se associam, fossem eles igualmente traficantes ou não. Essa questão está muito clara no trecho abaixo, já que Davenga e Ana são mortos de forma cruel, durante uma festa de aniversário totalmente pacífica – comemoram, naquele dia, o aniversário de Ana Davenga. A polícia não vê necessidade de explicações: invade a casa, e dispara não somente contra Davenga – o que ainda poderia ser classificado como autodefesa, mas também contra Ana:

[...] de cabeça baixa, sem encerrar os dois policiais a sua frente, Davenga pegou a camisa e desse gesto ouviram muitos tiros. Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais em serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga (Evaristo, 2014. p. 30).

Na visão dos policiais tanto Davenga como André não são nada mais que bandidos; já suas famílias e eles próprios apresentam uma percepção diferente das que lhes é imposta. Como fica

muito claro no trecho acima citado, para Ana, que é esposa de Davenga, ele é seu homem, futuro pai de seu filho ainda no ventre. Para os comparsas, Davenga é líder; para suas esposas é o homem que lhes traz esperança e amparo, às vezes incerteza:

Davenga mandava que ela fosse entregar dinheiro ou outras coisas para as mulheres dos amigos dele. Elas recebiam as encomendas e mandavam perguntar quando e se seus homens voltariam. Davenga às vezes falava do regresso, às vezes não. (EVARISTO, 2014. p.26).

Também em “Sempre Suspeito” André possui várias posições identitárias. Para seu colega de trabalho, Carlos, é um funcionário desobediente, arruaceiro e esfomeado; para a polícia um suspeito, um bandido; para ele mesmo é trabalhador, honesto, e, acima de tudo, é pai.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A escolha dos contos “Sempre Suspeito” de Esmeralda Ribeiro e “Ana Davenga” de Conceição Evaristo, justifica-se, pois, pelo fato de propiciarem a análise das representações de identidade e violência de forma comparativa. Em ambos, há um confronto entre seres que habitam às margens da sociedade e a polícia. Em ambos, percebe-se que a forma como os personagens foram rotulados repete-se, pois se repetem algumas características: o ser negro – que decreta que sejam “sempre suspeitos”, ainda, que como André, não o sejam –, aliado ao ser fato de serem moradores de periferia.

Foi possível perceber, com este estudo, que a violência em diferentes formas está presente nos dois contos, salientando-se a representação de manifestações da violência psicológica (especialmente na abordagem policial a André) e da violência estrutural (presente em ambos os contos, através das desigualdades sociais, econômicas e étnicas). Essas representações têm o intuito de levar a refletir sobre a realidade em que vivem os marginalizados, já que, como citado anteriormente, a literatura tem um cunho social e, através da fruição artística, leva à reavaliação crítica da sociedade.

Percebeu-se, ainda, nos contos em questão, que a identidade contraditória pode ser percebida muito claramente, pois os personagens são rotulados pela sociedade hegemônica – representada pela polícia – de forma que faz com que fiquem presos somente a um tipo de identidade quando, na verdade, há muito mais do que apenas a visão da polícia. Respondem a outras posições identitárias, nenhuma delas necessariamente única ou absoluta, pois a cada situação em que se encontram novas identidades lhes são atribuídas, conflituosas ou não, segundo se relacionam com suas famílias, amigos, companheiros de trabalho, ou, ainda, segundo pensam a si mesmos.

REFERÊNCIAS

- BONAMIGO, Irme Salette. Violências e contemporaneidade. **Revista Katálisys**. Florianópolis v. 11 n.2p.jul./dez.2008,p.204-213.Disponívelem:<<http://www.redalyc.org/pdf/1796/179613966006.pdf>>. Acesso em: 27 mai 2015

- EVARISTO, Conceição. Ana Davenga. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda, 2014. p. 21-30.
- LIMA, Joice de Oliveira. Violência doméstica: influência no desenvolvimento biopsicossocial e no processo de aprendizagem de quem a sofre. **Interletras**, v. 3, n. 1. Out. 2013- mar. 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vBVR_G6-IIEJ:www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n18/artigos/16.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 9 agosto. 2015.
- RIBEIRO, Esmeralda. Sempre suspeito. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (org.) **Cadernos negros 25. Contos afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 1999. p. 39-44.

DA SUBLIMAÇÃO EM SANT'ANA COM A MADONA E O MENINO, DE LEONARDO DA VINCI²⁰

ERNESTO SÖNHLE JUNIOR²¹

Para a psicanálise, a sublimação, entendida como a conversão das pulsões sexuais em pensamento (Ideia, saber e/ou Beleza), é o procedimento psíquico que responde pela genealogia da arte. Na obra freudiana a caracterização do conceito de sublimação será proposta em “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, sendo aprimorada em “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância”. No âmbito de sua pertinência extensiva, isto é, do ponto de vista de sua finalidade social, a sublimação será abordada em “O mal-estar na cultura”.

Lacan, por sua vez, irá retomar a questão da sublimação, a partir dos estudos de Koyré, no seu quarto seminário, *Relação de objeto*, incorporando o modelo freudiano, por reconhecer na figura de Leonardo da Vinci sua máxima representação. Entretanto, em seu sétimo seminário, dedicado à *Ética da psicanálise*, Lacan irá destacar o comparecimento da sublimação no amor cortês provençal, momento em que se estabelece o culto poético à pessoa da dama, marco inatingível e assexuado de idealização d’ A mulher, enquanto objeto sublime.

Contudo, tanto Freud, quanto Lacan insistiram no papel central do amor na sublimação, diante da impossibilidade, não só do objeto, como também de sua promessa de completude (miticamente formulada por Aristófanes, no *Banquete*), para enfatizar que sua conjugação enquanto falta converte-se no impulso do ato de criação. Assim sendo, diante da análise proposta em: *Sant’Ana com a Madona e o Menino*, o raciocínio freudolacanianos nos leva a supor que o olhar pictórico de Leonardo operou uma modificação subjetiva que superou os efeitos de aturdimiento de sua fantasia original de exclusão, metaforizada pela intrusão do milhafre, fazendo com que ele pudesse reparar sua falta paterna, ao se consagrar como o pai de sua Obra. Então, Leonardo pôde realizar seu destino sublimatório, através da expressão divina da genialidade humana. Ele assim procedeu ao colocar o ficcional amor sublime de *Sant’ Ana com a Virgem* no lugar do amor impossível pela mãe da fantasia infantil (Caterina), própria da miragem mística da completude erótica do ser. Por isto, podemos cogitar da sublimação artística enquanto uma forma de amor que vem em suplência da impossibilidade da relação sexual, sendo a obra uma declaração de amor verdadeiro ao significante. Senão vejamos:

20 Este trabalho, de base psicanalítica, é fruto de um diálogo com os temas da disciplina: Estética e conhecimento, ministrada pela Prof^a orientadora Eunice Piazza Gai, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UNISC.

21 Psicanalista, doutor em Educação, com ênfase em psicanálise, pela UFRGS e bolsista de pós-doutorado do PNPd/CAPES.

O ato sublimatório é algo tão antigo quanto o nascimento da própria civilização, na medida em que é o alicerce da constituição, não somente das formações da alta cultura, mas da própria vida em coletividade (fundada sobre *Eros* e *Ananke*), por ser um processo psíquico capaz de reorientar as pulsões sexuais e agressivas para finalidades socialmente valorizadas, como as atividades psíquicas superiores, representadas pelas ciências, pelas artes e pelas religiões. Por isso, a sublimação da pulsão foi articulada por Freud, em “O mal-estar na cultura”, sob a rubrica do projeto civilizatório, a passagem da natureza para a cultura, mediante a conversão parcial do egoísmo pulsional no altruísmo do amor, no reconhecimento da necessidade do trabalho e/ou no saber-fazer da criação artística.

Mas, se a civilização foi paulatinamente construída sobre a renúncia de pulsões poderosas, nossa própria organização psíquica, mediada pelo princípio da realidade, também colocou um limite à satisfação direta das pulsões sexuais e agressivas, compatibilizando-se com as exigências culturais, já interiorizadas em termos de superego, para produzir uma solução de ordem simbólico-sublimatória. Nestes termos, diz-se que uma pulsão é sublimada na medida em que ela é reorientada para finalidades não-sexuais de natureza moral, ética e/ou estética, referenciadas no Ideal de ego, instância psíquica que inspira a atividade sublimatória. O Ideal de ego impulsiona a intervenção de um ego sublimatório, que expõe outra forma de gozar, que não a do corpo sexuado, de modo que o sujeito seja capaz de dessexualizar os objetos mundanos, reinvestindo esta libido em seu universo narcísico, para reaplicá-la na criação de um objeto próprio (autoral), como fez Leonardo no quadro *Sant’ Ana, a Madona e o Menino*. Tal objeto não-sexual enriquecido simbolicamente, em conformidade com a fantasia psíquica do artista, se eleva acima da censura da consciência moral, para cooptar o reconhecimento cultural.

Nestes termos, assim como a invenção da arte e/ou da ciência, a invenção da religião monoteísta teve o mérito de reunificar os homens em torno do amor à vontade de um só Deus, por exemplo, a partir do princípio legiferante do “Não matarás!”, favorecendo o intento de *Eros*, de unir os indivíduos por refrear a tendência tanática ao gozo da barbárie.

Porém, antes do sublimatório amor cristão, a cultura ática já havia nos legado a *katharsis* aristotélica como exemplo da transformação psicológica que a arte – sendo ela mesma um efeito da sublimação – é capaz de operar no espírito dos falantes. A representação (*mimesis*) dramática levaria à purgação e à purificação deste gozo primitivo que habita o animal humano, a partir da provocação dos sentimentos de temor (*phobos*) e piedade (*eleos*). Trata-se, a exemplo de sua etimologia religiosa, de um corte (que remete à poda das vinhas, ou dos chifres), como um sacrifício de gozo oferecido ao monumento cultural e civilizatório. Não à toa, Freud um versado na filosofia de Aristóteles, que aprendeu com Franz Brentano, via estudos de um Jakob Bernays (tio de Martha, esposa de Freud), cogitou de o sujeito do complexo de Édipo reagir como se fosse o espectador da encenação do drama grego. Identificado com a sorte do herói trágico, este seria sensível à purgação da catarse, que opera a transformação do ódio ao pai e do desejo sexual pela mãe em amor pela ideia de uma Lei-do-Pai e carinho deserotizado pela figura materna. Assim sendo, estaríamos diante da repressão sexual em relação ao corpo materno, característica do 1º tipo de sublimação,

bem como da inibição ética introduzida pelo reconhecimento da Lei paterna, característica do 2º tipo de sublimação. Testemunharíamos aí, também, o *Eros* grego, ora conjugado como *Ágape* (amor sublimado, pelos membros da família), ora conjugado enquanto *Philia* (o amor ao pensamento), ambos inibidos em seu fim sexual. Mas, a trilogia tebana, também, pode nos transportar para o lugar do *Ate*, tanto no *Édipo em Colona*, como em *Antígona*, para um mais-além da desgraça onde se é incapaz de sentir temor e/ou piedade, nos alertando sobre os limites da sublimação, bem como do amor.

Porém, antes de Aristóteles, a filosofia socrático-platônica já nos havia apresentado uma visão sublimatória do pensamento, pela elevação dialética do sujeito a um patamar superior, conquanto incorpóreo e transcendente, mais próximo da verdade aludida pela Ideia. A exemplo do *Banquete* – onde a libido sexual, sob o signo de *Eros* (o *Liebe* freudiano), é exortada a se desdobrar, seja no *Ágape* ático, seja no amor *philia* – todos os diálogos platônicos são perpassados por uma intensão de elevação subjetiva, que visa à purificação da *doxa* em direção à Ideia. Tal alquimia intenta a superação do mundo sensível, bem como a dissipação de seus efeitos ilusórios, em termos de paixões da alma (onde se inclui o amor carnal, atribuído a Afrodite Pandêmia, conforme o discurso de Pausânias), pelo mundo incorpóreo da *Physis* grega, que tem no amor pelo saber sua virada sublimatória. Não seria por isso que Sócrates inocula a falta em Alcebiades, ao recusar os prazeres ilusórios do amor erótico, não sem lhe sinalizar com a amizade filosófica, expressão do amor pelo saber, que brota do vazio da ignorância (enquanto forma de não-saber)? Isto, ainda que a Ideia platônica seja um objeto inalcançável, o que pode nos aproximar de um dos sentidos do conceito kantiano de sublimação, como uma “finalidade sem fim”.

Já em Freud, o termo sublimação (*Sublimierung*), que pressupõe um movimento de ascensão ou de elevação *No azul sereno*, como queria Hölderlin, recebeu suas insígnias da arte/ciência alquímica. Esta prática de inspiração religiosa, correlata à busca do Santo Graal, evoca a metáfora da transmutação do estado sólido ao gasoso, sem fase líquida intermediária. A chamada Grande Obra alquímica visava à purificação das paixões, dos sentimentos e dos pensamentos de suas partes pesadas, no sentido de decantar os metais abjetos do corpo filosófico do espírito, capaz de sustentar a longa e nobre vida, quando não a imortalidade. O sentido transcendental deste trabalho do espírito, portado pelo termo sublimação, inspirou o romantismo alemão, por exemplo, na pena do poeta-filósofo Goethe, onde o ato poético não deveria expressar sentimentos e acontecimentos em seu “natural originário, [mas] ‘trabalhados, acomodados, sublimados’” (SAINT-GIRONS, 1996, p. 495).

Na obra freudiana a caracterização do conceito de sublimação foi esboçada em “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, sendo aprimorado em “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância”. Neste último estudo, teríamos uma sublimação do 1º tipo, que complementa o recalque originário, pois incide sobre o circuito pulsional em andamento. Conforme o pensamento de Freud (1996, p. 87), “a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada durante todo o decorrer da vida” do sujeito, em função da repressão sexual que o domina. Esta forma de sublimação comparece na neurose obsessiva, conforme o Mito do amor, que dá valor não-fálico à figura

feminina, enquanto imagem sublime sexualmente inatingível. Tal forma de sublimação, que comparece fenomenologicamente como inibição do sexual, isto é, na forma de dessexualização, qualifica também o amor cortês provençal. Ali se estabelece o culto à Dama, enquanto marco inatingível e assexuado de idealização d' A mulher.

Do mesmo modo que, no amor cortês a Dama era intocável, a mãe, enquanto um signo de virtude, pode se apresentar como objeto sublime. Assim, no caso de Bentinho, a inibição vai comparecer como repressão sexual, só que diante de seu verdadeiro objeto de amor, Capitu, para se enredar nas malhas do desejo materno, ficcionalmente idealizado. Ou seja, Casmurro dessexualiza-se conforme o mito individual do neurótico, por influência do lugar não-fálico que lhe foi conferido pelo desejo de celibato materno. Implicitamente siderado pela supervalorização da perspectiva materna, passa a ver a cigana dos “olhos de ressaca”, como desvalorizada, alguns diriam dissimulada, em vez de reconhecer que eles se amavam e que ele a desejou.

Já a dita sublimação do 2º tipo é seu movimento mais geral e refere-se a uma inibição própria do pensamento, que interrompe parcialmente o circuito pulsional em andamento, substituindo-o por um ato de pensamento: uma ação laboral, ou afetiva, ou ainda uma *tékhné*, cujo produto pode ser elevado à dignidade de Obra. Por isto Lacan (1997, p. 140-1) reconheceu a sublimação, também articulada, via Koyré, à figura de Leonardo da Vinci, como a elevação do “objeto [...] à dignidade de Coisa”, o que significa conferir a este objeto o estatuto de algo sublime, inatingível e/ou impossível, da ordem do real.

E, ao lhe ser conferido o estatuto de algo inatingível, conforme a definição de sublimação do 3º tipo, formulada por Lacan, esta pode ser conjugada na esfera do fracasso, pois, ainda que “o sentimento que advém da [...] explicação das coisas [possa] substituí[r] a satisfação sexual, [...] tal preocupação nunca termina e o sentimento intelectual, tão desejado, de alcançar uma solução, torna-se cada vez mais distante”, como arrematou Freud (1996, p. 88), em seu estudo sobre Leonardo da Vinci.

Tal observação faz com que o pensamento freudolacanianiano nos remeta ao personagem mestre Romão, de “Cantiga dos Esponsais”, que percorre a tipologia sublimatória e ancora na inibição do pensamento, como um dos fundamentos da oblatividade na obsessão,¹ ainda que o maestro aspirasse uma “Coisa nunca antes cantada nem sabida”, como se expressou Machado de Assis (2007, p. 203). A dificuldade de Romão de compor algo próprio se imbricava melancolicamente ao amor perdido e a fonte de inspiração extinta. Assim, apesar do virtuosismo das interpretações do personagem de Machado, sua inspiração pereceu junto com a musa amada, fazendo com que um *Lá*, nunca mais pudesse compor com um *Si*, a linda frase musical, com valor de obra autoral, que mestre Romão tanto perseguiu.

Finalmente, chegamos à caracterização do 3º e mais raro tipo de sublimação, responsável pela interrupção precoce e integral do circuito pulsional, cuja expressão exemplar é Leonardo da Vinci. Como disse Freud, tal procedimento não relega nenhum componente pulsional do desejo ao inconsciente, visto que no lugar da pulsão será apostado o pensamento, o saber, a Obra, enfim. Freud

(1996, p. 88) ligou, assim, impropriamente a sublimação à “poderosa pulsão de pesquisa”, em face de a “libido escapa[r] ao destino do recalque, sendo sublimada desde o começo em curiosidade”, para constituir a Ideia (pela via do Belo, como quer Schopenhauer), no lugar do luto precoce da pulsão sexual, senão vejamos:

O terceiro tipo [de sublimação], que é o mais raro e mais perfeito, escapa tanto à inibição do [sexual] [...] quanto ao pensamento neurótico compulsivo. É verdade que nele também existe a repressão sexual, mas ele não consegue relegar para o inconsciente nenhum componente pulsional do desejo sexual. Em vez disso a libido escapa ao destino do recalque, sendo sublimada desde o começo em curiosidade e ligando-se a poderosa pulsão de pesquisa como forma de se fortalecer. Também neste caso a pesquisa torna-se até certo ponto, compulsiva e funciona como substituto para a atividade sexual; mas devido a total diferença nos processos psicológicos subjacentes (sublimação ao invés de retorno do recalque) a qualidade neurótica está ausente; não há ligação com os complexos originais da pesquisa sexual infantil e a pulsão pode agir livremente a serviço do interesse intelectual. Se refletirmos acerca da ocorrência, em Leonardo, dessa poderosa pulsão de pesquisa e a atrofia de sua vida sexual, (restrita ao que poderíamos chamar de homossexualidade ideal sublimada), sentir-nos-emos inclinados a proclamá-lo um modelo de nosso 3º tipo [de sublimação] (FREUD, 1996, p.74).

Precisamente nestes termos, a lide sublimatória se coloca como uma alternativa sintomática à castração. Ora, se a castração, através do recalque originário (*Ur-verdrängung*), tende à neurose e ao sintoma fálico, a sublimação remeter-nos-á ao sintoma não-fálico, ou seja – de acordo com o *Seminário 23* – ao sintoma quando santificado, que é a própria Obra. Por isso Lacan pôde dizer de Joyce: o Santo Homem, pois ali a sublimação, via autoria da própria palavra, equivalente à mestria, gerou um sintoma não-fálico, que corresponde à Ideia estética, em sua singular representação simbólico-imaginária: “trata-se de um artifício autoral (*savoi-faire*) próprio de um *Sinthoma*, que produziu o nome próprio como se fora o luto da psicose” (MENDONÇA, 2003, p. 02-03).

A SUPERAÇÃO SUBLIMATÓRIA DA FANTASIA DE DEVORAMENTO

*Parece que já era meu destino preocupar-me tão profundamente com abutres [milhafres];
pois guardo como uma de minhas primeiras recordações que, estando em meu berço,
um abutre [milhafre] desceu sobre mim, abriu-me a boca com sua
cauda e com ela fustigou-me repetidas vezes os lábios*
(FREUD, 1996, p. 90).

Leonardo da Vinci, considerado modelo de homem do Renascimento, nasceu em 15 de abril de 1452, século XV, tornando-se, paradoxalmente, símbolo do clássico saber do quinhentismo, no século XVI. Segundo o texto freudiano, Leonardo era filho de Ser Piero da Vinci, um tabelião descendente de uma família de tabeliães e de fazendeiros que adotaram como sobrenome o nome da localidade de Vinci. Sua mãe biológica foi uma mulher chamada Caterina, possivelmente uma camponesa, que se casou com outro homem e desapareceu da vida de Leonardo. Consta em um

registro oficial, do ano de 1457, Leonardo como filho ilegítimo de Ser Piero que era casado com Donna Albiera (que não teve filhos). Por isso Leonardo pôde ser educado na casa de seu pai, onde permaneceu até ingressar, como aprendiz, no estúdio de Andrea del Verrochio.

Estará aí, pelo menos historiograficamente, a referência às duas mães de Leonardo da Vinci, visto que toda a atividade sublimatória, no âmbito do Ideal de ego, que caracteriza o percurso autoral de Leonardo, Freud derivou de sua relação amorosa com a mãe. Ou seja, na origem da sublimação de Leonardo, Freud vai encontrar a mãe erotizada da infância, sendo que a deserotização desta fantasia incestuosa permitiu a representação criativa de um objeto elevado esteticamente e reconhecido pela consideração intersubjetiva. Como lembrou Lacan, em *Relação de objeto*, é nesse amor-paixão da infância que Freud baseia todas as estranhas características posteriormente apresentadas por Leonardo: sua *cupido sciendi*, a suposta abstinência sexual, sua relação particular com a obra, no limite do realizável e do impossível, assim como todas as qualidades e competências que o elevaram à qualidade de gênio universal.

Em tempo, Leonardo se identificou com a mãe e sua fantasia original – de ser golpeado várias vezes, na boca, pela cauda de um milhafre – foi constituída na base de suas impressões sobre os atributos masculinos desta. Tais atributos fálicos teriam determinado a conformação passiva desta fantasia infantil. Mesmo porque, esta mãe não teria sido capaz de transmitir as insígnias da virilidade paterna, por não indicar Ser Piero como seu objeto de desejo e modelo identificatório para Leonardo. Assim, a lembrança de ter sua boca fustigada pela cauda de um milhafre (uma vez que *coda* é um símbolo do membro viril), remete, por deslocamento, não só a fantasia de felação, mas a de penetração, que tem origem no sugar, ou ser sugado, da amamentação, visto que o seio seria o primeiro objeto fálico oferecido ao *infans* (não-falante).

Apesar do erro de tradução de Freud (induzido por Herzfeld), que verteu milhafre (*nibbio*) por abutre (*Geier*), na identificação da mãe ao milhafre, salta aos olhos, para além da androgenia já apontada, que subscreve a falicidade do Outro (materno), a atribuição de um excessivo sentimento de posse, que leva ao sufocamento dos filhotes, num abraço passional, segundo as notas fabulatórias do próprio Leonardo sobre a ave, que ali não remetiam ao abutre, mas ao milhafre, conforme indicado por seus desenhos.

Aliás, este lapso de versão, como observou Lacan (1995, p. 441), possibilitou que Freud introduzisse algo de novo em seu ensaio sobre Leonardo da Vinci, que foi, “muito precisamente, em maio de 1910, a importância da função mãe fálica e mulher fálica”, na questão edípica. Assim, uma mãe fálica é alguém dotado de traços de potência masculina, visto que ter um falo é algo anatomicamente impossível. Logo, supor uma mãe fálica é supor uma mãe dominante, castrante e devoradora. Por sua vez, uma mulher fálica é uma mulher que ocupa o lugar de objeto causa do desejo (dito objeto *a*, por Lacan). Já a suposição de mãe fálica nos remete a fantasia fetichista. E, em seu conjunto, estes conceitos nos reportam ao isolamento da relação dual de Leonardo com sua mãe, momento em que a criança deveria se ver confrontada com a falta simbólica, enquanto falo faltante na mãe. E isto foi algo problemático em Leonardo da Vinci, porque, a rigor, antes de sublimar ele teria que compor falicamente a pulsão, a partir de uma referência paterna à falta

(simbólica) para que, num segundo momento, pudesse colocar um pensamento neste lugar. Até porque, no que concerne ao 1º e 2º tipos, só se pode sublimar a pulsão sexual, quando esta é falicamente constituída, pois não existe sublimação *a priori só a posteriore*.

Contudo, no caso de Leonardo, a libido pura se converteu integralmente num olhar interno, que pôde ser consubstanciado por seu *impetus* pictórico, operando uma modificação subjetiva que interrompeu os efeitos de exclusão de seu sonho perverso de devoramento, iniciado pelo milhafre, mas que remonta ao fantasma da finitude humana, mitologicamente representado pela intrusão de Cronos. Fantasia que foi, também, magistralmente representada por Goya, em *Saturno devorando seu filho*. Neste sentido, Leonardo pôde elaborar esta obscura relação com a morte, subjacente ao gozo com o objeto materno, ao representar a travessia da mãe fálica para sua versão desfalicizada das duas mães: a Virgem e a porta-voz simbólica deste Outro absoluto, Sant’ Ana. A partir daí Leonardo pôde pintar a escopia destas mães, fazer série, sem que isso aprisionasse seu impulso criativo na fantasia de devoramento onírico. Ali, a sublimação em sua expressão mais perfeita, responsável pela genealogia do estético, realizou o luto do luto, primeiro, por superar o sonho de devoramento e, segundo, por reparar sua falta paterna, ao consagrá-lo como “pai” de sua Obra, como já nos ensinou o *Banquete* socrático-platônico sobre o amor parir o saber.

Assim sendo, diante do quadro: *Sant’Ana com a Madona e o Menino*, o raciocínio lacaniano nos leva a supor uma mãe real: a Virgem, que é inacessível (porque imaculada) e uma outra mãe simbólica, Sant’ Ana, que está mais afastada e que, por isto, alude à imaginária Caterina, da qual o menino Leonardo foi afastado, por volta dos cinco anos. Assim são formuladas as duas mães no quadro de Leonardo. E isto é sublimação, visto que a fixação na mãe fálica conduziria ao gozo do fetiche, mas Leonardo inverte o tormento passivo desta fantasia erótica de intrusão, por colocar a imagem simbólico-sublimatória de *Anna Selbdritt* neste lugar, cujo sorriso bem-aventurado, de infinita ternura materna, remete Leonardo ao cordeiro de Deus, que simboliza São João, como aquele que tira a falicidade do mundo, isto é, redime o mundo do peso sexual e agressivo, próprio das paixões da carne. Para Lacan, a figura enigmática de Sant’ Ana, representada em uma relação puramente feminina, puramente materna, Outra, é quem dá todo o equilíbrio simbólico à cena pictórica.



FIGURA 1: SANT’ANA COM A MADONA E O MENINO

Mais ainda, se uma das mães é inatingível (inclusive sexualmente), por ser a mãe do Deus-Homem, a outra é a avó do Menino e as duas assumem o lugar da mãe imaginária da fantasia de intrusão sexual. Até porque, como nos ensinou Freud, para haver sublimação do 3º e mais raro tipo, o artista tem que deslibidinizar na origem e integralmente todos os elementos da pulsão sexual. Então, a mãe fálica que ocupava este lugar de intrusão sexual no sonho de Leonardo se converte numa mãe beatificada, que é duplicada, pois a Santa Mãe é real, isto é, inatingível e algo dela é dublado por essa mãe que organiza simbolicamente todo o drama do quadro, Sant' Ana, já que Leonardo pôde separar o simbólico e o real e colocou isto no lugar da mãe imaginária de sua infância. Foi por não ter uma relação de Não-do-Pai com esta mãe fálica da fantasia original, que ele se viu impelido a criar pictoricamente a substituição desta mãe engolidora por uma mãe inclusiva (Sant' Ana), suporte simbólico da mãe sublime (a Virgem), que ampara o Menino, com quem Leonardo se identifica, no momento de montar o cordeiro, que representa o seu futuro destino sintomático. Aliás, a fantasia de Leonardo, que tem como pano de fundo a ausência de pai, é a mesma que suporta sua identificação com Jesus, que foi gerado pelo poder do Espírito Santo. Mas, como dissemos, é Sant' Ana que sustenta simbolicamente a Mãe de Deus, para que ela não desvie o Menino de seu singular destino sublimatório: a consagração de sua Santidade, através da expressão divina da genialidade humana.

Por outro lado, se Leonardo não se descolasse, pela simbolização pictórica, da fantasia de mãe fálica teríamos a mera eclosão de um fetichismo, mas ao invés disso, ele promoveu uma inversão, que elevou a Caterina das primeiras efusões amorosas ao patamar de *Anna Metterza*, aquela que vela simbolicamente pela transmissão do fogo sagrado do Espírito Santo, ao indicar o destino sublimatório do cordeiro de Cristo, que remete a São João. Aliás, como notou Lacan, em *Relação de objeto*, na presença de São João, simbolizado pelo cordeiro, podemos encontrar a representação da morte,² que é um outro nome para o embotamento do desejo. Morte do desejo que irá neutralizar a sexualidade de Leonardo da Vinci, questão em torno do qual girou, justamente, sua visada sublimatória. Até porque não encontramos na vida de Leonardo a indicação de um laço afetivo que não seja ambíguo e passageiro, além de sua divina ciência, que nada mais é que a expressão pictórica de uma forma singular de amor, que Lacan chamou de verdadeiro amor, o “amar o próprio amor”, responsável pela sua Obra (consagrada ao gozo do Outro).

Leonardo soube colocar este amor sublimado no lugar de um segredo de amor que, como intuiu Freud, remete ao amor impossível pela mãe ancestral, na visada mística da completude erótica do ser. Por isto, podemos dizer que a sublimação artística é uma forma de amor que vem em suplência da impossibilidade da relação sexual, sendo a obra uma declaração de amor verdadeiro ao significante, conquanto este articule o furo do simbólico e o rechaço do sentido, como evocação do vazio interior constituinte do humano.

Nestes termos, podemos definir lacaneanamente a sublimação do artista como a representação eidética – o que nos envia ao Belo, como modo privilegiado de acesso à Ideia platônica – à custa da interrupção precoce e integral do circuito pulsional, de um objeto miticamente perdido (*das Ding*) e, para aquém deste, da satisfação da própria morte, enquanto Outro derradeiro, através da

constituição de um objeto reconhecidamente dotado de valor estético. Aliás, a sublimação do terceiro e mais raro tipo triunfa sobre a morte, a partir do que Freud chamou de 2ª morte estética. O artista pode desaparecer (morte física), mas seu pensamento ascende ao tempo da eternidade.

NOTAS

Cf. MENDONÇA, Rita Franci. Machado de Assis e a metáfora melancólica da oblatividade. *Bergasse 19: Revista da Escola Lacaniana de Psicanálise*, Rio de Janeiro, vol. 2, p. 85-94, 2010.

² Aliás, nos estertores do *Seminário 4*, Lacan (1995, p. 450), formula uma última questão sobre o processo de sublimação, ao cogitar das veredas imaginária em Leonardo da Vinci conduzirem a uma dimensão em que o sujeito pode esquecer “a si mesmo [*moi*] como objeto imaginário do Outro”, enquanto duplicação egoica de caráter sublimatório. Esta não seria a intuição do que caracterizaria, mais tarde, o procedimento que possibilitou a Joyce despir-se do ego violentado pelos colegas de escola, como se fora uma casca e recompor seu narcisismo através de um ego sublimatório?

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. Cantiga dos esponsais. In: _____. *50 contos de Machado de Assis*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Obras completas*, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. *Obras Completas*. vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. O mal-estar na civilização. In: _____. *Obras completas*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- SANT-GIRONS, Baldine. Sublimação. In: KAUFMANN, Pierre (ed.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- _____. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. *O mito individual do neurótico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MENDONÇA, Antônio Sérgio. Sublimação. *Rio Total*, Opinião Acadêmica, nº 329, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.riototal.com.br/coojornal/antoniosergio.htm. Acesso: 31 ago. 2003.
- MENDONÇA Rita Franci. Machado de Assis e a metáfora melancólica da oblatividade. *Bergasse 19: Revista Escola Lacaniana de Psicanálise*, Rio de Janeiro, vol. 2, 2010.
- PLATÃO. *O banquete*, ou, do amor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.

AS MEMÓRIAS DAS PAIXÕES: JOSÉ, DE RUBEM FONSECA

FÁBIO VARELA NASCIMENTO²²

Em *Les écritures du moi* (1991), Georges Gusdorf dá a ideia de que um autor com a proposta de escrever suas memórias é, por essência, um importante, que tenta fazer com que ele mesmo e outras pessoas se convençam da importância dos papéis que ele desempenhou ao longo da vida. Em *Um homem sem profissão: sob as ordens de mamãe* (1954), Oswald de Andrade relata boa parte de suas vivências e, nesse processo, não deixa de ressaltar seu papel de intelectual atuante no cenário cultural brasileiro na primeira metade do século XX. Outra narrativa que pode ilustrar o pensamento de Gusdorf é a do político João Neves da Fontoura, que leva, em seus dois volumes, o singelo título de *Memórias* (1958 e 1963). Nelas, João Neves traça seu percurso de protagonista nos eventos que circundaram a Revolução de 1930 e ditaram um novo rumo para o Brasil.

É aceitável que o memorialista se coloque em uma posição de destaque, chame o holofote para seu nome e sua pessoa. O livro *José*, publicado em 2011 pelo escritor Rubem Fonseca, é um caso singular, pois não parece trilhar esse caminho conhecido. O autor utiliza a narração em terceira pessoa, algo incomum no tocante a memórias, e, dessa maneira, transfere o foco para José, o “personagem” que protagoniza a obra. Esse artifício de Fonseca empregado para manter um certo distanciamento daquele que escreve em relação àquele sobre quem se escreve, ou, conforme Aleida Assmann (2011), do eu que recorda e do eu que é recordado, porém, não funciona de maneira total. O primeiro nome de Rubem Fonseca é José e, apesar do tipo de narrador, o leitor tem a sensação – ou a certeza – de ler as lembranças do contista, romancista, ensaísta e roteirista José Rubem Fonseca.

Na segunda orelha de *José*, na parte que traz informações sobre a biografia e a produção de Rubem Fonseca, os dizeres dos editores indicam que *José* é uma novela. Por sua vez, o bibliotecário anônimo que teve a responsabilidade de elaborar a ficha catalográfica de *José* colocou-o sob um guarda-chuva bastante amplo: ficção brasileira. No texto “José, ou a grande arte de José Rubem Fonseca” (2012), exposto no jornal *Açoriano Oriental*, o crítico Vamberto Freitas afirma, logo nas primeiras linhas: “Poderá vir classificado como sendo uma novela, mas *José*, do escritor carioca Rubem Fonseca, publicado no Brasil o ano passado, é um precioso volume das suas ‘memórias’ mais ou menos ficcionadas”. Essa indecisão na classificação do livro é significativa por dois motivos entrelaçados: a) a necessidade que os mediadores de literatura (editores, críticos, bibliotecários) têm de categorizar uma obra – o que, em parte, é alvo de Gusdorf no texto já citado; b) a margem para a discussão dos limites entre a memória e a imaginação, que completa as lacunas deixadas pelo esquecimento.

Entende-se a necessidade dos mediadores. Eles precisam apresentar um determinado produto ao público, com características delineadas. Os editores, por exemplo, podem atingir fatias diferentes do mercado ao assinalarem que uma obra é de ficção ou de memórias. No caso de *José*, foi escolhida a denominação novela e, provavelmente, isso se deva ao histórico de ficcionista ostentado por Rubem Fonseca desde o surgimento de *Os prisioneiros*, em 1963. Os críticos, por outro lado, têm a inclinação de analisar a obra de acordo com aquilo que ela se propõe. Se ela é marcada como novela, eles avaliam se o gênero foi executado conforme aquilo que se espera de uma novela e assim também ocorre com contos ou romances. No tocante ao papel dos bibliotecários, a organização é a sua tônica. Eles precisam, acima de tudo, encontrar uma caixa na qual o livro se encaixe. Não se pode exigir que eles conheçam os meandros que aproximam ou afastam textos literários e memorialísticos, embora isso pudesse ser um tanto benéfico.

Quanto ao outro lado da discussão, a ficção tem lugar em textos literários e não literários que lidam com a memória. Em *Tempo e narrativa* (2010), uma das questões abordadas por Paul Ricoeur é a refiguração do tempo através da narrativa. O filósofo francês sugere que os fatos situados no passado não podem ser recriados, pois a distância temporal os afasta e os apaga. Dessa maneira, os acontecimentos precisam ser criados e, nesse processo, dependem do auxílio da imaginação. Não há pureza em um texto de memórias, nem tudo é ficção, nem tudo aconteceu.

Em *José*, Rubem Fonseca sabe da delicadeza com que a memória tem de ser tratada. No segundo parágrafo do texto (FONSECA, 2011, p.5), ele apresenta uma citação de Joseph Brodsky que diz: “a memória trai a todos, é uma aliada do esquecimento, é uma aliada da morte”. Inserindo essas palavras em *José*, Fonseca parece alertar o leitor de que a matéria abordada na narrativa que está por se desenrolar não é firme, mas traiçoeira. Linhas à frente, ele reforça essa intenção (FONSECA, 2011, p.6): “Ao falar de sua infância José tem que recorrer à sua memória e sabe que ela o trai, pois muita coisa está sendo lembrada de maneira inexata, ou foi esquecida”. Nesse trecho, Rubem Fonseca deixa clara a impossibilidade de trazer à tona aquilo que já foi, aquilo que está escondido na massa instável das recordações.

Outro “alerta” do autor se dá na seguinte passagem (FONSECA, 2011, p.6): “Sabe [José] que todo relato autobiográfico é um amontoado de mentiras – o autor mente para o leitor, e mente para si mesmo. Mas aqui, se alguma coisa foi esquecida, ele se esforçou para que nada fosse inventado”. Um pacto entre leitores e autores de textos como autobiografias e memórias é explicitado nas duas frases citadas – o escritor finge dizer a verdade e o leitor finge acreditar. Esse fingimento parece não interessar ao guia das lembranças de José – é feito, até mesmo, um “esforço” para não inventar nada. No entanto, essa promessa também tem um fundo falso, pois, ao lançar mão da memória, a imaginação (e a invenção, por consequência) é igualmente acionada.

Ainda assim, esses avisos ao leitor mostram um certo lado ético de Fonseca. Ele parece saber que seu texto, mesmo que se centralize no ele, no “José”, se constrói em relação ao outro, ao que está do lado de fora e é preciso firmar alguns compromissos com esse outro.

Antes de Rubem Fonseca tentar desvendar os enigmas contidos na caixa-preta da infância do menino José, há mais uma referência (FONSECA, 2011, p.6) às armadilhas da memória: “José cita

Proust: ‘a lembrança das coisas passadas não é necessariamente a lembrança das coisas como elas foram’. A menção feita ao criador de *Em busca do tempo perdido* é relevante, pois revigora a ideia de que, depois de corrido o tempo e seus episódios, é impossível recuperá-los integralmente. Esse pensamento de origem proustiana pode ser ligado a outro, de caráter teórico. Em *Espaços da recordação* (2011), Aleida Assmann sugere que o passado é sempre uma construção realizada no presente. Assim, pode-se entender que só se vê o passado com os olhos do presente, que o resgate de um passado, de uma memória, estaria condicionado à situação presente do sujeito que rememora e reconstrói o que aconteceu anteriormente.

Apesar de trabalhar com a matéria instável e inconfiável da memória, José apresenta núcleos bem marcados, que podem ser observados separadamente. Eles se ligam às leituras e aos espaços. As leituras são importantes para se conhecer o início do interesse do futuro escritor pela literatura. Quanto aos espaços, a ideia de Paul Ricouer em *A memória, a história e o esquecimento* (2007) pode justificar sua importância: todas as lembranças estão ligadas a locais – o que acontece, acontece em algum lugar.

O núcleo das leituras é um dos mais fortes de José e a ele se agregam a infância e a família. Segundo informações de sua mãe (FONSECA, 2011, p.11), José “[...] aprendeu a ler sozinho aos quatro anos (provavelmente ao ver os seus irmãos mais velhos estudando), ainda que pronunciasse mal muitas palavras”. Isso mostra que a memória de José precisa de um apoio, oferecido, nesse caso, pelas lembranças da mãe, e que o desejo de ler do protagonista já se notava em tão tenra idade que nem a fala estava plenamente desenvolvida. O trecho também dá pistas de que um dos tons da narrativa será aquilo que Sissa Jacoby (2014, p.123) indicou, no artigo “A infância ou a arte de andar e ler”: uma leitura de José [de] Rubem Fonseca, como a “gênese literária” do escritor. O ficcionista José Rubem Fonseca começava a se manifestar não pela escrita²³, mas pela leitura, que preencheria a infância e ocuparia o lugar comumente destinado a outros tipos de brincadeiras: “José preferia ler em vez de jogar bola de gude, ou mexer com soldadinhos de chumbo ou qualquer outra brincadeira.” (2011, p. 17). Em *José*, são evidentes os esforços do menino para ler, não para brincar:

Sua mãe acreditava que se José não dormisse podia ficar doente, provavelmente tuberculoso, uma doença que a aterrorizava. Do seu quarto podia saber se a luz do quarto dele estava acesa e o mandava dormir. Assim, para poder ler, José esperava que ela e o seu pai dormissem, utilizando-se de vários truques para manter-se acordado: andava dentro do quarto de um lado para outro; deitava-se nu no chão frio de ladrilho no banheiro [...]. (FONSECA, 2011, p.13)

Se os “truques” dessem errado e resultassem em alguma doença, os empenhos para ler seriam recompensados, pois, apesar das “ventosas e cataplasmas de mostarda fervente no peito” (FONSECA, 2011, p.14), José “podia ler o dia inteiro”.

23 Para José, “Aprender a escrever foi ainda mais fácil, numa velha máquina Underwood que havia na casa.” (FONSECA, 2011, p.14). Essa facilidade no aprendizado da leitura e da escrita, ocorrido depois, afina-se com a tendência do protagonista para a vida imersa nas letras.

No entanto, uma criança que só lesse e não fizesse outras coisas soaria um pouco inverossímil, mesmo que essa criança se tornasse, no futuro, um escritor. Essa meninice dedicada à leitura é amenizada no seguinte excerto (FONSECA, 2011, p.17-18): “As únicas atividades lúdicas das quais ele realmente gostava eram jogar futebol, andar de velocípede e observar no porão da sua casa a vida dos escorpiões e das aranhas-caranguejeiras”.

O apoio de um dos membros da família seria fundamental na crescente paixão do menino José pelos livros: “Agora ele se lembra: os livros de Zévaco, de Du Terrail, de Alexandre Dumas lhe eram enviados periodicamente do Rio pela sua tia Natália, que era atriz de teatro, na capital do país”. A tia artista, que fez parte da “[...] Companhia Jaime Costa, trabalhou em muitas peças de autores importantes como Pirandello e O’Neill” (FONSECA, 2011, p.61), teve a sensibilidade de lhe estimular a leitura e de atuar no importante papel de mediadora. Ela não lhe apresentaria apenas os franceses e os autores traduzidos para o português, como se pode observar (FONSECA, 2011, p.31): “Tia Natália perguntou a José se ele sabia ler em inglês e ele respondeu que sim, mas, na verdade, sabia muito pouco. Então ela passou a lhe enviar pocket books que comprava barato nos sebos.”

É claro que os pais também tiveram influência sobre o percurso literário de José. Descendentes de portugueses, eles cultivavam, enquanto puderam, uma biblioteca composta por “Camões, Eça, Antero, Guerra Junqueiro, Fernão Mendes Pinto, [...] Albino Forjaz de Sampaio, Feliciano de Castilho, Júlio Dantas, Gil Vicente, Camilo Castelo Branco, Júlio Diniz, uma lista extensa”. (FONSECA, 2011, p.18).

A situação financeira da família de José não fez só com que a biblioteca se desfizesse. O espaço infantil de José se deslocou. Saiu do interior de Minas e foi para a então capital federal do Brasil, o Rio de Janeiro. O início da narrativa ocorre em solo mineiro, “em uma confortável casa localizada numa cidade do estado de Minas Gerais” (FONSECA, 2011, p.6), onde José viveu até os oito anos. Essa cidade era Juiz de Fora, conhecida, nas primeiras décadas do século XX, como a Manchester mineira.

Empolgado pelo potencial da cidade, o pai de José abriu um “grande magazine” (FONSECA, 2011, p.21). Sua visão arrojada teve êxito por um bom tempo:

Durante alguns anos o empreendimento do pai de José foi um grande sucesso. Moravam numa casa confortável, seu pai e sua mãe jogavam tênis, a mãe estudava bandolim e pintura e em pouco tempo estava pintando quadros a óleo; seus irmãos brincavam e José lia. (FONSECA, 2011, p.21-22)

A família de José ainda “possuía dois automóveis, um excesso numa cidade pequena, ainda mais dispondo de um motorista particular” (FONSECA, 2011, p.22). Esse esplendor pelo qual a família passava conjugava-se com um momento histórico diferenciado. Depois da primeira Grande Guerra (1914-1918), a economia americana ganhou fôlego, intensificou sua indústria e espalhou seus produtos pelo mundo. Devido a isso, os magazines, como o do pai de José, poderiam vender todas as espécies de artigos. Na República Velha, 1889-1930, Minas era um cenário favorável para investimentos e talvez por isso o pai do menino tenha ido para lá. O Estado era o segundo mais

poderoso da federação brasileira e sua força se baseava na influência política, por alternar a presidência da República com São Paulo, e na econômica, devido aos altos preços do café e à consequente industrialização que os rendimentos dessa cultura proporcionavam.

Caso seja levada em consideração a data de nascimento de José Rubem Fonseca, 1925, os oito anos, idade da partida para o Rio, foram completados em 1933, quando a situação do mundo e do Brasil estava bastante modificada. Em 1929, com o *crack* da bolsa de New York, os países atrelados aos EUA e ao capitalismo foram carregados para uma grave crise. O preço do café despencou e os efeitos dessa queda afetaram de modo significativo os caminhos do País. Houve uma revolução, o poder político e econômico de Minas diminuiu. É possível que todo esse cenário tenha auxiliado na ruína financeira da família de José e isso mostra que um indivíduo é sempre afetado pela marcha da história. Quando as memórias de José são recuperadas, de forma bem sutil, também são recuperadas as memórias de uma determinada época – o que faz lembrar da ideia de Gusdorf (1991) de que uma consciência é sempre uma consciência na história.

José vivia com seu corpo infantil no espaço mineiro na virada da década de 1920 para a de 1930, mas seu espírito leitor vivia no espaço simbólico da França:

Durante aqueles oito anos de sua vida viveu em Paris. Não a Paris dos bulevares de Haussmann, de Longchamp, de Napoleão III, nem a Paris festeira de Hemingway, nem a do Beaubourg e do Quai d'Orsay, mas a Paris das vielas estreitas, do Pátio dos Milagres, de Richelieu, contada por Michel Zévaco e Ponson du Terrail. Essa parte da sua vida lhe é real, certamente ele passava mais tempo na companhia da pérfida princesa Fausta [...], do intrépido cavaleiro de Pardaillan e do prodigioso Rocambole do que com sua família. (FONSECA, 2011, p.7)

Paris era sua cidade por excelência, mais real e gravada em suas lembranças do que a própria Juiz de Fora. A literatura não era a fuga para o menino José, era o que ele acreditava viver. A paixão por Paris e seus personagens tinha tanta força que o afastava até mesmo da família.

Depois da mudança para o Rio de Janeiro, Paris seria substituída no coração de José. Havia uma diferença muito grande nessa troca: Paris existia nos livros e na imaginação, o Rio era uma verdade, era possível caminhar por suas ruas e José fez isso com afinco.

O Rio de Janeiro é um espaço marcante nas memórias de José porque, ao entrar em sua vida, divide o protagonismo com a leitura, seu maior interesse até a saída de Juiz de Fora. Sobre essa divisão, um trecho é bastante ilustrativo:

Mas agora a leitura encontrara uma rival, a cidade, e José parava de ler a fim de perambular pelas ruas do centro, quando conseguia escapar da vigilância da sua mãe. E as imagens, os sons e os cheiros daquela cidade chamada São Sebastião do Rio de Janeiro o despertaram para outra realidade e lhe fizeram descobrir um novo e atraente mundo, deram-lhe nova vida. (FONSECA, 2011, p 35-36)

A realidade despertada pelo Rio era “outra” por ser mais palpável que aquela de Paris. A indicação das imagens, dos sons e dos cheiros é relevante quanto a isso. Os livros poderiam colocar,

com suas páginas, os olhos de José nas vielas estreitas de Paris, mas o Rio se oferecia com ruas de verdade, atacando outros sentidos e também apelando para os olhos do menino: “Mas os encantos maiores eram as caminhadas próximo de sua casa, pelas ruas do centro cheias de transeuntes, ruas onde se encontravam os cinemas, os teatros, as confeitarias, as lojas, os bondes elétricos” (FONSECA, 2011, p.43).

É interessante pensar que o Rio e suas ruas atraíam tanto a atenção de José porque sua nova casa era diferente daquela de Minas. Não havia mais o conforto, os automóveis e a tranquilidade financeira. O sobrado em que moravam servia de residência e comércio e ficou marcado na memória de José. Contudo, embora as dificuldades da nova vida, as lembranças de José sobre a nova casa não são descritas com tintas carregadas, com ar dramático. O discurso é seco, por vezes duro, mas não teatral, como se percebe:

Apesar de passarem necessidades, ninguém se lamentava pelo fato de morar sem qualquer conforto num sobrado destinado a depósito de mercadorias [...]. A casa era, na verdade, um pavimento comprido, sem paredes, que começava no balcão que dava para a rua; no meio, uma claraboia, por onde entrava alguma iluminação durante o dia, e terminava numa área de serviço com um pequeno banheiro, que na verdade não tinha nem banheira nem chuveiro, apenas um vaso sanitário e uma pia [...]. A cozinha era um fogareiro improvisado na área de serviço, o que exigia que a comida fosse de uma frugalidade franciscana. (FONSECA, 2011, p.29-30)

A sobriedade do relato é notável, assim como os dois usos da construção “na verdade”. Com eles, o autor reafirma a ideia, exposta no início da narrativa, que se esforçaria para não inventar nada no seu texto memorialístico. Ele tenta ressaltar a fidelidade aos fatos como realmente ocorreram e ao compromisso assumido perante o leitor.

O espaço carioca deixou mais duas marcas profundas na memória de José – o mar e o Carnaval. Quanto ao mar, são diversas as referências à paixão pela água, pelas praias, pelo nado. O primeiro contato, porém é o mais significativo, pois o peso e a lembrança dos ancestrais recaem sobre ele:

José lembra-se da primeira vez em que ele, teoricamente um montanhês, viu o mar. Ao contemplá-lo, teve uma sensação de tranquila e alegre familiaridade, como se fosse o reencontro com um velho conhecido, afinal seus ascendentes portugueses eram ‘marinhos’ [...]. (FONSECA, 2011, p.41)

Já o Carnaval, que aumentou a “sedução da cidade” (FONSECA, 2011, p.81), foi vivido por José pouco tempo depois de sua chegada ao Rio. A festa fica tão fortemente gravada na memória do menino que o capítulo dedicado a ela é o mais extenso e peculiar da obra. Conforme aponta Sissa Jacoby (2014), nessa parte do livro, há uma oscilação de tom entre os sentimentos do garoto que entra em contato com o evento que toma conta do povo, as impressões do jovem que frequenta bailes de clubes e a vontade de registrar as modificações ocorridas na festa com o passar dos anos. Independente dessa oscilação, observa-se a necessidade do autor em “guardar” o momento e a história daquilo que o impressionou.

José palmilhava os espaços do Rio pela curiosidade e a necessidade, já que teve de começar a trabalhar cedo e o primeiro emprego foi o de entregador. Nessa função, ele “circulava pela cidade inteira, no centro, caminhando, e nos bairros e subúrbios, de trem e de bonde” (FONSECA, 2011, p.38). Circular pelo Rio como obrigação, ao invés de diminuir a paixão do menino pela cidade, tornou-a maior. Quanto mais entregava coisas, mais conhecia o espaço e mais se encantava. Há uma frase sobre José e o emprego de entregador que merece ser recuperada, pois é representativa no tocante à escrita das memórias e ao olhar para trás com a visão do presente: “Entre as muitas ocupações que José teve em sua vida essa de entregador foi a mais agradável de todas, certamente mais prazerosa do que a de escritor.” (FONSECA, 2011, p.39). Pelo encanto que o Rio causava ao menino, é possível entender o porquê do apego à função, mas muito do adulto José está na afirmação. No papel de entregador, a simplicidade imperava, era preciso sair de um ponto e chegar a outro, e, durante o percurso, as imagens, os sons e os cheiros da cidade assaltavam os sentidos de José.

Talvez José também tenha sentido prazer na “ocupação” de professor de natação. As praias cariocas lhe proporcionavam essa improvisada e maliciosa função na qual o pagamento não se dava, exatamente, em dinheiro:

Mas o melhor era quando, depois de aprenderem a boiar, José lhes ensinava a dar as primeiras braçadas. Agora elas se deitavam de bruços sobre as mãos dele, os pequenos seios apoiados em uma das mãos, e as coxas, na altura da vagina, apoiadas na outra. Muitas meninas sapecas deixavam que ele, com os dedos, acariciasse sua vagina. (FONSECA, 2011, p.69)

As mulheres também são uma paixão de José e, em quase todos os seus relacionamentos com o sexo feminino, o Rio tem lugar. No princípio, era a vizinha que lhe dava beijos de língua após ele pular a janela; depois, eram as moças bonitas observadas na entrada da tradicional Confeitaria Colombo, as prostitutas francesas, de quem admirava a beleza, mas não desejava, as meninas da natação, as colegas de trabalho, levadas aos cinemas do centro, a mulher casada conhecida na beira da praia.

José não atravessa todos os relacionamentos de juventude e nem todos os carnavais passados pelo seu protagonista – a narrativa é finalizada quando José está entre os vinte e poucos anos e a escolha de continuar a vida como advogado ou escolher outra trilha. O período abordado é expressivo por mostrar aquilo que marcou o caminho de José antes do aparecimento do escritor Rubem Fonseca. As leituras, os espaços e as paixões foram os marcadores da memória, os rastros que auxiliaram Fonseca na tentativa de refiguração do tempo em que ele era José.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora Unicamp, 2011.
- FONSECA, Rubem. *José*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2011.

- FREITAS, Vamberto. José, ou a grande arte de José Rubem Fonseca. *Açoriano Oriental*. 25 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.acorianooriental.pt/artigo/jose-ou-a-grande-arte-de-jose-rubem-fonseca>
- GUSDORF, Georges. *Lês ecritures du moi*. Paris: Odile Jacob, 1991.
- JACOBY, Sissa. A infância ou a arte de andar e ler: uma leitura de José [de] Rubem Fonseca. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de (Org.). *Escritas do eu: introspecção, memória, ficção*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p. 115-131.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

O XAMANISMO EM WALT WHITMAN NA EDIÇÃO ORIGINAL DE *FOLHAS DE RELVA*

FERNANDO MÜLLER KREBS²⁴

NORBERTO PERKOSKI²⁵

Devido à grande variedade de enfoques que a poética whitmaniana permite, escolhemos, neste artigo, direcionar nossos estudos para as possíveis relações entre o xamanismo e a primeira edição de *Folhas de relva* – por ser esta a original, sem quaisquer das reformulações por que passaram as edições seguintes. Destacamos a amplitude de desdobramentos que o termo xamanismo possibilita e, por isso, mencionamos que a origem de nossas observações está na estreita ligação existente entre a poesia e o acesso a outros níveis de consciência. Poetas e xamãs são conectores e tradutores. Realizam a ponte entre a realidade e o sobrenatural e compartilham suas percepções e experiências com a sociedade. É a partir dessa aproximação entre os papéis desempenhados pelo xamã e pelo poeta que avançaremos e estabeleceremos outras correlações.

O QUE É XAMANISMO E QUEM É O XAMÃ

É muito difícil buscarmos uma conceituação de xamanismo sem recorrermos à clássica definição do estudioso romeno Mircea Eliade: “O xamanismo é precisamente uma das técnicas arcaicas do êxtase, ao mesmo tempo mística, magia e ‘religião’ no sentido amplo do termo” (1998, p. 10). Eliade condensa, em duas linhas, um termo que pode ser desdobrado em múltiplas direções, o que, de certa forma, aponta para a importância que esse conjunto de práticas, conhecimentos e sabedorias representou (e ainda representa) ao longo da história da humanidade e sua relação com o sagrado.

O xamanismo *não* é uma religião. Por ser um fenômeno originário de diversas regiões do mundo, suas práticas e manifestações variam muito de uma cultura para outra, o que torna praticamente impossível sua sistematização e o estabelecimento de uma identidade, aspectos fundamentais para a constituição das religiões: “o xamanismo não é uma religião simples e unificada, mas antes uma forma cultural mista de sensibilização e prática religiosa” (VITEBSKY, 2001, p. 11). Em outras palavras, podemos caracterizar o xamanismo como uma “experiência religiosa”, sobretudo no clássico sentido de *religare*, como um fenômeno de religação com o sagrado, algo que, de certa forma, foge bastante à ideia de religião que o homem ocidental se acostumou a praticar através dos séculos, muito mais identificada como “essencialmente um sentimento de fé, e não como uma experiência dos sentidos” (SANTOS, 2013, p. 15-16).

24 Graduado em Letras/Inglês pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

25 Doutor em Letras, professor do Curso e do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

O berço do xamanismo está localizado no Norte da Ásia, sobretudo nos povos siberianos. Para Eliade, “o xamanismo *stricto sensu* é, por excelência, um fenômeno religioso siberiano e centro-asiático. A palavra chegou até nós através do russo, tungue *saman*”²⁶ (1998, p. 16). No entanto, é sabido que práticas muito semelhantes também se desenvolveram, ao mesmo tempo, em diversas regiões do planeta, em todos os continentes. Além da Sibéria, da Mongólia e de boa parte do território asiático (China, Rússia, Índia, Irã, Japão), há evidências de práticas xamânicas entre diversos povos africanos; entre os aborígenes australianos e os nativos que habitavam as ilhas do Pacífico e do Índico; entre a enorme variedade de tribos indígenas (e esquimós) das Américas do Norte, Central e do Sul; e, se não é plausível afirmar que os antigos povos europeus praticavam o xamanismo, é perfeitamente possível identificar muitas semelhanças entre “tradições extáticas” dos antigos germânicos, celtas e gregos com as práticas xamânicas (ELIADE, 1998).

Pesquisadores concordam que a origem do xamanismo pode estar no período paleolítico, em nossos primitivos ancestrais que desempenhavam as funções de caçadores e xamãs. Por ser a caça a atividade fundamental para a sobrevivência, o foco da atuação dos xamãs era a realização de rituais que pediam auxílio e permissão a diversos tipos de espíritos, para que animais pudessem ser encontrados e sacrificados. É pertinente notarmos que essa função primordial do “xamã pré-histórico”, de contatar entidades, espíritos e outros seres, se manteve ao longo da história e, de certa forma, simboliza e resume o papel fundamental desempenhado pelos xamãs em todos os lugares em que a cultura xamânica se desenvolveu. A definição do antropólogo brasileiro Viveiros de Castro para o xamã e o xamanismo reafirma e amplia esse mesmo entendimento:

O xamanismo pode ser definido como a capacidade manifestada por certos humanos de cruzar as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades não humanas. Sendo capazes de ver os não humanos como estes se veem (como humanos), os xamãs ocupam o papel de interlocutores ativos no diálogo cósmico. Eles são como diplomatas que tomam a seu cargo as relações interespecies, operando em uma arena cosmopolítica onde se defrontam as diferentes categorias sionaturais. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 468)

Essa função seminal do xamã, de feiticeiro interlocutor entre os mundos material e espiritual, desmembra-se em – ou abarca, pois está sempre presente – várias outras. O xamã é, segundo Eliade (1998, p. 16), “o grande mestre do êxtase” e a figura central da vida mágico-religiosa da sociedade; ele é o mago, o curandeiro (*medicine-man*); o psicopompo (na mitologia antiga, o condutor das almas dos mortos, epíteto de Hermes, Orfeu, Caronte, Apolo); o sacerdote, o místico e o poeta. Dentre suas múltiplas habilidades e atribuições, destacamos a realização de diversos rituais, as ascensões celestes e as descidas aos infernos, as curas mágicas, os transe e possessões, os conhecimentos do cosmos, as relações com os animais de poder (metamorfoses), as mediações entre os espíritos da natureza e os seres humanos, as artes divinatórias e as comunicações dos

26 Segundo Vitebsky, “a palavra ‘xamã’ deriva da língua evenca, que é própria de um pequeno grupo de caçadores e pastores de renas de língua tungu da Sibéria. Inicialmente, foi apenas utilizada para designar um especialista religioso dessa região” (2001, p.10).

repertórios históricos e literários da tribo (ELIADE, 1998). Em suma, o xamã é o ser capaz de, utilizando-se de determinadas técnicas e conhecimentos, acessar outros níveis de consciência, adentrando o que poderíamos chamar de dimensões sobrenaturais, inacessíveis às pessoas comuns, para de lá trazer as respostas e mensagens que lhe permitem desempenhar todas as funções descritas acima – funções com as quais muitos poetas também guardam uma natural intimidade.

O POETA-XAMÃ

O escritor, quadrinista e ocultista britânico Alan Moore (2003), em um trecho do documentário *The mindscape of Alan Moore*, ao explicar o que é a magia e refletir sobre seu significado no mundo contemporâneo, nos fornece um depoimento em total consonância com a ideia de os poetas, através do poder da linguagem, serem os mantenedores das antigas artes praticadas pelos xamãs. Moore considera a magia

em muitos aspectos uma ciência da linguagem [...] Existe alguma confusão a respeito do que a magia é realmente. Penso que isto pode ser elucidado se você apenas olhar as mais velhas descrições de magia. Magia na sua forma mais antiga é referida como “A Arte”. Creio que isto seja completamente literal. Creio que a magia é arte, e que essa arte, seja a escrita, a música, a escultura ou qualquer outra forma, é literalmente magia. A arte é, como a magia, a ciência de manipular símbolos, palavras ou imagens, para operar mudanças de consciência. A verdadeira linguagem da magia trata tanto da escrita quanto de arte e também sobre feitos sobrenaturais. Um grimório, por exemplo, um livro de feitiços, é um modo extravagante de falar de gramática. E conjurar um encantamento é somente encantar, manipular palavras para mudar a consciência das pessoas. Eu acredito que um artista ou escritor são o mais perto do que você poderia chamar de um xamã no mundo contemporâneo. Creio que toda cultura deve ter surgido de um culto. Originalmente, todas as facetas de nossa cultura, sejam as ciências ou as artes, eram territórios dos xamãs. (MOORE, 2003, transcrição da legenda do DVD)

A célebre definição de Ezra Pound, de que “os artistas são as antenas da raça” (1998, p. 77), é tão apropriada à ideia do poeta-xamã que parece ter sido pensada especialmente para ele, pois, como vimos, o xamã, de fato, é uma espécie de catalisador de funções e conhecimentos, receptor e receptáculo, uma legítima “antena” capaz de capturar as “ondas” de outras dimensões para transmiti-las à sua comunidade. É claro que, considerando as sociedades contemporâneas e os mais diversos caminhos que a poesia seguiu, não podemos generalizar e afirmar que todos os poetas desempenham, hoje em dia, o mesmo múltiplo papel exercido pelos xamãs, contudo, datam de milênios a tradição e a ideia de os poetas serem os indivíduos dotados do talento e da capacidade para acessar e trazer à sociedade os conhecimentos de realidades superiores e ocultas, despercebidas pelos homens comuns. Para Marcel de Lima Santos, o poeta-xamã é

o artista visionário cuja expressão não passa de um elo entre a realidade comum e o domínio espiritual, cuja poesia atrai o leitor para abrir aquela porta e recriar o ambiente mágico que nunca desapareceu da mente humana, apesar de ser considerado um mito mentiroso ou mesmo pura loucura pela lógica imponente da razão. (SANTOS, 2013, p. 139)

É através de uma linguagem emocional (que, de forma alguma, significa que não seja elaborada) que o poeta-xamã expressa a percepção e a consciência que tem de que todas as formas de existência que habitam o mundo estão interligadas, desde as plantas e os animais, até os corpos celestes e os mistérios de sua própria inconsciência. O poeta, antropólogo e ambientalista norte-americano Gary Snyder, ele mesmo, um poeta-xamã, acredita

que uma preocupação com a natureza e a integridade dos muitos reinos de criaturas é uma preocupação muito antiga e profundamente arraigada do poeta. A tarefa do cantor era cantar a voz do milho, a voz das Plêiades, a voz do bisão, a voz do antílope. Contatar, de um modo muito especial, um “outro” que não estava dentro da esfera humana; algo que não poderia ser aprendido pela consulta contínua a outros guias humanos, e só poderia ser aprendido ao se aventurar para fora dos limites humanos, penetrando na vastidão da sua própria mente, na vastidão do inconsciente. Assim, os poetas sempre foram pagãos. (SNYDER, 2005, p. 236)

Dessa forma, os poetas-xamãs são indivíduos que possuem uma profunda conexão com a natureza, eles sentem e percebem “a verdade” (não a dos filósofos platônicos, e sim uma verdade sensível, além de conceitos exatos e fechados), eles têm acesso a conhecimentos e percepções com os quais os homens comuns, demasiadamente ocupados com o “mundo real”, pragmático e racional, perderam o contato, pois tornaram-se embrutecidos, esquecidos de suas essências primitivas.

O encontro do xamã com o poeta é o encontro do misticismo com a linguagem (um par conhecido, se lembrarmos que a linguagem também é mística e que o misticismo também é linguagem); a fusão daquele que adentra e vive outras realidades em busca de conhecimentos e ensinamentos com aquele que cria, guarda e compartilha as narrativas e experiências; do conector cósmico com o comunicador místico. O poeta-xamã é um indivíduo com sensibilidades psicológica e espiritual diferenciadas, com uma percepção mais apurada dos múltiplos fenômenos que compõem a realidade, potências que habitam cada ser humano, mas que parecem se manifestar como uma espécie de vocação ou chamado nos poetas-xamãs. Ideia reforçada pelo pensamento do transcendentalista Emerson, parafraseado e citado por Rodrigo Garcia Lopes:

Cada indivíduo é um cosmos. A natureza é cheia de símbolos espirituais, e o poeta é seu “tradutor”. Toda pessoa é um poeta, na mesma proporção de sua capacidade ou incapacidade de se maravilhar com o mistério da natureza. O poeta, no entanto, é aquele capaz de traduzir para a linguagem humana “as conversas que ele tem com a natureza”, como escreveu Emerson, para quem “cada toque deve causar arrepio”. A natureza, neste contexto, surge como um duplo de nossa psique. Movido pela energia divina chamada amor, o poeta é aquele que “diz” e nomeia o mundo. O poeta, “por uma percepção intelectual ulterior, dá aos símbolos que encontra na natureza uma força que faz com que esqueçamos seus antigos usos”. O poeta “coloca olhos e língua em cada objeto mudo e inanimado”. (LOPES, 2005, p. 248-249)

O excerto acima é mais uma definição do poeta-xamã. O legítimo tradutor dos símbolos espirituais presentes na natureza; o possuidor da capacidade de comunicação entre o mundo oculto e o visível; o ser de personalidades metamórficas; o conector entre o humano e o universo. O poeta-xamã atravessa eras e civilizações para lembrar à humanidade da profana sacralidade da existência e que as

potencialidades do homem não podem ser condicionadas por conceitos racionais e filosóficos. O poeta-xamã é o poeta cósmico de que fala Whitman, o poeta das forças complementares, da unidade total que permeia toda a vida, o poeta que singra galáxias ao mesmo instante em que grassa como a relva sobre a terra. O ser que manifesta, através da palavra, a onipresença do sagrado.

O XAMANISMO EM WALT WHITMAN

A associação de Whitman com a figura de um xamã foi algo que aconteceu quase de imediato, tão logo *Folhas de relva* foi publicado. Mesmo com a maioria das críticas execrando o livro e todo seu conteúdo (temas, opiniões, formas), entre os poucos intelectuais e personalidades que haviam recebido um exemplar (enviado pelo próprio Whitman) e elogiado sua poesia, estava o filósofo transcendentalista Ralph Waldo Emerson. Foi Emerson quem ficou maravilhado e saudou Whitman como o autor da obra que a América aguardava. O crítico literário norte-americano Harold Bloom corrobora a impressão inicial despertada no filósofo pelo poeta da edição original de *Folhas de relva*:

Creio que Emerson estava correto em sua primeira impressão de Whitman como um xamã americano. O xamã é necessariamente autodivido, sexualmente ambíguo, e difícil de distinguir do divino. Como xamã, Whitman é infinitamente metamórfico, capaz de estar em vários lugares ao mesmo tempo, e conhecedor de assuntos que Walt Whitman Jr., o filho do carpinteiro, dificilmente poderia ter conhecido. Começamos a ler Whitman corretamente quando vemos nele uma regressão à antiga Cítia, a estranhos curandeiros que eram demoníacos, que sabiam possuir ou ser possuídos por um eu mágico ou oculto. (BLOOM, 2001, p. 267)

É somente na edição de 1855 que consta o prefácio, espécie de ensaio introdutório, no qual, entre outras questões, Whitman descreve seu ideal de poeta, apresenta suas concepções éticas e estéticas e defende o estabelecimento de uma poesia legitimamente americana. É neste prefácio que teremos os primeiros indícios do poeta-xamã em Whitman. Tão logo principia a apresentação do ideal de poeta americano que está por vir (a introdução é escrita na terceira pessoa, como se o autor apresentasse a si mesmo – e é, sem dúvida, o que ele faz: prepara o leitor para o poeta *kósmico*²⁷ que surgirá nas páginas seguintes), Whitman começa a dar sinais do poeta-xamã que está contido nesse ideal. A necessidade de que esse poeta esteja conectado com a terra em que vive é a primeira característica revelada:

Seu espírito corresponde ao espírito de seu país....ele encarna sua geografia e a vida natural e rios e lagos. [...] Nele crescem sólidas vegetações que ramificam os brotos do pinho e do cedro e da cicuta do carvalho [...] e florestas cobertas de gelo transparente e sinelos suspensos dos galhos e estalando no vento....e encostas e picos de montanhas....e pastagens doces e livres como a savana ou o planalto ou a pradaria.... com voos e cantos e gritos que respondem aos do pombo selvagem e do pica-pau e do papa-figo do pomar.²⁸ (WHITMAN, 2005, p. 13-15)

27 Utilizamos a grafia de *kosmos* e *kósmico* com “k”, da maneira como Whitman as utilizava em seus poemas.

28 Todas as traduções de versos e trechos da obra de Whitman citados neste trabalho foram realizadas por Rodrigo Garcia Lopes, para *Leaves of grass* = Folhas de relva: a primeira edição (ver referências).

Algumas páginas adiante, temos o mesmo poeta-xamã conectado à natureza por meio de todas as formas (céu, bosques, pessoas) e capaz de acessar os mistérios da criação:

Ele vai direto à criação. Sua confiança vai dominar a confiança de tudo que tocar . . . e ele vai dominar toda e qualquer conexão. [...] Tudo o que vem dos céus ou das alturas está conectado nele através da visão do amanhecer ou de uma cena dos bosques de inverno ou da presença de crianças brincando ou de seu braço em volta do pescoço de um homem ou uma mulher. (WHITMAN, 2005, p. 21)

O espírito de unidade da natureza e a capacidade para percebê-lo também aparecem como competências inatas aos grandes poetas, de forma muito semelhante à vocação dos xamãs, como algo transmitido através das gerações e que chega ao poeta:

um perfeito sentido da unicidade da natureza e da propriedade do mesmo espírito aplicado aos assuntos humanos . . são trazidos do fluxo do cérebro do mundo para se tornarem parte do maior dos poetas desde seu nascimento do ventre de sua mãe e do nascimento dela no de sua mãe. (WHITMAN, 2005, p. 33)

O poeta-xamã feiticeiro, curandeiro, conhecedor da realidade e a ela integrado é aquele que sabe das coisas que o cercam e do mundo em que vive, que consegue compreender e traduzir o invisível:

De toda a humanidade o grande poeta é o equalizador. [...] Ele é o equalizador de seu tempo e de sua terra.... ele supre o que precisa ser suprido e checa o que precisa ser checado. [...] iluminando o estudo do homem, da alma, da imortalidade [...] nada perto demais, nada longe demais... as estrelas não estão tão distantes assim. [...] Se o clima se torna preguiçoso e pesado ele sabe como estimulá-lo... ele pode fazer cada palavra que fala sangrar. [...] Lá no alto e fora do alcance ele fica girando uma luz concentrada... gira o eixo com seu dedo . . . (WHITMAN, 2005, p. 17)

Quase ao final do prefácio, Whitman deixa claro qual será o papel desse novo poeta que apresenta, o poeta-xamã que virá substituir o já ultrapassado sacerdote, o poeta-xamã que fará a ponte entre o *kosmos* e a humanidade:

Em breve não existirão mais sacerdotes. O trabalho deles está feito. Eles podem esperar um pouco . . talvez uma ou duas gerações . . sumindo gradualmente. Uma raça superior deverá tomar o seu lugar . . . as gangues do kosmos e os profetas da massa deverão tomar seus lugares. Uma nova ordem deve surgir e eles devem ser os sacerdotes do homem, e cada homem será seu próprio sacerdote. As igrejas erigidas sob suas sombras devem ser as igrejas dos homens e das mulheres. Através de sua própria divindade o kosmos e a nova raça de poetas devem ser os intérpretes dos homens e das mulheres e de todos os acontecimentos e coisas. Devem encontrar sua inspiração nos objetos reais de hoje, sintomas do passado e do futuro . . . Não devem dignar-se a defender a imortalidade ou Deus ou a perfeição das coisas ou a liberdade ou a beleza primorosa e a realidade da alma. Devem surgir na América e receber do resto da terra uma resposta. (WHITMAN, 2005, p. 39-41)

Após o prefácio, o primeiro poema de Folhas de relva é “Canção de mim mesmo”, um dos mais célebres escritos de Whitman. “Canção de mim mesmo” é praticamente um poema épico, no qual Whitman leva o leitor a uma grande jornada através do tempo e do espaço, percorrendo vários momentos da história da civilização e colocando-se no lugar das pessoas e dos seres e elementos da natureza que surgem durante a narrativa. Ao longo da viagem, o poeta-xamã revela as múltiplas relações existentes entre todas as formas de vida e expõe suas opiniões a respeito dos mistérios da existência. Nos três primeiros versos do poema, Whitman decreta a conexão com o leitor, como que o convocando para a longa viagem que será narrada. É um convite (uma intimação, poderíamos dizer) para o voo mágico do poeta-xamã: “Eu celebro a mim mesmo,/ E o que eu assumo você vai assumir,/ Pois cada átomo que pertence a mim pertence a você” (WHITMAN, 2005, p. 45). É assim que o bardo *kósmico* inicia a série de doze poemas da obra, estabelecendo uma comunhão profunda com o leitor – o outro, humano como ele e com o qual ele divide cada átomo que lhe pertence. Alguns versos adiante o convite do poeta-xamã para que o leitor embarque em sua viagem *kósmica* é posto de forma mais clara:

Fique este dia e esta noite comigo e você vai possuir a origem de todos os poemas,
 Vai possuir o que há de bom da terra e do sol . . . sobraram milhões de sóis,
 Nada de pegar coisas de segunda ou de terceira mão . . . nem de ver através dos olhos dos mortos . . .
 nem de se alimentar dos espectros nos livros,
 E nada de olhar através dos meus olhos, nem de pegar coisas de mim,
 Você vai escutar todos os lados e filtrá-los a partir de seu eu. (WHITMAN, 2005, p. 47)

Assim como o xamã que narra histórias para que o paciente possa acompanhá-lo e superar suas doenças, traumas ou limitações, Whitman também convoca o leitor para acompanhar sua canção e dela sair modificado, com o sentimento de ter vivenciado novas percepções através das experiências provocadas pela narrativa – no entanto, o último verso do trecho acima reforça que os aprendizados são pessoais, ou seja, Whitman é um xamã-guia, aquele que conduz (uma espécie de Virgílio acompanhando Dante, em *A divina comédia*), mas ele não fará o leitor perceber se este assim não o desejar e se esforçar.

Talvez a forma de manifestação mais explícita de Walt Whitman como um poeta-xamã se dê por meio dos diferentes tipos de conexão que o poeta estabelece com a realidade total da existência. Ele não apenas se identifica e se relaciona com os animais e a natureza, como também reconhece e exalta a sacralidade e a grandeza de cada ser vivo e cada elemento sobre a terra:

Creio que uma folha de relva não é menos que a jornada das estrelas,
 E a formiga é tão perfeita, e um grão de areia, e o ovo da galinha,
 E a rã é uma obra-prima para o altíssimo,
 E a trepadeira de amoras-pretas podia enfeitar os salões do céu,
 E a mínima junta de minha mão humilha qualquer máquina,
 E a vaca pastando de cabeça baixa supera qualquer estátua,
 E um camundongo um milagre suficiente para confundir sestilhões de infiéis,
 E a cada tarde de minha vida eu voltaria a ver a filha do fazendeiro fervendo sua chaleira e fazendo bolo.
 (WHITMAN, 2005, p. 87)

Se o poeta-xamã é um indivíduo tão integrado ao mundo e a todas as formas de vida, podemos imaginar que sua conexão com a humanidade seja, no mínimo, tão intensa quanto às demais. E, de fato, o amor universal que Whitman nutre pela raça humana permeia quase todas as páginas de *Folhas de relva*. Ele não exclui ninguém, seu sentimento de irmandade com todos os homens sobre a terra abarca tudo:

Sou de cada raça e cor e classe, sou de cada casta e religião,
 Não só do Novo Mundo mas de África Europa ou Ásia . . . um nômade selvagem,
 Fazendeiro, mecânico, ou artista . . . cavalheiro, marinheiro, amante ou quaker,
 Prisioneiro, gigolô, desordeiro, advogado, médico ou padre.

Resisto a tudo menos minha própria diversidade,

(WHITMAN, 2005, p. 67)

As ideias de Deus e religião para Whitman são muito mais próximas à tradição ancestral, xamânica, do que às concepções civilizadas e dogmáticas do mundo moderno. O sentimento religioso, para Whitman, está em todas as coisas, nessas múltiplas relações que o poeta-xamã percebe entre as forças e seres da natureza. Na “Canção às ocupações”, é assim que Whitman relativiza a importância das bíblias na vida de cada pessoa:

Sempre consideramos as bíblias e religiões divinos . . . não digo que não são,
 Mas sim que brotaram de você e vão continuar brotando de você,
 Não são elas que dão vida a você . . . mas você que dá vida a elas ;
 As folhas não caem das árvores ou as árvores caem da terra mais do que caem de você. (WHITMAN, 2005, p. 139)

O poeta-xamã whitmaniano não se prende a formas para expressar seu sentimento religioso, pois sua percepção do sagrado é muito mais emocional e sensorial do que racional e lógica. É o próprio Whitman quem diz: “Sermões e lógicas jamais convenceram,/ O rocio da noite cala fundo em minha alma” (2005, p. 85). É assim que um poeta-xamã pratica e vivencia sua religião.

Um dos mais belos poemas de Whitman, “Tinha um menino que saía”, de certa forma condensa (pois o poema tem pouco mais de uma página) esse sentimento do sagrado através das variadas conexões do poeta-xamã com a realidade imediata que o cerca. Nesse poema, Whitman é o menino que sai de casa todo dia e se transforma em tudo o que vê e de alguma maneira o impressiona: plantas, flores, árvores, pessoas, ruas e objetos da cidade, balsas, o rio, a vila, sombras, nuvens, ondas, até o próprio pai e a própria mãe. É o menino-xamã metamorfo com sua percepção natural do mundo, sentindo que todas as coisas estão interligadas e fazem parte de um único organismo vivo:

Tinha um menino que saía todo dia,
 E a primeira coisa que ele olhava e recebia com surpresa ou pena ou amor ou medo, naquela coisa ele virava,

E aquela coisa virava parte dele o dia todo ou parte do dia . . . ou por muitos anos ou longos ciclos de anos. (WHITMAN, 2005, p. 199)

Ao fim do poema, após todas as metamorfoses do menino, que agora segue sua jornada, Whitman estabelece, mais uma vez, a conexão-comunhão com o leitor-paciente, lembrando-o da possibilidade de experienciar as mesmas sensações retratadas no poema: “Todas essas coisas fazem parte do menino que saía todo dia, e que agora vai embora e mais distante a cada dia,/ E agora podem ser também de quem lê-las com atenção” (2005, p. 201).

Ao longo da “Canção de mim mesmo”, Whitman, como legítimo poeta-xamã, também viaja por outros meios e tem acesso a realidades bem mais distantes. Essas viagens por dimensões (espaciais, temporais e espirituais) aparentemente inacessíveis aos seres humanos são características fundamentais dos voos mágicos realizados pelo xamã, quando este abandona seu corpo físico para vagar por outras realidades em busca das respostas, conhecimentos, instruções ou curas, de acordo com a necessidade da ocasião. Através dos voos mágicos, o poeta aumenta sua percepção da eternidade e do infinito, sua compreensão da existência inteira como uma única realidade, fragmentada e múltipla, mas na qual todos os elementos estão interligados, complementando-se uns aos outros. Viagens no tempo, no espaço, por mundos espirituais ou sobrenaturais, por mais que possam parecer distantes da vida comum, física e visível, para o poeta-xamã são outras formas de manifestação de um universo em que todas as partes se relacionam e fazem sentido. Há um eterno fluxo de vida, uma força ilimitada que pulsa e envolve todas as coisas:

Solitário à meia-noite no quintal, meus pensamentos partem de mim por muito tempo,
Andando pelas antigas colinas da Judeia ao lado do deus belo e gentil ;
Acelerando pelo espaço . . . acelerando pelo céu e pelas estrelas,
Acelerando entre os sete satélites e o imenso anel e seu diâmetro de oitenta mil milhas,
Acelerando com o rabo dos meteoros . . . lançando bolas de fogo com eles,
Levando a cria crescente que traz sua mãe cheia em seu ventre ;
Se enfurecendo adorando tramando amando avisando,
Pra trás e pra frente, surgindo e sumindo,
Noite e dia cruzo esses caminhos.

Visito os pomares de Deus e contemplo seus esféricos produtos,
Considero os quintilhões já maduros e os quintilhões ainda verdes.

Meu voo é o voo de uma alma fluida e voraz,
Minha trajetória profunda além do alcance das sondas.

Vou me servindo do material e do imaterial,
Não há vigilância que me pegue, nem lei que me proíba.

(WHITMAN, 2005, p. 93-95)

Em *Folhas de relva* também encontraremos o poeta-xamã como o conservador do repertório histórico da sociedade, da mesma forma como o xamã é o guardador das histórias de sua tribo. São várias as passagens em que Whitman empresta sua voz para registrar acontecimentos de diversos tipos: histórias de guerras, de naufrágios, de escravos, cenas da vida cotidiana no campo e na cidade. Na “Canção de mim mesmo”, a função do poeta-xamã como guardador do repertório tem uma conotação mais profunda, pois, ao falar do que trata sua obra, Whitman aparece não somente como um contador de histórias, e sim como um conservador do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo: “Estes pensamentos são os de todos os homens de todas as eras e terras, não se originaram comigo,/ Se não são seus tanto quanto meus, então não são nada, ou quase nada” (WHITMAN, 2005, p. 67).

O aspecto das curas realizadas pelos xamãs, na obra de Whitman, se dá através da leitura dos poemas. Não encontraremos trechos explícitos em que o poeta mencione que seus versos são capazes de curar os males do leitor (salvo algumas alusões). Entretanto, isso está nas entrelinhas. Podemos afirmar, por experiência própria, que somente uma leitura muito desatenta de *Folhas de relva* seria incapaz de perceber o sentimento de amor à humanidade e à natureza que Whitman conseguiu eternizar em seus poemas. Diríamos que é impossível atravessar as “folhas de relva” sem sentir a presença do poeta-xamã Whitman voando e sussurrando palavras de fraternidade ao leitor-paciente. Na poesia, o efeito curador do ritual xamânico se dá por meio do poder transcendental das palavras, capazes de despertar potências mentais, emocionais e espirituais até então despercebidas pelo leitor, conduzindo-o a outros níveis de compreensão do mundo e da realidade (tanto interna quanto externa).

Fiquemos com os versos finais da “Canção de mim mesmo”, em que o poeta-xamã retorna de sua epopeia *kósmica* para se fundir à relva sagrada, aguardando o reencontro com o leitor em algum lugar no tempo e no espaço. Não há ponto final no último verso do poema – o voo na eternidade continua:

Vou-me feito vento.... agito meus cabelos brancos contra o sol fugitivo,
Esparramo minha carne em redemoinhos e a deixo flutuar em retalhos rendados.

Me entrego à terra pra crescer da relva que amo,
Se me quiser de novo me procure sob a sola de suas botas.

Vai ser difícil você saber quem sou ou o que estou querendo dizer,
Mas mesmo assim vou dar saúde,
Vou filtrar e dar fibra a seu sangue.

Não me cruzando na primeira não desista,
Não me vendo num lugar procure em outro,
Em algum lugar eu paro e espero você

(WHITMAN, 2005, p. 131)

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Harold. Walt Whitman como centro do cânone americano. In:_____. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001a. p. 256-282.
- ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LOPES, Rodrigo Garcia. Uma experiência de linguagem: Whitman e a primeira edição de Folhas de relva. In: WHITMAN, Walt. *Leaves of grass = Folhas de relva: a primeira edição (1855)*. Tradução e posfácio de Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 213-313.
- MOORE, Alan. Depoimento em documentário. In:_____. VYLENZ, Dez. *The mindscape of Alan Moore*. Reino Unido: Shadowsnake Films, 2003. DVD, 80 min. color. son.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998. p. 77.
- SANTOS, Marcel de Lima. *Jim Morrison: o poeta-xamã*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- SNYDER, Gary. *Re-habitar – ensaios e poemas*. Tradução de Luci Collin. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.
- VITEBSKY, Piers. *O xamã – viagens da alma; transe, êxtase e cura; desde a Sibéria ao Amazonas*. Tradução de Alfonso Carmona Teixeira. Köln: Evergreen, 2001.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Xamanismo e sacrifício. In:_____. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 457-472.
- WHITMAN, Walt. *Leaves of grass = Folhas de relva: a primeira edição (1855)*. Tradução e posfácio de Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005.

NOTAS PARA UM ESTUDO SOBRE A PALAVRA E A IMAGEM A PARTIR DO ROMANCE *O AMOR DE PEDRO POR JOÃO*

MARIA IRACI CARDOSO TUZZIN²⁹

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a presença de imagens no texto literário a partir do romance *O amor de Pedro por João* (1982) do escritor gaúcho Tabajara Ruas (1942) observado pela perspectiva da representação guia essa escrita. O exame de três gerações de personagens inseridas em épocas distintas de lutas contra sistemas ditatoriais compõe um mosaico a ser observado. A estratégia metodológica circunscreve-se à divisão do mesmo em seções constituídas por reflexão teórico/crítica a respeito do uso da palavra na criação de imagens e notas sobre visibilidade ou apagamentos contidos nas representações ficcionais. Pontos de apoio teórico constam nos estudos críticos de Gotthold Ephraim Lessing (1728-1781), Italo Calvino (1923-1985) e Alfredo Bosi (1936).

Assim, o delineamento genérico do presente texto constitui um movimento inicial em torno do corpus de pesquisa literária que tem como objetivo o reconhecimento da representação da história da ditadura militar brasileira e suas consequências para (na) identidade do romance *O amor de Pedro por João* (1982) escrito pelo artista gaúcho Marcelino Tabajara Gutierrez Ruas porém, a problemática que aqui nos guia busca compreender como em determinadas narrativas literárias (nessa ideia está incluída a prosa de Ruas) o discurso ficcional enseja quadros imagéticos portadores de significação.

A princípio, devido a sua pertinência, uma questão assentada nos estudos clássicos e revisitada nesse estudo robustece a justificativa sobre a importância de refletir sobre a literatura. Desse horizonte, poderíamos iniciar perguntando: o que fazem as narrativas? “Elas dão prazer, diz Aristóteles, através da imitação da vida e do seu ritmo” (CULLER, 1999, p. 33). Todavia a abrangência do especular e do imaginário na tradução de estados anímicos é alterada ao longo do tempo assimilando variados formatos e dinâmicas às narrativas, pela reprodução de diferentes concepções para os enredos e suas conseqüentes representações.

A imitação da vida expressando as circunstâncias impingidas à sociedade, o tempo sombreando e demarcando os passos do homem, ocasionou entender as narrativas no mundo moderno sob matizes diversos. A economia verbal dos relatos distribuídos em superfícies textuais moventes,

29 Estudante da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em nível de doutorado, curso de Letras, área de concentração, Estudos Literários. Endereço eletrônico: mariatuzzin@gmail.com

aliada ao estilo mosaico, caracterizam as mais representativas. Nestas, o pacto entre a linguagem e a realidade torna-se rarefeito, podendo ser evocado a partir da proeminência da diegese sobre a mimese, cisão iniciada pelos formalistas russos e levada ao paroxismo pelos estruturalistas.

Entretanto, ao discorrer sobre a que tenderia o ato de contar uma história no século XXI, Ítalo Calvino elencou esse ideal em seis propostas – Leveza, Rapidez, Exatidão, Visibilidade, Multiplicidade e Consistência – configuradas como um libelo ético a salvaguardar a poética, ansiando conjugar a clareza da linguagem com a complexidade das estruturas narrativas na construção de imagens.

Porém, na miríade de teorias cartesianas que se impuseram à crítica literária ao longo do século XX, reiterar o imagético através de visibilidades ou apagamentos, sintetizado na aproximação entre sujeito e objeto, se mostra como um escopo razoável para a apreensão da gênese da representação literária. Fundada essencialmente sob o estatuto da imagem, essa premissa é significativa para alcançar o objetivo deste trabalho: inferir representações nas quais o olhar, através do narrado, se sobrepõe como experiência pictural.

Desse modo, mesmo que o artista tenha concebido a arte sem um compromisso com a verdade dos fatos, construindo um mundo singular que se contrapõe ao mundo real, é inegável que, através dos textos artísticos, a imaginação produz imagens, e o leitor, no momento em que, pelo ato de ler, recupera tais imagens, encontra uma outra forma de perceber os acontecimentos constitutivos da realidade que motiva a arte literária.

Segundo Le Goff, a categoria teórica mundo real, pode ser compreendida como um sistema de ideias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência. Logo, o real é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Dessa perspectiva é colocada a problemática que visa refletir sobre o que a leitura de passagens romanescas que mais parecem composições picturais, na escrita de Ruas, estaria indicando a partir de um diálogo entre as “artes irmãs”.

Com a finalidade de balizar a questão que está posta e no intuito de encontrar uma chave para sustentar a argumentação que segue, elegemos a antiguidade clássica como ponto de partida para os estudos analógicos entre diferentes artes. Segundo a tradição clássica, provém desse limiar a fraterna emulação entre literatura e pintura que pode ser verificada, por exemplo, no pensamento grego, através do conhecido aforismo atribuído a Simônides de Ceos (556 - 467 a.C.): “A pintura é uma poesia silenciosa; a poesia, uma pintura que fala”.

Foi, entretanto, através do símile do poeta latino Horácio (65 – 8 a.C.) *Ut pictura poesis* que se originou o *locus* privilegiado para o estudo comparativo entre literatura e artes visuais. O contexto de que faz parte o referido símile horaciano reforça o papel do espectador - ideia que na avaliação aristotélica da mimese, através de sua finalidade persuasiva, considera ‘o efeito produzido no receptor’ - tanto na poesia quanto na pintura.

Assim, com a intenção de verificar ocorrências imagéticas em *O amor de Pedro por João* que possam ser esquadrihadas afim de tornar possível discorrer sobre como determinados quadros trazem a luz, ou deixam à sombra, aspectos do período da ditadura militar, um breve recorte teórico-crítico é revisitado.

SOBRE A TEORIA

As reflexões comparativas interartes ocorrem através da imbricação de analogias interpretativas entre a poesia e a imagem. A associação retórica/poética, originalmente, denota um universo de implicações especulativas que se explica pelo fato de que ambas as artes possuem uma direção comum de interrelações e, por isso, a produção iconográfica deveria estar subordinada à arte poética, que por sua vez utiliza exemplos das artes visuais a fim de promover a especificidade dos próprios preceitos. Este modo de pensar a afinidade entre as artes consta nos textos platônicos, aristotélicos e horacianos, os quais são retomados ao longo da história por diferentes pesquisadores com distintos objetivos.

A fim de enveredar pelos caminhos aqui propostos é necessário pensar, além do vínculo entre os ofícios, também, o conceito de mimese, que conforme Bosi, é justamente a noção de representação que possibilita a associação do conhecimento empírico à operação artística, cujo: “[...] significado preciso depende, naturalmente, dos contextos” (BOSI, 1991, p. 28).

Porém, o pesquisador ressalva como possível, a fuga de uma concepção de mimese atrelada ao *imitatio* (prática letrada do Renascimento), quando menciona que a leitura das narrativas contemporâneas deve se configurar como uma pluralidade de discursos de tensão. Bosi também alerta para a negatividade existente na representação da atual produção literária, a qual obriga repensar a mimese, que se supunha uma realidade anterior à linguagem e: “pode aludir à mera imitação de traços e gestos humanos, tal como ocorria nos mimos e na pantomima, representação de caráter jocoso e satírico” (BOSI, 1991, p. 28).

Entretanto, assim como em práticas retóricas, quanto na poesia épica e no teatro é representada a ação (movimento, gestual) e o ambiente (descrição, plasticidade cenográfica), bem como na pintura era permitido figurar a sequencialidade da ação (planos narrativos) com a mesma intensidade da palavra, é possível inferir, ainda segundo Bosi, que a primeira evoca a temporalidade, e a segunda a espacialidade.

Aliás, a reflexão de Platão (348 - 347 a.C.) encontrada no livro *A República* não deixa dúvidas sobre o fato de que tanto poetas como pintores julgam representar a verdade. O primeiro pela ilusão do pensamento ao identificar as aparentes qualidades de certo personagem às virtudes humanas, o segundo, ao desenhar, faz-se crer ao simples espectador tão bom artífice pelo julgamento da articulação de cores e traços.

Os estudos de G. E. Lessing constantes seu ensaio *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia* oferecem outras nuances sobre a relação entre as “artes irmãs”, pois há em tais pesquisas contra-argumentos ao princípio de similaridade entre as duas artes. Para o filósofo, a poesia estaria dotada de um estatuto superior em comparação à pintura, tese que agrada aos românticos alemães para quem aquela constituía a síntese suprema da arte, uma vez que reunia em si a imaginação criativa das artes plásticas e a emoção advinda da música.

Uma das hipóteses de Lessing parte do princípio de que os pintores imitaram os poetas, nesse aspecto a ideia de imitação discutida por Platão é retomada. Porém, a cópia praticada não é condenável nem significa diminuição, pelo contrário, a sabedoria dos pintores aparece graças a imitação, já que seguiram o poeta sem se deixar seduzir pelo mesmo. Possuíam um modelo, mas, tiveram que traduzir tal modelo de uma arte numa outra. Nessa tarefa, encontraram muitas ocasiões para refletir por si mesmos e, esses pensamentos próprios, manifestados nos desvios em relação ao modelo, comprovam que os pintores são tão grandes na sua arte quanto os poetas.

Desse ponto de vista, duas ideias podem estar em questão: ou um deles faz da obra do outro o objeto efetivo da sua imitação, ou ambos possuem o mesmo objeto de imitação e um deles toma emprestado do outro o modo e a maneira de imitá-lo, porém o crítico esclarece que: “a obra de arte e não aquilo que foi representado sobre a obra de arte é o objeto da sua imitação” (LESSING,1998 p.137).

Consequentemente, tanto a pintura como a poesia são submetidas a determinações específicas, pois o que um poeta pode contar nem sempre pode ser mostrado por um pintor, uma vez que a pintura expressa corpos, é estática e simultânea, tem como objeto a matéria figurada e colorida no espaço enquanto a poesia é dinâmica, discursiva, sucessiva e tem como objeto as ações articuladas no tempo, segundo Lessing.

Assim, um dos pontos-chave da argumentação de Lessing é a imitação a que procedem o “artista” e o “poeta” e do esforço de esclarecer a relação que cada um deles mantém com o objeto a ser imitado. Não se trata, portanto, de utilizar para a poesia os recursos da pintura, transferência que Lessing cita como impossível nas principais páginas do *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*.

Além disso, a relação entre as artes verbais e visuais envolve, também, a discussão de recursos que podem servir à representação que as artes elaboram do mundo. Um dos meios que permite criar imagens verbais no texto literário, por exemplo, denomina-se *ékphrasis*, termo grego que significa descrição minuciosa de algo ou de alguém. Para o pesquisador da Universidade de São Paulo, João Adolfo Hansen: “na *ékphrasis*, a palavra é especificada segundo várias qualidades” [HANSEN, s/d, p. 5].

Trata-se, desse ponto de vista, de um artifício ligado à ideia do legível e do visível, que enquanto procedimento empolado, possibilita criar, pela palavra, uma imagem visual. A literatura tem se servido desse expediente como um método retórico e, muitas vezes, como forma de acentuar a verossimilhança, enfatiza o estudioso.

Em síntese, o presente esboço teórico permite inferir que a relação entre pintura e a literatura é irrefutável. Tanto uma arte como a outra, no seu empenho de representar o mundo através da atividade mimética atende o princípio da verossimilhança e a outorga de tal pressuposto demanda utilização de processo descritivo específico denominado *ékphrasis*.

Contudo, é necessário sublinhar que deve ser ponderado o fato que romance, *O amor de Pedro por João* escrito durante o período da ditadura militar brasileira (1964-1985), enquanto seu autor

refugiava-se na Europa, publicado em 1982, é um texto contemporâneo no qual, segundo Bosi, predomina o caráter insólito da experiência estética. Nesse sentido, constituem traços representativos do insólito na escrita tabajarense, aqueles relacionados a estrutura da forma literária, tangenciados nesse percurso em que a busca por representações imagéticas sobre temáticas relacionadas aos “anos de chumbo” ganha força.

DA TEORIA À CONTINGÊNCIA ANALÍTICA

Um dos traços evidentes da consequência da queda das ditaduras na América Latina no final do século passado, a partir do início dos anos oitenta, foi a recorrência de publicações de textos, literários ou não, bem como a produção de narrativas fílmicas e de espetáculos teatrais, os quais buscam recuperar os fatos a partir da memória dos que, inseridos na clandestinidade da luta armada, viveram os tempos repressivos dos períodos ditatoriais.

Foi como se houvesse uma vontade imperiosa de cumprir o dever de restaurar a memória da resistência através de depoimentos jornalísticos, análises sociológicas e antropológicas e estudos psicanalíticos, ou por meio da representação estética em todas as suas variantes poéticas. Seja na linguagem direta dos depoimentos de envolvidos e sobreviventes, por meio do discurso da prova testemunhal nos tribunais, seja na reelaboração dos fatos pela via da ficção narrativa, tal circunstância se faz imperativa sempre que a humanidade supera a travessia desses períodos cíclicos sob domínios tirânicos.

Beatriz Sarlo, ao analisar a natureza desses discursos, no entrecruzamento do horror e do humano, a partir da leitura de *É isso um homem?*, obra na qual o escritor Primo Levi reflete sobre a terrível realidade dos campos de concentração sob o domínio nazista durante a Segunda Guerra Mundial, conclui que para esses sujeitos a necessidade de contar o vivido ao outro, de fazê-lo participar da experiência dolorosa, é tão irresistível quanto as necessidades mais elementares para a sobrevivência cotidiana (SARLO, 2007, p.34).

No Brasil, como nos demais países latino-americanos que saíram de períodos despóticos nos anos oitenta e noventa, não foi diferente. No âmbito da literatura de ficção, é exemplar a prosa de Tabajara Ruas. Em *O amor de Pedro por João*, um narrador inicia seu relato pelo final da trajetória das personagens. À medida que conta as ações que acontecem na embaixada argentina, localizada no Chile, para onde se encaminham muitos latino-americanos exilados, alterna o ponto de vista, para mostrar as lembranças que povoam a memória de ex-combatentes revelando a imanência do passado, em que a guerrilha se fez presente, através de um mosaico de imagens a solicitar adesão do leitor para compreensão daquilo que a requintada edificação ficcional de Ruas propõe.

O romance *O amor de Pedro por João* está dividido em doze capítulos, que, por sua vez, se fragmentam em um número quase sempre regular de subcapítulos. A voz narrativa prepondera em terceira pessoa, porém movimentos expressivos conduzem o texto para a narração em segunda pessoa e para monólogos interiores, na maioria das vezes em uma mesma página. Surpreendentemente para o leitor, a visão sobre os eventos se modifica traduzindo perspectivas diferenciadas de vários personagens.

Além desses, outros elementos vanguardistas são observados na composição do relato como quebra da linearidade temporal, com uma narração que vai e vem no tempo saltando de um cenário para outro num movimento desconcertante e veloz. Em função do uso de uma técnica de inspiração cinematográfica, os fatos parecem flutuar soltos na trama do romance a exigir, continuamente, participação ativa do leitor para entendimento abrangente do romance, cujas cenas atomizadas são mescladas por lembranças das personagens.

Degrazzia, João Guiné e Marcelo Oliveira são figuras centrais da trama. Respectivamente, representam três gerações de combatentes. O primeiro, desde jovem sentira-se atraído pela luta revolucionária e por isso aderira ao movimento militar brasileiro denominado Tenentismo, já o elegante negro João Guiné, partidário comunista, 58 anos, tem como incumbência derradeira política encontrar-se com Sepé, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. O militante mais jovem do grupo é Marcelo. Proveniente da área estudantil é inserido na intriga no parágrafo inaugural do romance. Além de carregar uma cicatriz no rosto, tem uma: “maneira oblíqua de olhar” (RUAS, 2014, p.13).

Porém, é Josias, um velho militante comunista, que ao sair da cadeia onde permanecera por três anos, quem evoca seu mentor intelectual Degrazzia, o qual convivera com o líder comunista Luís Carlos Prestes nos anos de 1920. Nos anos 40 participara do movimento de oposição à ditadura Vargas, reaparecera em 1946, após ter sido prisioneiro político. Ao final da narrativa, é um dos asilados na embaixada que acolhe Marcelo. Já idoso, parte do Chile em direção à República Democrática da Alemanha, que o recebe na condição de refugiado.

Amigo de grande valor humano e não menor combatividade: “Degrazzia espalhava serenidade de seus olhos celestes e as mulheres do bairro não resistiam em passar a mão nos seus cabelos encaracolados e amarelos como ipê na primavera” (RUAS, 2014 p.26). Esta importante descrição da personagem é, sem dúvida, uma bela imagem. Através dela é possível visualizar um guerrilheiro de feições harmoniosas, carismático, digno de admiração, cujo nome de origem latina e religiosa, é derivado do substantivo graça significando dom divino. Além disso, a criação e inserção desta figura na trama demonstraria, segundo Bosi, certa inclinação autoral voltada aos ideais de beleza inspirados pelo Romantismo.

Os “olhos celestes” de Degrazzia que obviamente são azuis e singulares, fazem referência ao mito de Osíris e Horo. Episódio fabuloso que representa a personificação de um dos conceitos fundamentais do pensamento filosófico egípcio, isto é, a encarnação do princípio de ordem que rege o cosmos e garante seu equilíbrio, sendo, desse modo, a garantia da ordem social e moral, ou seja, a conformidade das leis humanas com as divinas. Em outras palavras, os olhos da personagem aludem à justiça e a verdade.

Além dos olhos, os “cabelos encaracolados e amarelos” do combatente referendam um simbolismo próprio que pode indicar, em algumas culturas, diferentes associações. Cabelo loiro significa poder solar ou régio, assim como sinal visível de arrojo pessoal, de destemor. Nesse sentido, são lembrados os cachos usados por valentões, como por exemplo, os cangaceiros brasileiros, que orgulhosamente os ostentavam.

Por último, a expressão “como ipê na primavera” realça a natureza e a atmosfera virtuosa que envolve Degrazzia de forma metafórica, pois o ipê-amarelo é encontrado em todas as regiões do Brasil e sempre chamou a atenção de naturalistas, poetas, escritores e até de políticos. Em 1961, o então presidente Jânio Quadros declarou o ipê-amarelo, da espécie *Tabebuia vellosi*, a Flor Nacional, desde então é tomado como um símbolo botânico brasileiro. Assim, por analogia é possível inferir que a personagem, no contexto do romance, representa uma imagem positiva de resistência à imposição da ditadura no Brasil.

O comunista João Guiné, parte do Chile em 1971, onde se encontrava exilado para uma longa jornada, por terra, até Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Vai a mando da “organização”. Os objetivos da viagem não são claros, ele sabe apenas que deve encontrar-se com um militante mais jovem, Sepé, filho de Josias. A solidão da viagem provoca na personagem a rememoração de amores, de movimentações suspeitas e de situações-limite. João Guiné lembra a ação clandestina mais importante de sua vida que, planejada no coletivo, foi executada unicamente por ele, trata-se de: “um assalto [...] se te move te queimo” (RUAS, 2014 p.111).

Sem dúvida, a evocação do combatente é uma cena filmica, rápida, precisa, intensa. A imagem de um roubo. Que por outro lado, corresponde a atividades realizadas por grupos combatentes de esquerda, também nomeadas ‘ação grande’ ou ‘expropriação’. Referem-se a práticas de guerrilha, planejadas em detalhado esquema sigiloso, sendo que a cada combatente era delegada certa incumbência. Entretanto João Guiné executa o único roubo da história, sozinho e com sucesso, portanto, características associadas à valentia, decisão e liderança descrevem adequadamente a personagem.

Entretanto, a iluminação da imagem do assalto ao banco e seus objetivos, torna mais intenso o apagamento relacionado a importância concedida ao dinheiro na sociedade capitalista, pois o sucesso das ações do grupo guerrilheiros esbarrava na precária situação econômica dos combatentes desprovidos de financiamentos para as atividades revolucionárias. Inclusive, o assalto ao trem pagador da ferrovia Santos-Jundiaí, fato histórico ocorrido em 10 de outubro de 1968, ilustra significativamente este aspecto do texto ficcional de Tabajara Ruas.

Marcelo Oliveira é uma figura melancólica, calada, emblemática. Em agosto de 1970, ele e o companheiro Hermes fazem uma viagem até uma pequena praia do litoral gaúcho para ocultar armas, inúteis às ações do grupo naquele momento. Ambos, sabem ser aquela ação uma despedida e uma finalização. Impactados pela atmosfera tensa que os envolvia, consomem grande quantidade de bebida alcoólica para levar a efeito o plano que lhes é confiado. A tarefa que lhes cabe é esconder uma caixa, depositando-a dentro de um poço situado no quintal da casa de veraneio onde ambos estão hospedados.

Primeiramente: “olharam o fundo do poço” (RUAS, 2014 p.21), em seguida rememoraram: Marcelo pensa em Mara, Hermes em vingar a morte de Beatriz. Depois, erguem-se até a borda de pedras arremessando o baú com força contra a água escura: “a caixa [...] mergulhou no poço, esguichou um jorro de água quase até a borda, desapareceu [...]” (RUAS, 2014 p.21).

A atitude de olhar o fundo do poço sugere o encerramento de um ciclo. A submersão da caixa, a extinção de esperanças, sua descida projeta a representação de uma imagem cujo significado tem valor histórico para a obra como um todo, para o entendimento do destino das aspirações do grupo de guerrilheiros e para o leitor. Isto porque as referências aos eventos históricos compreendidos entre 1964 até 1985 estão registrados pela historiografia oficial do período e enfatizam a verossimilhança do relato. Além disso, a deposição das armas ao fundo do poço é narrada nos momentos iniciais do romance tendo, por isso, valor profético, ou seja, no contexto de *O amor de Pedro por João*, lutar contra regimes ditatoriais significaria, de antemão, causa perdida e, para os combatentes marca, antecipadamente, o término do enfrentamento.

Em resumo, os painéis literários analisados no texto tabajarense trazem a luz, primeiramente, através do grupo de combatentes mais antigos ligados à figura de Degrazzia, a grandiosidade do idealismo revolucionário. O quadro que tem João Guiné como figura central revela as dificuldades econômicas que impediram ou retardaram o êxito da ação guerrilheira. A cena protagonizada pelo jovem Marcelo chama a atenção para o sentimento de inutilidade do conflito armado como maneira de transformar o poder constituído.

Portanto, a seleção de notas que tornam visíveis determinadas representações plásticas, na linguagem verbal, simbolizadoras de resistência ao regime militar implantado no Brasil remete às reflexões de Italo Calvino, que aponta a “visibilidade” como um dos valores literários a ser preservado, pois através de sua presença na literatura: “todas as “realidades” e as “fantasias” [...] podem tomar forma através da escrita” (CALVINO, 1990, p. 114). Desse horizonte, a observação da técnica literária utilizada por Tabajara Ruas para criação de imagens verbais, permite inferir que a mesma se distancia do dispositivo retórico denominado *ékphrasis* nos moldes detalhados por Hansen (s/d) porque pela perspectiva desta análise, a transposição do sentido real da palavra para sua significação figurada, mediante um contexto, se dá pelo manejo de tropos. Isso quer dizer que, a criação de imagens na prosa tabajarense utiliza-se da figura de palavras denominada sinestesia, a qual mescla diferentes sensações na elaboração da representação. Assim, a visão se sobressai na criação da imagem representativa de ações do primeiro e do terceiro grupo de personagens e o tato, principalmente, na configuração dos contornos do quadro que emoldura a figura de João Guiné.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1991
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- HANSEN, João Adolfo. *Categorias epidíticas da ékphrasis*. DLCV/FFLCH/USP, [s.d.].
- HORÁCIO. *Epístola aos pisões*. In: *Obras completas*. São Paulo: Edições Cultura, 1941.

- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LESSING, Gotthold E. *Laocoonte - ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- RUAS, Tabajara. *O amor de Pedro por João*. Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2014.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

A DESUMANIZAÇÃO DA ARTE EM PIRANDELLO

ANDREA QUILIAN DE VARGAS³⁰

Ao tratarmos da “representação” em textos literários, uma das mais conhecidas e comentadas obras da cultura ocidental é *Mimesis*, do filólogo alemão Erich Auerbach. Nessa instigante coletânea de ensaios, o crítico propôs-se a investigar a questão da representação da realidade e do foco narrativo em obras emblemáticas da literatura ocidental, partindo de textos antigos da cultura greco-latina, até autores da modernidade, como Stendhal, Balzac e Flaubert, sendo os dois primeiros considerados os fundadores do Realismo moderno, cujas bases estavam na aproximação da obra literária à realidade de cada contexto histórico específico. Nesse sentido, o ambiente exercia um poder impactante sobre o escritor e sua obra, como podemos verificar na reprodução das engrenagens sociais de Stendhal; nas aproximações entre pessoa e meio de Balzac; no realismo impessoal e objetivo de Flaubert. Os fundamentos do Realismo moderno, segundo Auerbach, estariam no “tratamento sério da realidade quotidiana, na ascensão de camadas humanas mais largas e socialmente inferiores à posição de objetos de representação” (AUERBACH, 1971, p. 440). Dessa forma, a realidade desempenhava um papel fundamental nas narrativas que viam no homem seu modelo e inspiração.

Partindo da reconstrução histórica do conceito de representação formulada por Auerbach, interessa-nos, em sentido contrário, a desumanização e a antirrepresentação propostas pelo escritor, dramaturgo e ensaísta siciliano Luigi Pirandello. Descendente do Verismo italiano, Pirandello se destacou no cenário da dramaturgia e da literatura italianas do final do século XIX e início do XX. No que se refere à representação, evidencia-se, em sua obra, uma importante diferença entre ele e seus predecessores: enquanto as personagens veristas pretendiam ser cópias do real, apontando para um determinado modelo humano do qual acreditavam ser as intérpretes, as criações pirandellianas aparecem em seu estado puro, enquanto ideias, ou seja, sem a pretensão de imitar a realidade.

A esse respeito, vejamos o que nos diz a personagem o Pai, da peça *Seis personagens à procura de um autor*³¹:

30 Mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); doutoranda em Estudos Literários na mesma instituição.

31 Encenada pela primeira vez em 10 de maio de 1921, no teatro Valle de Roma, a peça tem início com seis personagens que sobem ao palco de um teatro em busca de um autor que lhes dê a oportunidade de encenar seus papéis, contar a sua história, enquanto um grupo de atores e um diretor ensaiam uma peça.

O PAI (digno, mas sem soberba)

Uma personagem, senhor, pode sempre perguntar a um homem quem ele é. Porque uma personagem tem, verdadeiramente, uma vida sua, assinalada por caracteres próprios, em virtude dos quais é sempre “alguém”. Enquanto que um homem – não me refiro ao senhor agora – um homem, assim, genericamente, pode não ser ninguém (PIRANDELLO, 1981, p. 444).

A referida peça, a mais conhecida de Pirandello, resume boa parte de sua estética: a personagem, enquanto ser fixado em um texto, tem uma verdade que o ser humano, em tempos modernos, não mais possui. Tal constatação vai ao encontro do que assegura Robbe-Grillet, para quem “o mundo de hoje está menos seguro de si próprio, talvez mais modesto, pois renuncia ao poder soberano da pessoa. [...] O culto exclusivo do humano cedeu passo a uma tomada de consciência mais vasta, menos antropocêntrica” (ROBBE-GRILLET, 1965, p. 33). Ao defender a existência de um novo romance, Robbe-Grillet afirma que o romance de personagens, agora cambaleante, pertence a um passado, uma época marcada pelo apogeu do indivíduo, o qual fora totalmente estilhaçado pela modernidade. Em outras palavras, o romance representava um universo estável que ruiu. Abaladas as certezas, o contar também se tornou suspeito. Como seria possível, em meio a esse contexto, confiar em personagens que intentam representar uma realidade que já não existe mais, uma coerência de pensamento obnubilada pela maquinaria e os apitos das fábricas modernas? Como será possível imputar à personagem a responsabilidade de representar o mundo real, agora duvidoso? De acordo com essa perspectiva, somente a personagem que se assume como tal é digna de crédito, dada à ausência de sentido da vida. Com o advento da modernidade, o descrédito em relação à integridade do ser humano espalhou-se também para a personagem, anteriormente envolvida por uma aura de completude e coerência inabalável. Nathalie Sarraute é bastante precisa ao afirmar que

Ele [o personagem do romance] estava muito ricamente guarnecido, repleto de bens de todo tipo [...]; nada lhe faltava [...]. Pouco a pouco perdeu tudo: seus ancestrais; sua casa cuidadosamente construída, [...]; suas roupas; seu corpo; seu rosto; e, sobretudo, o bem mais precioso de todos, a personalidade que é só uma. Muitas vezes, perdeu até seu nome (SARRAUTE, 1956, p. 71 -72).

Mattia Pascal, o protagonista de *O falecido Mattia Pascal*, atribui a Copérnico a culpa pelos malogros da humanidade. Segundo o perturbado bibliotecário, a imperdoável infração de Copérnico residia no fato de que o cientista, com sua teoria Heliocêntrica, havia estragado a humanidade irremediavelmente, sendo ele o prenunciador do processo de descrédito do homem em relação à vida e ao próprio ser humano. Para a problemática personagem de Pirandello, quando ainda insipiente sobre o giro da Terra,

[...] o homem, vestido de grego ou de romano, nela [na Terra] fazia boa figura, formando tão elevado conceito de si e comprazendo-se tanto de sua própria dignidade, acredito perfeitamente que pudesse ter acolhida favorável uma narração minuciosa e repleta de inúteis pormenores (PIRANDELLO, 1981, p.15).

Todavia, após a desastrosa descoberta de Copérnico, foi preciso que o homem se acostumassem à sua infinita pequenez. Resultado: “histórias de minhocas, as nossas, [...] vários milhares de minhocas torradas. E toca para frente! Quem fala mais nisso?” (PIRANDELLO, 1981, p. 16). Em outros termos, o homem tornou-se um ser miúdo, patético, secundário, irrepresentável.

Ao renunciar à representação de uma realidade possível, Pirandello adapta a mimesis aos novos tempos, conferindo às personagens um caráter próprio: o de personagens exclusivamente, seres ficcionais sem qualquer vínculo com algum modelo humano. Esse giro antropocêntrico ao contrário proposto pelo siciliano em muito se aproxima da ideia de desumanização da arte defendida por Ortega Y Gasset. Para o filósofo espanhol, desumanização significa “desrealização”, ou seja, a tarefa do artista é criar novos mundos, deformar o real, estilizá-lo, ao invés de pretender reproduzir a realidade, mesmo que, para isso, seja necessário enfrentar a incredulidade e até mesmo a ira do povo, a massa, que, para Ortega Y Gasset,

Durante século e meio [...] pretendeu ser toda a sociedade. A música de Strawinsky ou o drama de Pirandello têm a eficácia sociológica de obrigá-lo a reconhecer-se como o que ele é, “apenas povo”, mero ingrediente, entre outros da estrutura social, inerte matéria do processo histórico, fator secundário do cosmos espiritual. (ORTEGA Y GASSET, 2008, p. 23).

Ao referir-se à ira da “massa” frente a essa nova arte, por ele denominada desumanizada, Ortega Y Gasset alude ao desconforto daqueles que, durante séculos, procuravam (e encontravam) nos romances figuras e paixões humanas, similitudes reconfortantes, contato com um mundo inteiramente conhecido. Usando outros termos, durante o século XIX, especialmente, os artistas faziam da obra de arte uma ficção de realidades humanas, perfeitamente compreensíveis para o grande público. Isso explica, em parte, a popularidade do romance dos anos 1800, o qual se configurava como extrato da vida. Pirandello, de forma inversa, afirmava que

a vida ou se vive ou se escreve e que, quando se escreve, é difícil ao mesmo tempo, isto é, no meio da ação e da paixão, poder colocar-se naquelas condições que são próprias da arte: afastar-se do momento, superá-lo e dar-lhe um sentido universal e um valor eterno [...] Tudo pode ser material da arte e o artista reflete, nem poderia deixar de fazê-lo, em sua obra, a vida de seu tempo, na medida em que ele mesmo é um produto da civilização e da vida moral de seu próprio tempo. Fazê-lo, porém, de propósito, [...] mesmo para as finalidades mais nobres, mas estranhas à arte, será fazer política, e não arte.³²

Adotando uma postura contrária à narrativa verista, de cunho referencial e propositadamente representativa, Pirandello afronta aqueles que buscavam o drama humano nas narrativas, alimentando uma ingênua idealização do real. Mas o que é o real?, perguntamo-nos com Pirandello. Será real o homem, esse ser dividido em um caleidoscópio de imagens? Vitangelo Moscarda responde: “Por acaso há uma única realidade, igual para todos? Mas se vimos que não há nem mesmo uma para cada um de nós, ela muda continuamente! E então?” (PIRANDELLO, 2010, p. 92)

32 Disponível em http://www.classicalitaliani.it/pirandel/saggi/pirandello_teatro%20drammatico.htm. Tradução nossa. Acesso em 29/07.

A certeza da incompletude do ser humano é levada ao paroxismo por Mattia Pascal, o morto vivo, sujeito que se inventa e reinventa para tentar sobreviver ao caos. Por intermédio dessa personagem, Pirandello nos mostra que é possível, mesmo que provisoriamente, criar uma nova personalidade, dada a porosidade e a fugacidade da identidade do ser humano. A partir dessa constatação, como seria possível, ainda, idolatrar o humano, esse pobre ser fragmentado e cambaleante? Realidade? Somente a personagem possui.

É justamente dessa maneira, como “personagem”, que o Pai, da peça *Seis personagens à procura de um autor*, se apresenta ao diretor e aos atores de uma peça que está sendo ensaiada:

O DIRETOR: os senhores querem fazer graça?...

O PAI: Em absoluto! Que está dizendo, senhor? Ao contrário, trazemo-lhes um drama doloroso.

A ENTEADA: E podemos fazer a sua fortuna!

O DIRETOR: Façam-me o favor de ir embora! Não temos tempo a perder com loucos.

O PAI (ofendido, mas melífluo): Oh, senhor, sabe muito bem que a vida é cheia de infinitos absurdos, os quais, descaradamente, nem ao menos têm necessidade de parecer verossímeis. E sabe por que, senhor? Porque esses absurdos são verdadeiros. [...] Digo que, ao pensarmos nesses absurdos verdadeiros, que nem mesmo verossímeis nos parecem, vemos que a loucura consiste, justamente, no oposto: em criar verossimilhanças que pareçam verdadeiras. E essa loucura [...] é a única razão de ser da profissão dos senhores.

O DIRETOR: [...] Acha que a nossa é uma profissão de loucos?...

O PAI: Hum! Fazer com que pareça verdadeiro o que não o é, sem necessidade... só por prazer. O ofício dos senhores não consiste em dar vida, na cena, a personagens imaginárias?

O DIRETOR: Pois eu lhe peço o favor de acreditar, meu caro senhor, que a profissão de ator é uma nobilíssima profissão! E, se hoje em dia os senhores teatrólogos modernos só nos dão peças cretinas para representar, e fantoches em vez de homens, saiba que nos gloriamos de ter dado vida, aqui, sobre essas tábuas, a obras imortais!

O PAI: É isso mesmo! [...] Dar vida a seres vivos, mais vivos que aqueles que respiram e vestem roupas! Menos reais, talvez, porém mais verdadeiros. Somos da mesma opinião.

[...]

O DIRETOR: E o senhor, com essas outras pessoas em volta, nasceu personagem?

O PAI: Exatamente. E vivos, como nos vê.

(O diretor e os atores desatam a rir, como se tratasse de uma brincadeira.) (PIRANDELLO, 1981, p. 361-364).

“Mais vivos que aqueles que respiram e vestem roupas”, mais reais do que a realidade do mundo, é dessa forma que as personagens pirandellianas reivindicam seus papeis. Isso ocorre pelo simples fato de que, segundo Pirandello, não há, no mundo, uma realidade definitiva, mas múltiplas perspectivas. Assim sendo, a personagem que se distancia do humano e se reconhece unicamente como personagem coloca-se acima do homem que, desprovido de uma identidade coesa e de uma realidade, busca, incessantemente, representar papeis, vestir máscaras, com a ingênua esperança de que pareçam reais.

Em *A desumanização da arte*³³, José Ortega Y Gasset, ao referir-se à música, à literatura e ao teatro, explica que durante o século XIX, os artistas reduziram ao mínimo os elementos estritamente estéticos, fazendo com que a arte consistisse, quase que na sua totalidade, na representação de realidades humanas. Em outras palavras, para o espanhol, toda a arte era realista, cópia da vida, sendo que, para com ela deleitar-se, era necessário somente possuir alguma sensibilidade humana. Contudo, a arte nova, nascida no final do século XIX e início do XX, que ultrapassou as barreiras da representação é, para Ortega Y Gasset, aquela que se propôs a deformar a realidade, romper com seu aspecto humano, confrontar o espectador, intimidá-lo, desafiá-lo. Tal tarefa, aparentemente fácil, é de uma complexidade gigantesca, pois a realidade espreita constantemente o artista para impedir sua evasão. De acordo com o crítico espanhol, Pirandello foi um dos grandes artistas do final do século XIX que conseguiram ultrapassar as barreiras da representação e criar algo novo. Para tanto, Pirandello renegou o mundo exterior, aquele conhecido pelo povo inculto, submergindo no mundo obscuro da arte, exclusivamente:

Não obstante a rusticidade e a grosseria contínua de sua matéria, foi a obra de Pirandello, *Seis personagens à procura de um autor*, talvez a única nestes últimos tempos que provoca a meditação do aficionado na estética do drama. É ela um claro exemplo dessa inversão do tema artístico que procuro descrever. O teatro tradicional nos propõe que em suas personagens vejamos pessoas e nos espaventa daquelas a expressão de um drama “humano”. Aqui [em Pirandello], pelo contrário, se consegue interessar-nos por umas personagens como tais personagens; ou seja, como ideias ou puros esquemas.³⁴

Assim sendo, a proposta de Pirandello vai de encontro às expectativas do leitor corriqueiro, aquele que procura o drama humano, constantemente ironizado ou simplesmente excluído da prática discursiva pirandelliana. É o drama da personagem enquanto “ideia” o motor da produção artística. A breve novela *Personagens* (1906), para exemplificar, trata de uma audiência entre autor e criaturas. Mesmo maltratados pelo austero escritor que os recebe, esses seres traídos, enganados, desiludidos e alguns quase doidos, insistem em querer contar suas histórias:

Com que propósito? – digo a eles. – Já somos muitos aqui, neste mundaréu real, a reclamar o direito à vida, [...] uma vida que talvez pudesse ser fácil (inútil como é, e bem estúpida), em que nós [...] não a tornássemos cada vez mais difícil a cada dia. [...] Meus senhores, vocês têm a sorte de serem sombras vãs. Por que querem tanto assumir uma vida, e ainda às minhas custas? (PIRANDELLO, 2008, p. 346-347)

Indiferente às tentativas de desencorajamento do autor, Doutor Leandro Scoto, uma distinta personagem, insiste em realizar o desejo de uma existência imortalizada, de “assumir uma vida”, ter sua história contada. Interessante no diálogo entre Doutor Scoto e o autor é a constatação de que, para tornar-se imortal, a personagem, por mais completa e independente que seja, necessita vincular-se a uma história, sendo que esse elo só é possível por intermédio de um autor. Este, caso

33 ORTEGA Y GASSET, José. *A desumanização da arte*. Trad. Vicente Cechelero. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 28.

34 *Ibidem*, p. 65-66.

tenha competência suficiente, poderá immortalizar a personagem, para que, assim, ela tenha uma vida indestrutível, eterna. Compreende-se, assim, que os fios que se entrelaçam na produção da arte narrativa de Pirandello são elásticos. Ou seja, ora autor e personagens estão intrinsecamente ligados; ora a personagem adquire vida própria e deseja profundamente desvencilhar-se de seu criador.

Doutor Fileno, o ambicioso protagonista da novela *A tragédia de um personagem* (1911), é outra dessas criaturas que interpela o escritor a quem se dirige pedindo que este lhe escreva outra história, diferente da primeira, criada por outro autor. Tal autor, segundo Fileno, não o havia valorizado suficientemente, pois

Quem nasce personagem, quem tem a ventura de nascer personagem vivo, pode até mesmo esnobar a morte. Não morre mais! Morrerá o homem, o escritor, instrumento natural da criação; a criatura não morre mais! E, para viver eternamente, não necessita de dons extraordinários ou de feitos prodigiosos. Diga-me quem era Sancho Pança! Diga-me quem era D. Abbondio! Entretanto eles vivem para sempre porque, germes vivos, tiveram a sorte de encontrar uma matriz fecunda, uma fantasia que os soube criar e nutrir para a eternidade (PIRANDELLO, 2008, p. 357).

Na referida novela, há um embate entre criatura e criador. Doutor Fileno se revolta contra o escritor que o criara pelo fato de este não ter reconhecido, nele, matéria para uma grande história, uma grande obra capaz de immortalizá-lo. Dessa forma, Pirandello desconstrói a imagem soberana do autor, figura até então reconhecida como o centro criativo da produção literária. Sobre o desperdício dessa personagem tão rica, assim reflete o escritor narrador:

Durante a leitura do romance, pareceu-me óbvio que o autor, todo concentrado em amarrar artificialmente uma trama das mais banais, não soubera assumir toda consciência desse personagem, o qual, contendo em si, isoladamente, o germe de uma criação autêntica, conseguira a certa altura tomar o autor pela mão e destacar-se por um longo trecho, com vigoroso relevo, dos comuníssimos casos ali narrados e representados; depois, de repente, perdida a forma e a altura, deixa-se dobrar e adaptar às exigências de uma solução falsa e simplória. [...] Que pena! Nele havia material suficiente para criar uma obra-prima! [...] E grande pena e despeito se apoderaram de mim, por aquela vida desgraçadamente malograda (PIRANDELLO, 2008, p 356).

Essa personagem que tenta escapar do próprio texto, que clama por uma existência mais digna e ajustada às suas potencialidades, adquire tal plenitude que realoca para um segundo plano o fato de tratar-se de uma criatura ficcional, ratificando a ideia de desumanização da arte teorizada por Ortega Y Gasset e colocada em prática por Pirandello. Personagens como O Pai e os doutores Fileno e Leandro Scoto negam a condição privilegiada do homem como centro gravitacional das narrativas, conferindo à personagem “desumanizada” o papel principal, em textos que se distanciam dos moldes veristas ou realistas, cuja preocupação era representar uma realidade e um ser humano que, em tempos modernos, se desintegraram.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Erich. *Mimesis*. Trad. Suzi Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ORTEGA Y GASSET, Jose. *A desumanização da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIRANDELLO, Luigi. Esta noite se representa de improviso. In: GUINSBURG, J. *Pirandello: do teatro no teatro*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PIRANDELLO, Luigi. *Assim é (se lhe parece)*. Trad. Sergio N. Melo. São Paulo: Tordesilhas, 2011.
- PIRANDELLO, Luigi. *O falecido Mattia Pascal*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.
- PIRANDELLO, Luigi. *O falecido Mattia Pascal; Seis personagens à procura de um autor*. Trad. Mário da Silva, Brutus Pedreira e Elvira Rina. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- PIRANDELLO, Luigi. *40 novelas de Luigi Pirandello*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- ROBBE-GRILLET, Alain. *Por um novo romance*. Trad. Cristóvão Santos. Lisboa: Publicações Europa América, 1965.
- SARRAUTE, Natalie. *L'èredusoupçon*. Paris: Gallimard, 1956.

A TEMÁTICA DA ESTRANGEIRIDADE EM CAMUS

FERNANDA BONADEO DOS SANTOS³⁵

EUNICE PIAZZA GAI³⁶

O autor da obra *O estrangeiro*, Albert Camus, nasceu em 7 de novembro de 1913 em Mondovi, uma cidade do interior da Argélia, a qual atualmente é conhecida como Dréan. Muito cedo enfrentou a morte, pois seu pai, Lucien Auguste Camus, foi mortalmente ferido na batalha do Marne em 1914, durante a Primeira Guerra Mundial, anterior ao filho completar um ano. Diante da tragédia que ocorreu com o marido, a sua mãe Catherine Hélène Sintès, mudou-se com os dois filhos, Camus e um irmão um pouco mais velho, à casa da avó materna em Argel. A família passou a residir em um bairro operário de Belcourt, local este onde anos depois ocorreu um massacre árabe.

Na nova cidade, a família de Camus passou por dificuldades financeiras, mesmo assim ele prosseguiu em seus estudos, pois teve o incentivo de dois professores, nos estudos primários de Louis Germain e nos estudos secundários de Jean Grenier. A tuberculose manifestou-se precocemente, aos 17 anos, o que o fez vivenciar um sentimento trágico, que ele designou de absurdo e, com a doença, também surgiu uma forte vontade de viver. Mesmo com um excelente conhecimento acadêmico, devido à tuberculose não pode fazer concurso para área da educação, porém isso não lhe fechou todas as portas, pois desde jovem dedicou-se ao teatro, ao jornalismo, à literatura e, por questões de ordem política, atuou em prol dos republicanos espanhóis.

Foi no ano de 1936 que emergiu o nome de Camus no âmbito literário, enquanto um dos autores do ensaio *Revolta das Astúrias*; já no ano seguinte, publicou o ensaio *O Avesso e o Direito*. Em 1939, trouxe ao conhecimento dos leitores a obra *Núpcia*, uma antologia de ensaios e impressões e, três anos depois, em 1942, publicou *O mito de Sísifo* e *O estrangeiro*.

O mito de Sísifo é um ensaio sobre o absurdo, que foi publicado durante a Segunda Guerra Mundial, período que se caracterizou por violências e injustiças, que pode ser compreendido como algo absurdo. A absurdidade que se vivenciou nesta época pode ser comparada com o castigo consagrado à figura mitológica de Sísifo, já que “os deuses condenaram Sísifo a empurrar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornava a cair por seu próprio peso. Pensaram, com certa razão, que não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança”. (CAMUS, 2004, p. 137).

35 Mestranda do Curso de Letras – UNISC, bolsista FAPERGS

36 Professora do Departamento e do Mestrado em Letras da UNISC.

O mito de Sísifo ajuda a compreender a personagem principal de *O estrangeiro*, Meursault, uma vez que ele, assim como o próprio Sísifo, representa o homem que possui a consciência do absurdo de sua vida. Meursault vive em um universo privado de sentido e de ilusões, no qual para ele tudo é indiferente, sentindo-se um estrangeiro diante de sua própria vida.

Salienta-se que ambas as obras de Camus escritas em 1942, *O mito de Sísifo* e *O estrangeiro*, tiveram uma crítica favorável de Jean-Paul Sartre, escritor, professor do liceu Condorcet de Paris e crítico literário muito conceituado na época. Ele escreveu um ensaio de vinte páginas sobre *O estrangeiro*, atenção esta que raramente ele dedicava a um escritor. A apreciação de Sartre pelas obras de Camus, bem como uma recíproca apreciação de Camus por suas obras e o interesse de ambos pela temática do absurdo os aproximou, uma grande amizade se perpetuou por quase dez anos.

O término da amizade ocorreu em 1951, ano em que Camus publicou *O homem revoltado*, uma vez que a perspectiva de absurdidade que Camus abordou nesta obra, contrariou os princípios políticos e filosóficos de Sartre. Segundo Pinto, em *Albert Camus: um elogio do ensaio*:

Camus procurava mostrar que todo movimento político tem como fundo uma revolta metafísica contra a injustiça primordial da condição humana, e que o esquecimento dessa dimensão metafísica e ética faz com que as gerações degenerem em tirania e, portanto, numa injustiça secularizada. (PINTO, 1998, p. 16).

Durante os quase dez anos de amizade desses dois intelectuais da França, o público leitor apreciou outras obras de Camus, dentre elas *O Mal-entendido*, *Calígula*, *Cartas a um amigo alemão*, *A Peste*, *Estado de sítio* e *Atuais I*, *O exílio e o reino* e *Os discursos da Suécia*. Entre os anos de 1950 e 1958, Camus publicou uma trilogia: *Actuelles I*, *Actuelles II* e *Actuelles III*, na qual contemplou os textos escritos para jornais e ensaios políticos.

Em 1960, vítima de um acidente de carro, Camus faleceu. Na maleta do escritor, além de objetos pessoais, encontraram o manuscrito de um romance autobiográfico, *O Primeiro Homem*, no qual constavam notas dizendo que ele deveria ficar inacabado. Com relação a esta obra de Camus, Pinto destaca que:

Interrompido pela morte de Camus, em 4 de janeiro de 1960 – deveria ser o fruto de sua ambição de retorno às origens. Afinal, além da coincidência entre o enredo vivido pelo protagonista Jacques Cormery e a história pessoal do escritor (a infância pobre na Argélia, a morte do pai na Primeira Guerra, a paixão pelo futebol, a adoção intelectual pelo professor do Liceu) e do título propositalmente ambíguo (este “primeiro homem” seria seu pai? Ou o próprio Cormery – Camus, que assim narra sua formação?). (PINTO, 1998, p. 110).

Em *O Primeiro Homem*, pode-se dizer que há traços autobiográficos de Camus, e, que também é uma espécie de fechamento do ciclo literário camusiano, uma vez que ali, ele retomou cenas e pensamentos de algumas de suas obras anteriores, todavia não se pode esquecer que ela é uma obra de redação inacabada e provisória. Em sua última obra, o escritor argelino mostrou-se

“maduro, seguro, que confere harmonia estilística à alternância de diálogos, cenas narrativas e monólogos interiores” (PINTO, 1998, p. 111), o que permite a possibilidade de interpretá-la como uma antropologia do homem contemporâneo. A obra referida teve sua publicação anos mais tarde, com o consentimento da filha de Camus. Em 1962, publicou-se o primeiro volume das *Carnets de Camus*, que contemplou as anotações feitas pelo escritor durante as viagens à América do Norte.

Albert Camus é um escritor muito lido e estudado, uma vez que em suas obras abordou questões referentes à condição humana. Por ter tematizado sobre indagações do ser humano, suas obras permaneceram sempre atuais, com temáticas que são vivenciadas pelos sujeitos, independente de um momento histórico.

A interpretação da obra *O estrangeiro* está fundamentada em estudos de teóricos como Elie Wiesel, Caterina Koltai e Julia Kristeva, os quais possuem estudos sobre a temática do estrangeiro. A temática aqui abordada não está ancorada em uma significação estanque, uma vez que ela pode remeter a perspectivas diferentes de estrangeiro. O estrangeiro pode ser visto como o imigrante, aquele que vem de fora, que é diferente e por vários fatores culturais e geográficos, torna-se estranho aos olhos de quem o vê. Ele também pode ser visto sob a perspectiva da psicanálise, pelo viés do estranho familiar, segundo o qual, o que causa estranhamento é porque já existe no íntimo do sujeito. Independente de questão geográfica, ou psicanalítica, a estrangeiridade na obra de Camus é abordada por uma terceira perspectiva, como sendo o estrangeiro uma condição existencial, em que o sujeito está impregnado por um sentimento de indiferença, com se houvesse uma ruptura entre ele e o mundo.

Camus abre o seu romance já colocando o leitor diante do sentimento de estrangeiridade que é vivenciado pelo narrador personagem, Meursault. “Hoje, mamãe morreu. Ou talvez ontem, não sei bem” (CAMUS, 1957, p. 9). A incerteza diante do dia da morte da mãe mostra a relação da personagem com o mundo, deixando transparecer a sua total indiferença diante das coisas que permeiam sua vida, o que o torna um estrangeiro em seu próprio país, como se houvesse uma separação entre o homem e sua vida.

O sentimento de estrangeiridade faz parte do ser humano, a perspectiva de um sujeito estrangeiro remonta ao início da história da humanidade. A alusão a este sentimento de desenraizamento/ estrangeiridade já é identificado em personagens das narrativas primordiais, dentre elas, a Bíblia. A primeira passagem alegórica que faz referência ao vocábulo estrangeiro encontra-se no Gênesis, livro I do Pentateuco, ao retratar a comunicação de Deus com Abraão.

Na obra *Palavras de estrangeiro* (1984), Wiesel, judeu sobrevivente dos campos de concentração nazista e ganhador do Prêmio Nobel da Paz, por produzir várias obras que tematizavam o Holocausto, dedicou-se a desvendar quem é o estrangeiro e qual a sua primeira alusão literária. É no capítulo intitulado “O estrangeiro e a Bíblia”, que Wiesel destaca a passagem alegórica de Abraão como sendo a primeira a conter o termo estrangeiro, entretanto, ressalta que o primeiro estrangeiro bíblico não foi Abraão, mas sim, Adão.

Wiesel faz referência à personagem de Adão, uma vez que ele foi o primeiro ser humano criado por Deus. Ele o colocou em um mundo totalmente desconhecido e novo, condição esta que o tornou um estrangeiro diante do mundo, de seu criador e posteriormente, de Eva. Com seus estudos, Wiesel revela que “o homem é, por definição, um estrangeiro: vindo de lugar nenhum, ele mergulha num universo que existia antes dele e que existirá depois dele, um mundo que absolutamente não precisava dele.” (1984, p. 134).

No livro sagrado dos cristãos, também se encontram três abordagens distintas para o estrangeiro, que são protagonizadas por Guér, Nokri e Zar. Segundo WIESEL (1984), a primeira designação de estrangeiro é representada por Guér, o qual mora em terras distantes, vivendo em harmonia com o povo local, adotando a cultura regional e, dividindo alegrias e sofrimentos com seus integrantes; a segunda designação de estrangeiro é representada por Nokhri, personagem que mesmo sendo parecido com Guér, mantém-se em uma posição de estrangeiro, mostrando-se indiferente à cultura local; por sua vez, a terceira designação é protagonizada por Zar, que mora em sua terra natal, porém não se identifica com seus compatriotas, sentindo-se um estrangeiro em relação a eles. A partir dessa negação do seu semelhante e de um sentimento de não pertencimento é que Zar assume sua estrangeiridade.

A maneira de ser da personagem Meursault, diante das perspectivas de estrangeiro apresentadas por Wiesel, aproxima-se de Zar, pois, como este, ele vive em seu país de origem, porém possui um sentimento de estrangeiridade. A estranheza diante de sua vida é tamanha, que ao referir-se à sua mãe, Meursault utilizou a expressão “esta morta”, o que vem ao desencontro da atitude que se espera de um sujeito que está a velar a mãe, uma vez que neste momento, espera-se a compaixão diante da pessoa que o criou e não a indiferença que ali é demonstrada.

Durante o funeral, ele impede o porteiro de abrir o caixão, questionado, simplesmente alega que não quer ver a mãe, embora não saiba a razão. As suas atitudes, que são diferentes da maneira esperada pela sociedade, vão desencadear um julgamento a seu respeito, como uma pessoa desumana, um ser estrangeiro. A teórica Julia Kristeva, em sua obra *Estrangeiros para nós mesmos*, traz a seguinte concepção de estrangeiro:

Estrangeiro: raiva estrangulada no fundo da minha garganta, anjo negro turvando a transparência, traço opaco, insondável. Símbolo do ódio e do outro, o estrangeiro não é nem a vítima romântica de nossa preguiça habitual, nem o intruso responsável por todos os males da cidade. Nem a revelação a caminho, nem o adversário imediato a ser eliminado para pacificar o grupo. Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades. (KRISTEVA, 1994, p.9).

Meursault viu no término do enterro da mãe algo para alegrar-se, por ser em uma sexta-feira teria mais dois dias de folga para descansar. No sábado ele foi à praia, ali, acabou reencontrando

uma antiga colega de escritório, Marie Cardona, criou-se um clima favorável entre os antigos conhecidos e, ele a convidou para irem ao cinema, assistir a um filme de comédia. Após o filme, o casal passou a noite no apartamento dele. No domingo, Marie levantou cedo para visitar uma parenta e, para Meursault, “passara mais um domingo, que mamãe já estava enterrada, que ia retomar o trabalho, e que, afinal, nada mudaria” (CAMUS, 1957a, p. 29). Ele não demonstrou sentimento de tristeza diante da morte da mãe, nem sentiu a sua ausência, o seu único discernimento é o fato de que ele está ali, que sua rotina permanece a mesma, independente de que a mãe esteja morta ou viva.

Na segunda-feira, o patrão lhe foi amável até perguntou a idade da mãe, mas como ele não soube ao certo, respondeu-lhe que eram uns sessenta anos. No fim do expediente, ao subir a escada do prédio encontrou o seu vizinho, o velho Salamano que estava insultando o seu cão, um cocker-spaniel que tinha uma doença na pele; faziam uns oito anos que eles sempre andavam juntos, embora se detestassem. Ele encontrou também o seu outro vizinho, Raymond Sintès, que diziam viver à custa de mulheres, porém ele alegou ser comerciante, este que o convidou para tomar um vinho e comer linguíça. Raymond, em seu apartamento, perguntou se Meursault gostaria de ser seu amigo, entretanto ele ficou indiferente ao vizinho, “ele me perguntou de novo se eu queria ser amigo dele. Respondi que tanto fazia”. (CAMUS, 1957a, p.34).

O vizinho lhe mostrou uma atadura e disse ter sido o irmão da amante que o feriu, após contou o seu desentendimento com ela, no qual acabou lhe batendo e pediu a Meursault que escrevesse uma carta para ela. O conteúdo da carta deveria fazê-la arrepender-se diante do último desentendimento do casal e, quando ela retornaria Raymond a levaria para a cama, mas cuspiria nela e a expulsaria. Como não tinha nada a perder e isso agradaria o vizinho, Meursault acaba redigindo a carta.

Meursault trabalhou a semana toda, no sábado encontrou-se com Marie. O casal foi à praia, porém ele não demonstrava sentimentos por Marie, apenas a desejava por seu corpo e pelas roupas, “desejei-a intensamente, porque usava um belo vestido de listras vermelhas e brancas e sandália de couro”. (CAMUS, 1957, p. 39). No trabalho, assim como em sua relação amorosa, ele portava-se indiferente, quando o chefe falou-lhe de um projeto da empresa, que o oportunizaria morar em Paris, mudar de vida, Meursault não mostrou ambição, alegou que tanto fazia. A mesma resposta ele deu à Marie, quando ela o buscou no trabalho e pediu se ele gostaria de casar-se com ela, diante da resposta de um tanto faz ela revelou-lhe que o achava estranho, mas que o amava. Segundo Kristeva:

todos os estrangeiros que fizeram uma escolha acrescentam a sua paixão pela indiferença uma certa intransigência fervorosa, que revela a origem do seu exílio. Pois é por não ter *ninguém* dentro de si mesmos para saciar essa raiva, essa combustão de amor e ódio, e por encontrar forças para não sucumbir a isso, que eles vagueiam pelo mundo, neutros, mas consolados por haverem conseguido atingir uma distância interior contra o fogo e o gelo que outrora os queimara. (KRISTEVA, 1994, p.17).

O sujeito que vivencia o sentimento de estrangeiridade se sente indiferente diante de tudo o que permeia o seu existir. Por não encontrar um sentido na vida, ele torna-se apático, sente-se desenraizado, como se não pertencesse ao mundo, sentindo-se um estrangeiro, um outro.

Raymond convidou Meursault e Marie para irem à casa de praia de um amigo seu, o Massom. Ao saírem, avistaram um grupo de árabes, entre os quais estava o irmão de sua amante, mas estes não os seguiram. O casal, dono da casa de praia foi bem receptivo, as mulheres se acertaram para conversar e, pela primeira vez, Meursault pensou que realmente iria se casar. Após o almoço, as mulheres ficaram com os afazeres domésticos e os homens foram caminhar na praia, onde encontraram dois árabes que vinham na mesma direção, sendo que um deles era aquele que amedrontava Raymond. No momento em que os grupos se encontraram começaram a brigar, na confusão Raymond foi ferido, pois um dos árabes tinha uma faca. Os emigrantes recuaram, mas sempre ameaçando.

Massom levou o amigo ferido até o médico e Meursault ficou para explicar o ocorrido às mulheres. No retorno do médico, Raymond insistiu em voltar à praia; mesmo contrariado Meursault o acompanhou, o sol era sufocante. Eles foram até uma fonte, na qual encontraram novamente os dois árabes; Raymond estava de posse de um revólver, mas o amigo pegou a arma e o aconselhou a lutar corpo a corpo, caso eles pegassem a faca, então ele atiraria, porém os árabes recuaram e os amigos retornaram à casa de praia.

Meursault resolveu voltar à praia, ali caminhou por muito tempo “era o mesmo brilho vermelho. Na areia, o mar ofegava com toda a respiração rápida e sufocada de suas pequenas ondas. Eu caminhava lentamente para os rochedos e sentia a testa inchar sob o sol” (CAMUS, 1957a, p. 61). Sentiu vontade de retornar à fonte, quando lá chegou, deparou-se com o árabe de Raymond. No encontro, tinha vontade de dar meia volta e sair, mas o sol era mais forte e não o deixava, tinha muita vontade de ir descansar na fonte. Logo percebeu que o árabe lhe mostrava a faca, resistiu ficando mais um tempo ali parado sob o sol, mas o calor só aumentava, tinha a sensação que chovia fogo,

a ardência do sol ganhava-me as faces e senti gotas de suor se acumularem nas minhas sobranceiras. Era o mesmo sol do dia em que em que enterrara mamãe, e, como então, doía-mudo sobretudo a testa, e todas as suas veias batiam juntas debaixo da pele [...] O mar trouxe um sopro espesso e ardente. Pareceu-me que o céu se abria em toda sua extensão, deixando chover fogo. Todo o meu ser se retesou e crispei a mão sobre o revólver. O gatilho cedeu [...] Compreendi que destruíra o equilíbrio do dia [...] Então, atirei quatro vezes ainda num corpo inerte, em que as balas se enterravam sem que se desse por isso. (CAMUS, 1957, p. 63).

Meursault poderia estar se sentindo ameaçado, mas ele entende que matou o árabe por causa do sol e isso é o absurdo. Desta forma, o sol foi o grande culpado que o fez cometer o crime em um momento de delírio, momento este em que as necessidades físicas, no caso o mal-estar causado pelo sol, foram mais fortes do que ele mesmo, transpassaram a sua racionalidade e, num ato insensato e absurdo ele disparou o revólver contra o árabe.

A segunda parte da obra inicia com Meursault preso. Na prisão ele passou por vários interrogatórios de rotina, ao ser questionado sobre seu advogado, alegou achar o seu caso muito simples, não vendo a necessidade de ter um, então, a procuradoria da justiça lhe nomeou um. O advogado estudou sua vida e descobriu que ele havia colocado a mãe em um asilo, como também dado provas de insensibilidade no seu velório. Questionou se ele havia sofrido no velório da mãe e, insatisfeito, recebeu como resposta que todos desejam em certas ocasiões a morte das pessoas que gostam. O advogado queria fazê-lo prometer que não diria isso a ninguém, mas ele negou-se, alegando que não, uma vez que não faltaria com a verdade.

Meursault foi chamado para mais um interrogatório com o juiz. Contou-lhe tudo o que ocorreu na praia, posteriormente o juiz perguntou se ele amava sua mãe, respondeu que sim, como todo mundo. Questionou-o também sobre o porquê de vários tiros no árabe, pergunta que ele não soube explicar. Indignado por não ouvir uma resposta, o juiz muito alterado, tirou um crucifixo de sua gaveta e pediu se ele conhecia quem era aquele e disse-lhe que nenhum homem é tão culpado que não pode ser perdoado por Deus. O juiz questionou a sua crença em Deus, entretanto o acusado dizia não acreditar em um ser superior, o que indignou o juiz, alegando nunca ver um criminoso não chorar diante de sua imagem. A repulsa do juiz mostrou que a “diferença’ é sinônimo de marginalidade e de ‘estrangeiro’, de ameaça. Aquilo que está fora do universo criado ou agregado [...] que me é familiar carrega a marca de um Caim expulso do Paraíso e marcado para ser reconhecido por todos os homens. (ARBEX, 1998, p. 18). Meursault diante da agitação do interrogador, declarou que, mais do que arrependimento pelo seu crime, sentia certo tédio.

Marie o visitou poucas vezes, pois eles não eram casados, o que dificultava a sua visita. Os primeiros dias na prisão foram mais difíceis, já que ele tinha pensamentos de homem livre, porém depois se habituou, passando a ter pensamentos de prisioneiro, “pensei muitas vezes que, se me obrigassem a viver dentro de um tronco seco de árvore, sem outra ocupação [...] ter-me-ia habituado aos poucos” (CAMUS, 1957, p. 74). Sua vida é permanentemente sem sentido, mecânica e subordinada às sensações momentâneas do presente. Para passar o tempo, começou a dormir várias horas por dia, a recordar-se de coisas de quando era livre e a ler muitas vezes um jornal que contava a tragédia de um homem tcheco. Na prisão, ele tinha a impressão de que era sempre o mesmo dia, por mais que tentasse sorrir, a sua fisionomia já não mais o permitia.

Quase um ano se passou, surgiu outra vez o verão e com ele saíria o seu julgamento, o que o advogado calculava que não duraria mais do que dois ou três dias. Levaram-no para o tribunal, achou um lugar abafado, ali estavam várias pessoas, dentre as quais jornalistas, jurados, promotor, guardas, juízes e testemunhas. Durante o julgamento, o presidente relatou o que havia ocorrido no dia do crime, questionou-o sobre o porquê de ter mandado a mãe para o asilo e se sofrera com isso. Diante da última indagação, ele respondeu que não havia sofrido, pois ambos, ele e a mãe, tinham se habituado à nova vida.

A primeira testemunha que se pronunciou foi o diretor do asilo, que relatou que a mãe do acusado se queixava de estar lá e que se espantou com a sua calma no dia do enterro, por não

querer ver o corpo da mãe, não chorar uma única vez e ir embora logo depois, além de não saber a idade dela. Logo após, o porteiro acrescentou que ele havia fumado, dormido e tomado café com leite durante o velório. Depois, foram ouvidos o Thomas Pérez, o Céleste e a Marie, esta que contou como foi o dia em que se encontraram, posteriormente o procurador se pronunciou “[...] no dia seguinte à morte de sua mãe, este homem tomava banho de mar, iniciava um relacionamento irregular e ia rir diante de um filme cômico”. (CAMUS, 1957, p. 96). As considerações do promotor eram sobre os fatos relativos à morte da mãe do réu e não aos do assassinato do árabe, pelo qual ele deveria ser julgado.

Após ouvir as testemunhas, o procurador concluiu que o crime já estava premeditado, desde o momento em que o acusado escreveu a carta à irmã da vítima, que era um homem sem alma e que em nenhum instante se arrependeu de nada. Ele o acusou de ter enterrado a mãe com um coração de criminoso. Com relação a Meursault, Kristeva aponta que:

Sempre viveu como se estivesse num estado de inconsciência de alguma forma num estado de transconsciência e que essa oculta vertigem que, no fim, faz dele um assassino esteve sempre lá, sorrateira e vaga, porém permanente. Assim, ele não fica chocado com a sua perturbação. Nada o choca. Ele não pode compreender o que os outros sentem como um choque. Os choques somente existem para a consciência. A sua é indiferente. (KRISTEVA, 1994, p.17).

A sessão foi suspensa, quando reiniciaram o julgamento, o promotor recontou novamente toda a sua história, desde o enterro da mãe e pediu aos jurados a sua cabeça. O presidente perguntou se o réu tinha algo a acrescentar, então Meursault, contou-lhe que não teve a intenção de matar o árabe, e sim, o fez por causa do sol. Diante dos fatos, “decidir o destino da mãe, desposar a mulher desejada ou descarregar o revólver sobre o corpo de um homem – tudo isso pertence à mesma ordem, pois o mundo real é uma soma arregimentada de acasos em que tudo se equivale” (PINTO, 1998, p. 126). Diante dos fatos, absurdamente ele é julgado por ter sido indiferente com a mãe, pois “um homem que matava moralmente a mãe devia ser afastado da sociedade dos homens” (CAMUS, 1957, p. 96) e, anunciaram a sua sentença, a pena capital.

Novamente na prisão, ele recusou-se a receber o capelão, seus pensamentos o faziam pensar se haveria uma forma de reverter essa situação e culpou-se por não ter prestado atenção nas histórias de execuções. Lembrou-se de uma história que sua mãe contava, na qual seu pai fora assistir a uma execução capital e na volta passou mal. Ele sabia que seria de madrugada que os guardas iriam buscá-lo, por não gostar de ser surpreendido ficava sempre a esperar esta madrugada, mas também poderia sair o seu recurso e ele seria poupado. Caso o recurso não saísse “hoje, ou daqui a 20 anos, era sempre eu quem morria”. Pensou em Marie com indiferença, pois com os corpos separados nada os ligava.

Na prisão, mesmo contrariado Meursault recebeu a visita do Capelão, o qual desejava fazê-lo compreender que a justiça dos homens não é a justiça de Deus e que ele deveria arrepender-se e crer em Deus. A insistência do padre o indignou e ele acabou agredindo-o, os guardas arrancaram

o capelão de suas mãos, o qual estava com os olhos cheios de lágrimas. Reencontrou novamente a calma, adormeceu, acordou vendo estrelas, já que esta cela lhe permitia ver a noite. As sirenes tocaram anunciando a sua partida e, pela primeira vez em muito tempo Meursault pensou em sua mãe. Ele compreendeu o que a levou ao fim da vida a arrumar um noivo, por estar perto da morte ela desejava tudo reviver, assim como ele neste momento:

Como se esta grande cólera me tivesse purificado do mal, esvaziado de esperança, diante desta noite carregada de sinais e de estrelas, eu me abria pela primeira vez para à terna indiferença do mundo [...] Para que tudo se consumasse, para que me sentisse menos só, faltava-me desejar que houvesse muitos espectadores no dia da minha execução e que me recebessem com gritos de ódio. (CAMUS, 1957, p. 122).

A personagem tem a certeza de sua morte, tem noção da absurdidade em que vive e de que não há motivos para ter esperança, sente-se um estrangeiro no mundo e sobrando-lhe poucas horas de vida queria aproveitá-las, pois “a dignidade do homem reside em sua capacidade de enfrentar a realidade em toda a sua insensatez, aceitá-la livremente, sem medo, sem ilusões – e rir-se dela”. (ESSLIN, 1966, p. 373). Por mais que ele esteja preparado para o seu destino, a morte, ainda sente vontade de viver. Meursault não se revolta contra o mundo, tem consciência de sua impotência diante dele, aceitando-o, uma vez que a estrangeiridade é uma condição humana. Segundo o crítico Chavanes in Pinto:

Para um homem que se desviou do eterno, toda a existência não é senão um grande e desmesurado mimo sob a máscara do absurdo. [...] O Estrangeiro é um “grande mimo” no qual Meursault representa o papel do homem consciente do absurdo de sua vida; homem sem primeiro nome, sem personalidade individual, ele é antes símbolo do que personagem real. (1990, p.72).

Através da conduta da personagem Meursault, é coerente dizer que Camus mostra o homem desarmado, num sentido de indiferente, estrangeiro diante da face do absurdo. Sentir-se um estrangeiro nesta obra de Camus, relaciona-se com o absurdo que aflora no ser humano quando, estando ciente de que é um escravo da rotina, de que vive preso em hábitos de sua vida, começa a questionar-se sobre o significado de sua existência, e então, toma consciência de toda a absurdidade que permeia o seu existir e, principalmente de que não há possibilidade de transcendê-la.

Nessa perspectiva, “a experiência do absurdo – seja ela individual ou coletiva – não é transformadora, pois o próprio absurdo é a equivalência total das coisas e seres, sua desesperante insignificância.” (PINTO, 1998, p. 145). Albert Camus, mostra nesta obra e em *O mito de Sísifo*, que a recusa de um sentido à vida, não significa que ela não vale a pena ser vivida, mas sim, que ela é desprovida de sentido. Neste mundo desprovido de sentido, a estrangeiridade é uma condição humana, é uma característica do sujeito, que se sente estrangeiro porque não consegue compreender, dar sentido para a sua vida. Diante da incompreensão do sujeito Wiesel destaca que:

Sentimentos de alienação, de inutilidade, de absurdo: ele se sabe vazio, acuado, desesperado, estranho ao mundo e a si mesmo: entre o eu e a sua consciência, há uma ruptura e não comunicação. O que quer que

faça o homem está condenado, exilado. De tanto vagar, ele acaba por esquecer seu ponto de partida [...] mal-estar e depressão: em nenhum lugar ele está em casa. (WIESEL, 1984, p. 136).

Mesmo estando ciente de que sua vida é desprovida de sentido, o sujeito é indiferente, pois sabe que esta situação não mudará, então continua ali, nesta vida sem esperanças. Ele se habituou à vida que leva e, mesmo tendo a consciência da inutilidade desta, impregnado de um sentimento de estrangeiridade, prossegue em sua sina, pois,

matar-se, em certo sentido, é como no melodrama, é confessar. Confessar que somos superados pela vida ou que a não entendemos [...] Morrer por vontade própria supõe que se reconheceu, mesmo instintivamente, o caráter ridículo desse costume, a ausência de qualquer motivo profundo para viver, o caráter insensato da agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento. (CAMUS, 2008, p. 19).

Camus repudia o suicídio, uma vez que ele rompe com a relação de divórcio entre o homem e o mundo, sendo ele, o divórcio, imprescindível para o absurdo. Nessa perspectiva, o absurdo “é o único laço entre os dois” (CAMUS, 2008, p. 35), o homem e o mundo.

A temática do estrangeiro, pode-se dizer que é universal, todos já vivenciaram esse sentimento de estrangeiridade, como se houvesse algo que os divorciasse do mundo, sentindo-se impotente diante de sua vida. Essa é uma condição existencial do ser humano, que independente de onde esteja, classe social, grupo de amigos, experiências vivenciadas, em algum momento se faz presente, desmitificando assim, a ilusão de um mundo e de um homem perfeito e deixando transparecer o que o ser humano não quer aceitar, o fato de que não possui o controle de sua vida.

REFERÊNCIAS

- ARBEX, José Jr. *A construção do estrangeiro pela mídia*. In: KOLTAI, Caterina (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta: FAPESP, 1998.
- CAMUS, Albert. *O Estrangeiro*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1957.
- _____. *O Mito de Sísifo*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CHAVANES, François. Albert Camus: “Il faut vivre maintenant”. Paris, Les Éditions du Cerf, 1990. In: Apaud PINTO, Manuel da Costa. *Albert Camus: um elogio do ensaio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- ESSLIN, Martin. *O teatro do absurdo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KOLTAI, Caterina. *Política e psicanálise*. O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.
- PINTO, Manuel da Costa. *Albert Camus: um elogio do ensaio*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- WIESEL, Elie. *Palavras de estrangeiro*. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1984. 185 p. Título original: *Paroles d'etranger*.

TEMAS E TENDÊNCIAS DA NARRATIVA DE CÍNTIA MOSCOVICH

BIANCA CARDOSO BATISTA³⁷

EUNICE PIAZZA GAI³⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma interpretação de alguns contos da autora Cíntia Moscovich, buscando delinear algumas tendências da sua obra. São destacadas, especialmente, as temáticas do feminino e do judaísmo. Apresenta-se, em primeiro lugar, alguns aspectos da vida e da obra da autora, para, em seguida, analisar três contos de sua autoria. São eles: *Tristes trópicos* e *O Reino das Cebolas*, do livro *O Reino das Cebolas* (1996), e *O telhado e o violinista*, da obra *Arquitetura do Arco Iris* (2004). Os dois primeiros contos questionam o papel das mulheres – donas de casa – enquanto seres humanos capazes de fazer algo além de seus deveres domésticos cotidianos, mas sempre destacando a importância dessas tarefas.

Cíntia é irônica e, concomitantemente, enfática, ao ressaltar a relevância da mulher em um contexto histórico/social/cultural. No último conto, que também relata a história de uma personagem feminina, a autora revela o desrespeito sofrido pelo povo judeu na Capital gaúcha, ao destacar, de forma sensível, o preconceito demonstrado para com uma menina judia. Em síntese, é possível detectar a presença de uma abordagem crítica em relação às questões sociais, além de uma forte preocupação com as temáticas do feminino e do judaísmo.

ASPECTOS DA VIDA E DA OBRA DE CÍNTIA MOSCOVICH

Cíntia Moscovich Faccioli é escritora, jornalista, mestre em Teoria Literária e ministrante de oficinas literárias. Nasceu em 15 de março de 1958, na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. De ascendência judaica, Cíntia cursou o ensino fundamental e médio no Colégio Israelita Brasileiro, formando-se em 1976.

Após participar, entre 1995 e 1996, de uma oficina de criação literária coordenada por Luiz Antonio de Assis Brasil (1945) na PUC/RS, decidiu dedicar-se à escrita. *Dois iguais* foi uma de

37 Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado em Letras (Unisc), graduada no curso de Comunicação Social – Jornalismo (Unisc), bolsista CAPES.

38 Professora do Departamento e do Mestrado em Letras da UNISC.

suas primeiras obras, vencedora, em 1995, do Concurso de Contos Guimarães Rosa, do Departamento de Línguas Ibéricas da rádio France Internationale de Paris, no qual concorreu com mais de mil e cem outros escritores de língua portuguesa. A obra foi, posteriormente, transformada em romance: *Duas iguais - Manual de Amores e Equívocos Assemelhados*, lançado em 1998, que recebeu o Prêmio Açorianos de Literatura, na modalidade de Narrativa Longa, e já foi reeditado pela Record.

Em 1996, publicou o livro de contos *O Reino das Cebolas*, co-edição da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e da Editora Mercado Aberto, que mereceu a indicação ao Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro. Um dos contos que integram essa coletânea foi traduzido para o inglês e faz parte de uma antologia que reúne escritores judeus de língua portuguesa.

Em 2000, defendeu seu mestrado em Teoria Literária na PUC/RS e lançou o livro de contos *Anotações durante o incêndio*, que tem apresentação de Moacyr Scliar e reúne onze textos de temáticas diversas, com destaque ao judaísmo e à condição feminina, merecendo outra vez o Prêmio Açorianos de Literatura. A mesma obra recebeu nova edição pela Editora Record, em novembro de 2006.

Cíntia trabalhou como diretora do Instituto Estadual do Livro - IEL - de 2001 a 2002, e também como editora da seção de livros do jornal Zero Hora, onde permaneceu até 2005. Além disso, já exerceu atividades como professora, tradutora, consultora literária, revisora e assessora de imprensa.

A coletânea de contos *Arquitetura do arco-íris* também foi publicada pela Record em 2004, livro que lhe concedeu o terceiro lugar em contos no prêmio Jabuti, além da indicação para o Prêmio Portugal Telecom de Literatura Brasileira e para a primeira edição do Prêmio Bravo! Prime de Cultura.

Em outubro de 2006, participou da Copa da Cultura, na Embaixada Brasileira em Berlim, e lançou o romance *Por que sou gorda, mamãe?*. Um ano depois, a convite de uma editora, estreou no segmento infanto-juvenil, com *Mais ou Menos Normal*, que faz parte da série *Cidades Visíveis*, da Publifolha. Ainda em novembro de 2007, representou o Brasil na Bienal do Livro de Santiago do Chile. A autora também possui textos publicados em antologias no exterior, em países como Itália, Portugal, Estados Unidos, Argentina, Espanha, etc.

Em 2008, foi uma das convidadas à Flip, Festa Literária Internacional de Paraty, e, após um ano, passou a integrar a antologia *Os melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi para a editora Objetiva. Em 2011, integrou a delegação brasileira no Projeto Rumos, do Itaú Cultural, em Santiago de Compostela, na Espanha e, no ano seguinte, foi convidada para a Feira Internacional do Livro em Guadalajara.

Em 2013, participou da delegação brasileira na Feira de Frankfurt e ganhou o primeiro lugar no Prêmio Literário Portugal Telecom, na categoria contos/crônica. No mesmo ano, também foi a vencedora do Prêmio Clarice Lispector, concedido pela Fundação Biblioteca Nacional.

Atualmente escreve quinzenalmente para o Segundo Caderno do jornal Zero Hora e segue se dedicando à carreira literária. A genialidade da autora não se justifica apenas nos prêmios ou concursos que ganhou, mas sim na profundidade e complexidade de seus textos, que fazem mais do que despertar sorrisos. As principais características observadas na análise dos contos são o feminino e o judaísmo.

A VISÃO DO FEMININO

A mulher e o feminino são temas recorrentes nos textos de Cíntia Moscovich. É perceptível que a literatura feminina ganhou mais espaço e forma, à medida que a luta feminista pelos direitos das mulheres se desenvolveu. Quando a mulher assumiu que a literatura também era um espaço seu, “isso significou uma revolução no âmbito sociocultural e psicológico da mulher, antes de mais, e até certo ponto também uma intromissão num espaço de expressão cultural que anteriormente sempre fora dominado pelos homens” (BAMISILE, 2012, p.39). Contudo, a concretização dos espaços da mulher no contexto da literatura não ocorreu subitamente, mas sim de maneira tênue e progressiva.

A partir do momento em que conseguiu afirmar e aumentar sua presença na literatura, a mulher percebeu que precisava de uma estética específica que desse conta do que era próprio da sua natureza literária.

A narrativa feminista seria, portanto, uma escrita que permitia divulgar aspectos da vivência pessoal no espaço do lar, ali onde é mais forte a interação dos afetos, dos amores, das alegrias ocasionais e das dores de perdas definitivas que a sensibilidade e o carinho das mulheres ajudam a aplacar. (BAMISILE, 2012, p.45)

As temáticas também são distintas das que permeiam as obras de autoria masculina, uma vez que as mulheres têm tendência a abordar assuntos relacionados à maternidade, ao seu próprio corpo em diversas etapas da vida, a funções domésticas, a sua infância e as suas experiências na vida urbana e em eventos sociais, isto é, escrevem sobre aquilo que melhor conhecem.

A PRESENÇA DO JUDAÍSMO

A presença de imigrantes judeus no Brasil se evidencia na literatura, a partir de um número expressivo de autores que, através da escrita, contam um pouco da sua trajetória. As principais questões que marcam as obras ficcionais desses escritores emergem de personagens e situações que os mesmos vivenciaram, tais como o choque cultural, linguístico e social na sua nova condição de imigrante (COELHO, 2008, p.22). A ascendência judaica da autora Cíntia Moscovich se reflete em seus textos que, eventualmente, retratam os costumes, alimentos, refeições, além de apresentar diálogos, palavras e expressões da cultura judaica.

Os assuntos abordados pelos autores de ascendência judaica são apontados por Igel (1997), que apresenta uma pesquisa explorando o cenário da produção literária dos últimos 100 anos. Nesse estudo, Igel explica que as temáticas discutidas por esses autores são as vivências de imigrantes que tornaram o Brasil o seu novo lar. Entre os principais tópicos abordados estão:

Vivências relacionadas à cidade onde nasceram, ao passado na Europa; a travessia de navio pelo oceano; ao impacto causado quando pisaram em terras brasileiras; ao choque diante da natureza e do clima; a sociedade brasileira; a cultura e ao choque com os costumes dos habitantes da nova pátria são recorrentes. (IGEL, 1997, p.25)

As obras analisadas por Igel (1997) são classificadas como ficcionais, semificcionais e pessoais, uma vez que nelas misturam-se a realidade e a imaginação. Em diversos casos, a memória dos escritores torna-se o norte da produção textual. “Vestígios da vida social e cultural atravessam esses textos, cujas vozes se cruzam e revelam vitórias e derrotas, a luta pela sobrevivência e os desafios da vida, as alegrias e as tristezas, as saudades e, também, as esperanças desses recém-chegados” (IGEL, 1997, p.23). Há ainda narrativas que exploram como temática a adaptação das personagens imigrantes à sociedade hegemônica, os sentimentos de marginalidade e os conhecimentos de fatos históricos.

O REINO DAS CEBOLAS: A MULHER E A COMIDA

Este texto narra, de forma sarcástica e até mesmo agressiva, a rotina de uma dona de casa: Eugênia, que, assim como “todas as mulheres [...] até a judia do lado, a das ancas largas e da casa pintada [...] também a mulher judia, que tem duas empregadas na casa, também ela está cortando cebolas” (MOSCOVICH, 1996, p.89). Dona Eugênia está fadada a passar todas as manhãs de sua existência a cortar cebolas, já que esta é uma das primeiras etapas para a preparação e o cozimento dos alimentos – ritual sagrado e constante em seu cotidiano e que não pode ser abandonado jamais.

A principal temática abordada no conto é o “fardo” de ter que aguentar, todos os dias, o cheiro das cebolas entranhado nos dedos, além dos olhos, que ficam em lágrimas, em prol da comida, que deve ser feita para a família, que chegará faminta e precisará se alimentar. Entretanto, no decorrer do texto, o narrador surpreende, ao revelar uma forma de a dona de casa quebrar e interromper este ciclo: cuidando do neto. É em uma manhã, quando o menino precisa ficar em sua casa, que, absorta pelo encantamento que o pequeno lhe desperta, dona Eugênia abandona as panelas e as cebolas para dedicar-se, exclusivamente – ainda que involuntariamente – ao menino.

Embora a autora mostre a devoção e a paixão que a avó sente em relação ao neto, antes disso, evidencia, através de palavras afiadas, a profunda crítica a este modo de vida, que não está isento de hipocrisias:

Todas no mesmo exercício, Dona Eugênia, todas chorando lágrimas ácidas para o bem do arroz ou do refogado ou da carne. Todas pelo bem da comida, a que sempre tiveram de forjar dos sucos do próprio corpo, da habilidade das próprias mãos. Da teta ao fogão. Sempre. (MOSCOVICH, 1996, p.89)

A senhora, Dona Eugênia, a senhora nem se importa, a senhora faz que não sabe, a senhora sempre repete que gosta que se sentem e que comam. (MOSCOVICH, 1996, p.90)

O conto levanta questões críticas como, por exemplo, o fato de que dona Eugênia, embora “mude” sua rotina, ainda assim, não terá uma vida diferente – mais emocionante ou interessante do que as cebolas. Agora, apenas dedicará mais tempo ao neto. É uma troca: das panelas para as fraldas.

O final do conto ressalta o sentimento da avó pelo neto e o quão insignificantes – porém necessárias – se tornam as tarefas domésticas cotidianas ao ter o neto para cuidar e brincar:

O caminho vai estar invertido, esse que ia da teta ao fogão. [...] E a senhora vai estar feliz, muito feliz, Dona Eugênia, porque o cheiro das cebolas terá ido embora e porque a senhora vai descobrir a única companhia possível, o único ser que não esqueceu o primário essencial, o único dos seus que valeu as lágrimas de cebola que a senhora chorou.

E, então, enfim, a senhora vai saber. (MOSCOVICH, 1996, p.90)

TRISTES TRÓPICOS: A SUBMISSÃO VOLUNTÁRIA

Este conto narra a história de Eva, uma dona de casa, casada com Antônio e mãe de Mariana, que decide voltar a estudar. Insegura com a decisão, enfrenta seus medos e conta à sua família em um dos jantares cotidianos. Tanto Mariana quanto Antônio aceitam a ideia sem nenhuma oposição. Muito pelo contrário, ambos a incentivam a buscar seu objetivo, o que faz com que ela sintam-se “plena de um sentimento cálido e tranquilizador” (MOSCOVICH, 1996, p.72).

Após ingressar na universidade, a dona de casa se depara com uma situação inusitada, para ela: durante as aulas de antropologia, conhece e começa a interessar-se, involuntariamente, por seu professor Augusto. Embora consiga conciliar as tarefas da casa e do estudo, tanto a filha quanto o marido percebem que ela está diferente, com um comportamento mais jovial, além de ficar horas com os olhos distantes. Quando questionada sobre tais atitudes, Eva culpa o cansaço e desconversa. Contudo, ao perceber que seu encantamento pelo tal professor pode atrapalhar a vida que construiu, a dona de casa decide abandonar os estudos. Entretanto, precisa voltar à faculdade, uma última vez, para devolver o livro *Tristes Trópicos* ao professor Augusto. Durante a despedida, ele tenta convidá-la para um café, mas ela recusa, afirmando que a filha e o marido a esperam para o jantar.

Quando retorna ao lar, Eva quer contar que desistiu dos estudos, porém, novamente, sente-se insegura pela reação de seus familiares. Mais uma vez, é surpreendida pela filha e pelo marido que a apoiam sem fazer quaisquer questionamentos.

É interessante observar a redoma de vidro na qual Eva está presa, pois, no único momento em que decide fazer algo que fuja de sua zona de conforto, ela acaba encontrando razões para voltar atrás, desistir. No caso específico da dona de casa, ela desconsidera o fato de ser inteligente e capaz, pois não deve permitir-se tal coisa, que pode destruir seu casamento e família.

O conto revela também a angústia sofrida pela dona de casa diante de situações em que tenha que tomar alguma decisão – especialmente sozinha. Num primeiro momento, quando resolve

voltar a estudar e depois, quando abandona a universidade. A personagem possui uma preocupação excessiva em desapontar ou não ter a aprovação de seus familiares. Isso se evidencia no início e ao final do conto, quando a narradora opta por repetir exatamente o mesmo sentimento e as mesmas palavras compartilhadas por Eva, ao receber a aprovação da família: “Por que nunca aprendera a confiar no amor de Mariana e de Antônio? Naquela noite, dormiu plena de um sentimento cálido e tranquilizador” (MOSCOVICH, 1996, p.72 e p.76).

O texto evidencia uma situação em que há uma acomodação e submissão voluntárias. Trata-se de uma personagem presa a uma situação afetiva e emocional da qual não consegue sair. Embora tenha condições de estudar e de ter uma realidade diferente, impõe a si própria diversas barreiras, ao limitar suas escolhas às vontades de seus familiares. Sua felicidade, sua realização e/ou sua desgraça estão vinculadas às opiniões de quem ama, e qualquer desafio que possa ameaçar o equilíbrio dessa família deve ser evitado. O texto transborda ironia diante de uma realidade, ainda presente, em algumas famílias, nas quais a mulher vive única e exclusivamente para cuidar do lar.

O TELHADO E O VIOLINISTA: O PRECONCEITO E A MALDADE

– Judia Suja!

Assim começa o conto *O telhado e o violinista*. A narradora é uma menina de, aproximadamente, nove anos, que escuta a injúria. As palavras afiadas vêm de Paula, uma vizinha com quem gostava de brincar de bonecas. Entretanto, quando a personagem/ narradora afirma que a sua Susi não será a empregada na tal brincadeira de Barbies, Paula fica inconformada e responde com a ríspida ofensa, repetindo-a, pausadamente: “- ju-di-a-su-ja” (MOSCOVICH, 2004, p. 16). Obviamente não se trata de um insulto qualquer. Crianças não pronunciam tais palavras inconscientemente. A própria narradora retruca com uma resposta infantil: “- E você é uma bocó. E uma burra.” (MOSCOVICH, 2004, p.16)

Após o episódio da Susi, a narradora/personagem volta para seu apartamento e conta para sua avó o ocorrido e, durante o jantar, conta-o para toda a família. Enfurecido, o pai da narradora relembra o horror, o ódio e as perseguições sofridas pelo povo judeu, antes de migrarem para solo brasileiro, e adverte que ninguém mais daquela casa deve voltar a falar com Paula.

Os tempos passam e se aproxima a época do *Yom Kipur* (o Dia do Perdão, uma das datas mais importantes do Judaísmo) e a avó da personagem/narradora traz para a ocasião, como de costume, uma galinha que deve ser sacrificada para a ceia. Contudo, neste ano, o ritual é diferente: a neta, além de não permitir a morte da tal galinha, ainda lhe dá um nome: Hortênsia. O que não esperavam é que a ave botaria um ovo, que o ovo teria um pinto dentro e que o tal pintinho se chamaria Fúlvio.

Naquele dia e na semana que se seguiu, a função da casa era Fúlvio. [...] A notícia de que tínhamos uma galinha, que a galinha tinha botado um ovo e que o ovo tinha virado um pinto logo se espalhou pela vizinhança. Várias vezes a campainha soava: Fúlvio era o destino de visitas guiadas - todo mundo devidamente advertido de que podia olhar com os olhos, jamais com as mãos. (MOSCOVICH, 2004, p.28)

Tudo corre bem, até que a antissemita decide ir conhecer o tal pintinho. Pede desculpas. Insiste tanto, que a protagonista decide ir perguntar se pode deixar a vizinha entrar. Contudo, quando se dão por conta, já é possível escutar Hortênsia cacarejando aos berros e Paula com Fúlvio apertado entre os dedos:

Mais amarelo do que nunca, meu pintinho piava em pânico, os dedos assassinos pressionando a compleição delicada de bebê. [...] A vó tinha, finalmente, mãos de punir, coração sem nenhuma ternura, e dá-lhe a sarrafeiar a menina - que, imune à dor de tanta ruindade, já tinha os cachos desgrenhados e os sapatos e carpins sujos de cocô de galinha. E que, acuada contra a parede, os dedos completamente fechados em torno do corpinho de nosso mimoso, pronunciou, íntima do diabo: - Não adianta bater em mim. O pinto está morto. (MOSCOVICH, 2004, p.31-34)

Após tamanha maldade, Paula ainda ri. Um riso interrompido por uma bofetada do pai da narradora. A antissemita vai embora aos prantos e deixa todos naquela casa inconformados. Após a tragédia, todos realizam uma oração ao redor de Fúlvio e, em prantos, a narradora questiona o porquê de aquilo ter acontecido, é quando o pai lhe responde: “ - Às vezes não existe por quê” (MOSCOVICH, 2004, p.35)

Ao final do conto a narradora já está adulta e possui uma filha pequena, que chega da escola com um pintinho. A narradora relembra o ocorrido e conta à filha que também tivera um pintinho e que ele fora morto por uma menina muito má. Neste momento, a filha questiona o porquê:

- Sei lá - quis ganhar tempo.

E já ia falar algo sobre pogroms, holocaustos e pescoços quebrados, quando fui interrompida por um longo - tão longo - piar do pinto.

O adorado estava resplandecente em sua sabedoria amarela. (MOSCOVICH, 2004, p.36)

O conto retrata com sutileza e sensibilidade uma temática tão digna de horror: o preconceito. A fala do pai da narradora: “ - Às vezes não existe por quê” (MOSCOVICH, 2004, p.35) faz menção a uma frase que o escritor italiano Primo Levi ouviu de um guarda local em Auschwitz (nome de uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia): “Aqui não existe por quê”. “A explicação é repugnante, porém simples: neste lugar tudo é proibido, não por motivos inexplicáveis e sim porque o Campo foi criado para isso” - (LEVI, 1988, p.36-37) O intertexto revela uma intencionalidade da autora de comparar o tipo de vida e o preconceito vivido pelo povo Judeu no Brasil, aos campos de concentração em Auschwitz.

A situação escolhida para expor este preconceito é interessante, já que uma criança, em sua inocência, jamais chamaria a narradora de judia e suja, em primeiro lugar. Isso é, provavelmente, algo que ela escutara de seus pais ou de alguém próximo a ela. Quando o desrespeito chega aos lábios de uma criança é por que ele já está escancarado por seus pais ou familiares. Além disso, o fato de ela matar o pintinho da narradora revela a maldade e o ódio que este preconceito pode desencadear.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos revelam as tendências da escrita de Cíntia Moscovich, que aborda temáticas como o feminino e o judaísmo. A mulher retratada em sua obra é, geralmente, uma dona de casa com afazeres domésticos, com preocupações voltadas para a casa e para os filhos, entretanto, segundo a autora, elas são muito mais do que “apenas” donas de casa. Cíntia destaca a importância destas figuras femininas, seu real papel enquanto seres humanos. Mais do que simplesmente cuidar da casa ou cortar cebolas, a mulher é um indivíduo com capacidades e especificidades que vão além de, apenas, manter o funcionamento de um lar.

Através de uma pitada de ironia e, em alguns momentos, uma agressividade nas palavras, Cíntia evidencia essa esposa e essa mãe que se sente confusa e incapaz de tomar decisões sozinha, sem o aval da família. A autora relata a conformidade de uma avó que, após passar a vida toda cozinhando e limpando para a toda a família, agora tem a responsabilidade de cuidar do neto e o faz com profundo amor e dedicação. Ou seja, mulheres que, embora ainda vivam em um contexto cultural, histórico e social desfavorável, realizam suas “obrigações” como se estas fossem as mais agradáveis, e mais: são pessoas que não conseguem se imaginar em circunstâncias distintas das que vivem.

O último texto tematiza, ainda, a perspectiva de uma menina de nove anos sobre o preconceito enfrentado por sua família, de origem judaica, na capital gaúcha. Essas abordagens literárias são capazes de despertar o leitor para uma realidade que é, muitas vezes, ignorada por ele. Cíntia narra o cotidiano de forma tão fiel que os pequenos detalhes despercebidos pelo indivíduo em seu dia-a-dia, tornam-se temática de reflexão de suas obras. Entretanto, seus textos não apenas relatam a realidade de uma população ou sociedade, mas, através do sarcasmo e da ironia, demonstram a insatisfação da autora diante de diversos acontecimentos ainda presentes nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- BAMISILE, Sunday Adetunji. *Questões de gênero e da escrita no feminino na literatura africana contemporânea e da diáspora africana*. Doutorado em estudos literários esp. Literatura Comparada. Lisboa, 2012. Disponível em : <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8699/1/ulsd65962_td_Sunday_Bamisile.pdf> Acesso em 06/agosto/2015.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: _____. *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
- COELHO, Elizabete Chaves. *Olhares imigrantes: literatura judaica no Brasil*. Dissertação apresentada ao curso de Pós Graduação em Letras – Estudos Literários – da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-7E5FUJ/disserta_ao_elizabete__ltima_revisao.pdf?sequence=1> Acesso em 06/agosto/2015.
- IGEL, Regina. *Imigrantes judeus, escritores brasileiros: o componente judaico na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988
- LOBO, Luisa. *A literatura de autoria feminina na América Latina*. 2007. Disponível em: <<http://lfilipe.tripod.com/LLobo.html>> Acesso em 06/agosto/2015.
- MOSCOVICH, Cíntia. “O telhado e o violinista”, em _____. *Arquitetura do arco-íris*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. “O reino das cebolas”, em _____. *O reino das cebolas: contos e narrativas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- _____. “Tristes trópicos”, em _____. *O reino das cebolas: contos e narrativas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- PALMER, Richard. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2011.

CLARISSA, DE ÉRICO VERÍSSIMO: A VIDA EM DEVANEIO

JÉSSICA KOTTWITZ³⁹

NORBERTO PERKOSKI⁴⁰

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito abordar o devaneio na obra *Clarissa*, de Érico Veríssimo. Para tanto, utilizamos conceitos do teórico francês Gaston Bachelard, encontrados, principalmente, nas obras *A poética do espaço* e *A poética do devaneio*. Iniciamos com uma explicação desses conceitos para tornar clara a nossa proposta. Em seguida, apresentamos a obra de Érico e analisamos os devaneios das personagens Clarissa e Amaro. Ao final, tecemos algumas considerações sobre o estudo realizado.

O DEVANEIO: UMA PERSPECTIVA BACHELARDIANA

O filósofo francês Gaston Bachelard estudou o devaneio através do método fenomenológico da imaginação criadora, que é “um estudo do fenômeno da imaginação poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (BACHELARD, 1989, p. 2). Barbosa explicita-nos a razão pela qual o teórico escolheu a fenomenologia como objeto de trabalho:

O método fenomenológico, para Bachelard, permite que o sujeito aflore toda a força da sua vivência na visão da imagem – é esse o seu procedimento nos livros que ele mesmo denomina de *poética* [...] O método fenomenológico não é um método puramente descritivo, mas um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição. (BARBOSA, 1996, p. 31, grifo da autora)

A imaginação é peça fundamental para aquele que devaneia, porque “pela imaginação abandonamos o curso ordinário das coisas. [...] Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova” (BACHELARD, 1990, p. 3). A filosofia de Bachelard propõe um sujeito criativo, capaz de imaginar: “a imaginação é vista por Bachelard como a essência do espírito humano. É a imaginação

39 Graduada do Curso de Letras Português da UNISC e bolsista voluntária do Grupo de Pesquisa *Estudos Poéticos*.
jessicakottwitz@gmail.com

40 Professor Doutor do Curso e do Mestrado em Letras da UNISC.
perkoski@unisc.br

que dá dinamismo às atividades do homem, atividade intelectual e atividade onírica, o homem enquanto pensador, o homem enquanto sonhador” (BARBOSA, 1996, p. 17). O teórico francês estudou a imaginação a partir de produções literárias, porque, segundo ele, é nessas produções que se encontra a verdadeira criação: “Para o autor, a peculiaridade mesma da poesia e da literatura reside no prolongamento da atividade criadora na alma daquele que por ela se deixa invadir” (PAIVA, 2005, p. 151). As imagens multiplicam-se na medida em que nos colocamos enquanto sujeitos capazes de imaginar e criar outras imagens.

Na obra *A psicanálise do fogo*, Bachelard estabelece, pela primeira vez, a distinção entre sonho e devaneio. Para ele, “o sonho avança linearmente, esquecendo seu caminho à medida que avança. O devaneio opera como estrela. Retorna a seu centro para emitir novos raios” (BACHELARD, 1999, p. 22). Conforme a leitura que Barbosa (1996, p. 52) fez de Bachelard, “na metafísica da imaginação, devaneio é uma palavra-chave para mostrar como a imaginação instaura um novo ser. O devaneio é o poder que permite ao homem penetrar nas coisas. O devaneio não é uma atividade vaga, difusa, mas uma atividade dirigida”, na qual a alma permanece tranquila, ativa e livre de tensão. O sonho é tomado como algo sem valor para o estudo da imaginação por não acontecer de acordo com a nossa vontade. A imaginação acontece somente no devaneio:

O sonhador da noite não pode enunciar um *cogito*. O sonho da noite é um sonho sem sonhador. Ao contrário, o sonhador do devaneio diz, conscientemente: sou eu quem sonho o devaneio. O sonhador do devaneio está presente no seu devaneio, participa, com toda a sua alma, do devaneio, sonha o que quer. O devaneio é realizante. (BARBOSA, 1996, p. 52, grifo da autora)

O devaneio que Bachelard pretendeu abordar em suas obras foi o devaneio poético, que, ao contrário daquele que foi comparado com o sonho, encontra-se numa boa inclinação e a pessoa envolvida por ele, pode comprometer-se a escrevê-lo. Segundo o teórico (1989), no devaneio poético, os sentidos se harmonizam e a consciência poética deve registrar esse momento, pois o devaneio que é escrito é um devaneio que pode ser transmitido. O devaneio, diferentemente do sonho, não é contado. Ele precisa ser escrito com emoção e revivido ainda mais intensamente enquanto está sendo escrito. Junto com o devaneio estará o repouso do sonhador, que se encontra em consonância com as imagens felizes:

O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu meu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse *não-eu meu* que me permite viver minha confiança de estar no mundo. (1988, p. 13, grifo do autor)

Para que seus estudos fenomenológicos acerca da imaginação poética se fundamentassem, o teórico criou os conceitos de repercussão/ressonância e devaneio. Quando o poema nos toca profundamente, acontece a repercussão. Ocorre aqui uma inversão, em que o ser do poeta se confunde

com o ser do leitor, que está maravilhado com o que acabou de ler. Barbosa (1996, p. 48) assinala que “é sempre através da repercussão que se participa do ato criador de um poeta. Através da repercussão, pode-se sentir a imagem em toda a sua intensidade e aprofundamento”. A imagem do poema quem cria é o leitor no momento da repercussão. A repercussão é o aprofundamento da nossa existência. Já as ressonâncias acontecem em diversos planos da vida. O teórico francês explica que

é depois da repercussão que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do nosso passado. Mas a imagem atingiu as profundezas antes de emocionar a superfície. [...] Nós a recebemos, mas sentimos a impressão de que teríamos podido criá-la, de que deveríamos tê-la criado. A imagem torna-se um ser novo da nossa linguagem, expressa-nos tornando-nos aquilo que ela expressa – noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um dever de expressão e um dever do nosso ser. Aqui, a expressão cria o ser. (BACHELARD, 1989, p. 7-8)

Bachelard (1989) observa que há uma confiança no universo encontrada no devaneio. O nosso mundo está em nosso devaneio e é através dele que podemos crescer. É por isso que, em ocasiões de devaneio, estamos sujeitos a estar distantes de nós mesmos e, na mesma proporção, estar tão perto daquilo que queremos para a nossa felicidade. É por meio da imaginação que alcançamos o irreal e tornamos o nosso mundo íntimo mais seguro e cheio de vida.

DEVANEIOS EM *CLARISSA*, DE ÉRICO VERÍSSIMO

Érico Veríssimo lançou seu primeiro romance em 1933. Porto Alegre era habitada por funcionários públicos e pequenos comerciantes. Foi nesse cenário que nasceu a obra *Clarissa*. Para escrevê-la, o autor “preferiu centrar-se na nascente pequena burguesia citadina e focalizá-la em seus impasses e alternativas, sem cair na caricatura grosseira com que normalmente esta classe era tratada na ficção” (GONZAGA, 1986, p. 8). O próprio Érico escreve, no prefácio da obra, que, a fim de deixar marcado o bom momento em que se encontrava, escreveu a história de uma menina que amanhece para a vida: “Desejei saber compor música para traduzir em melodia aquele momento poético; ou então pintar, para prender numa tela as imagens daquele minuto milagroso”⁴¹.

Érico Veríssimo, lembrando as leituras que o teriam inspirado a escrever o romance *Clarissa*, revelou:

Lembro-me de que, em princípios de 1933, li com delícia o *Dusty Answer* de Rosamond Lehmann, o qual deixou em mim certas ressonâncias poéticas responsáveis pelo estado de espírito que me levou a escrever *Clarissa*. E, se cavoucarmos mais fundo nos alicerces desta novela, talvez encontremos, na sua base, doces lembranças da Clara d’Ellébeuse, de Francis Jammes. (p. 13)

41 VERÍSSIMO, Érico. *Clarissa*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011. De agora em diante, todas as citações da obra procedem desta edição, constando apenas o número da página. Para essa citação, confira-se a página 11.

A personagem Clarissa é uma adolescente que sai do interior de Jacarecanga para morar e estudar em Porto Alegre, na pensão da tia Eufrasina e do tio Couto. No cenário da pensão, a menina encontra outras personagens singulares, como o tímido bancário Amaro. É nesse cenário que vamos adentrar para conhecer melhor essas duas personagens: Clarissa e Amaro.

UMA MENINA QUE FLORESCIA COMO MULHER

Clarissa já não é mais a mesma menina que veio do interior para estudar na cidade. A adolescente, que agora anda pelas ruas de Porto Alegre, indaga-se sobre o cotidiano: “Por que será que a vida parece melhor e mais bonita de manhã quando há sol, vento fresco, céu azul? E esta gente que acordou ind’agorinha que se debruça à janela, que canta, sorri, e cumprimenta os que passam?...” (p. 25). São essas dúvidas sobre o cotidiano citadino que começam a perturbar sua mente e fazer com que suas ideias percorram uma direção imaginária e, conseqüentemente, criativa. As recomendações da tia Eufrasina também soam em sua cabeça, imperativas e difíceis de esquecer: “Juizinho, minha filha. Olhe que estás ficando uma moça...” (p. 25). Com os constantes cuidados que recebe, a menina tenta consertar a postura e seguir os conselhos da tia.

Enquanto caminha, todos os dias, rumo à escola, Clarissa percebe a paisagem:

Clarissa fica um instante a contemplar as árvores. Na sua mente se pinta de repente uma paisagem familiar! A estância de papai. É de manhã, as vacas mugem no campo, as macegas fagulham. Na mangueira as criadas ordenham as vacas e os canecões feitos de lata de abacaxi se enchem dum leite morno e espumante. Papai, montado no seu bragado, vai percorrer as invernadas... Primo Vasco monta no petiço zaino. Que saudade! (p. 26)

Clarissa devaneia sobre o seu lar da infância. Bachelard (1989) registra que, quando estamos em nossa casa nova, as moradas antigas retornam em nossa lembrança, lugares que, para nós, simbolizam a infância imóvel e protegida que tínhamos. A nossa vida começa fechada, protegida e agasalhada dentro da casa. Nessa casa da infância, somam-se inúmeras vivências, de tempos que custavam passar. Essa casa é um devaneio para toda a vida, porque “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 1989, p. 24).

A moça Clarissa já não tem tanto tempo para pensar na casa dos pais, ela precisa estudar. Frases do seu livro de ciências estão brincando em sua mente. Quando a menina era menor, “ela pensava que as nuvens eram feitas da fumaça dos cigarros que os homens pitavam, da fumaça das fábricas, das chaminés, das fogueiras... Quando a gente é criança, pensa tanta bobagem...” (p. 27). O teórico francês discordaria de Clarissa. Ele, inclusive, afirma que “quando a casa é feliz, a fumaça brinca delicadamente acima do telhado” (BACHELARD, 1989, p. 84) e que “não faz muito tempo, descobri que a chaminé (*cheminée*) é um caminho (*chemin*), o caminho da suave fumaça que caminha (*chemine*) lentamente em direção ao céu” (1988, p. 29, grifos do autor). Imagens como essas, tanto as de Clarissa, como as do próprio Bachelard, nos mostram a liberdade de imaginar propiciada pelo devaneio:

Na nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio. Aprender essa liberdade quando ela intervém num devaneio de criança só é um paradoxo quando nos esquecemos de que ainda pensamos na liberdade tal como sonhávamos quando éramos crianças. Que outra liberdade psicológica possuímos, afora a liberdade de sonhar? Psicologicamente falando, é no devaneio que somos seres livres. (BACHELARD, 1988, p. 95)

Durante sua rotina na pensão, Clarissa lembra, constantemente, a fazenda e a família. Ela pensa nas férias, que não tardarão a chegar, e nas coisas que ela vai fazer no tempo livre, como “tomar banho no lajeado, ficar debaixo das cascatinhas, sumida num monte de espumas... Passear a cavalo pelo campo... Livre! Livre! Livre!” (p. 56). Porém, as férias ainda não chegaram e, por enquanto, ela precisa ouvir as palavras da tia: “- Anda depressa, menina! Que preguiça é essa?” (p. 56). A tia não sabe, mas “com *uma paisagem de verde no quadro da memória*, Clarissa entra em casa” (p. 56, grifo meu). A paisagem verde que Clarissa vê pintada nada mais é que o devaneio do espaço da primeira infância e de tudo que está envolto naquele lugar: “Toda grande imagem simples revela um estado de alma. A casa, mais ainda que a paisagem, é ‘um estado de alma’. Mesmo reproduzida em seu aspecto exterior, ela fala de uma intimidade” (BACHELARD, 1989, p. 84), que Clarissa guarda dentro de si, como um tesouro na memória. Conforme Bachelard:

os lugares onde se *viveu o devaneio* reconstituem-se por si mesmos num novo devaneio. É exatamente porque as lembranças das antigas moradas são revividas como devaneios que as moradas do passado são imperecíveis dentro de nós. (1989, p. 26, grifos do autor)

A adolescente gosta de ler, mesmo que a tia não aprove os romances: “O nome do livro é: *A que morreu de amor...* Está no quinto capítulo. E com uma curiosidade enorme de saber se Márcio no fim vai casar com Elfrida” (p. 87). E, assim que inicia a leitura, ela já compara uma das personagens com alguém bem próximo: “Com Márcio mora Alfredo, um músico. Quando Alfredo apareceu no romance, Clarissa logo pensou em Amaro. Por quê? Porque o Alfredo também é músico? Não foi só por isso: foi porque também o Alfredo é triste e calado como Amaro” (p. 87). Enquanto pensa em Amaro e em Alfredo, “Clarissa vê, vê de verdade. Gary Cooper está na frente de Jean Harlow. Elfrida sorri, com seus olhos verdes como salgueiros mergulhados nos olhos escuros do namorado” (p. 88). Clarissa consegue imaginar a cena, como se ela estivesse acontecendo bem na sua frente, “como se o lago fosse o espelho e o salgueiro, o estore esverdeado da janela” (p. 88). A imagem que a adolescente vê formar-se em seu quarto torna-se importante para ela, já que “os valores de imagens tornam-se, no devaneio, fatos psicológicos. E na vida de um leitor chegam devaneios que o escritor tornou tão belos que os devaneios do escritor se convertem em devaneios vividos pelo leitor” (BACHELARD, 1988, p. 117).

O que deixa a menina feliz é que, no dia em que completou seus quatorze anos, recebeu do major Pombo, aposentado que morava na pensão, um livro: *Os contos de Grimm*, que “estava embrulhado num papel azul-claro, amarrado com fita de seda cor-de-rosa. Na capa, a Menina do Chapeuzinho Vermelho conversa com o lobo. Lindo!” (p. 142). De Amaro, ela ganhou um peixinho num aquário, de nome Pirulito.

A felicidade de Clarissa com seus quatorze anos, com os seus presentes, com a sua vida, não dura o tempo todo. Seus pensamentos carregam, também, temores e tristeza. A “sombra negra da morte, uma caveira horrenda, com uma foice afiada” (p. 163), está visitando os devaneios da adolescente, porque seu amigo Tônico, o menino doente, da casa ao lado, talvez não passasse daquela noite. A morte, realmente, é um assunto difícil, para qualquer idade. A jovem menina sofre, antecipadamente, a perda do amigo e “com uma vontade doida de chorar, ela se ergue e vai refugiar-se no quarto” (p. 164). Mas por que refugiar-se no quarto? Bachelard (1989, p. 146) tem uma resposta para essa pergunta: “A consciência de estar em paz em seu canto propaga, por assim dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se. Um quarto imaginário se constrói ao redor do nosso corpo, que acreditamos estar bem escondido quando nos refugiamos num canto”. Clarissa quer estar sozinha, sozinha consigo mesma, no seu mundo, seja ele feliz ou triste, logo que “o devaneio do dia beneficia-se de uma tranquilidade lúcida. Ainda que se tinja de melancolia, é uma melancolia repousante, uma melancolia ligante que dá continuidade ao nosso repouso” (BACHELARD, 1988, p. 60).

Querer ser outra pessoa, quem nunca sonhou, quem nunca imaginou? A vontade de ser imenso e a grandeza dessa vontade habita a nossa vida, principalmente quando estamos sós: “A imensidão está em nós. Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão. [...] A imensidão é uma das características dinâmicas do devaneio tranquilo” (BACHELARD, 1989, p. 190). A personagem Clarissa quer ser outra pessoa, porque tem muito o que aprender sobre a imensidão da vida. Ela deseja muitas coisas, coisas que não cabem no limitado espaço da pensão.

Conforme Bachelard (1989, p. 143), “uma simples imagem, se for nova, abre um mundo”. Clarissa tem, a cada imagem nova, a possibilidade de expandir ou abrir novos caminhos para um mundo novo, que estará de acordo com suas vontades e necessidades momentâneas. Clarissa vive no mundo encantado dos contos de fadas e o que ela mais deseja é encontrar um final feliz.

Os devaneios de Clarissa estão todos voltados para a vida que brota, que nasce da sua vontade, uma vida nova, diferente daquela que era quando ela, ainda menina inocente, saiu da cidade interiorana. Os devaneios da adolescência trazem resquícios da infância que é deixada aos poucos, na proporção em que vamos tendo outras histórias para viver.

Quando chegam as férias, a viagem de volta para a cidade natal é um momento de encontrar a imaginação e também de aspirar os ares encontrados pelo caminho: “Casas, árvores, veículos, transeuntes, postes – tudo passa. Clarissa lembra-se duma fita que viu certa vez: uma locomotiva correndo a toda a velocidade: os trilhos luziam, a paisagem girava, dando tonturas na gente” (p. 201). A viagem de trem, para Bachelard, é um convite ao devaneio sem interrupção. Durante a viagem, também é possível devanear sobre o que vai ficando para trás:

Assim corria a carruagem do Príncipe Sapo, puxada pelos cavalos brancos que vieram da Lua, pelos cavalos negros que nasceram da noite... Adeus!

Clarissa imagina-se a noiva do Príncipe Sapo. Ela o sente a seu lado, muito claro, muito louro. Ouve-lhe até a voz macia, macia... Adeus! (p. 201)

A adolescente vive a sua primeira paixão e o moço louro a quem ela faz referência é o dr. Maia, que ela conheceu no velório do amigo Tônico. Diante de pensamentos confusos, imagina-se ao lado dele “e ela sente que de agora em diante a vida não poderá ser a mesma” (p. 175). A menina não vai triste, porque o seu devaneio é feliz, “então, numa exaltação da felicidade de ver a beleza do mundo, o sonhador acredita que entre ele e o mundo há uma troca de olhares, como no duplo olhar do amado e da amada” (BACHELARD, 1988, p. 177-178). O amor de Clarissa reflete no seu devaneio tudo o que ela quer ser:

‘Princesa querida, dize-me, para onde queres ir?’

Clarissa fecha os olhos, inebriada:

‘Príncipe, me leve para a vida, eu quero conhecer a vida, príncipe, quero conhecer todos os mistérios das pessoas e das coisas...’

O auto dá um solavanco. Clarissa desperta: a imagem bonita foge.

A seu lado o tio Couto pita em silêncio.

Adeus! Adeus! (p. 201-202)

Clarissa despede-se de Porto Alegre, despede-se da infância, despede-se do primeiro amor. Nós também nos despedimos de Clarissa, porque ela precisa ficar só, agora, para habitar o seu mundo imaginário de menina-mulher.

UM HOMEM QUE DEVANEAVA COMO MENINO

Amaro, outra personagem do romance de Érico, mas não menos importante, nos dará a segunda experiência de devaneio no enredo. Percebido como solitário, triste e quieto, Amaro é mais uma das figuras que vive na pensão da tia de Clarissa.

Amaro devaneia sua vida cotidiana. Todas as pessoas que o cercam são motivos para compor a sua tão sonhada melodia. Em certos momentos, ele “fica olhando para fora, através das janelas por onde a luz do meio-dia escorre. O seu corpo está aqui na sala de refeições da pensão de d. Eufrasina Couto. Mas o pensamento voou para longe” (p. 37). O pensamento de Amaro vai encontrar um lugar singular em sua existência, a casa natal:

Uma vez, há muitos, muitos anos, um menino olhou a vida com olhos interrogadores. Tudo era mistério em torno dele. Era numa casa grande. O arvoredo que a cercava amanhecia sempre cheio de cantos de pássaros. O mundo não terminava ali no fim daquela rua quieta, que tinha um cego que tocava concertina, um cachorro sem dono que se refestelava ao sol, um português que pelas tardinhas se sentava à frente de sua casa e desejava boa tarde a toda a gente. Não. O mundo ia além. Além do horizonte havia mais terras, e campos, e montanhas, e cidades, e rios e mares sem fim. Dava na gente vontade de correr mundo, andar nos trens que atravessam as terras, nos vapores que atravessam os mares. Andar... Nos olhos do menino havia uma saudade impossível, a saudade de uma terra nunca vista. Um dia – quem sabe? -, um dia um vento bom ou mau passa e leva a gente. Um dia...

[...]

Enfim... Eram recordações boas. Tudo aquilo tinha ficado muito longe no passado. Verdade é que a gente nunca esquece a infância. Pieguices? Mas que é que a vida nos pode oferecer de melhor, de mais puro? (p. 37-38)

O mistério da infância vivido e revivido, agora, por Amaro, na forma de recordação, é lembrado por Bachelard (1988, p. 120) como um valor de origem que nos acompanha no decorrer da vida: “Ao meditar sobre a criança que fomos [...] atingimos uma infância anônima, puro foco de vida, vida primeira, vida humana primeira. E essa vida está em nós [...]. Um sonho nos conduz até ela. A lembrança só faz reabrir a porta do sonho”. A vida passada é renovada com o devaneio e vivida novamente porque se devaneia.

Talvez, seja difícil compreender a quietude de Amaro. Quando tantas pessoas estão conversando, alguém precisa calar e escutá-las. Amaro, porém, não escuta outra coisa senão as vozes de sua vida passada:

Um dia veio um vento – bom ou mau? – e levou para longe o menino que queria viajar. Ficou para trás a cidade pequenina com todas as suas coisas bonitas e queridas.
Onde estará agora aquela gente toda? [...]
Estava esquecido até do almoço. Sempre o velho vício. Sonhando, devaneando, enquanto os outros conversam, gesticulam, vivem de verdade. (p. 40-41)

Se os outros vivem de verdade, Amaro sente, na imobilidade de seu corpo devaneando, a vida que já lhe pertenceu e que vive de verdade nele: “é no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil. Por essa infância permanente, preservamos a poesia do passado” (BACHELARD, 1989, p. 35). Quando recordamos a infância, as imagens que percorrem nossa mente são frutos de uma imaginação que se instaurou a partir de nossas recordações: “somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória. É nessa união que podemos dizer que revivemos o nosso passado. Nosso ser passado imagina reviver” (BACHELARD, 1988, p. 99). Entre os devaneios de Amaro está, frequentemente, a sua casa natal. Para Bachelard (1989, p. 26), a casa “mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano”. Regressar, portanto, à infância e à casa natal é um dos caminhos percorridos por Amaro enquanto devaneia.

Enquanto observa Clarissa, “Amaro sente como nunca o peso de sua imobilidade. Ele – o homem parado, a negação do movimento. Sempre ali, fechado com os seus poetas, os seus músicos, no quarto pequeno de solteiro. Sempre prisioneiro” (p. 83). Amaro é prisioneiro de si mesmo, do seu passado e também do seu devaneio: “Seu devaneio é a sua vida silenciosa. É esta paz silenciosa que o poeta deseja comunicar-nos” (BACHELARD, 1988, p. 43). A poesia é, para Amaro, significado de vida. Ainda conforme Bachelard (1988, p. 8), “certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo”. Os devaneios poéticos de Amaro são propiciados pela leitura do poeta inglês John Keats:

O menino pálido do passado tinha tido um sonho muito grande. Vontade de correr o mundo, de ver, de ouvir, de viver...

Fez como o poeta:

*There was a naughty Boy,
And a naughty boy was he,
He would not stop at home,
He could not quiet be.*

Sim, era uma vez um menino tolo que não queria ficar em casa, quieto... Achou que devia existir um mundo extraordinário além do horizonte... Então

*He took
In his Knapsack...
A Book
Full of vowels
And a shirt...*

(p. 83)

Amaro recordava seu passado, mas devaneava sobre aquilo que, um dia ele sonhara ser: “o moço pálido só pensava em um dia poder escrever grandes poemas e grandes sinfonias...” (p. 84). Porém, o moço pálido não realizou seu sonho e, por isso, ele está parado na pensão de Eufrasina, pensando sobre tudo que ele deixou de realizar.

Mesmo sentindo entusiasmo pela vida, simpatia pelas coisas e pelas pessoas, a timidez de Amaro parece inibir sua alegria de falar e de estar com os outros, “e agora ele está aqui – rumo dos quarenta anos, à janela dum quarto de pensão, olhando para uma menina em flor que rodopia ao sol...” (p. 86). Clarissa também é devaneio para Amaro, o devaneio da juventude que brota, que vive na expectativa pelo futuro: “Clarissa é música e é poesia, menina e moça – olhos abertos para o mistério da vida, alma que amanhece. [...] Agora é tarde. Tarde para voltar. Tarde para corrigir. O milagre da mocidade não se repete” (p. 97) e Amaro tem consciência que a juventude de Clarissa também acabará e, logo, ela se tornará uma mulher.

Os devaneios de infância estão atrelados ao antecedente. Tudo aquilo que nós já fomos é somado a tudo aquilo que nós somos agora. É por isso que todo o passado que existe em nós tem um futuro, através das imagens que surgem redescobertas no devaneio:

Então o devaneio voltado para o nosso passado, o devaneio que busca a infância, parece devolver vida a vidas que não aconteceram, vidas que foram imaginadas. O devaneio é uma mnemotécnica da imaginação. No devaneio retomamos contato com possibilidades que o destino não soube utilizar. Um grande paradoxo está associado aos nossos devaneios voltados para a infância: esse passado morto tem em nós um futuro, o futuro de suas imagens vivas, o *futuro do devaneio* que se abre diante de toda imagem redescoberta. (BACHELARD, 1988, p. 106-107, grifo do autor)

Amaro vê um possível futuro para Clarissa, que, depois do aniversário, usa salto alto. Seu devaneio acredita que a adolescente, tornando-se mulher, terá uma família para cuidar e toda a beleza do momento que ela vive terminará. Entretanto, ele não quer pensar que toda a pureza de Clarissa possa acabar, assim, tão de repente:

Clarissa, se eu pudesse falar, se tu pudesses entender... eu te diria que nunca desejassemos que o tempo passasse. Eu te pediria que fizesses durar mais e mais este momento milagroso. A vida é má, menina, a vida envenena. Amanhã serás gorducha e prática como titia. Amanhã terás filhos, te transformarás numa matrona respeitável. Onde estará então a menina em flor que corria no pátio atrás das borboletas? Mas tu tens curiosidade de conhecer a vida... É natural. Talvez não compreendas a significação deste momento. (p. 160)

Amaro, um dia, também já foi jovem, já teve a idade singular de Clarissa e entende que “por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel” (BACHELARD, 1988, p. 21).

Clarissa foi embora da pensão, para voltar à sua casa natal, àquela que ele só pode retornar pelo devaneio. A pensão está vazia, não há mais Clarissa,

mas ele vai sentindo aos poucos uma presença invisível. Ali junto do aquário uma menina morena sorri, olhos muito arregalados movendo os lábios de mansinho. Sua voz é um sussuro: parece que tem medo de magoar o silêncio. (p. 203)

Mesmo com a ausência de Clarissa, Amaro consegue imaginar a presença da menina, deixando uma sensação de saudade naquele que tanto a admira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já afirmou Bachelard (1989, p. 143), “uma simples imagem, se for nova, abre um mundo”, o que podemos confirmar com as experiências de Clarissa e Amaro. Ambos tiveram a amplitude de seus mundos enquanto devaneavam, cada um à sua maneira. Por isso, foi possível perceber que entre os dois há uma valorização de vivências diferenciadas. Clarissa, que está descobrindo com curiosidade sua vida, tem, em seus devaneios, uma propensão à vida adulta, aos segredos que ela esconde. Já Amaro se encontra em outro plano. Ele já viveu, já teve muitas experiências, sonhos interrompidos, decepções, que fazem com que a bagagem do seu devaneio tenha um pé no passado e nos devaneios que ele viveu quando menino.

Clarissa, tão cheia de vida, convive com tipos plurais na pensão. Ela, ainda tão moça, depara-se com pessoas de mais experiência, que não entendem os seus sentimentos. Tratam-na como uma criança que ainda não está pronta para conhecer o mundo real. Apesar disso, Clarissa, que está totalmente pronta para desabrochar para a vida adulta, procura refúgio no devaneio da casa natal, no devaneio de um amor verdadeiro, no devaneio das histórias que lê. A menina projeta-se num futuro incerto, do qual ninguém pode escapar.

Amaro, o homem que todos veem triste, solitário, também sonha, também devaneia. Toda a história de Amaro, vivida pelo devaneio, mostra que ele também teve uma infância semelhante à de Clarissa, com desejos, vontades e um futuro nada certo. Amaro, um dia, saiu de casa, queria dar outro caminho para a vida, porém desviou-se dele e parou na pensão de Eufrasina. Clarissa

representa a lembrança e o devaneio da infância para Amaro que, apesar de introspectivo, também amava a vida na maneira que lhe convinha. Não sabemos como será o futuro de Clarissa. E nem o de Amaro, porque o homem tímido também pensa no futuro, mesmo que não seja com tanta alegria e vitalidade quanto Clarissa.

Conforme Flávio Loureiro Chaves (1976, p. 14-15), “mediante esta oposição entre o homem adulto e a adolescente insinua-se a questão do conflito entre o presente e o passado”, que é também uma oposição de personalidades: a maturidade de Amaro, e sua fixação no presente sem perspectiva, e a ingenuidade da menina Clarissa, que lança planos ao futuro. Essa oposição nos apresenta o fio que tece a narrativa de cada personagem: o fio da vida, que mesmo diferente, é igual para todos nós. E na medida em que vivemos, vamos mudando o nosso ser e fazendo a vida adquirir diferentes tonalidades, que podem ser alegres ou tristes, coloridas ou em preto e branco, tudo depende do caminho que faremos junto com o nosso devaneio.

Concluimos que Clarissa é um bom exemplo de personagem que devaneia: seus constantes questionamentos sobre as coisas do mundo suscitam devaneios que envolvem seu cotidiano, a escola, o dever, a própria adolescência, sua família, a casa natal e as pessoas que vivem com ela na pensão, entre elas, o tímido bancário Amaro.

No que se refere a Amaro, voltamos a citar Veríssimo (p. 13), quando alegou que “talvez esse tímido bancário não passe duma projeção da melancolia do autor ante a perspectiva de envelhecer. (Ao tempo em que escrevi *Clarissa*, eu considerava velho um homem de quarenta anos. É evidente que de lá para cá mudei de opinião.)”. Constatamos, com essa citação, que Érico elaborou a personagem a partir do seu sentimento, do seu pensamento e, possivelmente, dos seus devaneios.

Tudo isso nos soa como uma experiência de estar em devaneio. De acordo com Bondía (2002, p. 21), “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. Da mesma maneira, acredito que nós também devaneamos com palavras e, também, com imagens. E a cada novo devaneio, a cada instante que estamos “parados no tempo”, estamos em uma experiência nova: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). O devaneio nos permite experimentar outras vidas, outros mundos, outras imagens e outras palavras.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. [S.l.], n. 19, p. 20-28, abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.
- CHAVES, Flávio Loureiro. *Erico Verissimo: realismo e sociedade*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- GONZAGA, Sergius. *Erico Verissimo*. Porto Alegre: IEL, 1986.
- PAIVA, Rita de Cássia Souza. *Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.
- VERÍSSIMO, Érico. *Clarissa*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

UMA NOVA IDENTIDADE DO GAÚCHO: O HUMOR COMO ELEMENTO DA CONSTRUÇÃO DESTA IDENTIDADE SOB A ÓTICA DE CRIAÇÃO DO PERSONAGEM O GURI DE URUGUAIANA

MÁRCIA REGINA MELCHIOR⁴²
RAFAEL EISINGER GUIMARÃES⁴³

INTRODUÇÃO

Nestes últimos anos, temos percebido um processo de desconstrução/construção da figura do gaúcho em relação a sua identidade. Desconstrução no sentido de extrapolar a figura estereotipada do homem machista, da figura mitológica de bota, bombacha e chapéu de barbicacho; e de construção, no sentido de se pensar o gaúcho além dessa característica identitária regionalmente construída. Hoje, ser gaúcho é ou pode ser “uma forma de se estar no mundo como sujeito social e histórico, que ao marcar um local, uma região, insere-a no universal, no global, com todas as suas singularidades” (FIGUEIREDO, 2006). Percebe-se, então, este novo sujeito, este novo gaúcho, como forma de existência de uma cultura regional no mundo contemporâneo, deixando de lado a velha tradição tão “marcadamente” difundida pelos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs).

Este gaúcho, que diferentemente daquele retratado na literatura do século passado, como um homem sisudo, calejado pelas lides campeiras, com ar mais austero que resolve suas diferenças na ponta do facão, vai assumindo uma nova roupagem, mais leve, serena e cômica também. É importante salientar, no entanto, que o sentimento de pertencer ao Rio Grande do Sul continua tão forte quanto antigamente, o que muda é a forma de expressar esse sentimento, esse bairrismo.

A nossa questão para este artigo é tentar mostrar como o humor pode ser o elemento desencadeador de uma mudança de identidade, não a identidade de pertencimento, mas a da figura/imagem que se “vendeu” desse gaúcho para além das fronteiras do estado. Assim, buscaremos analisar o personagem *Guri de Uruguaiana* e como o humor é usado na construção da identidade deste personagem, que, de certa forma, retrata o homem gaúcho, traçando um paralelo, sempre

42 Mestranda do PPGL UNISC – Bolsista Capes

43 Professor do PPGL UNISC

que possível, com questões da literatura gaúcha. Para isso, procuraremos, focar a questão da linguagem, da identidade e da cultura dos gaúchos sob o viés do Regionalismo, abordado por Luís Carlos Barbosa Lessa; da linguagem sob a ótica de Josefina Ludmer, que trata do desafio e do lamento; e da questão da contemplação, do frio, da lentidão, por Vítor Ramil. E por último, a forma como o personagem retrata o bairrismo dos gaúchos, confrontado nossa análise do personagem com apontamentos de Guazzelli sobre a presença do humor na construção da identidade do povo gaúcho.

O PERSONAGEM E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Como já apontamos neste artigo, a “imagem” que se tem do gaúcho, independentemente da situação ou contexto em que é mencionado, é a da figura masculina, estereotipada, “fantasiada” de bombacha, botas, lenço e chapéu na cabeça. Afinal, é esta a imagem que se “vendeu” ao longo dos tempos; basta pegarmos um livro didático, por exemplo, ou fazermos uma pesquisa no Google, que lá está a imagem que acabamos de descrever. Também não são raras as referências que fazem à bravura deste homem, a sua masculinidade, à rudeza nas atitudes e ao vocabulário mais austero.

Por conseguinte, muitos de nós não nos vemos representados por essa figura mitológica/folclórica, como nos descrevem. Então, por que continuamos aceitando que este discurso ainda seja reproduzido nos dias de hoje, se ele não nos representa mais? É neste aspecto que queremos focar a nossa discussão. Delimitando ainda mais o tema e indo direto ao ponto, enfocaremos um ponto pouco recorrente na literatura gaúcha que é a questão do humor, não sob o enfoque literário, dos causos, por exemplo, do nosso grande Simões Lopes Neto ou das “tiradas” do analista de Bagé, de Luís Fernando Veríssimo, onde ainda o machismo é notadamente um nicho em que se apoiam os autores.

Enfocaremos o humor sob uma nova perspectiva, primeiro não em uma personagem fictícia, onde leitores constroem a imagem desta pelas pistas que o autor fornece, mas em uma personagem real e conhecida do público gaúcho (e também brasileiro!), que é o Guri de Uruguaiana. Por meio da figura desta personagem, queremos apresentar elementos que possam desconstruir a identidade que até hoje se tem dos gaúchos e reconstruir uma nova perspectiva de identificação e reconhecimento dos gaúchos pelos gaúchos e por quem vê o gaúcho, além das fronteiras territoriais do estado.

Para apresentar a personagem que será o nosso objeto de estudo, nos utilizaremos de duas entrevistas concedidas à Revista Aplauso (2011) e ao jornal Zero Hora (2015) respectivamente, onde Jair Kobe, criador da personagem, fala sobre o processo de criação e os propósitos para a personagem e também de um DVD de seu show. Abrimos um parêntese para falar que Jair Kobe é músico e humorista e se valeu das suas habilidades artísticas para compor a personagem.

Na entrevista concedida em 2011, Kobe relata que a personagem nasceu de uma paródia com a música Guri, vencedora da Califórnia da Canção Nativa de Uruguaiana em 1983. O humorista queria um nome composto, o que explica a escolha de *Guri de Uruguaiana*. Segundo ele, em um show em Alegrete, aproveitou o sucesso da música *Ragatanga* do grupo musical Rouge e fez uma coreografia em cima da melodia, usando a letra do Canto Alegretense, de Nico e Bagre Fagundes. Foi um sucesso.

Com a exposição, o humorista começou a criar o entorno do Guri de Uruguaiana, quando surgiu a personagem Licurgo, o gaúcho “emo”, interpretado por Luiz Antônio Dau de Souza e a relação com a esposa Sílvia Helena, com quem Kobe, na vida real, é casado. A esposa é uma personagem que não entra em cena, o humorista se dirige a ela criando na cabeça do espectador apenas uma imagem. Como exemplo podemos citar que o *Guri de Uruguaiana* diz que a mulher “*tem problema de gordura localizada: localizada no corpo todo*”.

Sobre o tom de deboche de algumas piadas do personagem, o humorista, de acordo com a já mencionada entrevista, diz que surgiu como um “contraveneno” aos humoristas do centro do país contra o machismo gaudério. Afirma ele que “a maneira de quebrar essa barreira seria apresentar um personagem mais bonachão, capaz de rir do bairrismo, da petulância e demais idiossincrasias do gaúcho” (APLAUSO, 2011).

Analisando o DVD ou assistindo a um de seus shows, fica evidente que Kobe não tem preocupações de levantar nenhuma bandeira estética ou política; o *Guri de Uruguaiana* se dedica, basicamente, a fazer rir. No palco, se diz viciado em erva – “*erva-mate, moída da grossa*”. Não se incomoda em relatar que mora na zona, “*a zona rural de Uruguaiana*”, e que um vizinho fica “cuidando” da esposa Sílvia Helena quando ele sai de viagem. Na dança da chula, recomenda ao aprendiz que ao final do sapateado faça “*cara de macho*”, ao mesmo tempo em que requebra o corpo desajeitadamente, desenvolvendo coreografias ao lado de Licurgo, o gaúcho “emo”.

Com uma mala de garupa no ombro, cuia de chimarrão extravagante e trejeitos característicos, o *Guri de Uruguaiana* pega as manifestações universais da música e coloca temáticas regionais de maneira inteligente e despachada. Os possíveis exageros da personagem e até mesmo o deboche com aspectos do gauchismo tradicional são elementos que contribuem para desmistificar a figura idealizada do gaúcho forjada nos CTGs. “O personagem é uma expressão regional gauchesca, com acentuações graciosas que identificam o regionalismo, sem o afetar. Ele faz um regionalismo autêntico, não faccioso ou hipotético”, afirma Paixão Côrtes, citado pela revista.

Pode-se dizer que os exageros regionais são feitos com muita propriedade, onde o humorista muda o foco daquela figura épica do gaúcho, tão somente revolucionária e reproduz um falso tradicionalismo. Ainda, segundo Kobe, em entrevista ao jornal Zero Hora (2015), o seu humor “é livre para todos os públicos, não tem apelo sexual, escatológico [...], e é politicamente correto”.



Fonte: Imagem da Internet

FIGURA 2: GURI DE URUGUAIANA

Antes de qualquer análise ou comentário sobre a personagem, queremos citar Barbosa Lessa (1985), quando tenta caracterizar o gaúcho. Segundo o autor, o que o gaúcho oferece de impressionante é a sua capacidade de renovação e inteligente adaptação às exigências novas da vida e não a indumentária, essencial a sua caracterização. Diz ainda que o que dá fisionomia histórica ao gaúcho é a

franqueza nas atitudes e nas palavras, o narcisismo, a bravura quixotesca, a instantaneidade impulsiva das resoluções, a veemente vocação cívica, a altaneria, o bom humor, mesclado a irreprimíveis explosões sentimentais e fatalistas, [...] são essas virtudes e defeitos que constituem o seu caráter [...] não variam com as condições materiais ou morais de vida. (LESSA, 1985)

Pensamos que este ponto de vista de um renomado tradicionalista, conhecedor da cultura e do povo gaúcho possa nos ajudar a pensar a personagem. Vemos, no *Guri de Uruguaiana*, muitas dessas características: temos a identidade de um gaúcho franco nas palavras e atitudes; um patriota da sua terra, defensor da cultura gaúcha, que é representada pelo chimarrão, pela música, pela dança; um homem que não se envergonha das suas emoções, que dá voz aos seus sentimentos. A sua caracterização/vestimenta é apenas um acessório que compõe o personagem para assegurar-lhe uma representação próxima daquela que todos conhecem. Ainda, segundo Barbosa Lessa (1985), sua necessidade de tradicionalismo “não tem de ser explicitada, mas interiorizada; o gaúcho simplesmente é”.

Ao abordar as questões voltadas às tradições do Rio Grande do Sul, Barbosa Lessa deixa transparecer um certo distanciamento daquilo que se prega na instituição onde o tradicionalismo se instituiu. Ele não aceita certas convenções impostas por esta cultura que se tornou fechada ao diálogo e distante das ideias das quais defende acerca de uma cultura regional. Segundo Joana Bosak de Figueiredo (2006), em sua tese de doutorado, a visão de Barbosa Lessa é “absolutamente contemporânea, por retratar o gaúcho em permanente busca de sua própria condição existencial”.

Barbosa Lessa é extremamente corajoso ao tratar da identidade gaúcha do sul rio-grandense e passar incólume pelo evento que tem uma carga extremamente forte na formação do imaginário cultural do Rio Grande do Sul, seja do ponto de vista historiográfico, seja do ponto de vista chamado de tradicionalista. (FIGUEIREDO, 2006.)

No *Guri de Uruguaiana*, vemos um gaúcho sob uma nova perspectiva. A perspectiva de que gaúcho sabe fazer piada sem ser apelativo; de que gaúcho não tem problema de falar de si sem ser machista e arrogante; de que gaúcho preserva as tradições de sua terra sem ser um impostor, de que gaúcho faz crítica social sem ser rebelde... E tudo isso, com muito humor! Estes elementos indicam uma mudança de comportamento que levam à construção de uma nova identidade da imagem que se tinha do gaúcho. Uma imagem mais próxima daquela que conhecemos e com a qual nos identificamos.

Mas, por que temos enfatizado a ideia de desconstrução/construção de identidade? Porque entendemos por identidade não apenas aquela herança cultural e pessoal que passa a nos constituir quando nascemos, mas o processo que nos constitui pessoas, a partir da noção de existência do outro, da ideia de alteridade e das diferenças entre o que me é próprio e o que é do outro, e que na soma das experiências vividas, vão me constituindo. Assim sendo, essa constituição não é estanque; ela é passível de mudanças ao longo do tempo em decorrência de fatores culturais, econômicos, políticos, sociais, da própria globalização, enfim. Isso tudo para argumentar que, com o passar dos anos, a identidade do gaúcho (enquanto imagem) tem mudado. E estamos tentando mostrar isso por meio do *Guri de Uruguaiana*.

Analisaremos agora, outro ponto que, no nosso entendimento, também contribui para essa mudança, que é a questão da linguagem.

A QUESTÃO DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM

Muito do que somos, ou daquilo que os outros sabem sobre nós está diretamente relacionado com a nossa fala, com a nossa linguagem. É por meio da forma como manipulamos as palavras para construir o nosso discurso, ou da forma como as pronunciamos, é que vamos criando marcas da nossa identidade. Assim, somos reconhecidos pelo sotaque, por expressões próprias da região de onde viemos e pela forma rebuscada ou descompromissada com que nos comunicamos.

E este é um elemento, que nos parece bastante relevante de ser analisado no personagem em questão. Um elemento que contribui para a desconstrução da figura sisuda e austera, dando espaço a um personagem brincalhão, que zomba, inclusive, da complexidade da letra de algumas de nossas canções, quando diz que não entende o porquê da música gaúcha não fazer sucesso fora do estado: “*Flor de tuna, camoatim de mel campeiro. Pedra moura das quebradas do Inhambuí ... Como uma letra dessas não é cantada e decantada em todo o Brasil?*”. (DVD – *Guri de Uruguaiana*, 2009). Com esta ironia, o humorista aproveita para “botar mais lenha na fogueira” sobre os limites do regionalismo gaúcho.

Fala também de forma bem-humorada dos nossos costumes: “*Aquela mania gaúcha de se refrescar na beira da praia com 45 grau, tomando chimarrão*”, fazendo uma gozação aos nossos próprios costumes. Quem mais, além dos gaúchos, tomaria água quente em dia escaldante de verão? E ainda toma o chimarrão para se refrescar! São costumes que o gaúcho nem cogita abrir mão, com os quais o humorista brinca. E assim, vai pegando situações do dia a dia e as teatralizando, coisas muito banais como a feiura, por exemplo, a relação com a sogra, etc. E para dar este ar de banalidade, de assunto irrelevante, ele encerra a piada com uma já famosa frase do espetáculo: “*Só se fala noutra coisa!*”.

Mas o aspecto que queremos focar aqui, é o do desafio e lamento, sobre o qual escreve Josefina Ludmer (2002). As expressões utilizadas pelo personagem, na sua grande maioria, têm o tom do desafio, exemplo disso é a imponência, para não dizer prepotência do gaúcho em achar que a

melhor música do mundo é o *Canto Alegretense* e que por ser a melhor de todas, serviu de inspiração para artistas do mundo inteiro, ao que ele cita as composições de Michael Jackson, Elvis Presley, Psy, Village People, Paula Fernandes, Michel Teló, Beatles, entre outros.

Como ilustração do que estamos querendo propor nesta análise, apresentamos a versão original da música *Canto Alegretense* e, logo em seguida, duas paródias, cujas letras estão disponíveis na Internet. Ambas as paródias são feitas ao estilo de dois cantores sertanejos, que estiveram em alta no cenário musical brasileiro, fazendo sucesso também fora do país, com as músicas *Ai, se eu te pego*, de Michel Teló e *Borboletas*, na voz de Paula Fernandes.

CANTO ALEGRETENSE

(Letra de Antônio Augusto Fagundes e música de Euclides Fagundes)

Não me pergunte onde fica o Alegrete
 Segue o rumo do teu próprio coração
 Cruzarás pela estrada algum ginete
 E ouvirás toque de gaita e de violão.

Pra quem chega de Rosário ao fim da tarde
 ou quem vem de Uruguaiana de manhã,
 tem o sol como uma brasa que ainda arde
 Mergulhado no rio Ibirapuitã.

Estrilho:

Ouve o canto gauchesco e brasileiro,
 Desta terra que eu amei desde guri;
 Flor de tuna, camoatim de mel campeiro,
 Pedra moura das quebradas do Inhanduí.

E na hora derradeira que eu mereça,
 Ver o sol alegretense entardecer,
 Como os potros vou virar minha cabeça,
 Para os pagos no momento de morrer.

E nos olhos vou levar o encantamento,
 desta terra que eu amei com devoção.
 Cada verso que eu componho é o pagamento,
 De uma dívida de amor e gratidão.

(Fonte: <http://letras.mus.br/os-fagundes/174085/>)

Agora, duas versões disponíveis na internet:

Ai Se Eu Te Pego Gaudério

(Paródia de Michel Teló)

Nossa, nossa onde fica o Alegrete.
Ai se eu te pego, nas quebradas do Inhanduí.
Delícia, delícia Uruguaiana de manhã.
Ai se eu te pego no rio Ibirapuitã.

E não me perguntes onde fica o Alegrete.
Segue o rumo do teu próprio coração.
Cruzarás pela estrada um ginete.
E um virá com gaita e violão.

Nossa, nossa onde fica o Alegrete.
Ai se eu te pego, nas quebradas do Inhanduí.
Delícia, delícia Uruguaiana de manhã.
Ai se eu te pego no rio Ibirapuitã.

Tchê, mais que barbaridade!

(**Fonte:** <http://letras.mus.br/guri-de-uruguaiana/>)

Borboletas do Alegrete

(Paródia de Paula Fernandes)

Não me perguntes onde fica o alegrete.
Segue o rumo do teu próprio, próprio coração.
Cruzarás pela estrada um ginete,
E ouvirás um toque de gaita, gaita e violão.

Pra quem chega de Rosário ao fim da tarde,
Ou quem vem de Uruguaiana de manhã.
Tem o sol como uma brasa,
Minha liberdade mergulhada no rio Ibirapuitã.

O meu canto gauchesco, gauchesco e brasileiro.
Nesta terra que eu andei, que eu andei desde guri

(**Fonte:** <http://letras.mus.br/guri-de-uruguaiana/>)

Segundo Ludmer (2002), a categoria de tom, classificada por ela de desafio ou lamento, não está limitada apenas às palavras que são ditas nem à posição daquele que fala. Nos tons está postulada uma ordem do mundo com seus valores e justiças.

Desafio e lamento articulam-se com essa ordem doadora de sentido, como se as palavras que os outros, os gaúchos, jogam ao inimigo ou dirigem ao aliado, requisessem um código para serem decifradas. O enunciado da aliança constitui-se entre os tons ouvidos do desafio e do lamento e suas ordens (razões, hierarquias e justiças). (LUDMER, 2002, p. 121)

Ainda, como sublinha Ludmer, “o gênero não só disputa a direção do tom, mas também a dos usos dos corpos e, cada vez mais, a dos sentidos de certas palavras”. E o que sustenta essa disputa é uma razão universal situada em um espaço específico, lógico e real ao mesmo tempo. Além disso, integra relações de força e poder. “É a exibição do valor próprio e a burla dos símbolos de poder; no desafio tudo pode ser invertido”. É uma sátira, um contra teatro. E é isso que entendemos que o personagem Guri de Uruguaiana faz, uma sátira bem-humorada dos nossos costumes, da figura do gaúcho de um modo geral.

A entonação de voz, a postura enunciativa, o modo de construir ritmos, posturas e gestos, que remetem à identificação entre os que conhecem o linguajar deste povo, remete ao que Ludmer

denomina tons da pátria. No caso do personagem analisado, percebemos um sotaque que caracteriza o falar do homem gaúcho; sua postura enunciativa é coerente com o propósito do espetáculo: não é rude, não é austera, tampouco é agressiva. Mantém uma serenidade no falar, um ritmo gostoso de se ouvir, prendendo a atenção do espectador. Utiliza o corpo, ao adotar a postura de um cara buenacho, um gaúcho “descolado”, fazendo uso de gestos que no conjunto constroem a identidade deste personagem.

Por outro lado, percebemos a questão do lamento, quando o gaúcho confessa o seu envolvimento com as drogas, dizendo que é viciado em erva (erva-mate), um dos principais símbolos do nosso tradicionalismo, e que em tom de lamento fala desse vício, no momento em que senta no divã e começa a relatar o seu drama (DVD – Guri de Uruguaiana, 2009). Faz um jogo de palavras bem elaborado, trazendo comicidade enquanto expressa o seu problema particular.

Analisando não apenas o personagem, mas o espetáculo como um todo, nos deparamos com o personagem Licurgo, o gaúcho “emo”, que é primo do *Guri de Uruguaiana*. Licurgo é um gaúcho jovem, adepto do movimento “emo”, que pode ser aqui definido como uma cultura alternativa, um estilo de vida, uma “tribo urbana” que se identifica por deixar aflorar o sentimentalismo. Ele se veste de preto, usa um tênis *all star* lilás de cano alto, o cabelo também é negro e a franja é longa, caída no rosto. É uma pessoa sensível, calma, emotiva. Aparece sempre com uma cuia gigantesca, mostrando assim todo o seu sentimentalismo pelas coisas do pago. Este personagem nos remete à lentidão, à milonga, aspecto este abordado por Vítor Ramil, em *A Estética do Frio* (1992).

No texto, Ramil estabelece uma ligação entre a problemática identitária e o acesso a uma linguagem estética própria ainda mais significativa. Explica que um sentimento de exílio o levou a questionar-se sobre sua identidade, quando o paradoxo da dicotomia gaúcho/brasileiro lhe apareceu na época em que morava no Rio de Janeiro. Ele viu o frio como sua metáfora fundadora para poder pensar a construção de uma estética a respeito dos rio-grandenses: “o frio nos tocava a todos em nossa heterogeneidade.” (RAMIL, 2002). Ao buscar inspiração para criar uma estética do frio, a sua imaginação lhe criou a seguinte imagem:

Ao me perguntar por onde começar a busca de uma estética do frio, minha imaginação respondeu com uma imagem universal: o céu claro sobre uma extensa e verde planície sulista, onde um gaúcho solitário, abrigado por um poncho de lã, tomava seu chimarrão, pensativo, os olhos postos no horizonte. [...] Minha atenção se dirigia à sua atmosfera melancólica e introspectiva e à sua alta definição como imagem – uma figura bem delineada do gaúcho, o céu límpido, o verde imenso de um verde regular, a linha reta do horizonte. Essa nítida e expressiva composição de poucos elementos, que o frio fazia abrigarem-se em si mesmos, não desperdiçarem energia e se alimentarem das próprias reservas como ursos a hibernar, sugeria uma natureza resultante de um trabalho ao mesmo tempo casual e criterioso, e denotava rigor, profundidade, concisão, clareza sutileza, leveza... (RAMIL, 2002, p.19-20).

Segundo Ramil, o aperfeiçoamento da linguagem pode ser traduzido pela milonga, uma composição musical própria da cultura gaúcha – e cuja forma corresponde aos fundamentos da

concepção “fria”, sobretudo ao rigor, pois, segundo ele, uma milonga só seria eficaz quando todos seus elementos estivessem sob controle.

A milonga, que sempre estivera no fundo das minhas escolhas como uma voz íntima, à espreita, agora se fazia ouvir mais claramente. [...] eu estava pensando na milonga pampeana ou campeira, ou ainda milonga-canção, como for, quase sempre em tom menor; simples e monótona, segundo a definição de um dicionário, lenta, repetitiva, emocional; afeita à melancolia, à densidade, à reflexão...[...] Que outra, se não essa, escolheria o gaúcho solitário da minha imagem para se expressar diante daquela fria vastidão do campo e do céu? (RAMIL,2002, p. 22)

O personagem Licurgo representa a figura deste gaúcho imaginado por Ramil: um homem solitário que, enquanto toma o seu chimarrão contempla a vastidão do horizonte. Durante o espetáculo, Licurgo não fala, interage por meio de gestos ou expressões fisionômicas, como se estivesse “poupando” suas energias. E como no ritmo da milonga, é como se se arrastasse no palco.



Fonte: Imagem da Internet

FIGURA 3: LICURGO – O GAÚCHO EMO

COMO O PERSONAGEM RETRATA O BAIRRISMO DO POVO GAÚCHO

Segundo o criador da personagem em entrevista à revista Aplauso (2011),

o Guri de Uruguaiana desmistifica essa coisa do gaúcho macho. Ele é um anti-herói, bonachão, bacana, não é veado, mas fala que a mulher dele é feia, que quando sai de casa, o vizinho fica tomando conta dela. Ele não está preocupado em ‘se achar’, maneira como o gaúcho é visto no Brasil inteiro. (APLAUSO, 2011)

Sobre esta imagem do gaúcho fora dos domínios das fronteiras territoriais do estado, Guazzelli (2001/2002) diz que ao assumirmos a denominação gentílica de gaúcho, teríamos herdado junto as pretensas qualidades de valentia, estoicismo, altivez e franqueza, próprias de nossos antepassados;

uma postura de seriedade, circunspeção, de quase sisudez. Diferentemente do resto dos brasileiros, “pouco alardeamos e não temos tempo para o riso” (GUAZZELLI, 2001/ 2002).

Destaca o autor que o exagero dessas pretensas qualidades levou à construção de uma nova denominação para o gaúcho – o pachola – um tipo fanfarrão e pretensioso, que motiva muitas piadas sobre o “machismo do gaúcho”, ainda em nossos dias. Esse mesmo autor, ainda defende que

é este clichê do gaúcho construído pelo regionalismo que permite a piada e o humor entre gentes também construídas como sisudas, pela contradição campo versus cidade – ou passado versus presente – ou pela exacerbação das qualidades do tipo regional. (GUAZZELLI,2001/2002)

Contrariando essa lógica, surge o nosso personagem: o *Guri de Uruguaiana* é apaixonado pelo Rio Grande e suas tradições. É irreverente e divertido. Durante o show, costuma implicar com seus convidados e interagir com a plateia, zombando das características físicas, do nome, enfim, brinca com os excessos, tudo o que é de mais ou de menos. Faz uma personagem “boa gente”, brincalhão, que ri e faz rir de situações corriqueiras do cotidiano, é simpático, carismático... Não faz o tipo herói ou mocinho, tampouco é vilão. Representa uma imagem debochada e até crítica do estereótipo do gaúcho.

REFERÊNCIAS

- FIGUEIREDO, Joana Bosak. *A tradução da tradição: Gaúchos, guaxos e sombras. O regionalismo revisitado de Luiz Carlos Barbosa Lessa e de Ricardo Güiraldes*. Tese de Doutorado em Literatura Comparada. UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. *O duplo espelho: o humor na literatura do Rio Grande do Sul. Anos 90*. Porto Alegre, n. 15, 2001/2002.
- JORNAL ZERO HORA. Porto Alegre. Publicado em 05/04/2015. “*Falar de bairrismo é um bom negócio*”. Pag. 8 a 10.
- LESSA, Barbosa. *Nativismo, um fenômeno social gaúcho*. Ed. L&PM, Porto Alegre, 1985
- LUDMER, Josefina. *O gênero gauchesco: um tratado sobre a pátria*. Trad. Antônio Carlos Santos. Chapecó: Argos,2002.
- RAMIL, Vítor. *A estética do frio: conferência de Genebra*. Pelotas: Satolep, 2002.
- REVISTA APLAUSO. São Paulo. Publicado em 19/08/2011. Disponível em: <http://aplausos.com.br/2011/08/esse-guri-vai-longe/>
- MÚSICAS: Canto Alegretense. Disponível em: <http://letras.mus.br/os-fagundes/174085/>; Ai Se Eu Te Pego Gaudério e Borboletas do Alegrete. Disponível em: <http://letras.mus.br/guri-de-uruguaiana/>

- IMAGENS: Licurgo e Guri de Uruguaiana. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+do+guri+de+uruguaiana&espv=2&biw=1280&bih=699&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=w5yjVeuoB4SIwgSFsK2IAg&ved=0CBwQsAQ#tbm=isch&q=imagem+do+licurgo&imgdii=tDi3lgmvz7nEuM%3A%3BtDi3lgmvz7nEuM%3A%3Bf5gaDslPflXRbM%3A&imgrc=tDi3lgmvz7nEuM%3A>
- DVD Guri de Uruguaiana. Porto Alegre, 27 set. 2009. Teatro AMRIGS.

DE *BECOS DA MEMÓRIA A OLHOS D'ÁGUA*: TEMAS E PERSONAGENS RECORRENTES NA OBRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

ANDRIÉLI SANTOS DA ROSA⁴⁴

DENISE ALMEIDA SILVA⁴⁵

Este texto parte da hipótese de que *Becos da memória*, primeira obra escrita por Conceição Evaristo (embora não corresponda à primeira obra publicada, já que por anos ficou à espera de um editor), já traz, embrionários, os principais temas e personagens mais tarde desenvolvidos pela autora em seus contos. Consideram-se, para a análise, as coletâneas de contos *Olhos d'água* (2014) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), as quais, juntas, contêm a totalidade dos contos escritos pela autora até o momento. O trabalho identifica os principais temas e personagens construídos nos contos, e os compara aos do seu romance de estreia. Os resultados apontam para a confirmação da hipótese inicial, o que é detalhado ao longo do trabalho. Este estudo lança mão de dados coletados em pesquisa de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS) desenvolvida ao longo de dois anos (2013/14): “Narrativas americanas: imagens do negro em contos de Conceição Evaristo”.

Poetisa, romancista e ensaísta, Conceição Evaristo é ainda contista de longa data. Estreou, como contista, em 1991, no volume 14 dos *Cadernos Negros*, com a publicação de dois contos, “Maria” e “Di Lixão”. Seu *debut* como escritora havia ocorrido no ano anterior, também nos *Cadernos Negros*, com os poemas “Mineiridade”, “Eu-mulher”, “Os sonhos”, “Vozes-mulheres”, “Fluída lembrança” e “Negro-estrela”. Desde então, Evaristo tem contribuído com regularidade para as coletâneas publicadas anualmente pela Quilombhoje; mais especificamente com relação ao gênero em evidência neste ensaio, entre 1991 e 2011 publicou um total de onze contos. Essa produção foi, em 2014, coletada na antologia *Olhos d'água*, a qual traz, ainda, quatro contos até então inéditos, “Luamanda”, “Os amores de Kimbá”, “O cooper de Cida”, e “A gente combinamos de não morrer”, totalizando quinze contos.

Anteriormente, a autora havia publicado outra coletânea de contos, *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), a qual, como o nome sugere, centra-se nas mulheres, descortinando um amplo

44 Acadêmica do Curso de Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC-FAPERGS, desde 2013, com o projeto: “Narrativas americanas: imagens do negro na contística de Conceição Evaristo”, orientado pela Prof^a Dr. Denise Almeida Silva. andrielisdr@gmail.com

45 Doutora em Letras. Docente do Departamento de Linguística Letras e Artes da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. dasilva@uri.edu.br

panorama de sonhos, conquistas e vivências afetivas, mas também de angústias, temores e desafios, ante os quais muitas vezes essas mulheres, resistentes ao sexismo, racismo e desigualdade estrutural, vertem insubmissas lágrimas. Já em *Olhos d'água*, a par das protagonistas mulheres – a grande maioria – há personagens homens, adultos e crianças, que, igualmente premidos pelas injustiças de uma sociedade desigual, movem-se entre a esperança de dias melhores e a desesperança e morte.

Antecede à publicação (e provavelmente à escrita) de todos os contos o romance *Becos da memória*, verdadeira estreia da autora na ficção. Escrito entre 1970 e 1980, o romance permaneceu por longo tempo inédito, já que só veio a ser publicado quando a recepção crítica à autora já sinalizava interesse suficiente em sua obra para estimular uma editora à sua publicação, em 2006; uma segunda edição do romance veio a ser lançada em 2013.

Contrastando com a invisibilidade e silenciamento de mulheres, crianças e homens negros e/ou pobres na literatura hegemônica, Evaristo escolhe como personagens, em *Becos da memória*, mulheres, crianças e homens em posição marcadamente periférica: são favelados que se encontram na iminência de se tornarem sem teto, já que a área onde habitam, cobiçada e adquirida por empreendimentos imobiliários, encontra-se em fase de desfavelamento. Percebe-se, aí, um claro processo exclusivo que provoca um deslocamento: com a valorização da área, os vizinhos não desejam a permanência dos favelados nas cercanias de suas residências; a especulação imobiliária une-se ao preconceito social e étnico (dado que a maioria da população é negra), levando à remoção dos moradores.

Mesmo em situação marginal, os seres criados por Evaristo apresentam-se ao público leitor como sujeitos dotados de vontade, raciocínio, aspirações e emoções. Entre as personagens encontram-se uma menina coletora de histórias, uma prostituta, um homem que busca justiça, uma mãe trabalhadora que rouba para sustentar os filhos, uma “vó” que acolhe e ajuda a todos, um pai que cria os filhos sozinho, uma mãe que morre na hora do parto, dentre outros. Une a todos o drama do desfavelamento – a dura realidade da destruição de suas casas e remoção da favela – e que leva, em alguns casos, até mesmo à morte dos moradores. A obra é, como bem a define o pesquisador Eduardo de A. Duarte (2013), um romance “[...] coletivo, marcado por uma pluralidade de sujeitos e dramas [cujo] texto apresenta uma narrativa descontínua, em que se pontuam não os feitos de um herói, mas vozes e gestos de muitos”. As várias histórias dos habitantes da favela se entrecruzam, narrando seu sofrimento ante o desfavelamento.

Um olhar mais detido sobre o romance revela a escolha de uma idosa mulata, a Vó Rita, para ser a personagem principal: é em torno dela que as trajetórias de todos os outros personagens se cruzam. Gorda, alta e com idade de mais de 70 ou 80 anos, Vó Rita é a parteira da favela, e sua presença é sempre associada à preservação da vida e à afetividade. Acolhe Bondade, que vive de casa em casa, almoçando e ajudando a um, dormindo na casa de outro, mas morando no coração de todos. Por sua vez, Bondade acolhe em seus braços Filó Gazogênia, agonizante e saudosa da companhia da filha, dela afastada pelo trabalho, da neta e do marido que um dia teve, mas que já morreu.

Há ainda: Ditinha, pobre, diarista em família abastada, que um dia cobiça a beleza de um broche da patroa, rouba-o e é recolhida à cadeia por algum tempo, sendo separada da família a quem sustentava com seu trabalho; a menina Maria-Nova, que percorre a favela, escutando e partilhando histórias de vida, que guarda nos becos de sua memória, narrando-as anos mais tarde; Cidinha-Cidoca, prostituta conhecida como “rabo-de-ouro”, objeto de desejo dos homens e de raiva e ciúme das outras mulheres; Maria Velha, terceira mulher de Tio Totó, e que com ele enfrenta o medo do desfavelamento, acompanhando seu crescente desencanto com a vida: para Totó a destruição da favela corresponde à morte em vida e, entregue ao desânimo e depressão, acaba falecendo. Por outro lado, o negro Alírio com seu ativismo político estimula os moradores a não cederem às pressões da construtora; toma para si a liderança dos favelados, e resiste até que as últimas famílias são compelidas à mudança.

Mesmo este breve resumo acerca das personagens de *Becos da Memória* e dos dramas por elas vivenciados permite inferir que o romance tematiza relações familiares, com destaque para a relação mãe-filho, a infância, marginalidade, esperança e desesperança, deslocamentos e exclusões. Estes temas, bem como a escolha das personagens, em sua maioria mulheres, claramente testemunham a simpatia da autora para com aqueles que vivem à margem da sociedade hegemônica. Comparam-se, aqui, tais temas e personagens com os dos contos, abrangendo, inicialmente, os contos publicados em *Olhos d'água*, para o que se faz necessário, antes, apresentar a antologia em questão.

Embora lançada após *Insubmissas lágrimas de mulheres*, a antologia de 2014, *Olhos d'água*, reúne contos que, em sua grande maioria, são anteriores aos reunidos na antologia anteriormente publicada. Além disso, uma vez que, em *Olhos d'água*, os contos não são dispostos de acordo com a cronologia de sua publicação em *Cadernos negros*, a análise da lógica que preside a organização do volume ajuda a pensar semelhanças presentes nos temas e personagens que habitam os contos da autora.

Inicialmente, a antologia reúne oito contos (“Olhos d'água”, “Ana Davenga”, “Duzu-Querença”, “Maria”, “Quantos filhos Natalina teve?”, “Beijo na face”, “Luamanda” e “O cooper de Cida”) que abordam questões relativas ao ser mulher: gênero, sexualidade, maternidade, temas aos quais se mesclam questões relativas a classe social e ocupação.

“Olhos d'água”, que empresta o nome ao livro, remete ao sofrimento de mãe e filha, afastadas desde que a filha saiu de casa em busca de melhores condições de vida. A dor da filha é intensificada por sua impossibilidade de, à distância, recordar os olhos da mãe, o que, metonimicamente, aponta para a possibilidade assustadora do esquecimento daquela que deu à luz. No reencontro, emocionante, a filha percebe que os olhos de sua mãe são como olhos d'água, sofridos, marejados por lágrimas; lembram, também, uma divindade africana associada às águas.

“Ana Davenga”, protagonista cujo nome dá título ao conto, é casada com um traficante e, mesmo grávida, acaba sendo morta pela polícia, ao lado do marido, no dia de seu aniversário. É como mulher e mãe, antes que como companheira de um traficante que Ana é enfocada; ao mesmo

tempo em que mostra a violência policial, o conto exhibe momentos de alegria, de conagração entre amigos (os mesmos que, sob o olhar do outro, não passam de marginais) e a intimidade doméstica dos moradores da favela.

“Duzu-Querença” tematiza a história da menina Duzu que, separada dos pais por problemas econômicos, ainda muito nova se prostitui, na cidade grande. Mais tarde, após ser mãe e avó, a personagem vive na rua, demente, como mendiga, e morre. Sua neta, Duzu-Querença, retoma os sonhos frustrados da avó: aos 13 anos, estuda, e já ensina crianças da favela, nela provavelmente, se cumprirá a esperança de uma vida melhor.

Maria, protagonista do conto homônimo, é mulher moradora da favela e trabalha como doméstica para sustentar os filhos. Ao voltar para casa encontra o ex-marido, que, com um cúmplice, assalta o ônibus; é acusada de cúmplice: “Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois” (EVARISTO, 2014, p. 41), Maria é pisoteada e linchada pelos demais passageiros, morrendo justamente em um dia em que pensara dar alegria especial aos filhos, aos quais levava frutas e restos de um banquete, doados por sua patroa.

“Quantos filhos Natalina teve?” é a história de uma mãe, ainda muito jovem, que escolhe não amar seus três primeiros filhos e os doa: quer experimentar a maternidade sem medos ou coações. Somente na quarta gravidez é que a personagem sente-se mãe e é envolvida pelo desejo de ter um filho, que será só seu: apesar de fruto de um estupro, morto o pai da criança, já não resta ninguém que lhe faça demandas ou asserções acerca do filho.

“Beijo na face” narra a história de uma mulher negra, Salinda, casada e com filhos. Como o marido é autoritário e controlador, acaba se apaixonando por um novo amor, desenvolvendo relacionamento homoafetivo. Descoberta, separa-se do marido, e passa a lutar contra o preconceito dele e pela posse dos filhos. “Luamanda” é conto que também tematiza a sexualidade. A protagonista indaga-se sobre a natureza do amor, e a explora, desde adolescente, com parceiros, primeiro de sua idade, depois com o companheiro, com quem tem 5 filhos, e mais tarde, com mulheres, e também homens, mais velhos e/ou mais jovens do que ela. A cada relacionamento, parece descobrir um novo aspecto do amor. Ao fim do conto, já avó, mãe e amiga, companheira e amante, aos cinquenta anos, “alma menina no tempo” continua a se reconhecer e se descobrir sempre, imaginando-se futuramente como seria “com os cabelos brancos sobre o rosto negro” (EVARISTO, 2014, p. 64).

Em “O cooper de Cida”, último conto dessa sequência inicial que reúne contos com protagonistas femininas adultas, Cida passa por experiência que a leva a se compreender melhor. Nisso se assemelha a protagonista de outro conto, Luamanda, a qual está sempre em processo de redescoberta, embora em outro contexto. Cida, mulher independente, sai da cidade natal para morar na cidade grande, onde tem um ritmo de vida acelerado, sem tempo de gozar a vida. Mantém uma rotina previsível: levantar, correr, sair para o trabalho, voltar. Uma manhã, em seu cooper, a protagonista passa a observar as pessoas e percebe que todas têm tempo para si; nesse momento, compreende que a vida é mais do que agitação, mais do que um eterno “cooper”. Agora, vive cada minuto “como se fosse um momento único de uma misteriosa e profunda prece. Ela ia dar um tempo para ela” (EVARISTO, 2014, p. 70).

Esses oito primeiros contos tematizam gênero, discutindo a condição feminina ainda em relação a classe social e sexualidade, em experiências que são, muitas vezes, dolorosas, atreladas à violência de várias ordens. Já nessa seleção inicial é visível a semelhança com *Becos da memória*: novamente o leitor se depara com relações familiares, marginalidade, esperança e desesperança, deslocamentos e exclusões.

Dos oito contos iniciais de *Olhos d'água*, todos protagonizados por mulheres, apenas um, “O cooper de Cida”, não envolve relacionamento entre mãe e filho(s); como no romance, verifica-se, nos contos, a importância atribuída à maternidade. Em *Becos*, muitas mulheres se destacam por serem mães, como Ditinha, que trabalha em casa de família para comprar comida para os filhos, o que, também, acontece no conto “Maria”. Por outro lado, no conto “Olhos d'água”, é a filha que, buscando trabalho, se afasta da mãe, a qual sofre com essa ausência até o reencontro.

No romance, há, ainda, avós: Vó Rita, que ajuda as pessoas da favela, e Filó Gazogênia que, apesar de ser cuidada pela neta, morre sentindo falta da convivência de mãe e de avó que tivera em outros tempos. Essa relação intergeracional também encontra lugar nos contos, como em “Duzu Querença”, em que a protagonista, Duzu, provoca na neta Duzu-Querença o desejo de uma história de vida diferente.

O privilégio da maternidade não é fortuito, mas uma opção política da autora. Em contraste com o apagamento da representação materna da mulher negra na literatura brasileira hegemônica, Evaristo preocupa-se em representar a negra como mulher-matriz:

[...] talvez, o modo como a ficção revele, com mais intensidade, o desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a forte presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional se dê nas formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário. A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor.

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel em que ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres negras em geral. E quando se tem uma representação, em que ela aparece como figura materna, está presa ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. (EVARISTO, 2011, p. 139).

Como em *Becos da Memória*, em que a infância é tematizada, *Olhos d'água* possui três contos que contemplam a infância: “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di Lixão” e “Lumbiá”. Mesmo esses contos ressaltam a importância da maternidade: Lumbiá e Zaita ressentem-se da ausência de suas mães, que necessitam ganhar a vida, razão pela qual deixam os filhos sozinhos em casa; órfão, Di Lixão vagueia pelas ruas. Nos três contos, as personagens-título são crianças em situação de vulnerabilidade. Zaita enfrenta cotidianamente a violência da favela, a briga de gangues rivais (uma das quais é integrada por um de seus meio irmãos), a raiva, cansaço e queixas frequentes

da mãe, que, esgotada pelo trabalho e estressada pela permanente miséria, facilmente se irrita ante as travessuras das filhas. Passa os dias fora de casa; em sua ingenuidade infantil, é vítima de uma bala perdida ao sair para a rua a procurar seu brinquedo. “Di Lixão” é menino de quinze anos, órfão, morador de rua. O conto narra suas últimas horas de vida. Mora na rua desde a morte de sua mãe, cujo assassinato presencia, mas não denuncia. Ao fim da vida, entre latas de lixo, padece de dor física e psicológica, desejando a presença da mãe nesse último momento em que “tudo doía. A boca, a bimbina, a vida...” (EVARISTO, 2014, p. 80). Em “Lumbiá”, o protagonista, menor, sofre exploração do trabalho infantil, pois vende doces na rua para ajudar no sustento da família. O menino identifica-se com o Menino Jesus que, como ele, é pobre; ao tentar ver o presépio natalino, tenta roubar a imagem do menino Deus, é expulso da loja e acaba sendo atropelado, morrendo.

Como no romance, essas crianças são vítimas de violência estrutural, embora em contextos diferentes: Maria Nova, além de sofrer, dada sua pobreza, sofre a separação de seus amigos e do lugar que chama de lar devido ao processo de desfavelamento; Di Lixão e Lumbiá são vítimas de uma sociedade desigual, que pouca atenção presta aos menores em situação de vulnerabilidade social. Di Lixão vê a mãe, prostituta, ser assassinada. Guarda da mãe poucas e rancorosas recordações: a impaciência e agressividade frente à sua enurese; um certo ciúme dos homens com quem andava, e uma mágoa-desprezo da mãe que lhe batia e a cuja companhia parece aspirar em seus últimos momentos. Sua mãe compõe, com Duzu, a avó de Duzu-Querença e Cidinha-Cidoca, as três personagens prostitutas presentes na obra da autora.

Cidinha-Cidoca integra a obra com que Evaristo inicia sua atividade de escritora, o romance *Becos da Memória* e as demais são personagens de contos; têm na prostituição um objeto de prazer, de lucro, e de satisfação pessoal. Maria-Nova acentua o preconceito e hipocrisia com relação à ocupação de Cidinha-Cidoca: as mulheres a excluem, pois receiam perder seus maridos, namorados e amantes para ela; já para os homens, seu corpo é corpo de desejo. Porém, após contrair algumas doenças, a mulher passa por um processo de crise e completa rejeição no ambiente em que vive: continua sendo excluída pelas mulheres, que são, de certo modo, suas rivais, e passa a ser rejeitada pelos homens, pelo medo de contrair doenças. No conto “Duzu-Querença”, mais tarde construído, a prostituta em questão é Duzu que, vinda do interior para a cidade, acaba inocentemente conhecendo a prostituição e faz dela parte de sua vida. Vivencia um processo de deslocamento do interior para a cidade, da inocência para a prostituição e da prostituição para a situação de mendiga, e à demência. Essa trajetória serve, de certo modo, de exemplo para a neta, que está com a mesma idade em que a avó se prostituiu, mas que não repetirá sua história por conhecer a figura de sua antecedente como uma pessoa excluída pela sociedade. Por outro lado, a menina, neta, percebe a prostituição da avó como uma forma de sobrevivência em meio às dificuldades e à pobreza.

A coletânea *Olhos d'água* apresenta, além de “Di Lixão” e “Lumbiá”, os contos “Os amores de Kimbá”, “Ei, Ardoca” e “A gente combinamos de não morrer”, nos quais o protagonismo não é concedido a uma mulher. Os últimos três contos têm como protagonistas homens adultos que, como os meninos dos dois contos anteriores, lutam para sobreviver em meio à desigualdade social. O protagonista do conto “Os amores de Kimbá” é um jovem que, como forma de fugir da pobreza

da favela, aceita um relacionamento com um homem rico e sua namorada; insatisfeito e frustrado e não sentindo mais estímulo para viver, aceita, com eles, um pacto de morte. “Ei, Ardoca” narra a história de um jovem adulto que toma veneno, escolhendo morrer no trem, veículo por onde transita desde a gravidez da mãe e que é também cenário de seus humilhantes e desconfortáveis deslocamentos de casa para o trabalho durante toda a sua vida. Já o protagonista de “A gente combinamos de não morrer”, Dorvi, apesar de não desejar a morte, é assassinado, vítima da marginalidade. Assim, além de apresentarem denúncia social, os contos tematizam a vida e a morte, ou a quase morte em vida, isto é, a forte expectativa de morte daqueles que, como Dorvi, convivem com a pobreza e criminalidade, sendo cooptados por traficantes, a cujas ordens sua vida pode acabar, mesmo que, como o protagonista, tenham – em vão – prometido a si e aos seus não se deixarem apanhar pela morte.

Percebe-se que, tanto nos contos como em *Becos da memória*, os homens são a minoria. No romance, em contraste com as mulheres, que cozinham, lavam, arrumam as casas do beco, os homens trabalham fora, lideram movimentos políticos, como o Negro Alírio; outros, vítimas da idade e da desesperança, como Totó, desligam-se pouco a pouco da vida, ou ainda, escolhem ou tentam fugir da morte como Ardoca, Kimbá e Dorvi, construídos mais tarde nos contos.

Em contraste, o último conto de *Olhos d’água* salienta a esperança de renovação representada pelo nascimento de uma criança: em “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, o nascimento da menina Ayoluwa traz novamente o desejo de continuar a viver para uma comunidade que definha em meio à seca, desesperança e morte. Dessa forma, a antologia termina com uma nota de renascimento e esperança, como se marcasse o início de um novo ciclo de vida e de vitória na luta pela vida, mesmo que, em condições precárias de subsistência.

Talvez sejam as personagens crianças que, com sua infância roubada, mais dramaticamente dimensionem a perversão estrutural da sociedade brasileira e o desamparo das personagens em situação marginal. Já em *Becos da Memória*, uma menina, Maria Nova, testemunha o dia a dia violento da favela e narra histórias de personagens que moram nesse ambiente. Sua infância é roubada pelo fato de precisar sobreviver às dificuldades econômicas e à situação de desfavelamento. A menina sofre um deslocamento social, resultado do processo de desfavelamento, mas, mesmo em meio às dificuldades, sobrevive à violência que marca o término da favela. Maria Nova não vivencia uma infância despreocupada, porque as condições do ambiente não permitem; toma para si a responsabilidade de observar e relatar as histórias de pessoas que, assim como ela e sua família, ambicionam a inclusão social e aspiram dias melhores.

Anos mais tarde, Evaristo viria a construir outra menina moradora de favela: Zaíta. Como já registrado aqui, o conto ressalta os perigos da vida em meio às brigas de gangue e a privação da companhia materna, dada a necessidade da mãe de Zaíta prover o sustento da família. Muito criança, a menina, em sua inocência, não dimensiona ainda as dificuldades a que a pobreza e a vivência da favela a expõem, como o faz Maria Nova.

Quando se pensam em relação, os contos da antologia *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011) e o romance *Becos da memória*, percebem-se, também, desdobramentos de elementos temáticos e de construção de personagens já presentes na obra primeiramente escrita pela autora. A relação mais evidente está entre Maria Nova, a narradora de *Becos* e a narradora de *Insubmissas*, uma vez que ambas são coletoras de histórias, narrando para o leitor a dificuldade dos marginalizados em processo de exclusão ou deslocamento a partir de histórias ouvidas, narradas a elas por outras personagens. No romance, a menina Maria Nova delicia-se em ouvir as histórias narradas pelas lavadeiras junto às torneiras, ou colhidas em suas visitas aos moradores da favela. Na coletânea de contos de 2011, a narradora se apresenta como alguém que gosta de ouvir, e que “da voz outra” faz suas as histórias ouvidas. Considera, portanto, que essas histórias não são totalmente suas, mas quase lhe pertencem, na medida em que se (com) fundem com sua própria história. Assim, já no prefácio que antecede os contos é estabelecido o pacto ficcional – trata-se de uma coletora de histórias de vida, que narrará as histórias a ela contadas. A narradora defende enfaticamente a sua prerrogativa de ficcionalizar os dados que a “realidade” (as histórias narradas) lhe proporciona. Na introdução da antologia, ao firmar o “pacto” inicial entre a narradora e o leitor, frisa: “estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con) fundem com as minhas. Invento? Sim, invento sem o menor pudor”. (EVARISTO, 2011, p. 10).

Os contos aludem, com frequência, a essa narradora/coletora de histórias. Em “Natalina Soledad”, por exemplo, ao relatar a história ouvida da protagonista, diz:

E eu, viciada em ouvir histórias alheias, não me contive quando soube da facilidade que me esperava. Digo, porém, que a história de Natalina Soledad era muito maior e, como em outras, escolhi só alguns fatos. Repito, elegi e registrei, aqui, somente estas passagens: [segue-se o relato da história de Natalina]”. (EVARISTO, 2011, p. 19).

É a presença dessa narradora que interliga os contos; são histórias semelhantes, que mostram o sofrimento de mulheres (provocado por várias causas) e o amor de mãe (que prevalece) e faz com que a felicidade das personagens dependa somente dos filhos. Considerando-se algumas declarações biográficas de Evaristo, poder-se-ia tomar essa narradora e a Maria Nova, de *Becos da memória*, como uma espécie de *alter ego* de Conceição Evaristo, a qual afirma relação entre a gênese de sua escrita e o acúmulo de tudo o que ouviu enquanto criança, caracterizando-se também como uma coletora de histórias:

[...] digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados, eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro (EVARISTO, p. 19, 2007).

Outra relação entre *Becos da Memória*, *Olhos d'água* e os treze contos da antologia *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) é o protagonismo feminino e suas histórias de dor – daí as insubmissas lágrimas por elas derramadas. É possível destacar as relações de gênero, sexualidade e maternidade, vividas por mulheres – negras ou não - que sofrem com a pobreza e as dificuldades para criar os filhos, dentre as quais, a traição de seus companheiros, homens em quem confiaram e amaram, mas que se mostraram indignos de suas escolhas. Porém, em meio às dificuldades, essas personagens não se deixam inferiorizar; são mulheres que buscam realização pessoal e independência. Nos contos “Beijo na face” e “Isaltina Campo Belo”, por exemplo, as mulheres desistem da relação heterossexual e resolvem viver uma relação homoafetiva, na companhia dos filhos.

O primeiro conto de *Insubmissas lágrimas de mulheres* narra a história de Aramides Florença, mulher trabalhadora, que pensa ter alcançado no marido o parceiro de seus sonhos para construir uma família; a relação, porém, é interrompida pelo ciúme doentio desenvolvido por ele em relação ao filho, e que motiva as agressões psicológicas e físicas, provocando o fim do relacionamento. Em “Shirley Paixão”, ocorre o abuso contra a mulher, mas, desta vez, o pai abusa da filha, que é salva pela mãe. Nesses dois contos o amor de mãe prevalece e faz com que a felicidade das personagens dependa somente dos filhos. Nisso, esses contos se assemelham a “Quantos filhos Natalina teve?” que registra abuso sexual, e constrói a maternidade como uma forma de liberdade, um amor sem cobranças. Por outro lado, em “Saura Benevides Amarantino”, a protagonista gera três filhos, porém, só dois são abrigados em seu coração: a menina caçula “sobrou dentro dela”, pois as circunstâncias de sua concepção apagam a lembrança que tinha do ex-marido, a quem muito amava. A criança é odiada pela mãe e entregue à família paterna, já que é um ser indesejado por ela. O conto lembra o anteriormente escrito “Quantos filhos Natalina teve?”, em que uma mãe também se arroga o direito de selecionar os filhos que ama.

Em contraste com esses contos está a história “Adelha Santana Limoeiro”. A personagem-título desiste da própria felicidade para ver o marido feliz e satisfeito, ainda que para isso seja preciso alimentar a lenda de sua virilidade através da companhia de outras mulheres, mais jovens do que ela. Diferente das outras personagens, esta não tem filhos e sua felicidade é fazer feliz ao companheiro de tantos anos.

“Natalina Soledad” mostra o preconceito patriarcal, sob a forma de discriminação contra a filha mulher, que é isolada e maltratada pelo pai e demais familiares; solidão e a dor também se fazem presentes no conto “Mary Benedita”, que mostra o esforço de uma mulher pobre para mudar de vida, e sua descoberta do talento artístico ao lado da tia, que também era solitária, mas vencera, pessoal e profissionalmente, ainda que isso tivesse lhe custado a distância da família. Já o conto “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, tematiza, outra vez, a solidão, agora provocada por sequestro: quando criança, a protagonista é roubada da família e passa a viver com desconhecidos, alimentando em seu íntimo a culpa e o sofrimento de não poder voltar para casa, um sofrimento que só é aliviado quando, já adulta, consegue voltar para sua cidade e reencontrar a família. “Isaltina Campo Belo” traz a dor de uma protagonista que tenta descobrir-se em face de sua homossexualidade. A solidão dessas mulheres encontra paralelo em outros contos, como em “Olhos d'água” em que

tristeza profunda resulta da separação entre mãe e filha, ou em “Beijo na face”, em que a descoberta da homoafetividade desperta o preconceito e ciúme, mas torna-se índice, também, do amor materno e da vontade de ficar com a posse dos filhos.

Há ainda contos: em “Mirtes Aparecida Daluz”, a protagonista cega, engravida, mas não pode realizar-se como mãe e esposa: perde o companheiro, pois o homem tem medo de ser pai, ou talvez imagina-se pai de um filho cego: por esse motivo, quando a filha nasce, o homem se mata. Outra história que relaciona o nascimento também a algo doloroso e triste é a de “Líbia Moirã”, que convive com um sonho-pesadelo, o qual carrega consigo durante muitos anos. Tenta mesmo a morte; descobre, tardiamente, que o pesadelo que a atormentava origina-se na visão do nascimento do irmão, o qual assistiu, ainda criança, e que lhe causara profunda sensação de dor.

“Lia Gabriel”, personagem forte, se assemelha a outras já citadas, pois vive sozinha com os filhos, e isso a completa. O conto tematiza maternidade e violência doméstica; revela a agressão recebida do marido, a qual, testemunhada pelo filho Máximo Gabriel em tenra idade, repercute, vitimando-o de esquizofrenia. É também, tardiamente, que Lia Gabriel faz essa descoberta acerca da gênese da doença do filho e da vontade que ele possui de matar o pai.

“Rose Dusreis”, personagem negra, independente, descobre na dança seu talento. É vítima de preconceitos raciais na escola e na vida adulta, quando passa a dançar como profissão, apesar de ser muito doente. Morre fazendo o que gosta, quando a fraqueza toma conta de seu corpo e desenha seus últimos passos, de vida-morte.

Para fechar o conjunto de histórias que remetem à maternidade e a lágrimas de mulheres, Evaristo acrescenta o conto “Regina Anastácia”, o qual lembra mulheres-rainhas, como implícito no próprio nome da personagem, Regina. O conto narra a história de amor de um casal de classe social e etnia distinta: ele, branco, filho de ricos senhores; ela, negra e pobre, descendente de escravos. Destaca sua paixão mútua, a resistência da família, o casamento, os filhos e um amor familiar construído durante muitos anos.

Todas as histórias desse livro mostram, de alguma forma, mulheres que, em processo de superação, desenvolvem a capacidade de se reinventar, e sua grande capacidade de entrega, especialmente na relação de maternidade: com exceções das protagonistas dos dois contos já mencionados, essas mulheres realizam-se através da dedicação aos filhos, em amor mútuo, uma relação mais saliente quando em face do abuso, agressão ou abandono/morte dos homens a quem um dia amaram.

Em seus contos, e no romance *Becos da memória*, Evaristo põe em evidência comunidades de mulheres, ou predominantemente formadas por mulheres, que vivem em harmonia. Em contraste com as crenças de uma sociedade patriarcal, a mulher atinge autossuficiência e felicidade em comunidades geridas e formadas por suas pares. Ela considera também crianças vítimas de violência familiar e enfatiza com prioridade os relacionamentos familiares e, dentro desses, as relações entre mãe e filhos. Pode-se dizer que a autora atém-se a um universo fortemente feminino, marginalizado e vítima de preconceitos, no qual as mulheres cuidam prioritariamente do lar e dos filhos. Ainda, em muitos casos, essas mulheres são vítimas de agressões, contra o corpo e a alma.

Ao dar conta da situação marginal do negro, Evaristo enfatiza em seu romance e em sua contística marcas de territorialidades, trocas culturais, exclusões e inclusões, que marcam a vida daqueles que vivem marginalizados e inferiorizados, caso dos personagens que sofrem com o desfavelamento, com a violência, e com a vulnerabilidade social.

Percebe-se, assim, na análise das coletâneas de contos *Olhos d'água* (2014) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) - as quais, juntas, contêm a totalidade dos contos escritos pela autora até o momento - que vários personagens se assemelham aos já construídos em *Becos*: confirma-se, assim, a hipótese inicial.

Ademais, como 86% das personagens mulheres de seus contos são negras (SANTOS; SILVA, 2014), percebemos que a autora tematiza, mais especificamente, o sofrimento das afrodescendentes, tendo como alvo um público capaz de compreender e mostrar empatia para com seus protagonistas. Assim, cria personagens que não são cópias de situações vividas, mas como têm sua fonte de inspiração na realidade: a partir de sua posicionalidade de mulher e de negra, interroga a sociedade brasileira, e o modo como esta percebe o negro e o inclui ou exclui em vários contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Eduardo de Assis. Orelha. In: EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 2ª ed. Prefácio de Simone Pereira Schimidt; posfácio de Maria Nazareth Soares Fonseca. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.
- EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. 2ª ed. Prefácio de Simone Pereira Schimidt; posfácio de Maria Nazareth Soares Fonseca. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.
- _____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte- MG. Mazza edições: 2007. p. 16-21.
- _____. *Olhos d'água*. 1ª ed. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro: 2014.
- _____. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- _____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida;
- _____. SILVA, Denise Almeida. (org). *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora*. Frederico Westphalen: Editora URI, 2011.
- SANTOS, Andriéli Rosa dos; SILVA, Denise Almeida. *Narrativas americanas: imagens do negro em contos de Conceição Evaristo*. 2014. 17p. Relatório de pesquisa de iniciação científica. Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen. Trabalho não publicado.

A QUEDA DO ÚLTIMO REI DE GAZA: IMAGEM HISTÓRICA, PICTÓRICA E NO ROMANCE *UALALAPI* (1987), DE UNGULANI BA KA KHOSA

DENISE ROCHA⁴⁶

INTRODUÇÃO

A notícia da prisão de Ngungunhane, rei⁴⁷ da dinastia nguni,⁴⁸ no dia 28 de dezembro de 1895, em Chaimite, por Mousinho, Capitão da cavalaria e governador do distrito militar de Gaza (Moçambique), teve uma grande repercussão na metrópole, conforme menciona Douglas L. Wheeler, no artigo *Joaquim Mouzinho de Albuquerque (1855-1902) e a política do colonialismo*:

[...] a reacção popular foi sensacional e inigualável, havendo comemorações por toda a parte. Os Portugueses, desde o nobre da corte de D. Carlos I até ao pé-descalço de Lisboa e do Porto, regozijaram-se e festejaram o acontecimento. Numa época de “pessimismo colonial”, de derrotismo e de desencanto nacional, os feitos militares de 1895 desse oficial invulgar galvanizaram a opinião pública e despertaram o sentimento nacionalista. Numa época sem heróis, Portugal tinha agora um “herói de África” capaz de feitos comparáveis aos dos outros heróis coloniais contemporâneos da Inglaterra e da França. De um dia para o outro, os Portugueses -estimulados por uma imprensa entusiástica- fizeram do nome de “Mouzinho” uma palavra familiar. (WHEELER, 1980, p. 301).

Em clima de festa, no dia 13 de março de 1896, pessoas de diversas classes sociais, em fragatas, canoas e botes se aproximam do navio *África*, no rio Tejo, em Lisboa, para verem o prisioneiro real, Ngungunhana. Capturado no final das “campanhas de pacificação” em Moçambique (1895), o último imperador de Gaza foi enviado com outros dignatários⁴⁹ para a capital portuguesa, onde foram apresentados como troféus de

46 PPGLetras UFC/CAPES

47 O título rei ou imperador não é mencionado em documentos oficiais portugueses, em evidente desrespeito ao imenso poder político, econômico e militar dos ngunis, oriundos da África do Sul, que subjugarão outras etnias de Moçambique. O termo régulo substitui o de rei. Vale lembrar que os chefes de etnias locais (rongas (tsongas), chopes, vandaus, cossas e bitongas), avassaladas aos ngunis, também eram chamados de régulos pelos lusos.

48 Nos documentos portugueses aparece o termo vátuas como sinônimo de ngunis. Na obra *Guerra d'África em 1895: memórias*, o autor Antonio Ennes, que foi Comissário Régio em Moçambique, quando Ngungunhane foi preso (1895), esclarece que: “vátuas é corrupção de bathuas, nome ronga dos mangune ou ngonni”. (ENNES, 1898, p. 45). Nesse texto, como em outros escritos pelos portugueses, é mencionada a palavra mangune (mangone) como corruptela de nguni.

49 Quinze pessoas foram aprisionadas e embarcadas para Lisboa: Ngungunhane e suas concubinas Namatuco, Fussi, Patihina, Muzamussi, Maxaxa, Hesipe e Dambondo, seu filho Godide; o régulo Matibejana de Zixaxa e suas mulheres Pambone, Oxóca e Debeza; Molungo, tio de Ngungunhane; e o cozinheiro Gó. (GARCIA, 2008, p. 129). As mulheres e Gó foram enviados posteriormente para a Ilha de São Tomé

guerra, sob grande escárnio popular, levados em carruagens abertas até o Forte de Monsanto, onde permaneceram até o dia 22 de junho do mesmo ano. O rei, seu tio Molungo, o príncipe Godide, bem como o régulo Matibejana de Zixaxa, foram enviados para a cidade de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira dos Açores. No dia 16 de abril de 1899 eles foram batizados e Ngungunhane recebeu o nome Reinaldo Frederico Gungunhana. Em 1906, vítima de hemorragia cerebral, o último rei de Gaza⁵⁰ faleceu no exílio.

Os confrontos militares de 1895, em Moçambique, que terminaram com a queda real, tiveram como estopim cercos e assaltos a Lourenço Marques pela etnia ronga (tsonga), subjugada ao governo de Ngungunhane, nos meses de agosto a outubro de 1894. Era uma forma de protesto aos altos impostos dos portugueses que revidaram com a ajuda de forças expedicionárias provenientes de Portugal, sob o comando-geral do Coronel Galhardo, cujo Capitão de cavalaria Mousinho aprisionou o soberano de Gaza, no dia 28 de dezembro de 1895, em Chaimite.

Um painel histórico, literário e pictórico da fuga e da detenção do último imperador da etnia nguni, Ngungunhane, pode ser vislumbrado em três momentos: 1- nos relatórios do Coronel Galhardo e do Capitão Mousinho ao Conselheiro Correia e Lança; 2- na pintura *Aprisionamento de Gungunhana*, de Moraes Carvalho; e 3- no romance *Ualalapi*, de Ungulani Ba Ka Khosa.

1. OS RELATÓRIOS DOS PORTUGUESES AO CONSELHEIRO JOAQUIM DA GRAÇA CORREIA E LANÇA, GOVERNADOR-GERAL DA COLÔNIA DE MOÇAMBIQUE.

No dia 14 de abril de 1895 chegou em Lourenço Marques, que tinha o grande porto do sul de Moçambique, uma força expedicionária proveniente de Lisboa, sob o comando-geral de Eduardo Galhardo. Mousinho era o responsável pelo esquadrão de cavalaria (lanceiros). O objetivo era combater as revoltas locais: de um lado, acabar com as sublevações de nativos rongas (tsongas) contra a cidade portuária e, de outro, punir Ngungunhane (Gungunhana), que não havia respeitado os termos do tratado de vassalagem, estabelecido com Portugal, no dia 25 de julho de 1885.

Em três momentos, a tática portuguesa do quadrado com metralhadoras foi superior ao embate com espingardas e zagaias: a *primeira fase*, Marracuene (2 de fevereiro) e Magul (8 de setembro), sem a participação do exército de Ngungunhane; a *segunda fase*: a batalha de Coolela (7 de novembro) sob a responsabilidade do coronel Galhardo, contra as mangas (regimento) do rei de Gaza; e a *última fase*: a invasão da capital Manjacase, o saque e o incêndio (11 de novembro), a chegada de Mousinho na aldeia de Chaimite, a prisão de Ngungunhane e o encarceramento, a execução e a fuga de membros da realeza para Transvaal (28 de dezembro).

50 Manicusse foi o fundador do império de Gaza. Ele foi sucedido por Muzila, que era pai de Mudunganzi, nascido provavelmente, no ano de 1850 e que se denominou Ngungunhane quando ascendeu ao poder em 1884. Esse ano marca o início da Conferência de Berlim, na qual foi feita a partilha da África (1885). (GARCIA, 2008, p. 18 a 21). As relações diplomáticas com os portugueses (mulungos) foram estabelecidas por meio de tratados de vassalagem: Muzila (27 de maio de 1861) e Ngungunhane (25 de julho de 1895). Neles foram estabelecidos: as formas de pagamentos de tributos (impostos de palhota, conhecido como mussulo); a autorização para caça de marfim; o hasteamento da bandeira portuguesa nas aldeias; a construção de presídios e fortes; o envio de crianças da nobreza para estudo em escolas portuguesas, etc.

1.1. Coronel Galhardo: a vitória em Coolela e a marcha sobre Manjacase (novembro de 1895)

Eduardo Augusto Rodrigues Galhardo (1845-1908), que era responsável pela organização da brigada das operações (forças de engenharia e artilharia de posição), escreveu um relato sobre a vitória em Coolela (7 de novembro) e a marcha para Manjacase (Mandlakasi), a capital do império nguni (11 de novembro):

“[...] Chegado a langua, provoqueei o inimigo em combate, bombardeando a povoação. Gente do Ngungunhane apareceu no bosque que circunda e oculta o Kraal, em pequenos grupos, respondendo apenas com alguns tiros de espingarda ao fogo de artilharia da coluna, que os dispersou rapidamente. Em seguida, deixando o comboio devidamente escoltado, marchei sobre o Manjacase, que encontrei abandonado, mas com muitas munições e objetos de uso dos habitantes, tudo na desordem própria duma precipitada fuga. Os auxiliares saquearam a povoação e o chigocho do régulo, que logo depois mandei incendiar, ficando tudo completamente destruído, e voltando com a coluna ao bivaque na langua”. (GALHARDO *apud* KHOSA, 2013, p. 51)

Em Manjacase, Galhardo não encontrou Ngungunhane, que havia fugido com familiares.

1.2. Capitão Mousinho de Albuquerque e a vitória de Chaimite (dezembro de 1895).

Refugiado em Chaimite, Ngungunhane enviou mensagens a Joaquim Augusto Mousinho de Albuquerque (1855-1902), que tinha a função de governador militar de Gaza, desde o dia 10 de dezembro de 1895. O rei afirmou que iria “pegar pé”, se entregar e se submeter a Carlos I de Portugal, conforme o teor do relatório enviado ao Conselheiro Correia e Lança, com data de 16 de janeiro de 1896, o qual contém as informações a seguir.

No dia 27 de dezembro, o soberano enviou Godide, seu filho predileto, que portava 63 cabeças de gado, 510 libras e 2 pontas de marfim, e: “Trazia um pedido do regulo para que [Mousinho] não avançasse mais, novos protestos que elle mesmo viria n’essa noite ou na manhã seguinte”. (ALBUQUERQUE, 1896, p. 16). No dia marcado pelo rei para se colocar à disposição dos portugueses, Mousinho e sua tropa marcharam a noite toda, apesar da chuva torrencial, e chegaram depois das 6 horas e meia da manhã nas cercanias de Chaimite, onde Ngungunhane o aguardava.

Embora se tratasse de uma entrega combinada pelo rei, conforme notícia enviada por Godide a Mousinho, o oficial da cavalaria enfatizou no relatório oficial a heróica “captura” de Ngungunhane.

Por meio de João Massabalane, o intérprete, Mousinho começou o interrogatório:

Vendo, logo que os pretos fugiram, sahir d’uma palhota proxima um homem de coroa, perguntei-lhe pelo *Gungunhana* e elle apontou-me para a mesma palhota d’onde sahira. Chamei-o muito d’alto no meio d’um silencio absoluto, preparando-me para lançar fogo á palhota, caso elle se demorasse, quando vi sahir de lá o *Regulo Vatua* que os tenentes Miranda e Couto reconheceram logo por o terem visto mais d’uma vez em *Manjacase*. Não se póde fazer idéa da arrogância com que elle se apresentou e do tom desdenhoso com que respondeu ás primeiras perguntas que lhe fiz. Mandei-lhe prender as mãos atraz

das costas por um dos dois soldados pretos e disse-lhe que se sentasse. Perguntou-me onde, e como eu lhe apontasse para o chão, respondeu-me muito altivo que estava sujo. Obriguei-o então á força a sentar-se no chão (cousa que elle nunca fazia), dizendo-lhe que elle já não era *Regulo dos Mangúnis*, mas um *matonga* como qualquer outro. (ALBUQUERQUE, 1896, p. 18)

Mousinho questionou o rei sobre seus tios - Quêto e Molungo -, o comandante do exército Maguiguana, e o conselheiro Manhune:

Mostrou-me Quêto e o Manhune que estavam ao pé d'elle e disse que os outros não estavam. Exprobei a Manhune (que era a alma danada do *Gungunhana*) o ter sido sempre inimigo dos portuguezes, ao que elle só respondeu que sabia que devia morrer. Mandeí-o então amarrar a uma estaca da pallissada e foi fuzilado por 3 brancos. Não é possível morrer com mais sangue frio, altivez e verdadeira heroicidade; apenas disse sorrindo que era melhor desamarral-o para poder cair quando lhe dessem os tiros. Depois foi Quêto. Elle fôra o unico irmão do Muzilla que quizera a guerra contra nós e o único que fora ao combate de "Coollela". Não tinham vindo *pegar pé*, como tinham feito *Inguiusa* e *Cuio* seus irmãos. Dizendo-lhe eu isto, respondeu que não podia abandonar o *Gungunhana* a quem tinha creado como se fora pae, retorquindo-lhe eu: que quem desobedecia e fazia guerra ao Rei de Portugal, deviam pae, mãe e irmãos abandonal-o. Mandeí-o amarrar também e fuzilar. (ALBUQUERQUE, 1896, p. 18 e 19)

A cena da chegada de Mousinho, acompanhado dos tenentes Miranda e Couto, à residência do rei de Gaza, que foi imortalizada na pintura *Aprisionamento de Gungunhana*, de Moraes Carvalho, será analisada, segundo a percepção de Uspênski.

2. IMAGEM HISTÓRICA SEGUNDO UM PINTOR.

No texto *Elementos estruturais comuns às diferentes formas de arte. Princípios gerais da organização da obra em pintura e literatura*, B. A. Uspênski destaca que "tanto a obra literária, quanto a plástica se caracterizam em maior ou menor medida por um relativo fechamento, isto é, configuram um micromundo particular, organizado de acordo com suas leis específicas (caracterizando, em particular, certa estrutura-temporal) [...]". (USPÊNSKI, 1979, p. 213).

A posição de um autor pode ser fixada de modo mais ou menos nítido numa obra literária - aí surge uma analogia imediata com o sistema de perspectiva direta na pintura. Neste caso é legítimo perguntar-se onde estava o autor no momento dos acontecimentos descritos e de onde ele conhece a conduta das personagens (em outros termos, trata-se da questão da confiança no autor, por parte do leitor) - exatamente como, na representação em perspectiva, é possível adivinhar-se o lugar do pintor em relação ao acontecimento descrito. (USPÊNSKI, 1979, p. 213)

Para Uspênski, o apreciador da obra de arte deveria se informar a respeito da postura do pintor e da sua relação com o tema abordado em sua composição pictórica. No caso específico do quadro a ser analisado, deve ser levado em consideração que o autor é português e que seu tema é o final do reinado de um grande soberano (1895) que ousou desafiar D. Carlos I (1863-1908), rei de

Portugal, ao estabelecer relações diplomáticas, econômicas e militares com Vitória (1819-1901), rainha da Inglaterra.

2.1. A pintura *Aprisionamento de Gungunhana, de Moraes Carvalho*.

No relatório do Capitão Mousinho, acima mencionado, a povoação de Chaimite tinha “umas 25 ou 30 grandes palhotas cercadas por uma palissada de 1m, 5 de altura, tendo entrelaçados nas estacas muitos arbustos espinhosos”. (ALBUQUERQUE, 1896, p. 17). Mousinho chegou, com espada na mão, acompanhado pelos tenentes Sanches Miranda e Manuel Couto e pelo intérprete João Massabalane, e chamou Ngungunhane que apareceu com seu tio Quêto e seu conselheiro Manhune.

O quadro em questão pertence ao gênero de pintura histórica cujos temas destacam fatos e personagens célebres envolvidos com a história da nação e da política. Trata-se de uma transposição pictórica de uma cena histórica: A invasão da aldeia sagrada de Chaimite por militares portugueses, para capturar o rei de Gaza, Ngungunhane, no dia 28 de dezembro de 1895. É uma tela que se encontra no Museu Militar de Lisboa, no qual existem vários documentos vinculados ao relacionamento do rei africano com o soberano de Portugal nos anos 1881 a 1895, e que será estudada em três etapas: descrição, análise e interpretação.



Fonte: (Museu Militar de Lisboa)

FIGURA 4: *APRISIONAMENTO DO GUNGUNHANA, DE MORAES CARVALHO*

Aprisionamento de Gungunhana, de autoria de Moraes Carvalho, sem data conhecida, é uma pintura a óleo, de grande dimensão -2,20x1,76-. Trata-se de uma cena rural, a de uma aldeia africana, cujo soberano recebe a visita de membros do exército (Descrição).

O título do quadro evoca a cena da prisão do rei por militares, diante dos vassallos em sua aldeia. A paisagem é a de uma povoação cercada por paliçada, com árvores e casas redondas cobertas de

palha (palhotas). Na metade do quadro, ao fundo, destaca-se uma moradia. Do lado direito, estão alguns guerreiros. Do lado esquerdo, encontram-se soldados portugueses armados. Na parte principal, estão Ngungunhane e dois nobres, diante da residência real, cobertos pela sombra de uma árvore que não aparece (parte direita) com pouca distância estão Mousinho e três militares (parte esquerda), (Análise).

O panorama mostra em destaque o rei e dois acompanhantes, que estão em primeiro plano e são maiores que os militares portugueses. Estes usam chapéus de campanha, o rei porta a coroa e alguns guerreiros usam adorno de penas nas cabeças. Trata-se de uma aldeia real que foi invadida por estrangeiros. A cena reflete dois mundos diferentes: o europeu e católico em contraposição ao africano e pagão que se diferenciam pela cor da pele, vestimenta e armamento (Interpretação).

O pintor Moraes de Carvalho, que intitulou sua obra de *Aprisionamento de Gungunhana*, retratou a cena histórica com respeito, pois colocou o rei e seu inimigo em posição de igualdade, de pé, frente a frente.

3. NO ROMANCE *UALALAPI*, DE UNGULANI BA KA KHOSA.

Ungulani Ba Ka Khosa⁵¹ escreveu *Ualalapi*, publicado em 1987,⁵² cujo narrador visitou uma aldeia moçambicana, para ouvir ao redor de uma fogueira a versão de um narrador ancião (*griot*) sobre a biografia de Ngungunhane: a violenta usurpação do trono após a morte de seu pai, passando por episódios de opressão física e psicológica de seus súditos até sua captura e embarque em um navio português, como prisioneiro de guerra, para Lisboa, seguindo para os Açores. Depois da sensacional estreia com o romance *Ualalapi*, o autor recebeu o grande prêmio de ficção Moçambicana (1990).

Fundamentada em trechos de documentos históricos, a obra *Ualalapi* está dividida em seis partes denominadas *Fragmentos do fim (1)*: carta de Ayres d'Ornellas sobre o esplêndido hino de guerra do exército do rei, *Fragmentos do fim (2)*: Relatório do Coronel Galhardo sobre a marcha do exército e ataque à Manjacase, capital do reino, *Fragmentos do fim (3)*: Relatório do governador militar de Gaza, Joaquim Mouzinho de Albuquerque ao governador interino da província de Moçambique sobre o encarceramento de Ngungunhane e outros régulos (1896), *Fragmentos do fim (4)* e Palavras de

51 Ungulani Ba Ka Khosa, nome tsonga, língua de um grupo étnico moçambicano, é o pseudônimo de Francisco Esaú Cossa, que nasceu no dia 1. de agosto de 1957, em Inhaminga, uma província de Sofala, Moçambique. Bacharel (1981) em História e Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM/Maputo), Cossa lecionou no ensino secundário e foi diretor adjunto do Instituto Nacional de Cinema e Audiovisual de Moçambique, onde participou na elaboração de roteiros dos jornais cinematográficos e de alguns guias cinematográficos. Nos anos 1990, ele foi cronista de vários jornais nacionais de Moçambique. Co-fundador da revista literária *Charru*, Francisco Esaú Cossa é membro da Associação dos Escritores Moçambicanos e foi agraciado com vários prêmios: Prêmio Gazeta de Ficção Narrativa, em 1988; Prêmio Nacional de Literatura, em 1991; Homenagem da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 2003, e o Prêmio José Craveirinha, em 2007.

Khosa escreveu *Orgia dos Loucos* (1990), *Histórias de Amor e Espanto* (1993), *No Reino dos Abutres* (2001), *Os Sobreviventes da Noite* (2005), *Choriro* (2009) e *Entre as Memórias Silenciadas* (2013).

52 Na edição de 2013 da *Nandyala*, de Belo Horizonte, algumas palavras foram escritas de maneiras distintas: Ngungunhane-Ngungunhana e Mudungazi-Mudunganzi.

felicitação do Conselheiro Correia, governador interino da província de Moçambique, ao receber os prisioneiros de guerra das mãos de Mouzinho de Albuquerque, *Fragmentos do fim* (5). Entre esses excertos históricos são narrados episódios, baseados em fontes orais, vinculados à tumultuada trajetória de Ngungunhane, mesclados com elementos sobrenaturais da cosmogonia nguni.

Os eventos relativos à tomada de poder e a derrocada de Ngungunhane, nos anos 1884 a 1895, apoiam o pano de fundo histórico do romance *Ualalapi* (1987), que tem a seguinte estrutura: *Nota do autor*, seis *Fragmentos do fim* que são intercalados, em ordem cronológica, com episódios relacionados à vida de Ngungunhane: *Ualalapi*, *A morte de Mputa*, *Damboia*, *O cerco ou fragmentos de um cerco*, *O diário de Manua* e *O último discurso de Ngungunhane*.

A narrativa escrita em ordem cronológica abrange testemunhos diversos: os verbais, contados pelo velho senhor, neto de Somapunga, membro da corte, e por Malule e Ciliane, antigos serviçais reais, e os escritos por funcionários civis e militares do governo português e por um médico suíço, que são personagens históricas, mesclados com excertos bíblicos e máximas sobre o último imperador de Gaza.

O Coronel Galhardo e o Capitão Mousinho são mencionados na obra devido aos relatos históricos que escreveram: sobre o combate de Coolela e a marcha sobre Manjacase, a capital do reino de Ngungunhane (Galhardo, *Fragmentos do fim* 3) e a prisão em Chaimite (Mousinho, *Fragmentos do fim* 4).

Na época da vitória dos portugueses, chefiados pelo Coronel Galhardo, em Coolela (7 de novembro de 1895), e do cerco do exército de Ngungunahne aos chopos, Damboia, a tia do rei, adoeceu com um sangramento ginecológico incessante, fato que o abalou profundamente: “Ngungunhane, magro e sem voz, circulava como um sonâmbulo perdido, rumando mbhangui toda a hora”. (KHOSA, 1997, p. 68)

Os tempos prenunciavam desgraças: Galhardo surge, como personagem, na marcha para Manjacase (Mandlakasi), capital do império, que manda destruir:

Puxou as rédeas do cavalo, virou-o à esquerda contemplou, com certo cansaço, o mar de mortos ser sepultura que a planície ostentava. Ao longe, silencioso erguia-se a capital do Império de Gaza.
As casas, pardas, adormeciam na tarde que fugia.
- Queimem a povoação - sentenciou o coronel, esporeou o cavalo em direção ao outeiro mais próximo.
(KHOSA, 2013, p. 36)

No artigo *Direito e moral em “Ualalapi”*, Esmeralda S. Martinez conclui que:

Khosa nos transmite regras importantes da cultura angune de uma maneira simples, mas efetiva e real, contando episódios que aconteceram e que repensados, trabalhados, reinterpretados, transformaram o herói Gugunhana em apenas mais um que explorou e massacrou o povo africano, mas que, justo ou não, pois que esta não é a questão colocada em discussão, teve os seus atos todos legitimados, porque ele, como rei que era, detinha o poder, as suas leis, as suas ordens eram legais e, à época, não passíveis de discussão. (MARTINEZ, 2010, *on-line*).

CONCLUSÃO

A relação interartes, a partir de um determinado recorte diacrônico, o da captura de Ngungunhane, no dia 28 de dezembro de 1895, em Chaimite, sul de Moçambique, é verificada no vasto campo da cultura: no entrelaçamento dos relatos históricos do Coronel Galhardo e do Capitão Mousinho (1896), com a pintura de Moraes e Carvalho (s.d.), e com a narrativa de Ungulani Ba Ka Khosa (1997).

A captura do último imperador de Gaza evoca a ação política e militar em Moçambique (1895) que se caracterizou pelo confronto de forças desiguais: a intervenção das potentes armas (metralhadoras e canhões) diante das azagaias, lanças e espingardas dos nativos.

Os relatórios dos oficiais Galhardo e Mousinho revelam o aniquilamento do rei/régulo Ngungunhane/Gungunhana, enfatizando a superioridade das armas europeias, a heroicidade dos soldados portugueses, as dificuldades geográficas que foram vencidas pelos incansáveis combatentes. Mousinho destaca a marcha de seu regimento, indo para Chamite (28 de dezembro), embora o rei já tivesse feito um acordo para se entregar em outro local, pois a aldeia era sagrada, era o local do túmulo de seu avô Manicusse. No entanto, o capitão português queria humilhar o imperador em um recinto de tradição e de culto à ancestralidade.

A pintura *Aprisionamento de Gungunhana*, de Moraes Carvalho, revela-se como uma narrativa pictórica que faz uma leitura visual e interpretação histórica de uma cena que revela o final do reino de Gaza e a consolidação do colonialismo português no Índico. O autor retratou o encontro entre o rei e o seu algoz, de forma digna, evitando um caráter subjetivo que poderia ser a cena da humilhação de Ngungunhane, que foi obrigado a se sentar no chão, por ordem de seu algoz, em sinal de submissão, conforme os relatos históricos (Micro-mundo do autor, segundo Uspênski).

A representação literária do rei Ngungunhane em *Ualalapi*, de Ungulani Ba Ka Khosa (1997), que foi baseada em fatos históricos cronológicos, adquiriram uma faceta humanizada e subjetiva: a de um protagonista fragilizado, dominado pela tia e pela primeira esposa, que o decepcionaram, pois buscaram relacionamentos sexuais secretos. Cruel e déspota com os vassallos, principalmente com aqueles das etnias subjugadas, o rei era dependente emocional daquelas mulheres de seu círculo familiar.

As produções de configurações históricas e culturais - relatos históricos, pintura e narrativa - estudadas estão vinculadas ao episódio do final do reinado de Ngungunhane (1895) e estabelecem um diálogo de Moçambique com Portugal e o passado colonial, uma época de invasão de um território geoestratégico, político e cultural africano, localizado no oceano Índico, por forças militares portuguesas que venceram as tropas reais com metralhadoras e levaram um soberano para o exílio no oceano Atlântico, sem que tivesse tido direito a um julgamento digno.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joaquim Mousinho de. *A prisão do Gungunhana*. Capitão e Cavallaria. Lourenço Marques: Typographia Nacional Sampaio & Carvalho, 1896.
- ENNES, António. *Guerra d'África em 1895: memórias*. Lisboa: Typographia do “Dia”, 1898.
- GARCIA, José Luís Lima. Mousinho de Albuquerque e o aprisionamento do Gungunhana em Chaimite. ESEG Investigação: *Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda*, n. 5, p. 117-131, 2008.
- KHOSA, Ungulani Ba Ka. *Ualalapi*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.
- MARTINEZ, Esmeralda S. Direito e moral em “Ualalapi”. *Revista África e Africanidades*, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 11 abr. 2015.
- WHEELER, Douglas L. Joaquim Mouzinho de Albuquerque (1855-1902) e a política do colonialismo. *Análise Social*, v. XVI (61-62), p. 295-318, 1980.

ICONOGRAFIA

- FIGURA 4 - *Aprisionamento do Gungunhana*, de Moraes Carvalho (Museu Militar de Lisboa). Disponível em:<http://www.lojasonline.net/sn/pasta_ficheiros_entidades_sn/64305/loja/foto_854CE132-B835-475A-842BE2D7A6D7087192.jpg>. Acesso em: 11 abr. 2015.

ELEMENTOS LITERÁRIOS EM *TONS*, DE ADRIANA CALCANHOTTO

ANA LUIZA MARTINS⁵³

NORBERTO PERKOSKI⁵⁴

INTRODUÇÃO

A música popular, ao longo das últimas décadas, vem atraindo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Estudiosos se dedicam ao desenvolvimento de um instrumental teórico e de uma conceituação abrangente para a canção contemporânea, agregando propostas interdisciplinares em tal intento. A relação intrínseca entre poesia e canção permite-nos realizar uma abordagem da canção a partir da teoria da literatura, ainda que não exclusivamente dependente de tais procedimentos. Na poesia escrita, em geral, os elementos sonoros encontram-se sugeridos no texto, já que, na maioria das vezes, a produção e a recepção do texto poético ocorrem através do livro. Já na realização de uma canção, colaboram diversos elementos sonoros que estão além da dimensão escrita, conforme observam estudiosos como Luiz Tatit (1986; 2002; 2007), Heloísa de Araújo Valente (2007), Neiva de Matos (2007) e Ruth Finnegan (2008). Neste trabalho interessamos verificar aspectos da manifestação literária na canção *Tons*, de Adriana Calcanhotto, realizando uma leitura não somente textual, mas considerando suas “dimensões verbo-textual, rítmico-melódica e vocoperformática” (MATOS, 2007, p. 175).

Levando em consideração sua natureza complexa e intersemiótica, identificamos na canção a apropriação de recursos linguísticos característicos da poesia concreta como jogos verbais nos níveis semântico, morfológico e sonoro. Verificamos, assim, que os interesses literários e intelectuais da compositora encontram-se refletidos em sua obra, engendrando uma estética poético-musical que alia referências à literatura através de experimentações linguísticas e sonoras, estabelecendo uma intensa relação com a poesia.

1. A POESIA NA OBRA DE ADRIANA CALCANHOTTO

Podemos mencionar a obra de Adriana Calcanhotto como um exemplo do dinâmico fluxo entre canção e outras formas de arte e da interação entre cultura literária e cultura popular. Em sua discografia, encontraremos diversas canções realizadas sobre textos publicados em livros, alusões e intertextos literários e parcerias com poetas. A busca pela expressão da palavra poética fica evidente desde o início de sua trajetória profissional, quando optou pela construção de uma identidade

53 Professora Mestre do Ensino Superior e Básico na Instituição Dom Alberto.

54 Professor Doutor do Departamento e Mestrado em Letras da UNISC.

artística que não conseguia obter atuando como *crooner* nos bares porto-alegrenses. Seu objetivo era realizar “um trabalho com textos que [...] gostaria de dizer, através daquelas canções”, conforme seu depoimento (YOU TUBE, 2012).

Diversos dos projetos musicais de Adriana Calcanhotto são realizados de forma vinculada às suas pesquisas acerca da literatura, ou da própria história da música popular, que acabam por projetar em suas canções um nível intelectual elevado. Além disso, a própria artista publicou o livro *Saga lusa: relato de uma viagem* (Cobogó, 2008) e é ilustradora de outros dois (*O poeta aprendiz*, Companhia das Letrinhas, 2003 e *Melchior, o mais melhor*, Cobogó, 2011), o que revela outra face de seu vínculo com as Letras.

A interface com a poesia manifesta-se em canções de Adriana Calcanhotto através de diferentes formas como: a apropriação de recursos linguísticos oriundos da poesia; o engendramento de canções que refletem sobre o próprio processo composicional, constituindo uma metalinguagem; referências a outros artistas, obras ou conceitos do sistema literário num processo intertextual; a realização de canções a partir de textos veiculados também em meio escrito e no experimentalismo sonoro a partir da poesia.

Com a leitura da canção *Tons*, a partir de perspectivas literárias e cancionais, buscamos demonstrar alguns desses aspectos peculiares da obra de Adriana Calcanhotto. Para demonstrar a relação de afinidades entre a poesia e a música popular, não podemos escapar, como salientou Perrone (1988, p. 16), de girar “em torno aos aspectos textuais” da canção estudada. Partimos, portanto, de pressupostos relacionados à Teoria da Literatura que são associados, à medida de sua relevância, aos estudos da canção.

2. PROCEDIMENTOS POÉTICOS EM TONS

A ligação de Adriana Calcanhotto com os poetas concretistas é perceptível em diversos de seus projetos e criações poético-musicais. A própria artista, ao responder o questionamento de Eucanaã Ferraz acerca da influência que exercem as “poéticas essencialmente literárias, como as de Augusto [de Campos]” sobre seu trabalho, admite embasar-se “nos ideais de concisão e clareza” e afirma desejar que seus textos “façam algum sentido que não só som, no domínio das formas, no manejo de substantivos mais do que de adjetivos” (ADRIANA CALCANHOTTO, [2002]).

Em diversas letras de canções compostas ou gravadas pela artista, podemos identificar a apropriação de recursos linguísticos característicos da poesia concreta como jogos verbais no nível semântico, morfológico e sonoro. Em *Tons*, gravada no álbum *Senhas*, em 1992, o trabalho poético realizado na letra alia-se a um arranjo musical que tende à retidão: poucas modulações na linha melódica de um saxofone soprano e intervenções de instrumentos percussivos sutis. Os versos são cantados numa melodia que tende à fala, valendo-se, em geral, de uma entonação prosódica coloquial.

Nessa canção o vocabulário é selecionado por atração sonora e imagética, cada palavra produz um novo “campo magnético de possibilidades [...]” (CAMPOS, 1975, p. 44), ao gosto dos poetas

concretos, uma vez que diversos morfemas repetem-se ao longo da letra, sendo desdobrados e reorganizados de forma a constituir diversos significados. A voz que canta parece engendrar um recorte fragmentado de imagens cotidianas. A força da “palavra em si mesma”, um preceito concretista (CAMPOS, 1975, p. 157), subjaz nessa canção, uma vez que são exploradas as potencialidades sonoras, imagéticas e semânticas dos vocábulos.

A letra realiza uma espécie de enumeração caótica, cantada de forma quase recitativa, num andamento médio, em que as palavras parecem elencadas sem uma relação coesiva aparente. Há um rompimento com a sintaxe tradicional e a coesão é estabelecida por correlações sonoras e imagéticas.

O texto, tal como se encontra impresso no encarte do álbum, está disposto em duas estrofes: a primeira composta por vinte e dois versos e a segunda por trinta e dois versos que oscilam entre uma e três sílabas poéticas. A extensão das estrofes contrasta com a concisão dos versos, que se constituem de uma única palavra, exceto pela inserção da conjunção “e”, em um verso da primeira e em outro da segunda estrofe, da combinação “aos” e da contração “nas”, em outros dois versos da segunda:

- Tons
- 1 Roxos
 - 2 Todos
 - 3 Pretos
 - 4 Partes
 - 5 Pratas
 - 6 Andrades
 - 7 Azuis
 - 8 Azares
 - 9 Amarras
 - 10 Amar
 - 11 Elos
 - 12 Amargores
 - 13 Calipsos
 - 14 Cortesias
 - 15 Cortes
 - 16 Cores e
 - 17 rancores
 - 18 Luzes
 - 19 Milagres
 - 20 Lilases
 - 21 Rosas
 - 22 Guimarães

23	Mulatos
24	Dourados
25	Rubores
26	Castigos
27	Castanhos
28	Castores
29	Havanas
30	Avanços e
31	brancos
32	Cobranças
33	Cinzentos
34	Cimentos
35	Crianças
36	nas sarjetas
37	Nojentas
38	Imagens
39	Violeta
40	Magentas
41	Laranjas
42	Matizes
43	Creμες
44	Crimes
45	Cobaltos
46	Assaltos
47	Turquesas
48	Pérolas
49	aos hipócritas
50	Ocres
51	Terras
52	Telhas
53	Gelos
54	Gemas

A disposição da letra produz no papel uma verticalidade que pode ser associada à sua vocalização, uma vez que é cantada de maneira entoativa, produzindo uma linha melódica reta, gerando a impressão de captar de fragmentos ou nuances de imagens, através das quais o ouvinte é convidado a constituir um significado. O título, “Tons”, carrega a ambiguidade semântica própria da linguagem literária, podendo ser associado tanto a tonalidades musicais quanto à gradação das cores. No desenrolar da letra, o sentido direciona-se para a segunda possibilidade, já que são mencionados diversos nomes de cores ou matizes.

As relações de sentido são estabelecidas de forma inusitada, como entre os versos “Amar” e “elos”: *até o nono verso os vocábulos estão no plural, de forma que, ao ouvirmos a letra, não identificamos aí (versos dez e onze) dois versos e sim um enjambement que constitui uma única palavra, num jogo linguístico que remete, mais uma vez, ao nome de uma cor no plural: “Amarelos”.*

A construção poética dessa letra privilegia jogos verbais no intuito de produzir efeitos sonoros. No terceiro, quarto e quinto versos as palavras “Pretos / Partes / Pratas” são constituídas das mesmas consoantes, alterando-se apenas as vogais. A exploração de diversas possibilidades semânticas a partir de um mesmo morfema gera a reiteração do verbo “Amar” em “Amarras / Amar [elos] barra Amargores”. Procedimento semelhante é utilizado em “Cortesias / Cortes / Cores e / rancores”.

Na segunda estrofe os recursos de repetição, morfêmica e atração sonora permanecem em “Castigos / Castanhos / Castores”, “Havanas / Avanços [...]”, “Cinzentos / Cimentos” e “Cobranças [...] Crianças”. A exploração de aliterações e assonâncias é frequente como em “Azuis / Azares / Amarras”, “[...] sarjetas / Nojentas / Imagens / [Violeta] / Magentas / Laranjas[...]”, ou em “Cremes / Crimes / Cobaltos” e “[...] hipócritas / Ogres”, “Terras / Telhas” e “Gelos / Gemas”.

Ao mesmo tempo em que explora semelhanças sonoras, a letra produz efeitos semântico-imagéticos através de atrações por tonalidades de cores, como “Roxos” e “Pretos”. Essa escuridão inicial é relativizada em “Partes / Pratas”, versos que parecem anunciar o próximo elemento elencado: “Andrades”. O nome próprio, no plural, alude a figuras fundamentais da literatura e da cultura brasileiras que têm o sobrenome Andrade: Oswald, Mário e Carlos Drummond. Salientamos a menção a Oswald de Andrade reforçando o vínculo da autora com a proposta antropofágica, que permeia sua produção musical. Outra referência ao cânone literário ocorre no final da segunda estrofe: a palavra “Rosas”, além de lembrar a cor rosa e a própria flor, remete ao sobrenome Rosa, associada ao nome Guimarães, citado no verso seguinte, numa referência a Guimarães Rosa, um dos mais representativos autores da literatura brasileira.

Outra ligação à arte literária pode ser estabelecida a partir da palavra “Calipso”, relacionada tanto ao campo semântico das cores, já que concerne em um nome para algumas tonalidades de azul, como a uma figura mitológica. Calipso é uma ninfa do mar que, segundo a *Odisseia* (HOMERO, 2007), teria seduzido Odisseu e feito dele prisioneiro em sua ilha por sete anos, quando de sua tentativa de regresso a Ítaca, depois da guerra de Troia.

A letra propõe um jogo entre o escuro “Roxos / Todos / Pretos” e o claro “Partes / Pratas”, que representam simbolicamente a negatividade e a positividade das imagens enfocadas pelo eu lírico. Na segunda estrofe, as imagens são ora cinzentas (“Cinzentos / Cimentos”) e negativas (“Crianças / nas sarjetas / Nojentas / Imagens”), ora coloridas (“Violeta / Magentas / Laranjas”). A palavra “Matizes”, no verso seguinte, sugere uma via interpretativa, já que indica a mistura ou combinação de diversas cores: as misérias e riquezas sociais e culturais são comportadas pelo ponto de vista plural do eu lírico.

Ainda na segunda estrofe, nos versos “Cremes / Crimes”, a paronomásia reforça a ideia de diferença-semelhança produzida pela plurissignificação da primeira palavra: “cremes” associa-se à

culinária, à cosmética, nomeia uma cor e, no sentido figurado, alude a uma elite social. No par sonoro “Cobaltos / Assaltos”, “Cobalto[s]” faz referência a um elemento químico metálico de coloração branco prateada com matizes azulados, daí também ser empregado para nomear uma tonalidade de azul. Ainda que a cor azul possa ser associada à tristeza, em razão dos significados de *blue* em inglês, nas línguas românicas, em geral, representa aspectos positivos. A essas palavras - “Cremes” e “Cobaltos” - de valor positivo, ligam-se, por semelhança sonora, os “Crimes” e “Assaltos”, produzindo uma imagem difusa e paradoxal.

Nos versos finais, a positividade é representada por cores vibrantes e claras que, ao mesmo tempo, remetem a pedras preciosas: “Turquesas / Pérolas”. Em outro jogo sonoro temos a construção “Pérolas / aos hipócritas”, numa referência ao ditado popular “pérolas aos porcos”, em que os “hipócritas” estariam pejorativamente associados a esses animais.

As cores quentes “terras” e “telhas” contrastam com a frieza de “gelos”, ao mesmo tempo em que a sonoridade aberta em “Terras” contrasta com a fechada em “Telhas / Gelos / Gemas”. “Terra” e “telha” representariam, além das cores, a solidez dos objetos a que se referem, enquanto o “gelo”, ainda que constitua um estado físico sólido, remete à água. “Gemas”, além de aludir à gema do ovo e ao espaço correspondente ao centro ou âmago de algo (das pedras, por exemplo, donde se extrai a porção preciosa), remete ao título de uma canção de Caetano Veloso, “Gema”, gravada no LP Outras palavras em 1980.

Através dessa análise, verificamos que Tons sugere uma realidade urbana contemporânea, já que remete a elementos sociais e à diversidade, típicos da atualidade, mas também matizada pela tradição, sobretudo a tradição literária, através das referências a nomes fundamentais da literatura brasileira.

PALAVRAS FINAIS

Nessa canção confirmamos uma tendência da compositora em explorar nuances concretistas em suas composições. O sentido da canção se estabelece a partir da exploração de procedimentos linguísticos propostos pelos concretistas, como a economia verbal e sintática, a valorização do substantivo e os jogos no nível sonoro e semântico.

A análise que realizamos demonstra que *Tons* é uma obra representante da interseção entre poesia e canção no âmbito da música popular. Os vínculos de parentesco entre esses sistemas artísticos, originados nos primórdios da arte ocidental, encontram ressonâncias na obra de Adriana Calcanhotto. Elaborada a partir de refinados procedimentos literários, a canção sustenta-se sob a perspectiva poética e musical. Seu valor poético evidencia-se pelo uso de procedimentos, tais como o jogo verbal – nos níveis semântico, morfológico e sonoro – com utilização inusitada do vocabulário, da combinação de morfemas, da exploração de rimas, aliteraões e assonâncias; o uso de recursos sintáticos como enumerações e paralelismos gerando fragmentações de ideias e imagens; a ênfase na concisão verbal e no potencial da palavra em si. Esses recursos acabam por criar efeitos alusivos a outras formas de arte, como a correlação com a pintura, que fica explícita na criação fanopeica através das diversas cores referidas na letra da canção.

REFERÊNCIAS

- ADRIANA CALCANHOTTO. Desenvolvido por Refazenda. Apresenta informações sobre a discografia de Adriana Calcanhotto, bem como a divulgação de seus shows. [2002] Disponível em <<http://www.adrianacalcanhotto.com/index.php>>. Acesso em: 25. SET. 2015.
- CALCANHOTTO, Adriana. *Senhas*. Rio de Janeiro: Columbia, 1992. 1 CD. Faixa 4.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos : 1950-1960*. [S.l.]: Duas Cidades, 1975.
- FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a *performance*? Traduzido por Fernanda Teixeira de Medeiros. In: MATOS, C. N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. (Org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- HOMERO. *Odisseia: regresso / tradução do grego, introdução e análise de Donaldo Schüler*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007. v. 2.
- MATOS, C. N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. (Org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.
- PERRONE, Charles A. *Letras e letras da música popular brasileira*. Tradução de José Luiz Paulo Machado. Rio de Janeiro: Elo, 1988.
- TATIT, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.
- TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.
- TATIT, Luiz. *Todos entoam: ensaios, conversas e canções*. São Paulo: Publifolha, 2007.
- VALENTE, Heloísa de A. Duarte. *Música e mídia: novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera, 2007.
- YOU TUBE. Desenvolvido por You tube. 2012. TV cultura. Entrelinhas. Entrevista com Adriana Calcanhotto. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=GHV8PLAg5kM>>. Acesso em: 25. SET. 2015.

MULHER OBJETO: UMA LEITURA DA REPRESENTAÇÃO DO PERFIL FEMININO EM NARRATIVA LITERÁRIA E LETRAS DE CANÇÃO

JULIANE DELLA MÉA⁵⁵
LUANA PORTO TEIXEIRA⁵⁶

A mulher sempre foi um dos pretextos para a formulação de (pré)conceito, sendo considerada inferior ao homem. Submetida aos padrões impostos pela sociedade e aos costumes patriarcais existentes, a mulher se encontrava distanciada da vida política, da educação, dos direitos e da própria religião. Além disso, era membro de exclusão social, delimitava-se a casar, ter filhos e educá-los, enfim, restringia-se ao ambiente doméstico.

Ao homem coube o papel de domínio maior, de superioridade na compreensão cultural e política, é ele o indivíduo familiar que possui comando sobre as ações de seu núcleo privado (família), restando à mulher (esposa) o papel de reprodutora da prole, sem voz, nem vez. O poder masculino manifestado nessa relação refere-se às forças centralizadas no controle e na opressão, em que o dominador exerce temor ao dominado, em meio às relações culturais, sociais, econômicas, políticas e sexuais. Sobre isso, Foucault declara:

[...] o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de números pontos e em meio a relações desiguais e móveis; que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrio que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações. (FOUCAULT, 1999, p.89).

Seguindo o raciocínio de Foucault, é impossível almejar progresso e transformações sociais sem alterar normas comportamentais instituídas pelo gênero masculino, sem refletir sobre a atuação feminina no contexto social e permitir sua participação atuante. De acordo com o autor, um

55 Professora da rede Pública e Privada do Estado do Rio Grande do Sul, graduada em Letras-Espanhol, Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas. Especialista em Literatura Brasileira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: dmjuli79@hotmail.com.

56 Doutora em Letras e Professora da URI, campus de Frederico Westphalen. E-mail: luanatporto@bol.com.br

discurso é um “acontecimento”, no sentido de que é único e pontual e, como acontecimento, é uma prática em si mesmo. O discurso registra relações entre os sujeitos e comportamentos de determinados momentos históricos.

Galgados degraus de conquistas e evolução social, a mulher se depara, ainda hoje, com forte contradição: por um lado, há uma herança histórica que a limitou a ser mãe, esposa, e por extensão, a ser subordinada ao marido; por outro, existe a possibilidade de escolher seu futuro e se fazer sujeito de sua história, bem como da humanidade, dentro da igualdade sexual.

Desconstruir todo um processo hierárquico, de dominação masculina, o qual a mulher foi submetida durante gerações, é compreender sua vulnerabilidade à violência física, moral, psicológica como também simbólica que se reproduz ao longo da história da humanidade. Essa violência simbólica não consiste em algo concreto, mas sim uma violência que se dá de forma subjetiva e nas representações socioculturais. Pierre Bourdieu (2007, p. 54), em sua obra *A dominação masculina*, descreve que “o fundamento da violência simbólica reside nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que a produzem”, e a base da violência simbólica está nas estruturas que a produzem e a mantém viva, estruturas estas que defendem o papel do homem como superior.

A imagem feminina deturpada, social e culturalmente enquanto objeto sexual ou como reprodutora, submissa aos homens, prevalece na conjuntura social atual. Alimentada por canções, que, apesar de não serem partidárias ao casamento enquanto instituição social, mulheres têm sido apresentadas em condições de degradação física e moral. Portanto, seria “normal” pensar na mulher como “acessório” do gênero homem, já que essa é a cognitiva aceita pela sociedade e usualmente legitimada pelas práticas sociais, onde o homem ainda é o sujeito, imposto como superior.

Segundo Bourdieu (2007, p. 18), “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem a legitimá-la”, sugerindo o quanto é difícil romper o domínio masculino, mesmo em pleno século XXI, quando ainda há relutância em conceder à mulher os direitos igualitários, seja na ótica trabalhista, seja na sentimental e sexual.

Como enfoca Heloneida Studart (1986, p. 27,) “a mulher é o único ser racional que precisa abonar as suas teorias com um rosto bonito ou um belo par de pernas”, o que pode ser considerado como uma violência simbólica, percebida nas músicas em estudo, que contribui para a imagem pejorativa do sexo feminino, o condenando à submissão, o que reforça essa imagem, como consta no estudo de Manuela Lira e Ana Veloso (2008):

A violência simbólica confere poder aos Meios de Comunicação em reproduzir o estereótipo patriarcal que relega uma posição de subalternidade à mulher, apresentando-a como inferior ao homem. Dessa forma, pode servi-lo como seu objeto de prazer e de consumo ideológico (fetiche), sexual. (LIRA; VELOSO, 2008, p. 02)

Essa violência se dá de maneira escancarada e lucrativa, e, considerando isso, este trabalho procura identificar e compreender a figura da mulher apresentada em obras de natureza artística diferente. Analisam-se, assim, *Eu que amo tanto*, de Marília Gabriela; *A vida como ela é...*, de Nelson Rodrigues, e letras de músicas do sertanejo universitário “Balada Boa” (Gustavo Lima), “Lê, lê, lê” (João Neto e Frederico); “Tcha, tcha, tcha” (Thaeme e Thiago).

Analisar a questão da construção da imagem feminina repassada pelos objetos escolhidos passa a ser fundamental, pois se acredita na influência social que exercem, sendo apropriado levantar questionamentos e reflexões perante o assunto desta conjuntura social proposto na análise.

A MULHER EM SEU ESTEREÓTIPO E PERCEPÇÃO

A função da literatura como manifestação artística é recriar a realidade a partir da visão de determinado autor (o artista), com base em seus sentimentos, seus pontos de vista e suas técnicas narrativas, que se diferenciam da linguagem. O cânone sempre fora comandado pelas mãos centralizadoras do poder, os aspectos de cunho social, político, intelectual, o homem. Nas grandes obras canonizadas, a representação da mulher é de uma imagem estereotipada, caracterizada como anjo ou demônio, um utensílio doméstico: de uso para o lar e do lar ou para servir às necessidades de seu dono (esposo), muitas vezes considerada pela família um ser a disposição, sem vontades, desejos ou aspirações.

Sobre a literatura, não apenas o aspecto formal é significativo na composição de uma obra literária, como também o seu conteúdo, pois, neste mundo banal e delirante, transformado e transformador, torna-se necessário despertar e cultivar o que há de humano no homem. Esta é a proposta do livro de Marília Gabriela, *Eu que amo tanto*, ao reunir depoimentos de treze mulheres, que comprovam novamente o domínio masculino que se dissemina na sociedade, onde a mulher se posiciona como dependente em todas as esferas, social, sexual, econômica e cultural, o que acaba sendo incorporado pelo senso comum como algo natural.

A obra de Marília Gabriela retrata a vida e percussão de mulheres, que são capazes de se submeter a humilhações morais, éticas, profissionais e corporais em nome do amor. São mulheres que levam seus atos até as últimas e penosas consequências da convivência familiar e social, que se autodestroem em prol do sentimento cultivado por outrem, estereótipos similares aos abordados nas letras das músicas sertanejo universitária.

A mulher, no livro de Nelson Rodrigues, configura-se como a figura central do conflito. E, embora criticado pelos adeptos à moral patriarcal, o autor trata essas personagens como seres que trazem a perdição para seus núcleos de convivência social e familiar. As histórias escritas por Nelson Rodrigues estão inseridas num determinado contexto social e cumprem um papel nesse contexto. Elas são produzidas a partir de condições externas que permitem sua enunciação o que, segundo Michel Foucault (2001 p.53), seria o princípio da exterioridade de um discurso. Porém, de acordo com Foucault, apesar dessas condições externas, todo o discurso também carrega características específicas e, nesse sentido, os contos de *A vida como ela é...* têm sua especificidade e seus próprios significados dentro daquilo que o público leitor pode e quer ler.

A música, assim como a literatura, acompanha a história da humanidade ao longo dos anos. O gênero sertanejo universitário, oriundos das regiões interioranas que disseminaram nos *campi* e repúblicas a música sertaneja de raiz que com o tempo foi associada com metais, guitarra, baixos, baterias e instrumentos de percussão, são constituídos por poucos acordes, refrão repetitivo e temas que abordam amor e sexo.

A sexualidade, tema evidente nas letras musicais do sertanejo universitário, está ligada à existência humana, ultimamente, a mulher sendo vista enquanto objeto sexual, sem moral, tem sido o grande forte das “baladas”. Essa posição feminina de objeto, ou mulher fácil, fica evidente na letra da música “Balada Boa” (Gustavo Lima), que retrata a verdadeira festa jovem movida a álcool, som, carro e curtição, onde não se assume compromisso algum com ninguém, o único convite realizado a “gata” é para curtir a festa, pois o desejo masculino é de “pegar”:

*Se você me olhar vou querer te pegar
E depois namorar, curtição
Que hoje vai rolar
Gata, me liga, mais tarde tem balada
Quero curtir com você na madrugada
Dançar, pular até o Sol raiar
(Balada Boa – Gustavo Lima)*

Nesta perspectiva, a mulher é um objeto que se encontra à disposição do homem, capaz de realizar suas vontades, essas sexuais – como comprova o refrão da letra, “Tchê tchererê tchê tchê... Tchererê tchê tchê...Tchererê tchê tchê...Tchererê tchê tchê...Tchererê tchê tchê...” - composto por onomatopeias que representam, nessa circunstância, o som correspondente ao ato sexual, o atrito de corpos, que terá durabilidade de uma única noite, sem promessas futuras.

O descompromisso por parte do homem e a falta de comprometimento para com a mulher é visível no terceiro depoimento “O sexo”, que compõe a obra de Marília Gabriela, quando retrata a vida de uma mulher nascida e criada no interior, que, ao se encontrar na cidade, amplia seus horizontes sexuais e passa a usar desse artifício para manter uma relação. A relação embasada no sexo faz referência a letra da música de Gustavo Lima, pois inicia, sem pretensão de compromisso algum, chegando ao extremo de gerar uma vida para que esse relacionamento perdure. Para não perder seu amado, submete-se a viver na casa dele com os pais, mantendo a analogia de mera amizade, suportando as presenças femininas trazidas por ele, com as se relacionava sexualmente no quarto, que por deveras era seu. Submetendo-se a ser desprezada, trocada e “usada” sexualmente, ainda carrega a culpa das traições por parte alheia, pois acredita que não consegue mais lhe proporcionar o prazer carnal que as demais lhe proporcionam. Além de engravidar, tenta de várias formas manter o homem que ama a seu lado, em vão, pois o mesmo assume outra mulher na concordância “amizade sem compromisso.” Por conta do filho, o homem a ajuda financeiramente, o que a conforta por instantes:

[...] Quando vem saudade, ou raiva, vou a uma loja e uso o cartão de crédito que ele deu para nossas necessidades. Escolho, escolho e compro uma coisa bem cara pra mim, imaginando que é o que ele deve dar para a outra. A me sinto apaziguada. (GABRIELA, 2008, p.41)

No conto “A dama do Lotação”, Nelson Rodrigues apresenta a traição feminina, a mulher fácil, algo pervertido para a sociedade da época. A mulher neste conto se apossa do que é corriqueiro e de ordem masculina, a infidelidade, que não seleciona aspecto físico, cultural ou social. Mesmo sendo descoberta pelo marido, Solange prossegue em sua peregrinação por aventuras sexuais diárias, fato que faz com que Carlinhos venha a morrer para a vida, ao fingir-se de morto, morre sua identidade. Mesmo com pesar, Solange não deixa de seu hábito diário, “pegar” o lotação, transpondo-se à imagem de mulher fatal.

Conforme Bourdieu (2007, p.20), a virilidade, que é o “princípio da conservação ou do aumento da honra, mantém-se indissociável, pelo menos, tacitamente, da virilidade física”. Dessa forma, fica claro que a visão do ideal masculino se associa a força física à coragem e ao poder.

Na letra da música “Lê, lê, lê” (João Neto e Frederico), observa-se a árdua presença das onomatopeias no refrão da letra musical, enfocando que, mesmo sem poder aquisitivo ou bens materiais, se a mulher aceitar “distrair” o homem, será recompensada com sexo inesquecível. É perceptível, nesta letra, que o dinheiro não é tratado diretamente, o qual em várias outras letras musicais é sinônimo de conquistas sexuais, porém, mesmo de “carona”, há uma gabação que insinua a conquista feminina pelo ato sexual:

Sou simples
Mas eu te garanto
Eu sei fazer um Lê Lê Lê
Lê Lê Lê
Lê Lê Lê
Se eu te pegar *você vai ver*
Lê Lê Lê
Lê Lê Lê
Você jamais vai me esquecer
 (“Lê, lê, lê” - João Neto e Frederico)

O enunciante se sente dominador quando o seu “amor” (sexo) satisfaz a mulher, “sou simples, mas eu te garanto, eu sei fazer um lê, lê, lê”, servindo esta, como objeto de desejo masculino. “Se eu te pegar” transmite a ideia de que através do ato sexual o homem é o dominador, enquanto a mulher detém o papel de submissa. O último verso, mencionado acima pressupõe que o amor do domínio da rua é levado para casa, sendo inesquecível, a hierarquia do gênero é destacada novamente.

Observação oportuna nessa canção é o diminutivo “jeitinho” que pode exprimir ou apreciação, carinho, delicadeza, ou ironia, gozação, hipocrisia, segundo Nilce Sant’ Anna Martins (1989, p.

114), ao lembrar que esse recurso é muito utilizado nas músicas do estilo sertanejo universitário. A própria Martins (1989, p. 89) explica que, dentre as linguagens especiais que evocam certos grupos, a gíria será a que oferecerá maior possibilidades expressivas com traços afetivos mais intenso, cabível na análise da letra musical de João Neto e Frederico:

*Em plena sexta feira
Fui tentar me distrair
Chegando na **balada**
Toda linda eu te vi
Você no camarote
E eu rodado no pedaço
Caçando um **jeitinho**
De invadir o seu espaço
(Lê, lê, lê” - João Neto e Frederico)*

Tendo por norte as observações de Martins, deduz-se que a palavra no diminutivo, presente no fragmento acima, não faz menção de ternura e sim ironiza uma “caçada”. Assim, acontece com a gíria “balada”, que, no atual contexto, significa sair para festas.

Contrapondo essa letra musical com “A reconstrução”, sétimo depoimento da coletânea de Marília Gabriela, no qual a autora filha de *hippies*, gerada na insegurança e desenvolvida nas drogas, o sexo aos treze anos foi o início de toda uma trama de experiências desagradáveis, as quais se submeteu. Ao atender submissamente os caprichos promíscuos do homem mais velho, que lhe tirou a virgindade e lhe apresentou a drogas pesadas e aos programas, os quais o excitavam, nos quais ela era submetida a orgias enquanto ele a assistia, ainda suportava seus momentos de violência, onde era espancada sem reagir. Apesar de bonita, não consegue se relacionar com outros homens, pois se considera sem valores e despudorada em virtude de querer, através do sexo e das drogas estar com alguém, a opção pela solidão é uma forma de autodefesa, pois, na realidade, o que busca, diferente dos homens com os quais se relaciona, não é sexo e sim amor:

[...] Sexo é fácil demais, e eu posso dar, porque engana, distrai, e aí a pessoa não percebe que não leva nada de mim, além de minha perícia. Sexo eu uso como arma ou desespero. Amor é entrega, respeito, é uma ação, é fazer alguma coisa por alguém.[...] (GABRIELA, 2008, p.41)

A ânsia pelo amor violento e errante faz do conto “A Esbofeteadá”, de Nelson Rodrigues narrativa polêmica. Silene se apaixona por Sinval, namorado da amiga Ismênia. Ismênia se vangloria dos acessos de ciúmes de Sinval e inclusive dos tapas em que seus acessos costumam resultar. A trama se desenvolve de tal forma que Sinval confessa seu verdadeiro amor por Silene e opta por deixar Ismênia para assumir com aquela o seu relacionamento. Mas, ao contrário do modo como agia em relação à Ismênia, Sinval não demonstra ciúmes por Silene. A moça então, para tentar despertar os ciúmes do namorado, passa a chamar a atenção de todos com, nas palavras do autor, “atitudes desagradáveis, de escândalo”. Nas festas, bebe ao ponto de ser carregada e deixa evidentes as suas

traições. Chega o momento em que Sinval alcança o seu limite e, tomado pelos ciúmes, põe-se a esbofeteá-la. Silene se convence assim do amor de Sinval e passam a manter, daí por diante, um relacionamento feliz, permeado pelos bofetões que o rapaz dá na namorada atendendo aos seus pedidos.

Compreendendo essa ruptura sexual dos padrões patriarcais da sociedade, Michel Foucault “atribuiu-se a tarefa de produzir verdadeiros discursos sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico” (FOUCAULT, 1999, p.67), o que faz pertinente a aceitação do sado masoquista como fonte de prazer maior e manifestação amorosa.

Nessa mesma vertente, de amores “fora de padrão” das demais letras musicais abordadas neste estudo, chama-se a atenção novamente para as onomatopeias e repetições, figuras de linguagem que, além de ocupar o lugar dos refrãos, também são em sua maioria o título da letra da canção, que evocam a sexualidade. Tema que transgride em linha tênue entre o permitido e o ousado, o moral e o polêmico. Na letra da canção “Tchá Tchá Tchá” (Thaeme e Thiago), se observa novamente a gíria “balada” como festa destinada ao álcool e ao sexo, pois seu início já remete ao desejo que o sujeito se propõe para aquela noite.

*Ai que vontade ai que vontade que me da
De te colocar no colo e fazer
O Tcha Tcha Tcha, Tcha Tcha Tcha, Tcha Tcha Tcha
É sexta-feira, é noite de lua cheia
Com esse brilho minha paixão incendeia
To na **caçada**, to saindo pra **balada**
Eu to chegando pra dizer pra essa **moçada**
 (“Tchá Tchá Tchá” - Thaeme e Thiago)*

Letra musical composta por apenas sete versos que se repetem simultaneamente, e que em algumas participações de outros cantores, o substantivo moçada é substituído por mulherada, na análise gramatical, pode-se proferir que, por reproduzir uma expressividade particular, as quais se deduz que sejam de ordem de prazer e euforia, como comprova Nilce Sant’ Anna Martins, “a expressividade dos fonemas poderia passar despercebida, se os poetas não repetissem a fim de chamar atenção para sua correspondência com o que exprimem. ao ouvido.” (MARTINS, 1989, p. 38).

O gênero masculino, outra vez, considera-se como o agente da conquista sexual bem como objeto do desejo feminino, e assim reproduz-se a dominação masculina, negando o valor da mulher enquanto ser. Essa negação da visibilidade feminina é oportuna para a análise do quarto depoimento “A personagem” que compõe a obra de Marília Gabriela. Ao se denominar mulher de muitas facetas, a protagonista desse depoimento faz uso de sua versatilidade para a conquista, ora tonta, tímida, ingênua, ora intelectual, sarcástica, ousada. Psicóloga de formação, por anos desfilou em passarelas como modelo e atualmente realiza trabalhos referentes à moda. Aos trinta e dois anos sua compulsão pelo estereótipo perfeito não a abandona. Bulimia, anorexia e demais doenças

relacionadas ao hemisfério do corpo perfeito a perseguem, o que faz de suas escolhas amorosas e sexuais, a obsessão pela aparência física e o não aceite da rejeição. A rejeição vinda de um homem, também modelo, fez com que a promiscuidade e o álcool suprisse, por instantes, seu sofrimento. Sujeitando-se às nomenclaturas de “piranha” e “vagabunda”, sempre à disposição para tudo em qualquer hora, começa o processo de melancolia e desespero quando o homem não mais a procura e nem atende suas chamadas telefônicas. Após várias tentativas sem resultado e muitos quilos perdidos pela depressão, decide que é chegado o momento de se descobrir realmente, saber qual personalidade lhe norteia.

[...] Veja bem, inventar, não reinventar, pois considero que nunca existi até agora. Eu fui os outros, eu fui os homens que tive, os pais que me criaram, as amigadas que logrei com meus agrados, com minhas personagens de convivência, eu fui ninguém.[...] (GABRIELA, 2008, p.54)

No conto “O pediatra”, a esposa entrega-se por dinheiro, sendo o próprio marido responsável pelo agenciamento dos encontros, bem como pelo estabelecimento dos preços. Assim, a esposa fiel aos olhos do amante irá cometer uma traição conjugal pela primeira vez, o que funciona como um fetiche, quando, em verdade, nada do que ele pensa é real. Por conta dessa ordem de conflitos, o conto publicado em jornal alimenta-se do retorno que o público lhe oferece como um reflexo daquilo com que se identifica. O pensamento desviante concorre para atizar a centelha do desejo de transgredir, indo de encontro à formulação de um estatuto do comportamento que acaba por ser radicalmente rejeitado. Por outro lado, o amor apresenta-se em sua verdade mais plena, mesmo quando seu escopo envolve um ato de maldade. Amor e ódio são faces de uma mesma moeda, querendo significar expressões de sentimentos afins.

Essa luta em mostrar que o universo feminino não se limita ao aspecto físico imposto pela sociedade é constante, como afirma Studart (1986):

O homem envelhece com dignidade e a mulher com insegurança. Dos objetos da sociedade de consumo (feitos para se deteriorar depressa) ela é o que mais cedo entra em obsolescência. O mercado pede Lolitas. Que fazer se o tempo passa, e ela não tem nenhuma tarefa histórica, mas apenas deve agradecer ao homem? (STUDART, 1986, p. 31)

Em concordância com a autora, a citação mostra, mesmo que implícita, que a mulher por tempos foi vista como mero objeto de uso, que se torna obsoleto com o passar dos anos. No depoimento, temos uma mulher intelectual e sexual, dividida entre os holofotes e a dependência, uma mulher que, por sua vez, é apreciada devido ao seu corpo atraente e seu status econômico, e ao mesmo busca arduamente se encontrar, se (re) conhecer.

[...]Sim, sim, admito que ainda quero que o modelito veja tais fotos, mas acredito que seja para ele perceber que estou em outra, que estou ótima. Vou me transformar numa nova mulher! Olhe bem para mim, porque essa sou eu, repaginada! (GABRIELA, 2008, p.55)

O conflito como centro da análise sobre gênero masculino/feminino é pertinente à conjuntura social atual, por questionar a conduta problemática em que se inserem, pois ressalta o posicionamento social, habitual e político histórico, sobre os quais a sociedade é regida, onde aparência física e dotes financeiros possuem mais apreço e estima que valores éticos e morais como o respeito, a igualdade e o próprio amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do cotejo dos textos, pode-se afirmar que a ideologia machista perpassa letras das canções do sertanejo universitário, o que também é refletido em outros objetos literários que abordam mulher/amor/sexo/. O homem é tido como sujeito dominador e necessita constantemente demonstrar sua masculinidade e virilidade, e a mulher é mulher-objeto de cobiça, submissa, restrita ao papel de dona de casa, mulher ideal ou sexual, destinada a provocar, despertar o desejo masculino.

Os relatos analisados são constituídos por personagens mulheres que se entregam totalmente ao sujeito dominador, desfazem-se de seus sonhos, aspirações e objetivos, buscando em outrem as compensações para o amor e para a felicidade. São frutos de uma sociedade patriarcal, onde o homem detém do poder supremo e a mulher é considerada inferior, doutrinada à submissão, sendo capaz de separar amor de sexo para a satisfação plena do homem, se desfazendo de valores morais e comportamentais que lhe remetem a razão humana.

Ao analisar as letras musicais acerca da temática feminina, pode-se constatar que as mesmas legitimam a violência simbólica, quando expõem a relação sexual obtida por meio do domínio masculino, sendo a mulher, objeto de satisfação erótica, uma concepção social e cultural, em que o homem é o sujeito a ser contemplado, atendido e agradado.

Dessa forma, a análise aqui proposta leva em consideração que as imagens do feminino, do masculino, do casamento e do amor nos contos de Nelson Rodrigues não se reduzem à mera expressão de significados sociais, como se fossem espelho da sociedade, mas acontecem como uma prática e devem ser entendidos no exercício específico da sua leitura, demandando enunciados que os precedem, mas que também os seguem, que são consequências por eles ocasionadas.

O cotejo das narrativas com as letras das canções deixa evidente o posicionamento do homem e a dependência retórica da mulher, uma busca ávida por diversão e prazer, concedida pela mulher, que, passiva, espera o homem tomar a iniciativa para começar um relacionamento ou reatá-lo, aceitando tudo que provém dele, inclusive o desrespeito, a traição e a indiferença. Enfim, observam-se valores intrínsecos deturpados em nome do amor, e, ao mesmo tempo, aceitos pela sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Vol.1: A vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo, Loyola, 2001.
- GABRIELA, Marília. *Eu que amo tanto*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- LIRA, Manuela e VELOSO, Ana. *A Violência Simbólica da Mídia contra a Mulher*. Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, PE. 2008. Disponível em: www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/.../R3-0536-1.pdf. Acesso em: 17 jul. de 2015.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: USP, 1989.
- RODRIGUES, Nelson. *A vida como ela é...: o homem fiel e outros contos*. 14ª reimpressão. São Paulo, Cia das letras, 1992.
- STUDART, Heloneida. *Mulher objeto de cama e mesa*. Petropolis RJ 1976. Ed. Vozes. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56620190/Mulher-objeto-de-cama-e-mesa-Heloneida-Studart-Vozes>

IMAGENS DA MULHER EM LETRAS DE CANÇÃO DO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO: DA IDEALIZAÇÃO À COISIFICAÇÃO E À IMPOSIÇÃO DA VIOLÊNCIA

SIMONE DE FREITAS SANGUEBUCHE BESTER⁵⁷

LUANA TEIXEIRA PORTO⁵⁸

A canção⁵⁹ está presente no cotidiano da sociedade, trazendo em sua composição ritmos, sons, ruídos, movimento, tempo e espaço, um conjunto de elementos que se tornam interligados nas relações pessoais e sociais, traduzindo, em certos arranjos, a representação da sociedade. De acordo com Tatit (2004), a história da canção brasileira nos mostra que, desde as primeiras melodias e sons, a música faz com que haja o entrosamento entre os indivíduos.

Segundo Tatit (2004, p. 12), “a prática musical brasileira sempre esteve associada à mobilização melódica e rítmica das palavras, frases e pequenas narrativas ou cenas cotidianas”. Essa afirmação confirma-se nas produções que são apreciadas em todas as esferas sociais, demonstrando sentimentos, ações que permeiam as relações entre os sujeitos. No Brasil, a canção contribuiu ainda para expressar o cotidiano de uma população adepta a uma comunicação de base oral:

A canção brasileira, na forma que conhecemos hoje, surgiu no século XX e veio ao encontro do anseio de um vasto setor da população que sempre se caracterizou para desenvolver práticas ágrafas. Chegou como se fosse simplesmente outra forma de falar dos mesmos assuntos do dia-a-dia, com a única diferença: as coisas ditas poderiam ficar retidas quase do mesmo jeito e até conservadas para a posterioridade. (TATIT, 2004, p. 70)

A canção torna-se popular no instante em que a linguagem oral cotidiana vincula-se no processo de formação e estruturação do conteúdo, articulando-se à base acústica inscrita nos fonemas e nas

57 Mestranda do Mestrado em Letras – Literatura Comparada, URI, Campus de Frederico Westphalen.

58 Doutora em Letras. Professora do Mestrado em Letras – Literatura Comparada, URI, Campus de Frederico Westphalen.

59 “Em todos os períodos, desde o descobrimento, a percussão e a oralidade vêm engendrando a sonoridade do país, ora como manifestação crua, ora como matéria da criação musical; ora como contenção dos impulsos abstratos peculiares à linguagem musical”. (TATIT, 2004, p.19)

entonações. Tatit destaca que a canção torna-se um texto popular devido à sua estrutura e conteúdo que, de fácil assimilação, vira elemento de ligação no diálogo entre os pares. Dentro desta interação, compositores buscam produzir suas letras de canção de acordo com o público, trazendo características que representam vivências dos indivíduos e estilos musicais que dão conta de interagir no processo sociocultural.

Entre estilos musicais que vão se constituindo na formação de identidades socioculturais, destaca-se a importância dos cancionistas de 1930, precursores da música sertaneja, pois estes, de acordo com Tatit (2004, p.75), apresentaram, em suas letras de canções, “a entonação da linguagem oral como centro propulsor de todas as soluções melódicas que estão inseridas nos diferentes gêneros e estilos até hoje praticados”. Em uma produção construída em primeira pessoa, o “eu-lírico” revela sentimentos que se entrelaçam ao próprio corpo físico do intérprete por intermédio da voz.

Segundo Tatit (2004), os cancionistas possuíam uma força de entonação e de argumentação a ser refletida no ouvinte, pois o conteúdo dos versos exteriorizava sentimentos amorosos do malandro, do boêmio, do folião, ou seja, diversos anseios traduzidos em objeto sonoro. E estas produções ganhavam maior alusão devido à abrangência dos programas radiofônicos.

De acordo com Tatit (2004), a canção popular é uma forma híbrida, já que mescla melodia, letra e arranjo instrumental, e, desde os primeiros anos do século XX, vem promovendo e assimilando influências e se compatibilizando com o mercado de consumo. Assim, as canções foram criando misturas e atingem o público, com a compatibilidade entre letra e melodia, o que atende aos requisitos do mercado industrial.

Ao longo da história, a canção popular foi sendo representada pelo samba, bossa-nova, tropicalismo, cada estilo apresentando melodias que confirmam o consumo de diversos gêneros musicais. Para esse trabalho, analisamos a expressão da música brasileira a partir de temas regionais que se configuram muito bem nas letras sertanejas.

Conforme Tatit (2004, p.105), muitos temas foram abordados nas letras de canções de diferentes estilos, no caso da música sertaneja, as temáticas antigamente giravam em torno do sujeito interiorano que vivia no campo. Já o sertanejo universitário explicita em suas questões temáticas que condizem com a realidade dos jovens que vão para as universidades e então passam a compor letras que fazem parte do seu novo contexto que é a cidade.

Compartilhando o processo histórico em que a música brasileira se constitui, é importante entender como estilos que dominam o século XXI incorporam elementos que fazem parte do processo de evolução e confirmação da música brasileira. Neste início de século, deparamo-nos constantemente com letras de canções que, com seus arranjos atraentes ao ouvido e letras que facilitam a memorização, acabam alcançando maior público e conseqüentemente apreciadores do ritmo.

É nesse cenário em que a música conhecida como sertanejo universitário configura o estilo e ritmo mais ouvido nas rádios do país. É um gênero musical que provém de vários estilos musicais e que agrada ao público jovem, por isso é conhecido como universitário. Segundo Sena e Gomes (2013), essa denominação aconteceu devido ao fato de que os jovens universitários, advindos de cidades interioranas, passaram a compor músicas que faziam parte de suas realidades nas

faculdades, por isso as letras musicais geralmente abordam temáticas como amor, saudades entre outros.

É no universo da linguagem informal de canções do sertanejo universitário que surge a representação do universo feminino nesse estilo musical, nas quais diversas letras de canção criam estereótipos da mulher, apresentando a identidade fragmentada pelo olhar masculino, normalmente do compositor das letras.

Para tanto, este estudo parte da análise da representação da identidade da mulher na análise das letras de canção do sertanejo universitário. Na conexão entre os enunciados simples e informais e uma melodia atraente, estabelecem-se diferentes significados e atribuições pré-definidas para mulher. Considerando isso, este trabalho consiste na análise da representação da mulher em letras de canção do sertanejo universitário, elegendo-se letras produzidas no período de 2010 a 2014. Objetiva-se, neste estudo, comparar a figura da mulher em objetos artísticos produzidos em contexto socioculturais de um mesmo período a fim de analisar como a mulher é representada e as possíveis identidades que a ela são atribuídas dentro das produções artísticas.

A questão da identidade feminina não é tão simples assim, ela está submetida a vários fatores que a sociedade patriarcal tinha como modelo, e a representa tão bem no contexto musical. Para compreender esse processo de configuração da identidade, é indispensável que se apresente o contexto dos estudos culturais, no qual destacamos as perspectivas de Stuart Hall, que destaca que as identidades dos indivíduos são móveis, flexíveis e vão se moldando a partir das linguagens e das convivências que se estabelecem através dos grupos culturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

De acordo com Silva (2003, p.25), “a identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto fino ou acabado”. Esta identificação é movimento instantâneo de produção de características que resultam na formação identitária dos sujeitos, são eles imprecisos e impossíveis de serem previstos. É nessa perspectiva de imprevisibilidade que a sociedade cria estereótipos para a formação de um sujeito mulher, como se de fato tais características representassem o gênero. Um movimento de dominação, submissão e poder. É dentro de um jogo de poder e diferenças que se articulam os modos de pensar, agir e conviver nos grupos sociais, que trazem as marcas que determinam e excluem os movimentos que representam e configuram as identidades.

Vale ressaltar que estamos em uma sociedade que articula seus bens culturais em sociais de acordo com o mercado industrial e a identidade não passa despercebida nesse cenário, sendo também moldada dentro do um aparato que cria fronteiras que marcam o nosso modo de atuar e refletir diante do que é colocado como certo ou errado. Uma sociedade em que existe a pluralidade de conceitos culturais que configuram os espaços preenchidos, no qual os sujeitos são antagonistas.

É a partir dessa visão de identidade que nos concentramos para analisar as identidades femininas que se estabelecem a partir da visão masculina, a qual é hegemônica, pois partem de ideias fixas e estas são representadas pela manifestação linguística diária e também nas composições musicais. Se estivermos inseridos em uma sociedade nas quais as identidades são construídas em um movimento constante, o que podemos entender dos estereótipos criados diariamente e que são atribuídos às mulheres?

Como enfatizamos, estamos em uma sociedade historicamente e socialmente dominada pela força masculina, a mulher como figura de objeto sexual, reprodutora, submissa ao homem. Essas funções ainda permanecem vivas e ainda determinam a função da mulher. As mídias televisivas e radiofônicas perpetuam essa ideia, apresentando mulheres idealizadas, que têm papel de cuidar do lar, precisam ter um corpo nos padrões ditados pela moda atual. Conforme Stuard (1974, p.29), “o corpo da mulher serve para vender tudo: até amortecedor de automóvel”.

Percebemos como a mulher torna-se objeto de manipulação, em que sua função de comercialização de diversos produtos, de diferentes linhas de produção, as quais servem para qualquer demanda do mercado, além de ser gerenciado pelo pensamento masculino. Para Bourdieu (2002, p. 18), “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se anunciar em discursos que visem a legitimá-la”. A dominação masculina é firmada desde o princípio da história, a situação da mulher é a contrária, pois ela encontra-se na parte de baixo da sociedade, um lugar de submissão, exercendo o papel secundário ao da figura masculina:

A dominação masculina encontra, assim, reunidas, todas as condições plenas de seu exercício. A primazia universalmente concebida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em divisão sexual de trabalho e de produção e reprodução de trabalho biológico e social, que confere aos homens a melhor parte. (BORDIEU, 2002, p. 22)

No contexto social, a mulher permanece com o papel secundário ao do homem e isto é sancionado dentro da própria história das civilizações. A diferença de poder e dominação se dispõem a partir das características físicas e sociais que homem desempenhou ou desempenha diante da sociedade. E estas marcas de dominação são bem exploradas pela indústria cultural que não cansa de afirmar essa superioridade masculina.

Essa dominação social, psicológica e violenta configura a repressão da mulher, alguém que não tem voz ativa e crítica na sociedade, sua função e imagem são preestabelecidas e passíveis aos acontecimentos que se concretizam a partir dos estereótipos que são atribuídos.

Para Stuard (1974, p. 39):

Adaptada desde a infância ao ambiente do lar, a mulher se ocupa o tempo todo, sem criar ou produzir. E o meio doméstico culturalmente muito pobre, não solicitando o emprego da mente. A inteligência que não é desafiada e não responde ao desafio vai ficando embrutecida e limitada. Sem conseguir alcançar o desenvolvimento que é originário das relações de produção e das trocas sociais.

Esta é ainda a visão de muitos sujeitos em nossos dias atuais, em que mulheres “são condicionadas aceitar esse estado de não participação no trabalho, por uma ideologia manipulada por homens de má-fé e apoiada por homens manipulados”. (STUARD, 1974, p.39)

Ideologias que vão sendo promovidas e reconstruídas no processo de comunicação, vivências e experiências da sociedade em que se cria uma ideia mascarada do sexo frágil, alguém que pode desempenhar certas funções, mas o que realmente vimos são mulheres que estão à frente da economia e manutenção do lar.

Entendemos que elementos como estes, de fragilidade, submissão e repressão física e psicológica que atingem com força o pensar e agir, estão já incutidos no senso comum, e por isso manifestam-se na indústria cultural e no seio familiar, no qual as mulheres são agredidas fisicamente e psicologicamente pelos seus companheiros, gerando uma violência que deixa marcas visíveis.

Segundo Ginzburg (2012), no contexto atual, o tema violência ganhou importância social, política e acadêmica, fazendo parte de nosso cotidiano, como se fosse algo considerável, ou seja, banal. Deparamo-nos todos os dias, nos jornais, nas telas de televisão, no cinema, nas conversas dos bares, praças, filas e ruas, nas agências de serviços públicos, nas escolas, enfim, em quase todas as dimensões da sociedade, com cenas reais de violência contra mulheres, crianças, uma generalização de ações violentas em distintos ambientes. Nesse cenário, em que o “diálogo” principal entre os indivíduos é a violência, fica claro o quanto essa ação é protagonista no convívio entre os sujeitos.

Consumimos diariamente os produtos da indústria cultural, que apresentam com suas diversas formas, enunciados, modos, a configuração da violência, tornando-se o principal pressuposto para produzir narrativas e identidades através de produtos culturais, como a canção.

É importante destacar que as letras das músicas tornam-se uma gama de discursos que se concretizam nas ações violentas que acontecem no dia a dia e são representadas com propriedade nos diferentes espaços de informação e entretenimento. Além disso, podemos compreender que a condição, bem como o do papel da mulher, é representado nos mais diversos gêneros textuais e literários. Essa representação, por vezes preconceituosa, ajuda a disseminar um padrão de referência imposto pela sociedade consumista e masculina.

Num cenário em que a violência é uma marca constitutiva da sociedade, torna-se natural ver letras de canção reproduzirem ou tratarem como banal a violência, muitas vezes relacionada ao gênero. Não é incomum ouvirmos letras que tratam a mulher de forma agressiva. Dessa forma, é importante recorrer a uma concepção de violência para compreender em que medida as letras das canções sinalizam temas como violência à mulher. Marilena Chauí (1998, p. 33) destaca que:

A violência abrange a força para ir contra a natureza de algum ser, sendo uma manifestação de coação, constrangimento, tortura, brutalizações, violações, abusos físico-psíquicos contra alguém, produzindo de algum modo, opressão intimidação, medo e terror, de um contra todos, de um contra um, e de todos contra todos.

No âmbito histórico e social, a violência torna-se o núcleo principal nas ações dos indivíduos ao longo dos anos, ocasiona ações que representam elementos traumáticos e traz muitas vezes um impacto doloroso nas relações entre os sujeitos, desencadeando conflitos em diferentes contextos sociais.

Para Ginzburg (2012), a violência tem um impacto traumático sobre a sociedade, de tal modo que a mesma não consegue ter a autoconfiança necessária para superação dos efeitos da agressão. Essa afirmação pode explicar também o quanto a violência tem sido o conteúdo enfatizado diariamente, porém, sem reflexão por parte sociedade, e isso nos leva ao conformismo, pois não se faz uma análise dos subsídios que são vinculados e presenciados pela população geral.

Dentro desse apanhado teórico, é o momento de discutir qual é a representação da mulher no contexto musical. Nossa inquietação manifesta-se no interesse em analisar como as letras de canção trazem um papel pré-definido para mulher. Em certas produções têm o poder de sedução, idealização e num outro extremo são objetos submissos e que sofrem repressão do sexo oposto.

Comprendemos que as letras de canções representam atos violentos e preconceituosos contra mulher. A violência psicológica e física configura a ação do sexo oposto ao entender que as mulheres são sedutoras, mas que precisam ser agredidas verbalmente ou fisicamente. Isso é marca de uma sociedade patriarcal em que domínio masculino é fortemente indício de poder e autoridade.

SEDUÇÃO, IDEALIZAÇÃO, COISIFICAÇÃO E REPRESSÃO: A IMAGEM DA MULHER NA SOCIEDADE

O sexo feminino sempre foi cercado de magia e mistério. De acordo com Ramos (2013), a mulher seguia um ritual associado com o ciclo menstrual e na fase de gestação, gravidez. Outras culturas cultuavam as mulheres como deusas, mas em alguns momentos repreendidas pelas escolhas que faziam. No contexto atual, como podemos representar a imagem da mulher?

Em letras de canção do sertanejo universitário, podemos identificar pelo menos três grupos de imagens sobre a mulher: objeto sexual, idealizada e aquela que sofre de violência psicológica.

Entendemos que a música tem um papel de proporcionar ao ouvinte a reprodução de um sujeito que interage de maneira dinâmica com o outro, tornando-se um texto que, pelo acesso, se faz o elemento essencial no contexto. O sertanejo universitário traduz com eficácia os sentimentos que norteiam a vida pessoal de diversos ouvintes.

A dominação masculina configura-se com todos os efeitos e formas das letras de canção. É o que pode ser analisado na canção “Bobeia para ver”, dos compositores Sorocaba e Caco Nogueira. É uma letra de canção de fácil assimilação e de um ritmo despojado que traz a supremacia do homem, alguém representado como um “anjo”, que trata a mulher com agressividade, porém, isso pode ser perdoando, pois não está sóbrio, está “bebo”.

Ei, você que acha que eu sou louco, sou safado/ Eu tava meio bebo, tava meio emocionado/ Mas eu sou um anjo, anjo/**Bobeia pra ver que eu te faço um estrago**/ Só porque eu te puxei pelo braço/ Agarrei no seu cabelo e te dei um abraço/ E falei baixinho no seu ouvidinho/Vamos lá pra casa que eu faço gostosinho.

Os versos da canção sinalizam o poder da dominação que configura um ato de superioridade da figura masculina diante da mulher, como podemos visualizar o tom de ameaça no verso “Bobeia pra ver que eu te faço um estrago”. A posição da mulher como objeto de sexual, configura-se passiva diante das agressões verbais, não tendo um posicionamento de enfrentamento diante dos acontecimentos vivenciados. A dominação masculina é evidente em toda extensão da canção, reproduzindo marcas de uma sociedade patriarcal e a voz feminina é silenciada.

Já a música de Thaeme e Tiago, “Perto de mim”, do compositor Thiago Servo, que traz uma linguagem informal, expressa a voz da mulher, alguém que se vê longe do seu “amor” e não encontra maneira para viver sua vida distante desta outra pessoa, em ritmo melancólico, demonstra sua insegurança de conviver longe deste outro:

Meu corpo tá arrepiado, a meia hora eu tô chorando/ Eu vejo os vultos dos teus passos, acho que tô delirando/Tô sentindo que você tá perto de mim/Meu corpo tá arrepiado,/ a meia hora eu tô chorando/ Eu vejo os vultos dos teus passos, acho que tô delirando/ Tô sentindo que você tá perto de mim/ Eu voltei.

Na letra da música “É com ela que estou”, dos compositores Juliano Tchula, Frederico Nunes, Hugo Del Vecchio e Marília Mendonça, e “Ela é melhor que você”, dos compositores João Neto, Frederico, Hugo Del Vecchio, Diego Ferrari e Everton Matos, evidenciamos a representação da mulher sob a ótica da violência psicológica. Há um enredo carregado de malícia, esperteza por parte do homem e sofrimento a cargo da figura feminina. Não é estabelecido um diálogo entre a mulher e o homem nas canções, pois o ponto de vista masculino se sobressai ao feminino, diante dos fatos.

O que veio fazer aqui?
Se quer me ouvir, vou te dizer
A verdade de tudo que você queria saber
Não sou culpado pelos seus erros
Quem diria, que um dia os papéis iam se inverter

E não toque mais no nome dela, não tem nada a ver
Suas coisas já deixei lá fora, já pode ir embora
Vou dizer o que é que ela tem que não tem em você
Então senta e escuta calada e vê se não chora
Ela quis o amor que um dia você jogou fora

Foi ela quem me ajudou a levantar quando eu caí
Foi ela quem enxugou as minhas lágrimas, me fez sorrir
Ela me aceitou do jeito que eu sou
E é com ela que eu estou.

Na letra da canção “Ela é melhor que você”, temos um discurso hostil, no qual visualizamos comparações entre as mulheres, numa linguagem agressiva que permite identificar a subordinação

do gênero feminino ao masculino. Ao focalizarmos tal discurso, podemos comprovar que ao longo da canção temos uma dominação permanente do homem. Com um tom de indiferença a letra da canção tem uma violência simbólica, tendo em vista que a mulher é tratada como inferior por meio das palavras, no caso a letra da música, como podemos visualizar a seguir:

Lembra quando você me deixou na solidão, pois é
 Achou que eu nunca iria encontra outra paixão, a é
 Se me ver agora
 É capaz que chora
 Vai vir correndo bater na porta
 E eu não vou abrir, não, não, não, não [...]

Ela beija melhor que você
 Ela cuida de mim com prazer
 Uma semana com ela
 Valeu todos anos com você
 Já que você insiste em saber
 Agradeço por te conhecer
 Sabe por que... ela faz amor melhor do que você

As letras de canções em análise sinalizam a identidade da mulher como mulher-objeto, coisificada e vítima de violência, numa linguagem de fácil domínio e rimas simples, que permitem serem cantadas e reproduzidas. Além disso, apontam para uma representação da mulher como ser de submissão. A sexualidade e a diversão são o ponto chave das letras das canções, imprimem uma identidade feminina que se firma ao longo dos anos em sociedades ainda conservadoras e patriarcais, como a brasileira. A mulher constrói-se como identidade reprimida e subjugada pelo homem, alguém que deve sofrer por amor. Uma identidade que se perpetua num processo histórico-social de abreviação, ou seja, de anulação dos sentimentos das mulheres.

Nossa pergunta lançada anteriormente volta a nos inquietar: o que podemos entender dos estereótipos criados diariamente e que são acrescidos às mulheres? Diante da história sociocultural de nossa sociedade, as imagens criadas e acrescentadas às mulheres nas letras de canção que observamos são reflexo do processo cultural moldado desde o princípio das sociedades até os dias de hoje. Os meios de convívio e culturais calcam princípios de fragilidade ao ser feminino, e isso se torna pertinente à indústria cultural. A sociedade hierarquizou a força masculina diante da mulher, e canções do gênero sertanejo universitário podem estar contribuindo, através de versos e uma linguagem acessível, para uma prática de sedução, submissão e preponderância masculina sobre a mulher.

REFERÊNCIAS

- GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violências**. São Paulo: Edusp e FAPESP, 2012.
- PELLEGRINI, Tânia. **No fio da navalha: literatura e violência no Brasil hoje**. Pdf, acesso em 20 de maio de 2015.

- RAMOS, Krishna Figueredo de Almeida. **Sedução e desejo- representações de mulheres em anúncios de perfumes femininos**. Brasília, DF, 2006.
- SENA, Melly Fatima Goes, GOMES, Nataniel dos Santos Gomes. Análise Estilística do “Sertanejo Universitário”. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/55supl/017.pdf> Acesso em: 06 mar. 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu SILVA (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, MG, Autêntica 2003.
- STUART, Heloneida. **Mulher objeto de cama e mesa**. Petrópolis RJ Editora Vozes Ltda. 1974.
- TATTIT Luiz. **O século da canção..** Ateliê Editorial 2004.

SERES ESTRANHOS: PERSONAGENS EM DESENCONTROS EM ROMANCES DE DULCE MARIA CARDOSO

BRUNO MAZOLINI DE BARROS⁶⁰

SOBRE A AUTORA RESENHADA

Nasceu em Portugal, em 1964, na cidade de Trás-os-Montes, e passou parte da infância em Angola. Mora em Lisboa, é formada em Direito e, além de romances, escreveu contos e roteiros de cinema. Cada uma de suas narrativas longas renderam-lhe diversos prêmios, inclusive o Prêmio União Europeia de Literatura. Em 2012, foi condecorada pela França com o título de Cavaleira da Ordem das Artes e Letras. A sua obra está publicada, além de em Portugal e no Brasil, na França, Argentina, Espanha, Itália e Holanda.

Dulce Maria Cardoso integra, neste século, o grupo de escritoras portuguesas contemporâneas que, principalmente, desde o século XX, são responsáveis por significativas composições literárias, como Augustina Bessa-Luís, Teolinda Gersão e Lídia Jorge. Elas não são meras escritoras; são, na verdade, arqueólogas criativas: arqueólogas do ser humano.

Para Italo Calvino, no ensaio *O olhar do arqueólogo*,

Em sua escavação, o arqueólogo torna a descobrir utensílios cujo destino ignora, cacos de cerâmica que não se encaixam, jazidas de eras distintas daquela que ele esperava encontrar ali: sua tarefa é descrever peça por peça também e sobretudo aquilo que não consegue sistematizar numa história ou numa utilização, reconstruir numa continuidade ou num todo (CALVINO, 2006, p. 314).

Assim é o trabalho de Dulce Maria Cardoso: ela ficcionaliza peças soltas. Seu descrever não é um simples relato de características: é colocar sobre a tensão romanesca todos os cacos do que poderia, como um todo, ser denominado como realidade, existências, seres complexos e sofridos.

Seus romances demonstram a força de sua inventividade e a ousadia de suas escolhas criativas, seja pela forma como narra, seja pelas personagens que desenvolve. Escreve de dentro das personagens, revelando seus mundos internos em conflito com a realidade externa que as desafiam e tratando de temas como identidade, família, traição, luto — todos eles subordinados à implacável ação do tempo.

60 Doutorando em Teoria da Literatura, bolsista CNPq – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PU-CRS. Contato: brunomazolini@gmail.com

No final da década de 1920, Virginia Woolf faz uma perspectiva do que as mulheres passarão a escrever:

Seus romances tratarão das mazelas sociais e soluções para elas. Seus homens e mulheres não serão totalmente observados na relação emocional que mantenham uns com os outros, mas sim por se juntarem e entrarem em conflito, como grupos e classes e raças. [...] Para além das relações pessoais e políticas, elas [as escritoras] se voltarão para as questões mais amplas que o poeta tenta resolver – as de nosso destino e do sentido da vida (WOOLF, 2014, p. 281)

Com isso, não busca se dizer aqui que a escrita de Dulce Maria Cardoso seja uma escrita “feminina” simplesmente. Cada um de seus romances são construídos com linguagens e estruturas narrativas bem distintas, e todos realizam o que a romancista inglesa colocou em questão: eles tratam dos destinos e sentidos que a vida pode ter.

Em contato com sua escrita de ruínas – ela cria ruínas de ser, de relacionamentos, de famílias ou de um país —, tem-se acesso a seres que são, cada um a sua maneira, desajustados no mundo em que vivem. São peças soltas de si mesmas ou de um grupo que os percebe como estranhos de alguma maneira. No entanto, não é somente a eleição de seres peculiares o mérito do romance de Dulce Maria Cardoso, já que o centro desta arte, como analisa Orhan Pamuk, em *O romancista sentimental e o ingênuo*, “não é a personalidade ou o caráter dos protagonistas, mas a maneira como veem o universo dentro da história” (PAMUK, 2011, p. 53).

Isso é perceptível desde o seu primeiro romance, *Campo de sangue*, de 2002.⁶¹ Nele, um inominado mentiroso, preguiçoso, fóbico a insetos, sustentado pela ex-esposa e com “unhas de cão” leva quatro mulheres a uma sala de espera para deporem devido a um assassinato. Esse homem, que obtém conforto em cheiro de inseticida e que rouba sem necessidade, vive de mentiras, satisfaz-se com seu mundo irreal:

Mas o que fez ficar, além da eficácia com que a senhoria exterminava os insectos, foi o que tinha inventado ser. Tinha construído uma vida que lhe agradava, cumpria um horário de trabalho, levantava-se sempre à mesma hora, quando regressava contava histórias da empresa (CARDOSO, 2005, p. 63).

A única personagem nomeada no romance é Eva, a ex-mulher desse homem, e quem ela sustenta financeiramente. Este nome próprio é umas entre outras referências bíblicas que a narrativa possui: ela está atravessada por epígrafes retiradas de diferentes livros da *Bíblia* e o próprio título também o é. “Campo de Sangue”, como aparece em uma das epígrafes do romance, é a tradução de “Hakeldamá”, o terreno comprado por Judas Iscariotes.

Ao final desse livro, a autora agradece a Dulce María Loynaz “a definição de ilha”. Que ilha é essa? Quem estaria ilhado? O inominado com unhas de cão ou cada uma das mulheres que

61 As datas correspondem à primeira edição de cada uma das obras em Portugal.

testemunham cada uma das vidas que ele construiu? Sejam abrindo as obras de Dulce Maria Cardoso como epígrafes ou aparecendo como citações finalizando-os, os quatro romances trazem menções a escrituras de Loynaz, escritora cubana.

Já em *Os meus sentimentos*, de 2005, uma “mostrenga” — como se autodenomina a personagem Violeta, obesa, vendedora de cera em tempos de depilação a *laser*, que pratica sexo casual com caminhoneiros — percebe que existe da seguinte maneira:

sou uma obesa indecisa entre o tipo I e o tipo II, da tabela que os profissionais da saúde tiveram o cuidado de elaborar, não fosse essa tabela e o mais certo era andar perdida nesta vista, assim, ainda que oscile entre o tipo I e o tipo II, sei a que tabela pertença e em relação a que categorias hesito (CARDOSO, 2012b, p. 33-34)

Sua história de desajuste vem à tona em um acidente de carro. De cabeça para baixo, suspensa pelo cinto de segurança, Violeta revê o dia que resultou nesse acidente. Fixada numa gota de água suspensa, retoma seu passado e projeta um futuro que lhe escapa, sofrendo e até se alegrando com coisas que ainda não aconteceram ou talvez nem cheguem a acontecer.

Seu terceiro romance, lançado em 2009, *O chão dos pardais*, traz uma miríade de personagens que estão sob o estilhaçamento que é a própria vida de cada uma delas. Seja um professor de história, uma prostituta de luxo ou uma refugiada ucraniana; seja por meio de um bate papo pela internet ou por um amor não correspondido, todas elas estão em decadência em diferentes níveis e emaranhadas na tensão romanesca da iminência de um assassinato na festa de aniversário do milionário Afonso. De certa maneira, a ociosa Alice, esposa de Afonso, capta como as relações podem ser capciosas:

Alice percebeu imediatamente que seria através do projecto que conseguiria que Gustavo aceitasse o que lhe propunha. A ideia de projecto era a maior vulnerabilidade da espécie humana. Não tivesse a capacidade de se projectar no futuro e de acreditar que nele era possível realizar o que o presente negava, a espécie humana seria indubitavelmente menos subornável. (CARDOSO, 2009, p. 94)

Independentemente da vida que têm, as personagens desse romance são como pardais mesmo: comuns, de certa maneira, e podem até ser perniciosos, uma praga. No entanto, estão todos unidos por essa busca de um futuro, nessa execução de projetos que os tornam tão humanos e que, buscando a realização disto, submetem-se a diferentes situações que poderiam ser entendidas como subornos em diferentes níveis, com o uso de diferentes moedas.

Já em *O retorno*, de 2012, Dulce Maria Cardoso apresenta Rui, nascido em Angola e que, em Portugal, descobre um novo local para sua vida, com o peso da responsabilidade de ser o homem da família. Se nos três primeiros romances há momentos de volta à infância e adolescência de algumas das personagens — os conflitos e perdas, e as ligações e desconexões improváveis que eles desencadearam —, em *O retorno*, temos a adolescência em si, na voz potente do jovem Rui. Nessa

obra, temas já abordados pela autora estão entremeados à derrocada portuguesa em Angola e à vida dos retornados, portugueses e seus descendentes que precisaram voltar a Portugal, ou ir, pela primeira vez, na famosa ponte aérea de 1975.

O monólogo interior que revela angústias e descobertas do adolescente, que sente a necessidade de assumir uma posição da qual acredita não dar conta. Além disso, em Portugal, descobre que é alguém diferente: “Explicaram-nos, IARN quer dizer Instituto de Apoio ao Retorno dos Nacionais. Agora somos retornados. Não sabemos bem o que é ser retornado mas nós somos isso. Nós e todos os que estão a chegar de lá” (CARDOSO, 2012a, p. 77)

Sua nova situação é estranha a ele mesmo, mas também o é para os outros: Rui faz parte de um grupo que os portugueses locais discriminam. A maioria dos retornados não possuíam o mínimo para assegurar uma noção digna de pertencimento a Portugal: uma casa no país. Alojados em hotéis, eram comunidades ilhadas. Além disso, para os angolanos da Angola independente, Rui é português. Para os portugueses, Rui é africano.

Particulares como são, suas personagens acabam muitas vezes não se entendendo, sejam consigo mesmas ou com as outras. Curiosamente, a poética de Dulce Maria Cardoso parece explicitar-se na fala de uma de suas personagens. Alice, a entediada milionária de *O chão dos pardais*, declara o seguinte: “O conhecimento é uma extravagância em qualquer relacionamento e o entendimento uma extravagância ainda maior” (CARDOSO, 2009, p. 72). As personagens desses romances, muitas vezes, não reconhecem ou entendem umas as outras ou acabam entrando em conflito, já que possuem expectativas frustradas em relação ao outro.

As dores das relações, dos conflitos, das perdas são tratadas habilmente, não tornam o leitor um expectador sádico, visto que há uma proposta de reflexão em seus romances, como a própria romancista afirma:

Senão, fica-se muito parecido com aquelas pessoas que param o carro para ver os acidentes. Só se expõe o sofrimento, há mais nada. Eu andei à procura de uma proposta de reflexão que me servisse. A ideia é de perda, é de estar a deriva. É a perspectiva de o futuro ser negro (MARQUES, 2015, p. 329).

Em *Campo de sangue*, o inominado de meia idade inventa diferentes vidas para cada uma das mulheres com que se relaciona, e, à medida que sua obsessão por uma desconhecida aumenta e resulta em um crime, esses mundos falíveis revelam-se, mas não para que eles simplesmente se explicitem ao leitor, mas para que as relações se revelem mais capciosas ainda. Há conflitos de realidades: elas irão depor sobre o mesmo homem, mas cada uma delas tem um determinado conhecimento dele.

Essa relação perturbada também é perceptível em *Os meus sentimentos*, em que Violeta não se entende com a sua mãe, assim como também não se entende com o pai, com o irmão bastardo e com a filha. Violeta, por não ser a criança, e depois a jovem que a mãe esperava ter, ouve constantemente: “a vergonha que tenho de ti” (CARDOSO, 2012b, p. 34) ou “a vergonha que o teu pai tem de ti, Violeta” (idem, p. 35). As personagens não se entendem, como se não falassem a mesma língua.

Sobre Rui, de *O retorno*, Dulce Maria Cardoso declara:

Há nele uma questão de linguagem: a linguagem de lá, a linguagem de cá, as diferentes palavras, o facto de mesmo os negros de lá não se entenderem. É muito engraçado como a linguagem nos define tanto e nos incapacita tanto. Ao mesmo tempo que também nos torna muito poderosos (MARQUES, 2015, p. 331)

Há também o conflito que pode emergir pela diferença de experiências prévias das personagens, que não podem ser explicadas, muito menos quando não se domina a língua portuguesa. Em *O chão dos pardais*, a imigrante do leste europeu pensa o seguinte em relação a filha da patroa:

Em que raio de mundo vivia aquela mulher para pensar que Elisaveta podia confiar nela. [...] Elisaveta sabia que não podia confiar em ninguém, muito menos em quem soubesse o que a fome e o frio faziam. Aquela mulher não sabia que a fome acorda o corpo e que o frio o atordoa e que era só por isso que ela tinha sobrevivido (CARDOSO, 2019, p. 99).

No entanto, esse conhecimento e entendimento limitado vai além das relações interpessoais, entre relações entre classes sociais diferentes ou nacionalidades. Há também o conflito entre a história pessoal e a coletiva. Seja a Revolução dos Cravos em *Os meus sentimentos*, a independência de Angola em *O retorno* ou a morte da princesa Diana em *O chão dos pardais*, esses fatos não passam despercebidos em suas vidas, despertam sentimentos que vão desde a curiosidade mórbida até a revolta. Isso fica bem explícito, por exemplo, na irritação de Rui com o bombardeamento de ideias sobre os retornados e sobre a decadência portuguesa:

Nem todos os homens têm fumos. O João comunista não tem, aquelas terras não nos pertenciam, é justo que tornem aos que foram roubados, e na televisão um dos revolucionários, o império está a chegar ao fim, hoje podemos dizer que temos orgulho de Portugal, viva Portugal.

Eu não tenho fumo, não sei o que é justo, não tenho orgulho, não tenho vergonha, e nem sei do que falam. A única coisa que sei é que mataram o pai. (CARDOSO, 2012a, p. 154)

As situações históricas, principalmente nos três últimos romances, são mais do que pano de fundo nas narrativas, são o que Milan Kundera denomina “uma situação existencial em desenvolvimento” (2009, p. 42). Elas estão afetando as personagens ativamente, não são um mero cenário, são cruciais para a forma como as personagens *estão* no mundo.

Em *O retorno*, especialmente, o evento histórico é muito relevante, é um dos dispositivos que movem a narrativa. Para José Saramago, há duas atitudes no uso da história na ficção, e esse romance parece se encaixar no segundo tipo:

Duas serão as atitudes possíveis do romancista que escolheu, para a sua ficção, os caminhos da História: uma, discreta e respeitosa, consistirá em reproduzir ponto por ponto os fatos conhecidos, sendo a ficção mera servidora duma fidelidade que se quer inatacável; a outra, ousada, levá-lo-á a entretecer dados históricos não mais que suficientes num tecido ficcional que se manterá predominante. Porém, estes dois vastos mundos, o mundo das verdades históricas e o mundo das verdades ficcionais, à primeira vista inconciliáveis, podem vir a ser harmonizados na instância narradora. (SARAMAGO, 2001, p. 502-503)

Essa miríade de desajustados em diferentes conflitos parece refletir o próprio Portugal desajustado, deslocado, que nos últimos 40 anos ocupa um entre lugar. Como Boaventura de Souza Santos (2011) explicita em *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*, os portugueses estão deslocados identitariamente do continente europeu porque são órfãos da queda do Império Ultramar e contemporâneos de um projeto de Europa que não se realizou completamente. Assim também o são as personagens de Dulce Maria Cardoso.

Além disso, percebe-se um Portugal pequeno, uma Lisboa pequena. As personagens de *O chão dos pardais*, e suas vidas cruzam-se, quer eles tenham consciência disso ou não. No entanto, outras, mesmo sendo de diferentes romances, acabam por esbarrar-se também, além de dedicar certo tempo analisando o outro, tentando entender o que acontece e ouvir a sua conversa. Existem juntos, mesmo que por momentos, em Lisboa.

Enquanto Dora, filha de Violeta, de *Os meus sentimentos*, está em um café de Lisboa, ela repara em um homem que aguarda impacientemente e, mais tarde, na mulher que entra e que senta à mesa dele:

a mulher que chegou tem um casaco cinzento [...] e cheira a perfume caro. [...] Dora detém-se nas mãos da mulher, umas mãos muito magras, quase de cera [...] repara nos lábios da mulher que são da cor das bagas de romã, nunca tinha visto ninguém com lábios da cor das bagas de romã (CARDOSO, 2012, p. 340-341)

Essa mulher que Dora observa e de quem ouve parte da conversa é Eva, de *O campo de sangue*, que “Cheirava a perfume caro e tabaco. [...] As mãos de Eva estavam iguais, mãos magras de cera [...]. Eva finalmente falou, os lábios de romã” (CARDOSO, 2005, p. 158-159). Em um jogo semelhante, a sequência do acidente de carro sofrido por Violeta, de *Os meus sentimentos*, parece revelar-se no romance seguinte, *O chão dos pardais*:

Faltavam duas estações para o destino deles, quando uma mulher muito gorda, com cabelo molhado, apesar de estar um dia bonito de fim de verão. Cheirava a tabaco e a cerveja e carregava dois sacos. Sofia espreitou para os sacos, com a mania de olhar para dentro de tudo, e viu várias amostras de ceras de depilatórias. Sofia calou-se. Não queria que a mulher os ouvisse. Apesar do calor a mulher vestia collants e Sofia reparou que tinham uma malha caída. A mulher atenta ao olhar de Sofia disse, foi por um acidente. Sofia virou a cara. Não estava interessada em saber nada. (CARDOSO, 2009, p. 84)

De qualquer maneira, frente ao que experienciam, os seres estranhos que povoam *Campo de sangue*, *Os meus sentimentos*, *O chão dos pardais* e *O retorno* adotam as mais variadas estratégias para encarar, negar, ludibriar ou recriar a realidade e assim, dentro dos textos, outras narrativas menores, as das personagens, desenrolam-se. Essas histórias, que contam para si mesmos ou para os outros — um panteão de memórias e projeções do futuro, movidos pela esperança e pelo medo —, são um exemplo da perspicácia da autora não só em relação à complexidade da existência de suas personagens, mas também em relação à complexidade do que denominamos *vida*.

REFERÊNCIAS

- CALVINO, Italo. “O olhar do arqueólogo”. In: *Assunto encerrado: discursos sobre literatura e sociedade*. In: São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Págs. 312-315.
- CARDOSO, Dulce. *Campo de sangue*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *O chão dos pardais*. Alfragide, Portugal: ASA, 2009.
- _____. *O retorno*. Rio de Janeiro: Tinta-da-china do Brasil: Rio de Janeiro, 2012a
- _____. *Os meus sentimentos*. Rio de Janeiro: Tinta-da-china do Brasil: Rio de Janeiro, 2012b.
- KUNDERA, Milan. *A arte do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MARQUES, Carlos Vaz Marques. *As palavras não se afogam ao atravessar o Atlântico*. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2015.
- PAMUK, Othman. *O romancista ingênuo e o sentimental*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARAMAGO, José. “História e Ficção”. In: REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 2001.
- WOOLF, Virgínia. “Mulheres e ficção”. In: *O valor do riso e outros ensaios: Virginia Woolf*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Págs. 270-283.

A CIDADE COMO REPRESENTAÇÃO: LISBOA PELOS OLHOS DO NARRADOR DE LOBO ANTUNES

JOSIANI JOB RIBEIRO⁶²

DANIEL CONTE⁶³

INTRODUÇÃO

O sentido de colonialismo é íntimo da sociedade contemporânea, sua conceituação histórica se solidificou a ponto da prática do colonial tornar-se intrínseca para a população, em que pese sua forma vulgar, mas presente em suas representações sociais. Levando em conta que a cena colonial foi demasiadamente longa, e que a política expansionista europeia é findada apenas na segunda metade do século XX, a representação social do colonialismo altera-se em cada nação envolvida, não apenas pela posição ocupada nesta trama (colonizador ou colonizado), mas também pelo período em que a colonização é funcionalizada.

Considerando o caso português, em que após passar pela ditadura salazarista associada a uma grave crise econômica, Portugal não mede esforços para preservar a integridade de seu Império, repelindo aos desejos e questionamentos das sociedades colonizadas, refutando-os com repressão e violência. Essa hostilidade política, vai engendrar a resistência organizada e, por consequência, as guerras coloniais que se estenderão do início da década de sessenta até 1975. Este trabalho analisa a representação social da cidade de Lisboa trazida pelo narrador-personagem de Lobo Antunes na narrativa *Os Cus de Judas*, que é enviado para Angola, tendo como missão lutar na guerra colonial, no intento de evitar a libertação da colônia, neste sentido, será analisada a representação da cidade de Lisboa para o narrador, antes e durante a guerra.

REPRESENTAÇÃO

As representações são essenciais na construção e composição das sociedades, são elas que dão sentido aos acontecimentos sociais e eventos cotidianos, e, assim, motivam o narrador de Lobo Antunes em sua missão nacionalista na guerra. Construídas coletivamente, são as representações que viabilizam nossa compreensão de mundo. Com relação a isto, Sêga afirma que

62 Licenciada em História, mestranda no PPG em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale.

63 Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana, professor e pesquisador da Universidade Feevale no curso de Letras e no PPG em Processos e Manifestações Culturais. Tutor PET-Interdisciplinar Feevale (FNDE).

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. (SÊGA, 2000, p.128)

Assim, são as representações que possibilitam ao homem a vivência em grupo, uma vez que nos fazem refletir sobre o nosso dia a dia. Ainda no que diz respeito à representação, Chartier (2002) relata em *à Beira da Felésia*, as definições antigas da palavra que aparece de duas maneiras, na primeira como uma ausência, distinguindo o que representa do que é representado, e, na segunda, como a exibição de uma presença, ou seja, pôr na presença pública algo ou alguém. Dessa forma, o autor ressalta que para os historiadores que estudam as sociedades do Antigo Regime⁶⁴, é de extrema relevância investir na análise do conceito de representação, já que tal conceito foi manipulado por essas sociedades e transformado em uma “máquina de fabricar respeito e submissão”, ou seja, as sociedades do Antigo Regime foram manipuladas por seus líderes através da representação, pois, por meio dela era possível transformar os anseios do imaginário social em realidade. Neste sentido, o regime colonial se assimila ao absolutista, pois é através da criação de um falso discurso de superioridade e de direito sobre os povos africanos que o regime colonial consegue estabelecer-se por muito tempo antes de se fazer necessária a guerra, logo, o colonialismo consegue perpetuar-se através de uma falsa justificativa de respeito, provocando a submissão dos povos autóctones.

Levando em conta os estudos de Chartier (2002), torna-se evidente o impacto exercido pela representação na sociedade, assim, analisar os espaços urbanos, as cidades através das narrativas literárias, possibilita a compreensão do contexto político – social no qual as possíveis obras a serem analisadas estão inseridas. No que diz respeito à representação das cidades em obras literárias, Pesavento ressalta que:

Sobre tal cidade, ou em tal cidade, se exercita o olhar literário, que sonha e reconstrói a materialidade da pedra sob a forma de um texto. O escritor, como espectador privilegiado do social, exerce a sua sensibilidade para criar uma cidade do pensamento, traduzida em palavras e figurações mentais imagéticas do espaço urbano e de seus atores. (1999, p.10)

Portanto, a representação de Lisboa figurada em *Os Cus de Judas* prima por uma representação sensível da cidade, através dos ícones sociais que Lobo Antunes traduz as relações complexas da representação e as transforma na narrativa literária. Na obra fica claro que a cidade de Lisboa remete ao narrador à segurança de casa, lá ele viveu toda sua infância, adolescência e iniciou sua vida adulta, lá se encontra a sua referência de mundo, de nação, de sociedade. A cidade resguarda sua família, sua vida social, e também tudo o que ele representa como um homem, e seria por tudo isso que ele lutaria na guerra, pela representação social e, principalmente, pela representação de sua família do Império português. Representações estas que lhe impulsionaram a servir ao exército, já que, fazer parte de tal missão e representar o escudo português era a grande aspiração das famílias portuguesas conservadoras a seus filhos.

64 Lopes (2003) define o Antigo Regime como um sistema político, econômico e social, marcado pela centralização do Estado através da monarquia absolutista, que perdurou do século XVI ao século XVIII.

A CIDADE DE LISBOA

A primeira informação que o narrador transmite ao seu leitor sobre Lisboa, diz respeito à sua infância, ela nos leva a uma representação romântica e infantil da cidade e deixa claro todo o encantamento e segurança que a mesma lhe transmite através de sua narrativa sobre o Zoológico da cidade. Em seguida, por meio dos animais, somos transportados até o bairro e casa onde ele passou sua infância, sempre utilizando um animal como associação, ele nos direciona cômodo por cômodo da casa e em seguida a pontos do bairro, “Da janela do quarto dos meus irmãos enxergava-se acerca dos camelos, a cujas expressões aborrecidas faltavam o complemento de um charuto gestor [...]” (ANTUNES, 1986, p. 10), levando-nos a compreender a representação social da cidade através ótica pueril. Deste ponto em diante, sempre que o narrador mencionar a cidade será em comparação ou analogia a Angola. A transição do narrador para a colônia suscita na construção de novas representações em relação a Lisboa, assim como, na mudança discursiva sobre a metrópole.

E depois, sabe como é, Lisboa principiou a afastar-se de mim num turbilhão cada vez mais atenuado de marchas marciais em cujos acordes rodopiavam os rostos trágicos e imóveis da despedida, que a lembrança paralisa nas atitudes do espanto. (ANTUNES, 1986, p. 18)

Partir gera um desconforto, além de deixar para trás tudo aquilo que o representa socialmente, seu rumo é ao desconhecido, ao conflito armado, não há nenhuma certeza sobre o caminho a ser percorrido, não que em sua cidade ele teria tal certeza, mas estar em um local conhecido possibilita ao indivíduo uma falsa sensação de estabilidade. A ida a Angola pode impactar de inúmeras formas o narrador, mas, no que diz respeito à representação da sua cidade, são duas as possibilidades, e ambas alteram os significados estabelecidos até então, a primeira delas é o contato com a colônia ao fortalecer a simbologia da cidade como lar e local de conforto, vinculando-o ainda mais à sua origem, e ao sentimento nacional; já a segunda é justamente o oposto, a inserção na colônia ser tão impactante a ponto de causar um estranhamento em relação à cidade, chegando ao ponto de não reconhecê-la mais como sua.

Em *Representation*, Hall (1997) define a representação como o uso da linguagem para expor algo significativo sobre o mundo ou para representar este mundo a outras pessoas, o autor ainda complementa “Representar é a produção do sentido dos conceitos da nossa mente pela linguagem” (HALL, 1997, p.03), deste modo, a literatura novamente vem ao encontro do conceito de representação, pois ela é precisamente a exposição de algo através da linguagem. Ademais, o autor defende que a construção de significados são produzidas socialmente, ou seja, todos partilham dos mesmos conceitos sociais e, a partir deles, conformam efeitos de sentido em sua leitura do mundo.

Angola e Portugal, apesar de viverem sob o mesmo regime e pertencerem a uma mesma nação imaginada pela ditadura Salazarista, nunca partilharam conceitos sociais durante o período colonial. A vida colonial não interferia diretamente na vida da metrópole, apesar de representar uma grande parte da economia desta, não provocava nenhuma interferência no cotidiano da sociedade metropolitana e os acontecimentos da colônia não eram de interesse da sociedade

portuguesa. Até a inserção em território angolano, o narrador não questionava a realidade do mesmo, bem como carregava consigo uma representação de excelência de Portugal; à medida que penetra no território africano, a excelência começa a desconfigurar-se causando prostração e aflorando um estranhamento ao seu local de origem.

O certo é que, a medida que Lisboa se afastava de mim, o meu país, percebe, se me tornava irreal, o meu país, a minha casa, a minha filha dos olhos claros no seu berço, irreais como estas Árvores, estas fachadas, estas ruas mortas que a ausência de luz assemelha a uma feira acabada, porque Lisboa, entende, é uma quermesse de província, um circo ambulante montado junto ao rio, uma invenção de azulejos que se repetem, aproximam e repelem, desbotando as suas cores indecisas, em retângulos geométricos, nos passeios, não, a sério, moramos numa terra que não existe, é absolutamente acusado procura-la nos mapas porque não existe [...]. (ANTUNES, 1986, p. 92).

Deste modo, torna-se visível a aversão do narrador à guerra, foi imposta a ele a participação na mesma, foram os desejos e anseios de sua família que o colocaram nesta situação, e ele se vê obrigado a corroborar com um conflito em que não acredita, afastando-se a cada dia, da representação do homem que um dia saiu de Lisboa. Foram as representações sociais que lhe levaram até ali; para elas, fazer parte da guerra, além de dignificar o homem, simboliza o reconhecimento de sua família perante à sociedade portuguesa, um reconhecimento de seu patriotismo e de sua participação, ou contribuição a seu país, mas essas representações já não lhe fazem sentido, dado que as mesmas foram construídas embasadas no discurso colonial e através do olhar do colonizador.

É nesta perspectiva que o narrador começa a apresentar mudanças em sua representação da capital lusa, à medida que ele passa a viver em uma nova sociedade e ser impactado pelas relações com Angola, ele começa a partilhar uma nova realidade e a construir novos significados e símbolos. Aos poucos, os conceitos produzidos na sociedade lusa sobre Angola acabam ressignificados, bem como os conceitos produzidos sobre a própria sociedade lusa, e, conseqüentemente, sobre a cidade de Lisboa, são alterados. O narrador se depara com uma nova perspectiva histórica, o que Jim Sharpe (1992) nomeou de “A história vista de baixo”. A história daqueles que não se encontravam socialmente em destaque, daqueles que até então eram considerados “derrotados”, pelo menos, no que tange à cena colonial.

A representação altera-se a tal ponto que, ao pensar em seu local de origem, ele já não percebe o aconchego e é incapaz de sentir acolhimento na ideia de retorno. A capital lusa, que antes o narrador percebia resplandecente através de sua agitação, que em seu íntimo representava uma recordação do que o esperava em seu retorno e servia de acalento para as usuras da guerra, já não tem o mesmo brilho, é como se neste momento a visse como a capital de qualquer outra nação, menos a sua.

[...] as cartas que recebo e me falam de um mundo que a lonjura tornou estrangeiro e irreal, os calendários que risco de cruces a contar os dias que me separam do regresso e apenas achando a minha frente um túnel infundável de meses. (ANTUNES, 1986, p. 40)

O distanciamento de Lisboa possibilitou ao narrador a reflexão sobre o desempenho da metrópole na administração colonial, assim como a sua inserção na colônia o fez analisar a realidade colonial de outra forma. Afinal de contas, tudo o que ele pensava saber sobre África era falso, a ideia de África portuguesa, que durante toda a vida lhe foi vendida “[...] me falavam em imagens majestosas, não passavam afinal de uma espécie de cenário de província a apodrecer [...]” (ANTUNES, 1986, p. 119) não passava de uma invenção, que visava confortar e convencer a sociedade portuguesa no que diz respeito à colonização. Prática comumente adotada pelas nações colonizadoras, em que a história era abordada apenas do ponto de vista da colonização, considerada uma versão oficial, enquanto a perspectiva histórica dos povos autóctones, que factualmente vivenciaram a ação colonizadora, era deixada de lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desembarque dos militares portugueses em Angola, que desconheciam o contexto social das províncias envolvidas na guerra, sujeitados a uma realidade que até então lhes foi ocultada, suas representações do sentido colonial se alteraram. Como consequência, a representação do Estado português passa por uma transformação para os integrantes das tropas lusas incorporadas à colônia que, por sua vez, também passam a ter uma nova representação para eles. No retorno a Lisboa, as novas representações afligem ao narrador

A minha lembrança grandiosa de uma capital cintilante de agitação e de mistério copiada de John dos Passos, que alimentara fervorosamente durante um ano nos areais de Angola, encolhia-se envergonhada defronte de prédios de subúrbio onde um povo de terceiros-escriturários ressonava entre salvas de casquinhas e ovas de crochet. (ANTUNES, 1986, p. 83)

A guerra e o contato com o outro (colonizado) gera uma série de ressignificações para o narrador de Lobo Antunes, são nestas relações complexas que ele modifica sua representação social de Lisboa. Ele, que tinha a imagem de Portugal como uma grande nação íntegra, vê essa imagem se esvaír à medida que irrompe o território angolano, pois, tanto o conceito de integridade quando o conceito de grande nação deixam de fazer sentido. E, aos poucos, ele passa a ter conhecimento da realidade da população colonizada, que lida com o descaso da metrópole cotidianamente, realidade que também se estende ao exército português, pouco a pouco ele se identifica com os colonizados e deixa de ver as razões da guerra. Estes aspectos culminam para a desvinculação do narrador de sua cidade de origem, ele já não vê mais sentido nas referências sociais que deixou em Lisboa, sentindo-se deslocado.

Considerando que as representações são construídas socialmente, o narrador passa de um contexto social a outro e, a partir do convívio em uma nova sociedade, ressignifica sua representação de mundo. Contudo, a mudança serviu para que ele compreendesse a realidade em que estava inserido e construísse novos significados, porém, os antigos significados ainda fazem parte de seu ser social, podendo ser retomados, quando necessário. É importante ressaltar que não quero dizer

que na primeira oportunidade ele retomará à prática colonialista, ele, como cidadão português, compreendeu a realidade colonial apenas quando participante da guerra, assim, até então ele corroborava com a perspectiva colonial sem ter de fato conhecimento da mesma. Quando digo que os antigos significados podem ser retomados, refiro-me a representação de Lisboa antes de seu contato com a guerra, a importância dada à representação social familiar, a imagem de cidade resplandecente pela agitação e o simbolismo da cidade como seu local de segurança. Para o narrador de Lobo Antunes, a representação de Lisboa e sua simbologia são alteradas por ele estar distante dela, bem como, pelo impacto sofrido com a guerra colonial, mas ele retorna para casa, e para que se sinta confortável em seu lar novamente, parte dos antigos significados precisarão ser retomados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, António Lobo. **Os Cus de Judas**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- CHARTIER, Roger. **Á beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução Patricia Chittoni Ramos. – Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- HALL, Stuart. **The work of representation**. In: _____. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London/TheLondon/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997. (Trad. Ricardo Uebel).
- **História geral da África, VIII: África desde 1935** / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília : UNESCO, 2010. 1272 p.
- LOPES, Marcos Antonio. **Uma ideia de Antigo Regime**. Textos de Historia (UnB), Brasília, v. 11, n.1/2, p. 129-144, 2003.
- NETTO, José Paulo. **Portugal: do fascismo à revolução**. Porto Alegre, mercado Aberto, 1986. 80p
- PESAVENTO, Sandra Jarahy. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano** – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90. Porto Alegre, n. 13, jul. 2000, p. 128-133.
- SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In: SHARPE, Jim; SCOTT, Joan; WESSELING, Henk; LEVI, Giovanni. **A escrita da história: novas perspectivas**. [1. ed] São Paulo, SP: UNESP, 1992.

TEMPOS DE ESCURIDÃO: UM OLHAR SOBRE A LITERATURA CONTEMPORÂNEA COMO POTENCIAL AGENTE DE CONFORTO

RODRIGO ALFONSO FIGUEIRA⁶⁵

1. AURORA

A questão é antiga, porém, nos parece que nunca foi tão atual: quanto mais se produz literatura e se debate sobre ela, mais a discussão sobre a sua relevância e, sobretudo, sobre seu eventual papel dentro de um contexto social, artístico e cultural, é retomado. Os posicionamentos sobre um possível papel da literatura são multifacetados, controversos e polêmicos, sobretudo na contemporaneidade, onde as influências sobre a obra literária provêm de diversas fontes de conhecimento e áreas de estudo. Se, como afirma AGAMBEN (2010, p. 62), “o contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”, então como se deve analisar este papel da literatura no século XXI? Seguindo a lógica de Agamben, analisando a questão sob as luzes de nosso tempo, os posicionamentos são, invariavelmente, sobre a necessidade de se conceber a literatura como objeto estético isento de qualquer propósito. A literatura se bastaria, seria suficiente nela mesma, desde que liberta e capaz de proporcionar o prazer estético àquele que a consome. Para alguns, há na busca da tão proclamada *verdade* a luta secular das narrativas ficcionais, configurando-se como um dos grandes campos de batalha do escritor. Porém, ainda sob a perspectiva ilustrada por Agamben, analisar a literatura pelo viés do escuro de seu tempo nos propõe desafios. Este desafio pode resumir-se – e isso não é pouco – o de questionar o *status quo* da crítica estabelecida, aquele que define a literatura (e, por consequência, o escritor) como esta entidade que não deve ter utilidade ou papel pré-definidos, desconectada dos propósitos de qualquer tipo de engajamento ou acima dos contextos propostos por áreas de pesquisa como, por exemplo, os Estudos Culturais. Esta é a visão que conhecemos e que ainda hoje é fortemente vigente dentro e fora da academia. Porém, uma pergunta nos assalta, levando em conta o tempo em que vivemos: associar à literatura um caminho único, que aponte somente para a fruição estética e artística, relegando a segundo plano uma visão mais ampla de ação, seria, dentro da perspectiva de Agamben e do contemporâneo, olhar para as luzes ou para as trevas de nosso tempo? Buscar ofertar uma espécie de conforto através da obra literária poderia ser um dos papéis do autor contemporâneo, ou o escritor pode-se dizer orgulhoso de não ter nada a ver com isso? São

reflexões como estas que buscaremos levantar a seguir, objetivando entender, nos tempos atuais, como a literatura pode contribuir para além de seus limites artísticos, e como o escritor pode posicionar-se junto a uma sociedade que enfrenta constantemente os desafios da transformação.

2. LUZES

Recentemente, realizei uma entrevista com o escritor brasileiro Bernardo Carvalho, no qual, dentre diversos temas, abordamos a questão do papel do escritor e, também, da própria literatura. A pergunta era, se na opinião de Carvalho, o escritor teria um papel no século XXI e, em caso positivo, qual seria ele. Carvalho afirmou que: “A princípio eu diria que não tem [*papel*], porque o papel quem cria é ele próprio [*o escritor*], diferentemente do padeiro, do advogado e do médico, os quais sabemos qual é o seu papel” (CARVALHO, 2015, grifo nosso). Em sua perspectiva, uma sociedade que propõe atividades não-funcionais torna-se um lugar menos automatizado, distanciando-se da figura de um formigueiro, onde cada sujeito desempenha uma função específica, sufocando-se através deste modelo mecanicista. Segundo a visão de Carvalho, o escritor deve ser um grão na engrenagem azeitada desta máquina social cruel e opressora; um grão capaz de travá-la e de colocar em evidência toda a sua fragilidade, dando ao homem um respiro nessa sociedade carregada com toneladas de pressão sobre si.

Por outro lado, Jaime Ginzburg, em seu ensaio *Valor Estético: Entre a Universalidade e a Exclusão*, pondera que muitos de nós procuram na literatura, no cinema e na música uma certa dose de alívio a todo o sofrimento imposto por uma sociedade moderna submissa à insegurança, medo, ansiedade e outras tensões que nos oprimem (GINZBURG, 2012, p. 40). Caminhando no mesmo sentido, Carvalho comenta que, por vezes, a literatura, e a arte em geral, pode ser procurada pelo homem para que se obtenha através dela uma espécie de *conforto*. Em uma sociedade onde se vive de forma permanente no fio da navalha, a literatura pode surgir como esta ilha de prazer e conforto àqueles que já não encontram estes elementos no mundo. Ainda assim, o autor acredita que não cabe ao escritor a manutenção desta sensação de conforto.

A ideia de um escritor que, na verdade, fica cutucando a ferida e tentando mostrar o caos, e a possibilidade de que esse cara exista dentro dessa sociedade, que já é caótica e que já é insuportável; e que esse cara não tenha função nenhuma e que a função dele em fazer tudo isso não seja bem vista, por exemplo, isso faz essa sociedade ser melhor. Que esse cara possa existir nesse lugar faz essa sociedade ser mais livre, ser mais diversa, ser mais aberta (CARVALHO, 2015).

A reflexão de Ginzburg, de alguma forma, vem ao encontro do que pensa Carvalho, ainda que tratando a questão de um prisma diferente: Carvalho responde diretamente uma questão sobre um possível papel do escritor frente a uma sociedade em crise; Ginzburg, analisando os critérios de valorização da obra literária, alcança esta análise a partir de considerações sobre o papel da indústria cultural no processo de valoração do objeto artístico. De pontos de partida distintos, e, provavelmente, com objetivos igualmente diferentes, ambos acabam chegando ao mesmo lugar,

alimentando a discussão sobre a razão de ser de uma obra e questionando o elemento *conforto* nas obras literárias. Afirma Ginzburg:

O fato de estarmos expostos a um processo social e político intensamente violento, em que a indústria cultural potencia em escala indescritível as imagens da violência para além de qualquer capacidade de assimilação, motivaria a adesão a produções culturais capazes de propiciar pontos de conforto (GINZBURG, 2012, p. 40).

Como já vimos, tanto Carvalho quanto Ginzburg chegam a esta noção de conforto por trilhas distintas. Ainda assim, é evidente a existência de um espaço de convergência entre ambos. Ao buscar o conforto na obra artística ou de entretenimento, o consumidor do produto gerado pela indústria cultural ou, em nosso caso, pelo escritor de ficção, está dando uma resposta ao mundo baseada em suas próprias necessidades: ou encontramos uma forma de transcender a realidade que vivemos, ou ela mesma resultará em nosso aniquilamento. Porém, o questionamento que levantamos ultrapassa este limite: e se a literatura, trilhando o caminho inverso, retornasse ao leitor de forma ativa, deixando de caracterizar-se como somente um espaço isolado a proporcionar passivamente o conforto momentâneo ao homem, e sim servindo como força motriz de transformação individual? Naturalmente, não se deseja com isso atribuir à literatura, e por consequência ao escritor, o rótulo de um anjo guardião soberano, capaz de empunhar a pena e, assim, sendo capaz de acabar com todas as problemáticas do mundo. Porém, partindo-se da hipótese de que muitos dos problemas enfrentados por este mesmo mundo são causados por desdobramentos de natureza moral e ética, não seria razoável atribuir como *um* papel possível à literatura o de agente capaz de contribuir para a elevação da condição moral do homem?

Esta corrente de pensamento certamente possui opositores. Novamente Ginzburg, em seu ensaio *Cânone e Valor Estético em uma Teoria Autoritária da Literatura*, faz referência às considerações de Harold Bloom sobre o papel da crítica literária moderna, e da forma como acredita ser influenciada por elementos externos à literatura.

Bloom descreve a situação da crítica literária acadêmica, em especial nos Estados Unidos, fazendo uma avaliação do quadro geral das pesquisas e debates na área. Considera que a crítica literária está sendo atingida, pois a academia tem destruído “os padrões intelectuais e estéticos nas ciências humanas e sociais, em nome da justiça social” (GINZBURG, 2012, p. 65).

Ainda que se queira preservar o padrão estético da obra literária e do objeto artístico de seu autor, não nos parece lógico que em pleno século XXI se conceba a arte em estado contemplativo, observando planícies recobertas de lama do alto da torre de um castelo. A própria aproximação da literatura com outros campos de estudo, como, por exemplo, os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero e a História, sinalizam que há uma demanda por diálogo entre as disciplinas e o objeto literário, buscando aproximar definitivamente o escritor das questões reais que o cercam e que excedem a sua obra.

3. CREPÚSCULO

Acrescentando ao debate a perspectiva de estudo oferecida pela Escrita Criativa moderna, este olhar para fora do próprio objeto estético já pode ser percebida no processo de criação do texto ficcional, o qual já inicia um movimento de levar em conta os elementos externos a ela. Paul Dawson, em sua obra *Creative Writing and the New Humanities*, ao abordar a dinâmica de condução de grupos de Escrita Criativa na Austrália, afirma que:

[...] Em outras palavras, a preparação dos estudantes para o envolvimento profissional no estabelecimento literário pode ser complementado com a análise cultural das relações de poder implícitas em suas tramas. Este é o modelo adotado pela Comunicação e Estudos Culturais. Na realidade, o tipo de análises caracterizadas pelos Estudos Culturais poderiam ser úteis na concepção de textos literários como, utilizando uma frase de Tony Bennett, ‘componentes diretamente ativos na organização das próprias relações sociais’ (DAWSON, 2005, p. 207-208).

Se a análise proveniente dos Estudos Culturais pode ser utilizada como ferramenta útil na criação de textos ficcionais, por ampliar a visão daquele que produz ficção, aproximando-a da realidade social e suas implicações, podemos partir do princípio que o impacto de uma obra em seu leitor sugere consequências. O que Dawson nos diz em sua obra, e que causaria algum desconforto em Bloom, é que não se pode desconsiderar a influência, por exemplo, dos Estudos Culturais na construção de um texto ficcional. Indo além: da mesma forma como não se pode ignorar a influência da História, dos Estudos de Gênero, da Psicanálise e de outras linhas de pesquisa, levando em conta a grande intimidade da literatura com o mundo. Até aqui, nada de novo. Porém, para desespero de Bloom, se entendemos que não se pode isolar a literatura (e, por consequência, a crítica literária) de seu contexto social, sobretudo no contemporâneo, igualmente não se pode afirmar que seu resultado no leitor não possui nenhum outro efeito que não seja o de prazer estético.

Marc Augé junta-se a nós na análise desta questão, debatendo a situação da arte na contemporaneidade, questionando se a literatura poderá transformar a sociedade:

Esta é, por seu lado, um fator ou uma expressão de mudança? Ela exerce uma ação sobre sua época ou é seu reflexo? Sua situação e seu papel são, quanto a isso, diferentes dos da arte? Devemos falar de mudança pela literatura ou de mudança em literatura? Em que termos, enfim, essa dupla questão é colocada hoje? A literatura é um fator ou uma expressão de mudança? De saída pressentimos que esse ‘ou’ é aproximativo, que ele não é a marca de uma alternativa clara (AUGÉ, 2012, p. 55).

A pergunta de Augé concentra o que abordamos neste texto. A literatura, afinal, é fim em si mesma ou possui essência transformadora? Ela deve ser vista apenas como um objeto que prima, acima de tudo, pela construção estética, ou detém alguma influência no mundo? Sob o ponto de vista da Escrita Criativa, é possível contribuir através dela para a construção de um *homem novo*? Seria justo pressupor que o escritor pode também contribuir na oferta de conforto ao ser humano, sem desprezar a arte e o belo na literatura?

Como resposta da Escrita Criativa a estes questionamentos, utilizando-se a ótica do escritor e do processo constitutivo da obra, podemos utilizar para análise a publicação *Contos sem tarja preta*, organizada por Luis Roberto Amabile e Luiz Ziegelmann. Sob uma eventual perspectiva do leitor, poderíamos afirmar que esta trata-se de mais uma antologia de contos, como tantas já escritas e organizadas no Brasil. Contudo, esta coletânea de histórias curtas diferencia-se pelo fato de ser fruto de uma oficina de criação literária ministrada por Amabile a pacientes de um grupo terapêutico em saúde mental. Como parte do processo, Amabile tornou-se uma das peças-chave na condução do tratamento, utilizando a Escrita Criativa como ferramenta terapêutica, onde, à medida que os textos eram construídos por seus alunos-pacientes, algum progresso interior (psíquico, emocional, moral?) operava em cada um deles. Com a publicação da antologia, não se alcançou com ela apenas um resultado protocolar, ancorado em premissas institucionais e programáticas de um programa de saúde mental. Os resultados em questão, sobretudo, ultrapassam o *gran finale* obtido com a publicação da obra, mergulhando diretamente no espírito destas pessoas, operando nelas transformações profundas, conforme se pode observar no relato de uma das autoras da coletânea, Jane Sinara Alenavicius: “Aquele que tinha muito medo, pânico, egoísmo e raiva, aos poucos foi se transformando em poderosa e tranquila. O grupo literário me ensinou a desabafar escrevendo” (AMABILE e ZIEGELMANN, 2014, p. 55). Outro depoimento que chama a atenção é o do autor Carlos Alberto, que afirma: “[...] A oficina literária em especial me auxiliou muito na minha caminhada de luta contra a depressão” (AMABILE e ZIEGELMANN, 2014, p. 55).

Por certo, como em toda a antologia de escritores iniciantes, recém-egressos de estudo no processo de criação, as histórias ainda remetem à ingenuidade de forma e à insegurança na condução temática. Ao mesmo tempo, por trás de alguns dos contos publicados é nítida a existência do germe de bons narradores, que certamente submetidos a leituras sistemáticas e burilamento técnico podem alcançar razoáveis resultados no universo literário. Ao se analisar a obra em questão, entendendo seu objetivo e suas motivações, seria possível afirmar que somente os medicamentos tarja preta e outros métodos terapêuticos contribuíram para que estas pessoas encontrassem um novo rumo em suas vidas? O fato é que, em maior ou menor proporção, a literatura, neste caso específico, desempenhou um *papel*. Amabile, como escritor, igualmente desempenhou um *papel* na condução do grupo. Podemos afirmar com alguma tranquilidade que a Escrita Criativa atuou nestes homens e mulheres como um agente renovador, convertendo-se em potente ferramenta de conexão do sujeito com o mundo e de sublimação das problemáticas individuais.

A relação entre *obra* e *conforto* citadas por Carvalho e Ginzburg podem, neste caso, ter uma conotação diferente daquelas sugeridas originalmente. Carvalho, em especial, não deseja que seu leitor fique reduzido a uma zona de conforto hipoteticamente proposta pela literatura. Ao contrário, seu posicionamento sugere a necessidade de a literatura retirar o leitor deste reduto, contribuindo assim para o progresso da sociedade. Utilizando-se desta premissa, e adicionando a lógica de Carvalho quando afirma que o escritor não deve ter um papel institucional, etc., como podemos analisar o resultado concreto de um projeto como o de Amabile e Ziegelmann? Em um primeiro momento, é fato que a literatura operou, através da oficina literária, como elemento propulsor:

retirando os pacientes desta chamada *zona de conforto*, ao canalizar suas energias e potencialidades no processo de criação, houve a elevação de sua condição emocional e transformação, em maior ou menor grau, de sua realidade momentânea (conforme pôde ser observado nos depoimentos citados). Aqui temos pleno alinhamento com a convicção de Carvalho. Porém, é possível acrescentar uma nova visada sobre a mesma questão: ao retirá-los desta zona de conforto através da literatura, e ao experimentarem uma nova condição existencial, este mesmo movimento (e esta mesma literatura) não ofereceu uma nova *sensação de conforto* (no sentido de alívio) a estes sujeitos que, conforme Amabile e Ziegelmann (2014, p. 7), padeciam de sofrimento psíquico grave? Neste sentido, não operou a literatura como agente favorável, permitindo que os pacientes usufríssem dos chamados pontos de conforto de Ginzburg?

Ao mesmo tempo, as vozes da tradição ainda encontram eco no discurso de Bloom, quando este último afirma que literatura e justiça social não podem dormir na mesma cama. Seguir a linha de raciocínio que Bloom nos oferece seria afirmar que o escritor não deve buscar em sua arte um elemento de transformação social ou de combate a diferença cruel entre os homens. Assinar este cheque em branco ao autor americano seria renegar, inclusive, o escritor como este sujeito que cutuca a ferida social, conforme acredita Carvalho. Enfim: referendar Harold Bloom é afirmar categoricamente que Luis Roberto Amabile e Luis Ziegelmann jamais deveriam ter ousado publicar a obra que organizaram, e a literatura nunca teria feito nenhuma diferença na vida de dez pacientes de Porto Alegre, que passaram a ver um mundo com cores diferentes a partir do encantamento de fazer ficção.

4. ESCURO

Após refletir brevemente sobre um dos possíveis papéis do escritor e da literatura, é importante voltar à Agamben para entender onde se quer chegar com este debate: “o contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” AGAMBEN (2010, p. 62). Sublinhamos ao longo deste texto o ponto de vista de Bloom por acreditar que ele representa as luzes de nosso tempo: o tradicional, o canônico, o hermético, o elitista, o conservador. Ao manter a visão do puramente estético da literatura, Bloom exclui qualquer outra possibilidade a ser alcançada pela obra literária e pelo escritor. Este último, proibido de ser contaminado por qualquer área de pesquisa que possa buscar a “justiça social”, como ele próprio afirma, deveria dedicar seu labor na busca pelo rigor estético do objeto literário, proporcionando ao leitor um prazer da mesma natureza. Contudo, observar a literatura por este viés não seria jogar apenas mais luzes sobre o século XXI? Se na visão de Dawson a construção de textos ficcionais poderia utilizar a análise dos Estudos Culturais para organizar e entender as relações sociais (DAWSON, 2005, p. 207-208), é razoável supor que a Escrita Criativa possa oferecer ao mundo uma contribuição maior do que o simples prazer estético. Uma vez alinhada com as necessidades sociais, pelo fato de estar imersa nela (goste disso Bloom ou não), a construção de uma obra ficcional pode cutucar a ferida, como deseja Carvalho, ou servir como suporte para o desenvolvimento de iniciativas que visem aprimorar o próprio homem. Caminhar nesta trilha não significa excluir do escritor e da literatura

toda uma matriz de atuação que deve primar pela liberdade temática e estética. Tampouco se deseja, com este entendimento, definir um papel único para a literatura ou normatizar a função do escritor dentro da sociedade, tal como receia Carvalho. Mas, por outro lado, não seria urgente a busca pelo alinhamento entre o valor estético e as demandas da dura realidade humana, levando-se em consideração um mundo repleto de dores? Seguir o caminho proposto por Agamben e olhar profundamente para as trevas do presente não implicaria em ver na literatura (e no escritor) uma função *possível*? No entanto, atenção: com isto não se quer dizer que a literatura deva possuir apenas uma *única* função e que o escritor, para ser contemporâneo, deva passar por um processo de normatização.

Negar que a literatura possa contribuir neste campo, em nossa leitura, seria isolá-la. Podemos afirmar que, como escritores, queremos privilegiar este ou aquele aspecto literário e artístico, investir em narrativas específicas e trabalhar livremente nas formas mais diversas. E não se verá nenhum problema nisso. Porém, ao se levantar a seguinte questão: “tenho o desejo de fazer uma literatura que busque melhorar o ser humano e a sociedade em que vive”, suspeita-se que um bom número de sujeitos como Bloom se aproximem, não permitindo que a frase seja concluída. Então, perguntamos novamente: ver a literatura sob este ponto de vista, com o sentido de apropriação e isolamento, é olhar para as luzes ou para o escuro de nosso tempo? Como exercício, imaginemos Agamben recebendo como presente a obra de Amabile e Ziegelmann e o que ele faria com ela. Talvez telefonasse para Bloom para desejar-lhe boa noite, apagasse a luz e a lesse cuidadosamente no escuro.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010.
- AMABILE, Luis Roberto; ZIEGELMANN, Luiz (Org.). **Contos sem tarja preta**. Porto Alegre: Editora Bestiario, 2014.
- AUGÉ, Marc. **Para onde foi o futuro?** Campinas: Papyrus Editora, 2012.
- CARVALHO, Bernardo. **Bernardo Carvalho**: depoimento [13 mai. 2015]. Entrevistador: Rodrigo Alfonso Figueira. Porto Alegre: PUCRS, 2015. 1 arquivo .mp3 (52 min). Entrevista concedida ao aluno.
- DAWSON, Paul. **Creative Writing and the New Humanities**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2005.
- GINZBURG, Jaime. **Crítica em Tempos de Violência**. São Paulo: Edusp, 2012.

“O SUL” COMO O CENTRO DE UMA OUTRA HISTÓRIA

LARISSA SCHERER⁶⁶

Não estamos à margem de um centro, mas no centro de uma outra história.

(RAMIL, 2004, p. 28)

1. INTRODUÇÃO

O pampa é o cenário que inspira a poética gauchesca, como um campo vasto e deserto, imagem presente no inconsciente coletivo dos habitantes dos países da “comarca pampeana” (RAMA, 2001). Quem habita esse cenário é um *gaucho* sentado, tomando o seu chimarrão, quieto e introspectivo. A partir dessa imagem, que despertou na memória de Vitor Ramil, ao questionar-se qual seria a manifestação artística que traduziria o “ser” gaúcho, iniciamos nossas reflexões a respeito do conto “O Sul”, do escritor argentino Jorge Luis Borges.

Em “A Estética do Frio”, o compositor e escritor Vitor Ramil, explora o imaginário em relação ao *gaucho* e ao pampa, presenças constantes no conto em questão. Não é à toa que as milongas escritas por Borges são interpretadas por Ramil no álbum “Délibáb”. A gênese da poética do *gaucho* desde os primeiros poemas gaúchos compostos por Hidalgo Bartolomé dão o tônus para a milonga, ritmo representativo do Sul.

Dito isso, pretendemos delinear brevemente alguns elementos simbólicos no conto borgiano, os quais colaboram para a construção de um pensamento e cosmovisão peculiares da região Sul da América Latina. Com esse propósito, nos apropriamos do conceito de transculturação e de comarca pampeana desenvolvidos por Ángel Rama (2001). Por fim, analisamos a trajetória do protagonista do conto, João Dahlmann, que traça um caminho em busca do Sul simbólico, entre a realidade e o devaneio, como possibilidade de transcendência em face da morte iminente.

2. TRANSCULTURAÇÃO E COMARCA PAMPEANA

O crítico Ángel Rama (2001), estudioso das literaturas latino-americanas, incluindo a brasileira, dedicou-se a estudar a formação do romance na América Latina, as relações entre literatura, classes sociais e cultura, além da complexa relação entre vanguarda e regionalismo. No livro de ensaios “Literatura e Cultura na América Latina”, Ángel Rama cita autores como João Guimarães Rosa, José Maria Arguedas, Gabriel García Márquez e Juan Rulfo, os quais, conforme o crítico,

⁶⁶ Larissa Scherer é mestranda do Programa de Mestrado em Letras – Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

solucionaram da melhor forma essa relação, criando obras munidas de linguagem estruturada e cosmovisão peculiares. Essa tensão, segundo o autor, é superada por meio do processo denominado “transculturação” (RAMA, 2001). Esse termo foi batizado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz em 1940, expressando o jogo entre colonizado e colonizador, referindo-se inicialmente aos processos de parcial desculturação, incorporações da cultura externa e a subjacente recomposição ou neoculturação da cultura local em face da colonial.

Na transculturação narrativa, desenvolvida por Rama, o romancista articulária em três níveis o processo transculturador – os níveis linguístico, da estruturação e relacionado à cosmovisão – levando em conta as particularidades de sua região.

Conforme Rama, o que diferencia os escritores transculturadores latino-americanos, em nível linguístico, é o fato de darem voz ao sujeito do ambiente rural, é o caso, por exemplo, dos personagens de “Contos Gauchescos” do escritor brasileiro Simões Lopes Neto. Também se sobleva a criação de uma cosmovisão, nesse caso, relacionada ao Sul, pois as obras transculturadoras são narrativas construídas em torno de personagens do meio rural, valorizando a oralidade e as facetas míticas de um pensamento arcaico. Além de especificar o processo de transculturação com um novo paradigma para analisar as obras latino-americanas, Rama também chama a atenção para a existência de regiões culturais que “podem abranger do mesmo modo diversos países contíguos ou recortar dentro deles áreas com traços comuns, estabelecendo assim um mapa cujas fronteiras não se ajustam às dos países independentes” (RAMA, 2001, p. 282). As fronteiras, portanto, muitas vezes não são determinadas pelas divisões administrativas e políticas. Esse seria o caso do “estado do Rio Grande do Sul, que mostra vínculos maiores com o Uruguai, ou a região argentina dos pampas, do que com o Mato Grosso ou o Nordeste do seu próprio país” (Ibidem).

Na mesma linha de pensamento, o Manifesto “A Estética do Frio”, do compositor gaúcho Vitor Ramil⁶⁷, refere um mapa cultural na região Sul da América Latina, relacionando esse vínculo supracitado à produção artística. O escritor ressalta que a palavra “gaúcho”, além de ser um gentílico que designa os habitantes do Rio Grande do Sul, também designa um estereótipo reforçado pela mídia tradicional de um misto de homem do campo e herói, visto como valente, machista, sempre vestido a caráter e às voltas com o cavalo, o churrasco e o chimarrão. Originalmente, o gaúcho é do interior, trabalha a cavalo em fazendas de criação de gado, tendo participado das guerras e revoluções em que o estado se envolveu. Esse tipo campeiro é comum aos vizinhos Uruguai e Argentina.

Conforme Vitor, “É significativo que, no variado leque de tipos regionais brasileiros, esse mesmo gaúcho tenha se estabelecido como marca de representação de todos os rio-grandenses, justamente ele, que nos vincula aos países vizinhos, que nos *estrangeiriza* (grifo dele)”. (RAMIL, 2004, p. 12) Ao buscar a definição da expressão artística dos gaúchos, Ramil cita Borges: “a arte deve ser como um espelho que nos revela a própria face”, afirmando que os gaúchos ainda não tinham sido capazes de engendrar uma estética do frio que revelasse por completo a sua própria face. (RAMIL, 2004, p. 14)

67 Texto apresentado primeiramente em francês, na Conferência em Genebra, Suíça, no dia 19 de junho de 2003, como parte da programação “Porto Alegre, *un autre Brésil*”, e posteriormente, foi editado em Pelotas pela Editora Satolep.

Dando seguimento à construção dessa identidade gauchesca, Ramil relata o seu sentimento de estranhamento por pertencer a uma cultura tão diversa dos demais estados do Brasil, revelando que o seu Estado é visto como um “país à parte” pelos próprios gaúchos e também pela maioria dos brasileiros (RAMIL, 2004).

A poética do gaúcho retomada em “A Estética do Frio” abriga-se no imaginário relativo ao pampa e ao gaúcho, nutrindo-se de uma composição de imagens com poucos elementos, além do frio que denota reserva e introspecção.

3. A BUSCA DO SUL SIMBÓLICO

O enredo do conto “O Sul” narra episódios da vida de uma personagem chamada João Dahlmann, neto de um alemão que desembarcou em Buenos Aires em 1871, Johannes Dahlmann, e de um combatente que morreu na fronteira da capital, lanceado pelos índios de Catriel, chamado Francisco Flores. João sentia-se “profundamente argentino”, apoiando-se ao antepassado “de morte romântica” (BORGES, 1986, p. 149). A herança crioula dos Flores liga-se à herança germânica, dos Dahlmann, revelando traços de uma identidade híbrida.

João resolve partir para a estância, uma casa descrita com traços oníricos, paisagem retida na memória do protagonista, casa que sofreu com a passagem do tempo: “dos eucaliptos balsâmicos e da ampla casa rosada que certa vez havia sido carmesim” (BORGES, 1986, p.149-150). Retratada com um “casco”, a casa é a materialização da herança do passado de seus antepassados ligada ao presente, integração entre reminiscências e lembranças e a possibilidade de ressignificar a sua identidade. Partindo por uma análise sob a perspectiva do imaginário, a estância remete-nos ao local que abriga o devaneio. Conforme Bachelard, “a casa é uma das maiores (forças) de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio de ligação é o devaneio”. O autor afirma ainda que “evocando as lembranças da casa, adicionamos valores de sonho” (Ibidem), portanto, é a partir do sonho e do devaneio que ele pretende retornar ao Sul. (BACHELARD, 2003, p. 26)

As tarefas do cotidiano o impediam de retornar à morada, entretanto, nutria a “ideia abstrata de posse” de que a casa estaria o esperando, “verão após verão (...) num determinado sítio da planície”(Ibidem). A estância do ponto de vista simbólico representa a possibilidade de encontro com sua interioridade, revelando os laços que deseja refazer com a sua identidade crioula, possibilitando à personagem a identificação com o imaginário relativo ao gaúcho, em uma concepção mais ampla, um retorno ao Sul simbólico mitificador (RUIZ, 2003).

Dando continuidade à análise do conto, o protagonista, ansioso para ler um exemplar recém-adquirido de “As mil e uma noites” de Weil, sobe as escadas de sua casa apressadamente e choca-se contra a aresta de um batente recém-pintado, fazendo-lhe uma ferida. Dahlmann permanece em casa, entretanto, devido à gravidade do ferimento, é levado a um sanatório onde é submetido a uma cirurgia. Nessa passagem do conto, o leitor pode interpretar que o protagonista pode ter sobrevivido ou não do procedimento cirúrgico.

Então, chega o dia sonhado em que ele deixa o sanatório e parte da cidade em direção ao campo. No hall da estação, lembra-se de um café na Rua Brasil onde havia “enorme gato que se deixava acarinhar pelas pessoas, como uma divindade desdenhosa”. Entrou e pediu um café e pensou “enquanto alisava aquele pelo preto, que aquele contato era ilusório e que estavam como separados por um cristal, porque o homem vive no tempo, na sucessão, e o mágico animal, na atualidade, na eternidade do instante” (BORGES, 1986, p. 151). Nessa passagem, observamos um encontro entre o arcaico e a civilização, o gato como uma “divindade desdenhosa”, do mundo do instante, encontra-se com o homem, para quem o tempo é sentido, como derradeiro. O gato – animal, ligado ao arcaico, à barbárie – encontra o homem – ligado ao racional e à civilização. Nessa passagem, o gato como uma divindade revela simbolicamente o encontro do indivíduo consigo mesmo, fraturando o mundo civilizado por meio de um devaneio. O tempo é o fio condutor dessa passagem do mundo real ao mundo imaginário e mítico.

O protagonista tinha como objetivo chegar à estância, entretanto, textualmente observamos uma referência ao sanatório onde convalesceria, sujeito às servidões de quem sofre com o cotidiano das rotinas de um tratamento: “Amanhã despertarei na estância, pensava, e era como se a um tempo fosse dois homens: o que avançava pelo dia outonal e pela geografia da pátria, e o outro, enclausurado num sanatório e sujeito a metódicas servidões” (BORGES, 1986, p. 152) A partir disso, é possível interpretar que João Dahlmann estaria neste entre-lugar, o espaço configurado pelo devaneio.

Alguns minutos no café, após o encontro com o gato, é o trem que conduz a personagem para esse mundo ilusório, a partir deste “entre-lugar”. O trem o conduz a uma estação anterior a que ele desejava ir, então caminha por um descampado, chegando a um bolicho no local. Senta-se, faz seu pedido e começa a ler as “Mil e uma noites”. Este livro acompanha-o durante todo o conto, um elemento que o liga tanto à realidade quanto ao mundo do devaneio: “Dahlmann, perplexo, decidiu que nada tinha acontecido e abriu o volume de Mil e Uma Noites, como para tapar a realidade” (BORGES, 1986, p.155).

Três homens sentados a uma mesa próxima atiram migalhas de pão em Dahlmann, que finge ignorar. Entretanto, eles recomeçam as provocações. Desta vez, ele se levanta para sair do local. Chamando-o pelo nome, o vendedor pede a Dahlmann que não dê atenção aos bêbados. Entretanto, ele aceita o desafio. Um dos homens empunha uma faca. Ao perceber a situação fora de controle, o vendedor protesta dizendo que Dahlmann sequer tinha uma arma. Neste exato momento, um gaúcho arremessa uma faca aos pés de Dahlmann. Este apanha a arma, entretanto, não sabe manejá-la. Percebe que, mesmo que lutasse, morreria. No entanto, também dá-se conta de que seria muito mais nobre morrer numa luta, compreendendo que teria decidido morrer dessa forma quando estava doente no hospital. Dahlmann e o agricultor saem do bolicho e andam pela rua, então, termina o conto, sem um desfecho, embora fique subentendida a morte do protagonista.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Borges cria uma narrativa ficcionalmente verossímil, num enredo em que o tempo cronológico confunde-se com o tempo psicológico, permeado por episódios de devaneio. A narrativa ocorre no

espaço urbano de Buenos Aires, onde João Dahlmann vive, entretanto, a dimensão espacial do conto é expandida em conexões com o passado, pois heranças simbólicas dos antepassados do protagonista são lembradas constantemente.

No final do conto, um legítimo *gaúcho* convida João Dahlmann a aceitar um desafio, atirando a adaga a seus pés, simbolizando o Sul, “do Sul que era só seu”, ou seja, um elemento da ordem do incognoscível, ora transculturador, que aparece como um representante desta interioridade que busca reafirmar sua identidade na hora de sua morte. Dahlmann é convidado pelo *gaúcho* e pelo próprio Sul a aceitar esse duelo: “De um canto, o velho gaúcho estático, no qual Dahlmann viu um símbolo do Sul (do Sul que era seu), atirou-lhe uma adaga desembainhada que veio cair a seus pés. Era como se o Sul tivesse resolvido que Dahlmann aceitasse o duelo”. (BORGES, 1998, p. 156)

Ao nos depararmos com os questionamentos referentes à possibilidade de observarmos na obra a construção de um espaço imagético de construção literária, relacionamos com o processo de composição de Vitor Ramil, que assumiu a sua condição de *gaúcho* em seu processo artístico:

Vejo Porto Alegre e Rio Grande do Sul como um lugar privilegiado por sua história social e política e sua situação geográfica única. Somos a confluência de três culturas, encontro de frialdade e tropicalidade. Qual é a base da nossa criação e da nossa identidade se não essa? Não estamos à margem de um centro, mas no centro de uma outra história. (RAMIL, 2004, p. 28)

Essa postura levantada por Vitor Ramil em seu manifesto de não situar-se à margem de um centro, mas no próprio “centro de outra história”, vincula-se em certa medida ao processo de construção de escritores transculturadores (RAMA, 2001), bem como ao retorno ao Sul simbólico vivenciado pelo protagonista do conto de Borges. Ruiz (2003) reflete o seguinte a respeito do simbólico:

O simbólico, ao afirmar a vida perante a morte ameaçante, estabelecer um equilíbrio psicossocial e constituir a unidade antropológica, adquire uma tal densidade que possibilita a abertura do humano ao sentido do absoluto. O sem-fundo humano, longe de se afogar no seu próprio mistério, se expande para a imensidão na experiência do infinito. (...) o simbólico afirma a possibilidade da experiência humana da transcendência. (RUIZ, 2003, p. 149)

João Dahlmann volta para a estância imagética, busca escolher o final que gostaria para si mesmo, procura construir o seu espaço ao voltar-se para o Sul, fazendo as pazes com a sua herança crioula, em uma possibilidade de transcendência diante da morte. Dessa forma, a narrativa termina em aberto, se expandindo na experiência do infinito, espelhando os labirintos da existência humana, tão borgianos quanto universais.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Tradução de Carlos Nejar. 4ª ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- CALLES, Diva Cleide. *Múltiplas leituras de El Sur, de Jorge Luis Borges*. Letra Magna, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 04, nº 09, 2º semestre de 2008.
- RAMA, Ángel. *Literatura e Cultura na América Latina*. Organização Flávio Aguiar & Sandra Guardini T. Vasconcelos. Trad. Raquel la Corte dos Santos, Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- RAMIL, Vitor. *A Estética do Frio*. Conferência de Genebra. L'Esthétique Du Froid. Conférence de Genève. Pelotas: Satolep Livros, novembro de 2004.
- RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CADA HOMEM É UMA RAÇA E TODOS, ANTES DE SEREM QUALQUER COISA, SÃO HOMENS

LUARA PINTO MINUZZI⁶⁸

“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver. Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinha habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exactamente como as palmas das mãos dos outros homens... E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem, é apenas obra de homens. Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.” (HONWANA, 2008, p. 24)

Cada homem é uma raça é o título de um livro de contos, de 1990, do escritor moçambicano Mia Couto, além de ser a frase perfeita para iniciar um artigo cujo objetivo é discutir a questão racial em Moçambique e a polaridade brancos e negros em dois contos desse autor: “Entrada no céu” e “O novo padre”, ambos presentes na obra *O fio das missangas* (2009). Mas, se cada homem é uma raça, é possível falar em uma dualidade entre brancos e negros? Se cada homem é uma raça, isso significaria que, na verdade, não existe nenhum tipo de raça, sendo cada indivíduo único? Ou todos os homens pertenceriam a uma mesma raça? Como as identidades raciais são construídas e qual a sua finalidade? E qual a verdadeira repercussão da existência de raças distintas? Essas e outras questões serão desenvolvidas ao longo deste artigo, a partir dos estudos multiculturais e pós-coloniais.

Cada homem é uma raça, apesar de nisso não acreditar o engenheiro Ludmilo Gomes, protagonista de “O novo padre”, e de nisso não permitirem o narrador de “Entrada no céu” acreditar. O primeiro é português e colonizador, é senhor de si e dos outros e exerce seu poder com postura e competência de quem nasceu, foi destinado a isso e apenas a isso; o segundo situa-se na outra margem racial, pois é negro, colonizado e, apesar de ter dúvidas em relação à validade e à veracidade da separação entre as raças, sua sina e sua vida é obedecer. Em ambas as histórias, o diálogo dá-se entre as personagens principais e padres – entretanto, assim como os dois homens nos quais as narrativas centram-se, os padres também são opostos e representam crenças distintas, como ficará claro mais adiante. Assim, as duas histórias foram selecionadas para o *corpus* desta análise

justamente porque trazem visões, vozes e perspectivas distintas para o mesmo problema da colonização e da segregação racial.

O primeiro conto relata a chegada de um novo padre a uma vila situada “[...] em pleno mato da colônia de Moçambique”, “[...] um desamparadeiro, lugar de além do fim do mundo” (COUTO, 2009, p. 89). Quando recebe a notícia, Ludmilo não tem sua segurança abalada, pois ele sabe que, naquela região tão erma, nenhum religioso aguenta ficar por muito tempo, sendo logo substituído pelo próximo. Para ele, a razão dessa inconstância reside na própria característica do local e do seu clima: “[...] talvez fosse o clima que suscitava os homens a pecarem. E até os padres não resistiam à luxúria que os trópicos suscitavam” (COUTO, 2009, p. 89). Entretanto, ao longo da narrativa, o leitor percebe que esse novo padre é diferente dos demais – dá-se a entender, por exemplo, que a farinha utilizada para fabricar a hóstia seria destinada à alimentação dos pobres por ordem do religioso; esse clérigo, portanto, não é conivente com as práticas dos colonizadores, como os seus antecessores.

Já o segundo relato é narrado por um homem negro que se dirige a um interlocutor: o padre Bento, pároco da localidade, que faz parte da vida do protagonista desde a infância, pois foi seu professor da catequese. Desde pequeno, o narrador debate-se em dúvidas em relação à diferença entre as raças e, como está morrendo, decide que essa é a hora de resolvê-las: ele deseja saber se é permitido aos negros como ele entrarem no céu ou se “precisam pagar umas facilidades, encomendar um abre-boca nalgum mandante” (COUTO, 2009, p. 77). Essa confusão surge a partir de tudo o que lhe aconteceu durante a vida: apaixonado pela mulata Margarida, o homem nunca conseguiu nem falar com ela, já que a moça preferia identificar-se com os brancos, os que possuíam o poder econômico, político e simbólico. Apesar de cada homem ser uma raça, devido ao fato de possuir uma cor de pele diferente da dos portugueses colonizadores e, por isso, de ser chamado de negro, o personagem de “Entrada no céu” não tinha acesso ao que desejava.

Apesar de cada homem ser uma raça, é uma constante das sociedades ocidentais, através de muitos e muitos anos, a criação e a perpetuação de dualismos: brancos e negros, homens e mulheres, colonizadores e colonizados, homossexuais e heterossexuais, etc. Segundo Edward Said, tal ideia de que “[...] existe um ‘nós’ e um ‘eles’, cada qual muito bem definido, claro, intocavelmente autoevidente” (SAID, 2011, p. 28) remonta à concepção de bárbaros criada pelos gregos, que praticamente não variou, transformando-se em uma das crenças mais marcantes das culturas imperialistas. A vantagem de existirem polaridades tão marcadas é sempre do grupo dominante, pois o ajuda a legitimar seu poder e sua dominação em relação aos mais fracos – que, em relação ao colonialismo, envolveu violência e brutalidade física e psicológica. Se a vida consiste em um “zero-sum game” (IMBERT, 2008), se nem todos podem ganhar ao mesmo tempo, se é necessário que alguns percam para que outros ganhem, os atos mais terríveis são justificados se o que estiver em jogo for a riqueza. Em relação a isso, Said ressalta a interdependência entre uma visão dualista e a inevitável inferioridade e desvalorização de um desses polos:

Se já sabemos de antemão que a experiência africana, iraniana, chinesa, judaica ou alemã é fundamentalmente integral, coerente, separada e, portanto, compreensível apenas por africanos,

iranianos, chineses, judeus ou alemães, estamos em primeiro lugar colocando como essencial algo que, a meu ver, é ao mesmo tempo historicamente criado e resultante de uma interpretação: a saber, a existência da africanidade, da judeidade ou da germanidade ou, ainda, o orientalismo e o ocidentalismo. Em segundo lugar, em decorrência disso, provavelmente defenderemos a essência ou experiência em si, em lugar de promover o conhecimento pleno dela e seus cruzamentos e dependências de outros conhecimentos. Por conseguinte, transferimos a experiência diferente dos outros para uma posição inferior. (SAID, 2011, p. 74-75)

Dessa forma, algumas das personagens presentes nos dois contos não apenas não acreditam que cada homem é uma raça, como também fazem questão de marcar, salientar e supervalorizar as diferenças entre os homens de diferentes raças – e essa supervalorização sempre esconde algum interesse por trás. A primeira delas é Ludmilo, pois, em seu discurso, fica bastante claro que ele não se considera nem minimamente parecido ou próximo dos africanos – o povo de África seria uma espécie completamente distinta da dos brancos portugueses e, devido a essa oposição, o engenheiro repete a frase: “Em África tudo é sempre outra coisa” (COUTO, 2009, p. 93). Essa diferença deixa no homem a sensação de nunca conseguir entender o continente e sua população, já que, por não ser nada parecido com o seu mundo e consigo mesmo, a África representa o misterioso e o desconhecido: “Em África tudo é sempre outra coisa: a mansa crueldade do leopardo, a lenta fulminância da mamba, o eternamente súbito poente” (COUTO, 2009, p. 91). Devido ao fato de ser tão distinto, a personagem acredita estar desculpada por não tentar entender ou respeitar esse outro.

Tal oposição, tal dualismo entre as raças branca e negra está assentada na polaridade barbárie e civilização, cuja origem aponta Patrick Imbert: “[...] certezas progressistas e científicas, que são baseadas na crença da objetividade dos fatos antropológicos” (IMBERT, 2008, p. 35, tradução minha)⁶⁹. Apesar de os dois contos analisados neste estudo situarem-se temporalmente durante a colonização de Moçambique, no século XX, ideias sociais e antropológicas que datam do início das navegações e da conquista de novos territórios no século XVI ainda persistem: por exemplo, a ideia de que os europeus seriam um povo civilizado, enquanto os demais viveriam na selvageria – crença que justifica a colonização e o uso da força bruta, como explica Said:

O que há de marcante nesses discursos [textos europeus] são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do “Oriente misterioso”, os estereótipos sobre o “espírito africano” (ou indiano, irlandês, jamaicano, chinês), as ideias de levar a civilização a povos bárbaros ou primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando “eles” se comportavam mal ou se rebelavam, porque em geral o que “eles” melhor entendiam era a força e a violência; “eles” não eram como “nós”, e por isso deviam ser dominados. (SAID, 2011, p. 9-10)

Assim, quando o narrador de “Entrada no céu” vai ajudar sua amada Margarida juntando os cacos de vidro do copo que ela havia derrubado, na festa do Ferroviário, logo os “doutores” assumem

69 “Progressive and scientific certainties that are based on the belief in the objectivity of anthropological facts” (IMBERT, 2008, p. 35).

que ele (devido à sua raça, mesmo que cada homem seja uma raça) esteja se preparando para agredir alguém, possivelmente com os cacos. Para retirá-lo do clube, também é utilizada a violência (para responder à presumida futura violência do narrador): “O homem me puxou pelas mãos e me apertou com tais vigores que os vidros cortaram o fundo. Foi aí que decepei a carne, os nervos, os tendões” (COUTO, 2009, p. 80).

Essas ideias ganham força e persistem, pois quem as dissemina é o grupo dominante, grupo que é capaz de estigmatizar blocos minoritários como inferiores, uma vez que são os superiores que possuem o controle e acesso ao que está fora do discurso (IMBERT, 2008, p. 47) e que possuem, dessa forma, o poder de definir identidades. Assim, no conto “O novo padre”, aparece diversas frases e expressões na fala de Ludmilo que apontam para a oposição negros e brancos, barbárie e civilidade e para a superioridade europeia: “Obediência de negro de que vale se é sempre falsa?” (COUTO, 2009, p. 90); “Essas pretas, não sei o que têm. A gente, de um lado, tem-lhes asco, sabe-se lá se estão lavadas, que doenças nelas se escondem” (COUTO, 2009, p. 92); “Já no interior da capela, Ludmilo suspirou aliviado. Na igreja estavam só brancos. Não era que ele fosse racista, insistia ele. Mas era sensível aos cheiros” (COUTO, 2009, p. 90). Percebemos, portanto, que à população africana negra eram atribuídas as características de falsos, ardilosos, sujos, doentes – todas em oposição aos brancos limpos, imaculados e confiáveis, sendo que, no momento em que um negro invade o espaço de um branco, acaba por contaminá-lo: “E escorreu sangue de um preto, como doença, manchando o imaculado território dos brancos” (COUTO, 2009, p. 80). Devido a essa superioridade, Ludmilo, até mesmo para se ajoelhar no momento da confissão, não esquece de sua altivez, uma vez que “um homem superior tem que saber ajoelhar-se de modo a que não pareça submissão” (COUTO, 2009, p. 91). Por isso, também existe, em “O novo padre”, um bairro exclusivo dos brancos, onde fica a igreja – a fim de que o território dos brancos permaneça sem máculas.

Na narrativa “Entrada no céu”, por sua vez, a superioridade dos brancos em relação aos negros fica por conta da permissão que os primeiros possuem para entrar no céu, enquanto que os outros não a têm, visto que, como alerta padre Bento, “não se entra no céu de qualquer maneira. Aquilo lá, nos portões celestiais, requer devida licença” (COUTO, 2009, p. 77). A selvageria em oposição à civilização também está presente na questão da burocracia e na polaridade aldeia e cidade: o narrador questiona o vigário se “a pessoa pode sair directamente da aldeia para o Céu? Assim, sem passar devidamente pela capital, nem estar documentado com guia de marcha, averbada e carimbada nas instâncias?” (COUTO, 2009, p. 78). Dessa forma, até mesmo um negro reproduz o discurso dos brancos, já que são os últimos os detentores do poder – como se papéis, assinaturas e carimbos constituíssem a essência da civilização, aquilo de que um povo necessita para sair de um estado selvagem, aquilo de que alguém precisa para ser admitido no céu. Além disso, o narrador expressa seu desejo de ser um santo - desejo que faz o padre rir e explicar ao outro que isso não seria possível:

Que santo não podia. E por quê? Porque santo, dizia o senhor, é uma pessoa boa.

- E eu não sou bom?

- Mas o santo é uma pessoa especial, mais único que ninguém. (COUTO, 2009, p. 79)

Nas entrelinhas do discurso do pároco, percebemos que, na verdade, o protagonista nunca poderia ser santificado, pois era um negro, um inferior – apenas os brancos poderiam ser elevados a essa condição. Além disso, a superioridade europeia fica marcada no discurso do narrador através da forma como ele se dirige ao padre e dos termos utilizados para designá-lo: senhor, senhor padre, Excelentíssimo, Padre, caro Excelentíssimo Padre – todos apontando para a importância conferida ao religioso pelo protagonista, além do distanciamento criado entre os dois.

Assim, se cada homem não é uma raça e se uma das raças (a raça branca) é superior, isso significa que essa outra raça inferior, a negra, não está alinhada ao discurso dominante e, conseqüentemente, não tem voz, como ressalta Said: “[...] muito raramente admite-se que o povo colonizado deve ser ouvido e suas ideias, conhecidas” (SAID, 2011, p. 101). O narrador de “Entrada no céu” entende e visualiza isso de forma bastante lúcida: “Bem poderão me conceder a palavra. É como dar um alto-falante a um mudo” (COUTO, 2009, p. 78). Ele está tão acostumado à sua condição e ao fato de nunca poder expressar suas queixas e desejos, que sente não ser mais capaz disso, mesmo que lhe anunciassem que chegou a sua vez de falar.

Nesse sentido, Imbert (2008) ainda explica que a invenção dessas narrativas e discursos para validar, corroborar e justificar o ponto de vista dos mais poderosos, além das ações mais vis, acabam geralmente por colocar a vítima como a real culpada: se, no caso do colonialismo, ela está sendo escravizada, isso só ocorre por causa do seu caráter primitivo e bárbaro – os portugueses, na verdade, estão salvando e ajudando os africanos a deixarem a não civilidade. Sobre isso, também comenta Said, quando diz que o colonialismo e o imperialismo vão muito além da acumulação e da aquisição de riquezas e de dinheiro: essas ações estão fortemente assentadas em “[...] potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios *precisam* e imploram pela dominação” (SAID, 2011, p. 43). E, partindo de uma perspectiva dualista, se uma formação ideológica, se um discurso está correto (o discurso do segmento mais forte e com mais poder), o outro, necessariamente, deve estar errado (o do segmento mais fraco, controlado pelo dominante).

Diversos discursos desse tipo aparecem na fala e no pensamento do engenheiro português Ludmilo Gomes. O homem, por exemplo, estupra constantemente mulheres negras, porém, considera suas atrocidades completamente naturais e justificadas, como fica claro no trecho a seguir: “[...] a coisa, nessa noite, tinha corrido mal. Estava assaltando a moça e ela resistia. Ou melhor, fazia de conta que resistia, a malandra, qual a pretita que não quer ser... como direi, senhor padre, não quer ser possuída por um branco” (COUTO, 2009, p. 92). Pior do que o português não se sentir culpado pelos seus crimes é o fato de o irmão da moça tentar agredi-la por ela estar se defendendo e resistindo ao colonizador – ou seja, o discurso da superioridade dos brancos foi repetido tantas vezes que acabou, até mesmo, sendo introjetado pelos próprios africanos. A obediência e a submissão ao colonizador já não é mais uma opção, mas um comportamento internalizado, como ressalta o narrador de “Entrada no céu”, quando está conversando com o padre: “[...] o senhor conhece esta minha deficiência, estes dedos que não me obedecem, esta minha mão que já não é minha” (COUTO, 2009, p. 78): os gestos de subordinação são tão naturais, que o seu corpo mexe-se sozinho, autonomamente.

E se os africanos também acabam aderindo à crença dualista e essencialista dos colonizadores de que cada homem não é uma raça, mas que todos os homens pertencem a uma de duas raças possíveis; se os negros acabam por concordar com os brancos que eles próprios são sim inferiores aos seus colonizadores, é para entrar no jogo da mimese da apropriação (IMBERT, 2008), tentar acercar-se da conduta e da crença dos brancos, a fim de tentar avizinhar-se um pouco do poder e usufruir dos benefícios de tal aproximação – apesar de eles raramente acreditarem poder tomar posse completa dele. Em relação a isso, Imbert (2008) traz o pensamento de Homi Babha e o seu conceito de “not quite”: por maior que seja o esforço do colonizado no sentido de imitar o colonizador, ele nunca terá completo sucesso nessa empreitada, chegando apenas a tornar-se quase como seu opressor. E isso é exatamente o que acontece com o protagonista de “Entrada no céu” e com a mulher pela qual ele se apaixona: a mulata Margarida. A esperança do homem era a de que conseguisse, pelo menos, conversar com a moça no baile de fim de ano do Ferroviário. A fim de conseguir entrar na festa, ele procura vestir-se como os portugueses, engajando-se na mimese de apropriação: “Eu sabia que não me iriam deixar entrar. Mas a minha paixão pela mulata Margarida era maior que a certeza de ser excluído. E assim, todo envergonhado, com vestes de empréstimo, me alinhei na fila de entrada. Eu era o único não-branco nas redondezas” (COUTO, 2009, p. 78). Porém, a partir dos termos “de empréstimo” e “envergonhado”, fica claro que o narrador não obtém sucesso na empreitada: ele fica *quase* igual aos colonizadores. Entretanto, para o espanto da personagem, sua entrada não é barrada – o que logo é esclarecido: “Confundi-me, por certeza, com um empregado de bar. Quem sabe, agora, o porteiro do Céu me confunda também e me deixe entrar, na crença que irei prestar serviço nos lugares da criadagem?” (COUTO, 2009, p. 78). Ou seja, uma pessoa negra só poderia ser aceita no mundo dos brancos (e o Céu faz parte desse mundo exclusivo), caso vá prestar serviços - e não qualquer tipo de serviços, apenas trabalhos braçais, pois, já que os colonizadores são os supostos detentores do conhecimento, eles não desejavam sujar suas mãos com trabalhos manuais (IMBERT, 2008).

O narrador de “Entrada no céu” ainda evidencia essa diferenciação e separação radical entre as duas raças, quando diz que “[...] o ano não é como o sol que nasce para todos. O ano acaba só para uns e começa cada vez para menos pessoas” (COUTO, 2009, p. 78). Essa fala anuncia, além da oposição entre as raças, a impossibilidade de recomeçar, de mudar, de transformar a presente condição para alguns – no caso, para os negros escravizados e colonizados. Isso porque o fim e posterior recomeço do ano representa, para diferentes povos e culturas, a possibilidade de um novo início, no qual tudo pode ser melhor e diferente. De acordo com o narrador, para os africanos já não havia esperança.

A mulata Margarida, por sua vez, parece ter mais sucesso na sua tentativa de se transformar em “branca”, em “portuguesa”. Primeiramente, é importante frisar que, ao longo do conto, em todas as vezes que o nome dessa personagem é citado, ele sempre vem acompanhado do adjetivo “mulata”, a fim de ressaltar que Margarida é uma pessoa que está entre as duas raças em oposição, a branca e a negra, e, por isso, para ela, a identificação com o branco é um pouco mais fácil do que para o negro. Assim, o narrador descreve a moça e seu encontro com ela da seguinte maneira: “Entrei no

salão do Ferroviário, sim. Mas fiquei fora do coração da mulata Margarida. A moça nem deu deferimento de me olhar à distância, fria e ausente. Branca entre os brancos.” (COUTO, 2009, p. 79). Se cada homem é uma raça única, se existem raças delimitadas e delimitadoras, Margarida poderia identificar-se apenas com os brancos ou apenas com negros – e nunca com os dois ao mesmo tempo. Se ela deseja imigrar para a raça branca, não pode ter compaixão pelo narrador – se tivesse, sua entrada ao mundo dos brancos como uma branca seria impossível. O que mais magoou o protagonista foi justamente essa indiferença da mulher em relação a ele e à sua posterior expulsão da festa: “O que mais me fez sofrer, caro Padre, não foi o golpe. Não foi também o vexame. Foi Margarida ver-me expulso sem levantar protesto” (COUTO, 2009, p. 80). Essa mágoa foi tão grande, que o protagonista marca esse como o momento de sua primeira morte: “O meu coração se apagou foi nessa longínqua noite do baile” (COUTO, 2009, p. 79). Claro, o que se rechaçou foi todo o seu ser – e por uma outra pessoa que deveria estar mais próxima dele e da sua raça, a mulata Margarida. Por causa de sua cor, seu viver foi adiado, seu amor foi negado.

O único personagem que não procura engajar-se na mimese de apropriação e aproximar-se dos colonizadores é o religioso do conto “O novo padre”. Ludmilo está se confessando com ele e relata como estuprou uma escrava – mesmo que, na sua cabeça, o que ele tenha feito não seja estupro. Quando indaga ao pároco quantas orações ele deve rezar para ser absolvido de seus pecados, o clérigo responde que nenhuma, pois não é Deus quem perdoa o advogado: “*Deus está cansado de ouvir. O demônio, foi o demônio quem o escutou. E de lá, do meio do Inferno, é o demônio quem o está abençoando*” (COUTO, 2009, p. 93). Então, o religioso sai do confessionário e o protagonista descobre estar falando de negros para um negro: “Fosse a tontura que lhe dava, mas o coração, de um golpe, se confrangeu: o missionário era preto, retintamente preto” (COUTO, 2009, p. 93).

É interessante notar o caráter de irrealidade que acompanha essa cena da descoberta da identidade do padre, pois o protagonista sente “[...] um calor entontecer os seus interiores” (COUTO, 2009, p. 93), as pessoas ao seu redor pareciam uma “desconformada espuma” (COUTO, 2009, p. 93) e ele escuta o som de um canhão se movendo “como se fosse vindo de um outro tempo” (COUTO, 2009, p. 93). Tal sensação de quase fantasia ou de loucura pode indicar e apontar para várias interpretações: pode sugerir que, apesar de ser o sonho de muitos negros, essa situação – um africano tornar-se religioso em pleno colonialismo e repreender um português – provavelmente ficaria apenas no plano do devaneio, pois, como salienta Said, a resistência das colônias em relação a seus colonizadores era mínima; ou pode nos levar a pensar que, para um português, cujas crenças em relação à inferioridade dos negros eram tão sólidas e cristalizadas, um acontecimento desses levaria a um enorme estupor e incredulidade.

Apesar de a maioria das personagens agir e pensar como se não fosse, a verdade é que cada homem é uma raça e, como Will Kymlicka já chama a atenção, “nada de importante encontra-se no rótulo” (KYMLICKA, 2007, p. 18, tradução minha)⁶⁶: definir alguém como branco ou negro não deveria ser relevante. Mia Couto (escritor africano, porém branco; descendente de portugueses,

66 “Nothing important rests on the label” (KYMLICKA, 2007, p. 18).

mas muito mais próximo da cultura moçambicana), nesse sentido, alerta para o caráter de invenção das diferenças entre os homens: “Dizemos que somos tolerantes com as diferenças. Mas ser-se tolerante é ainda insuficiente. É preciso aceitar que a maior parte das diferenças foi inventada e que o Outro (o outro sexo, a outra raça, a outra etnia) existe sempre dentro de nós” (COUTO, 2011, p. 135). Na verdade, somos todos formados por diferentes influências e atributos distintos, pois, “em todos os continentes, cada homem é uma nação feita de diversas nações” (Ibid., p. 23), como fica claro na própria personagem Margarida, uma mulata, nem essencialmente ou puramente branca, nem negra – ao invés do dualismo, todos deveríamos adotar o pluralismo.

E, nesse sentido, é importante ressaltar o que Imbert fala sobre a importância da literatura para o fim do pensamento de tipo dual, pois seria justamente a ficção a dar voz àqueles que não a possuem (IMBERT, 2008). Através da ficção, o leitor (e o escritor) é capaz de se colocar no lugar do outro e, assim, descobrir que esse outro não é tão diferente assim – e que, na verdade, “[...] de pouco vale a leitura se ela não nos fizer transitar de vidas. De pouco vale escrever ou ler se não nos deixarmos dissolver por outras identidades e não reacordarmos em outros corpos, outras vozes” (COUTO, 2011, p. 100-101). E nisso acredita o narrador de “Entrada no céu”: no pluralismo, ao invés do dualismo, em um jogo e em uma vida em que todos ganhem e em uma esperança de que, um dia, aqueles que o fizeram sofrer simplesmente porque ele possuía uma cor de pele diferente, se arrependam:

Agora que pouco me resta, meu peito já não escuta senão a música desse baile onde a mulata Margarida me aguarda, braços estendidos a dar razão ao meu adiado viver. Estou entrando no salão de dança e, desculpe o contradito desrespeitoso, já não tenho força de mais falar. Só o desfazer dessa sua certeza: a vida, sim, tem segunda via. Se o amor, arrependido de não ter amado, assim quiser. (COUTO, 2009, p. 80)

Cada homem é uma raça e todos, como já nos ensina a mãe do narrador de *As mãos dos pretos*, conto de Luís Bernardo Honwana e epígrafe deste estudo, antes de serem qualquer coisa, são homens.

REFERÊNCIAS

- COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matámos o cão tinhoso*. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes, 2008.
- IMBERT, Patrick. *Theories of inclusion and exclusion and the knowledge-based society: Canada and the Americas*. Ottawa: University of Ottawa, 2008.
- KYMLICKA, Will. *Multicultural odysseys: navigating the new international politics of diversity*. Nova Iorque: Universidade de Oxford, 2007.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IRONIA E LIRISMO EM HEINRICH HEINE

ROSEANE G. DA SILVA⁷⁰

NORBERTO PERKOSKI⁷¹

PALAVRAS PRELIMINARES

Este trabalho analisa o lirismo e a ironia na obra do escritor alemão Heinrich Heine (1797-1856). Considerado um poeta de transição entre o Romantismo e o Realismo, Heine causa controvérsias – admirado por nomes como Friedrich Nietzsche, Thomas Mann e Hannah Arendt e refutado por Benedetto Croce e Karl Kraus. Debruçando-se sobre variadas temáticas – que incluem crônica de costumes, textos de engajamento político, sátiras, reflexões filosóficas – Heine produziu poemas com alto teor lírico e irônico, que influenciaram escritores como Machado de Assis e Eça de Queirós, como salienta Vallias (2011). O presente estudo, oriundo do projeto *Encontros com a Poesia*, do Grupo de Pesquisa *Estudos Poéticos*, incluiu a leitura e seleção de poemas da obra bilíngue *Heine, hein? : poeta dos contrários*, organizada por André Vallias (2011), além da pesquisa de referencial teórico sobre o tema, incluindo Muecke (1995) e Duarte (2006) – acerca da ironia –, bem como Paz (1982) e Bachelard (1988) (2008), sobre o poético.

Heinrich Heine nasceu no berço de uma família judaica residente em Düsseldorf, na Alemanha, no ano de 1797. Devido às restrições impostas aos judeus no país, Heine decidiu converter-se ao Cristianismo, a fim de obter melhor colocação profissional e educacional – nessa época, algumas carreiras profissionais eram vedadas a grupos minoritários, como era o caso dos judeus.

Banido da Alemanha devido à sua associação política com o socialismo utópico, sob a acusação de produzir obras subversivas, Heine transferiu-se para a França. Essa mudança ocorreu, em princípio, por opção pessoal do poeta, que acreditava que a cidade lhe proporcionaria maior liberdade de expressão e aceitação de suas ideias – já que o país estava sob influência da Revolução Francesa. Ainda assim, Heine permaneceu bastante ligado à sua terra natal, divulgando seus aspectos culturais em seus artigos.

O teor crítico de sua obra, hoje aclamada entre os alemães por ter sido relevante para a formação literária do país, também inclui, ironicamente, a própria religião. A frase de Marx, que assinala que a religião “é o ópio do povo” é aludida por Heine. Reagindo à censura imposta aos seus livros, Heine manifestou-se afirmando que homens capazes de queimar livros, também o fariam com seus semelhantes. De fato, isso ocorreu muitos anos depois, quando os nazistas queimaram muitos livros, incluindo os de Heine, além de dar cabo da vida de judeus no país.

70 Mestranda do PPG em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul e Bolsista PROSUP/CAPES.

71 Professor Doutor do Curso e do Mestrado em Letras da UNISC.

Como sublinha Vallias (2011), Heinrich Heine foi um escritor popular entre a intelectualidade brasileira, influenciando escritores como Machado de Assis, Gonçalves Dias e Castro Alves. Na obra do poeta dos escravos, é perceptível a intertextualidade com um poema de Heine, “O navio negreiro” (1853), que retrata as condições desumanas de um grupo de prisioneiros de navio aportado no Rio de Janeiro.

No presente artigo, analisaremos oito poemas de Heinrich Heine, tendo em vista dois aspectos: o lirismo e a ironia. O tom lírico de Heine é encontrado especialmente em poemas de temática amorosa e sentimental. Todavia, é latente a oscilação entre um ponto de vista sentimental e uma visão mais objetiva da realidade, que ressalta as dificuldades de realização humana, decorrentes inclusive de amores mal resolvidos. A partir de agora analisaremos de que maneira essas duas tendências se manifestam em alguns poemas de Heine.

1. LIRISMO E POESIA – ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Uma definição superficial da palavra lirismo pode ser a que a conceitua como a exaltação de sentimentos pessoais, individuais de um sujeito. Apesar de essa palavra ter clara associação com os textos poéticos, nos quais essa consagração da subjetividade é predominante, é possível encontrar lirismo em outras manifestações artísticas, além da poética: uma paisagem pode despertar emoções pessoais, da mesma forma que uma música, uma pintura, uma fotografia ou uma narrativa cinematográfica. Mas, como estamos nos referindo à manifestação lírica em poemas, nos restringiremos à linguagem escrita.

Ao contrário do que ocorre com textos em prosa, que geralmente possuem um objetivo claro e se referem a saberes concretos, o saber poético se refere ao eu, ao conhecimento de si próprio. Por isso, nas palavras de Octavio Paz, “a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro” (PAZ, 1982, p.15).

Um poema pode, portanto, fazer com que reflitamos sobre a realidade e almejemos novas possibilidades através do exercício imaginativo. Essa capacidade é acentuada pelo filósofo Gaston Bachelard que ressalta que “nos poemas manifestam-se forças que não passam pelos circuitos de um saber” (1989, p.6), ou seja, na criação poética não estão implicados saberes meramente racionais, mas ligados à nossa subjetividade. Por repercutir de diversas maneiras entre seus leitores, de acordo com seu arcabouço sociocultural e afetivo, o texto lírico possui uma natureza renovadora, uma vez que contrariamente ao discurso cotidiano marcado pela fugacidade, “o poema [...] não morre por ter vivido: ele é feito expressamente para renascer de suas cinzas e vir a ser indefinidamente o que acabou de ser” (1989, p.205).

Devido a esses aspectos, Octavio Paz afirma a unicidade, irredutibilidade e ineditismo de cada poema. Nessa perspectiva, a imagem não é um simples vestígio de experiências anteriores, mas procede de uma “ontologia direta” (1989, p. 2), sendo que sua análise deve ser pautada na sua atualidade e em sua existência em si. Por isso mesmo, a imagem é para Bachelard, “em sua expressão, [...] uma linguagem criança” (1989, p.4).

Constituído por essas palavras “necessárias e insubstituíveis” (PAZ, 1982, p.55), o poema pode provocar o processo aludido por Gaston Bachelard (1988), denominado de repercussão/ressonância: na ressonância, ouvimos o poema, enquanto na repercussão o falamos, é como se ele fosse nosso. Para Bachelard, após a repercussão podemos vivenciar ressonâncias emocionais, recordações oriundas da leitura dos poemas, que nos dão a sensação de que poderíamos tê-lo escrito.

Através da escolha minuciosa de um vocabulário que expressa a sua subjetividade e da composição de imagens que aludem a diferentes sentidos humanos, repercutindo de forma igualmente diversa nos homens, o poeta manifesta em diversos graus o lirismo de suas criações. No caso do escritor alemão Heinrich Heine, o lirismo surge em grande medida junto à ironia, uma visão objetiva da realidade. Assim, ao mesmo tempo em que Heine revela uma ótica positiva da vida – especialmente no que tange ao amor – compõe seus textos com algumas doses de amargura, de consciência diante da crueldade de viver. Nesse ponto, veremos através da leitura dos poemas selecionados, como lirismo e ironia despontam conjuntamente na poética de Heine.

2. IRONIA E LIRISMO EM HEINE

A ironia é um fenômeno de difícil definição, pois pode ser considerado sob diferentes ângulos. O senso comum define ironia como dizer algo querendo dizer o contrário, escondendo as reais intenções provenientes de seu discurso. Mas a ironia é muito mais do que isso. A sua primeira definição provém do discurso socrático que com sua maiêutica propicia a reconstrução dos saberes do sujeito. O processo socrático inicia quando o pensador coloca em dúvida os saberes do interlocutor conduzindo-o à conclusão de que nada sabe para posteriormente auxiliá-lo a reconstruir o seu conhecimento. O sentido primeiro assumido pela ironia é de interrogação.

Muecke (1995) alerta também para o fato de que a ironia é frequentemente coadunada com o humor, o cômico, a paródia e a sátira, com as quais nem sempre está relacionada. O humor engendrado pela ironia não é explícito, mas sutil, compreensível apenas pelos iniciados na arte irônica, ou seja, por aqueles que conseguem acessar o conteúdo implícito no discurso manifesto.

Duarte acentua outra característica relevante do discurso irônico, ao afirmar que:

[...] a ironia atua de forma intelectual, provocada pelo estranhamento, pelo inesperado e pelo paradoxal que entram em confronto com o habitual. O ouvinte do dito irônico (seu leitor ou receptor) é convidado a fazer o seu próprio raciocínio, lançando pontes entre o paradoxo percebido e o significado pretendido daquilo que ouve. (2006, p.21)

Por atuar de modo a estimular o intelecto humano, perceber a ironia é um ato de inteligência. Isso porque o discurso irônico atua nas entrelinhas, propondo com sutileza a existência de uma segunda ótica sobre determinado tema, habilmente oculta pelo criador. Desvendar essas nuances é um ato análogo a desvelar a própria realidade.

Ao contrário do que aparentemente se supõe, o discurso irônico não necessariamente prescinde de beleza estética ou de uma visão idílica da realidade. Em Heine, tais polos encontram-se não em

oposição, mas associados. No texto abaixo, observam-se momentos em que esses elementos se coadunam:

Verdadeiramente

Tão logo brilha o sol da primavera,
 As flores desabrocham pela relva;
 E quando a lua espalha o véu de prata,
 Um séquito de estrelas nada atrás;
 Quando dois olhos lindos se iluminam,
 Canções de amor os vates descortinam; -
 Contudo, estrelas, lua, sol e flor,
 Dois olhos lindos e canções de amor,
 Por mais que nos comovam lá no fundo,
 Não mudam uma vírgula no mundo. (HEINE, 2011, p.57)
 1821

No poema acima, o eu lírico manifesta sua atenção à beleza da natureza – o sol da primavera, as flores que desabrocham entre a relva, a luminosidade que a lua espalha. Além disso, atenta para o brilho do olhar da amada e para o amor por ela despertado. Entretanto, ainda que apresente essa visão amorosa e cuidadosa em relação ao lado luminoso de sua existência, não deixa por ela se enganar, uma vez que, mesmo que essas coisas “nos comovam lá no fundo/Não mudam uma vírgula do mundo”, ou seja, mesmo consciente dos benefícios que a vida pode lhe proporcionar, o eu lírico manifesta conhecer a dureza da existência que não mudará pela presença do amor ou de uma natureza encantadora. Nesse caso, se nos guiássemos pelo senso comum, não estaríamos diante de um poema irônico. Porém, temos a quebra de uma expectativa acalentada pelo leitor: há um estranhamento, pois se espera que o eu lírico prossiga com a descrição de uma existência perfeita. Temos, portanto, uma ótica que coaduna lirismo e ironia, como facetas indissociáveis da visão do poeta.

O poema seguinte expõe desejos do poeta sobre o destino de seus inimigos, daqueles que tentam colocar obstáculos em seu caminho:

Eu rio do pernóstico velhaco,
 De bode, me encarando a noite inteira;
 Eu rio da raposa sorrateira
 Que fuça em busca do meu ponto fraco.

Eu rio do acadêmico macaco,
 Que arrota regras e vomita asneira;
 Eu rio dessa víbora embusteira,
 Querendo me emboscar de seu buraco.

Pois quando nos atinge a mão irada
 Do acaso, e a nossa vida se estilhaça,
 E os cacos vão caindo pelo chão;

E quando em nosso peito o coração
 Se rasga, dilacera e despedaça –
 Nos resta uma sonora gargalhada. (HEINE, 2011, p.65)

1821

A utilização de vocábulos nesse poema revela a preocupação em exprimir todo o desprezo que o eu lírico manifesta por aqueles que atravancam seu caminho: o primeiro inimigo é um “pernóstico velhaco”, um homem que utiliza um vocabulário arcaico, ultrapassado, apenas para exibir vaidosamente um intelecto que na realidade não possui. Já o segundo indivíduo é caracterizado como uma “raposa sorrateira/Que fuça em busca do meu ponto fraco”. A raposa é animal muitas vezes associado à falsidade, aos indivíduos em quem não devemos depositar confiança. Seu próximo inimigo é o “acadêmico macaco/Que arrota regras e vomita asneira”, ou seja, um sujeito que se preocupa em alardear sua capacidade intelectual, mas que, na verdade, repete ideias alheias. Em seguida temos a “víbora embusteira”, que deseja emboscar o eu lírico de sua toca. Como vimos, os inimigos do eu lírico são aludidos com características de animais, junto a vocábulos que revelam que, na realidade, referem-se a seres humanos – um macaco não pode ser “acadêmico”, nem arrotar regras ou vomitar asneiras. Os versos seguintes se referem aos momentos em que somos atingidos pelos obstáculos impostos pela vida, quando nossa existência “se estilhaça,/E os cacos vão caindo pelo chão;”: nesses momentos, resta-nos, seguindo o eu lírico, dar uma “sonora gargalhada”.

Assim, ao homem inteligente, a saída é sempre o riso, propiciado pela visão irônica – é preciso rir das tentativas dos inimigos de prejudicar-nos e quando as dificuldades realmente se interpõem em nosso caminho é necessário rir mais ainda. É inútil tentar atrapalhar a vida alheia, quando o destino de todos os homens é enfrentar dificuldades em algum momento de sua existência. E quando esses momentos chegarem, as lamentações não são a resposta adequada, na medida em que esses momentos são igualmente passageiros. Eis que a visão irônica novamente se configura nesse poema. Entretanto, no texto acima não há nenhuma preocupação em acentuar uma visão lírica da realidade. Nos poemas de temática amorosa, ambos os aspectos se manifestam mais visivelmente. Vejamos como o poema abaixo trata da temática amorosa:

O rapaz ama uma jovem
 Que deseja outro rapaz;
 Este de outra se enamora,
 Lá se vão ao juiz de paz.

A donzela então decide
 Desposar, só por despeito,
 O primeiro que ela avista;
 O rapaz ficou desfeito.

É uma história tão antiga
 Mas que sempre se renova;
 E quem já passou por isso
 Pôs seu coração à prova. (HEINE, 2011, p.83)
 1822

Nesse poema, que parece, conforme assinala Vallias (2011, p.29), ter inspirado “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade, a visão idílica do amor é rompida: algumas vezes as pessoas não conseguem concretizar seus sentimentos com aqueles que desejam e estão sujeitas, como seres humanos, a agir de modo vingativo, relacionando-se com pessoas que não amam, apenas por despeito, na tentativa de ocultar sua decepção amorosa. Em Heine o amor não é sentimento salvador, que afasta o indivíduo de quaisquer traços de infelicidade; pelo contrário: o amor pode ser malsucedido e sujeito às crises impostas pelo próprio casal, responsável primeiro pelo término do sentimento que nutriam. Nada mais contraditório, mais irônico do que ser o próprio homem o responsável por suas desgraças. O poema seguinte revela a dúplici visão do amor:

Se nos casarmos no papel,
 Então vão todos te invejar:
 Hás de passar a leite e mel
 Os dias de papo pro ar.

Quando tiveres os teus chiliques,
 Prometo que não vou chiar;
 Porém meus versos não critiques,
 Que aí vou me divorciar. (HEINE, 2011, p.95)
 1823

À mulher amada com quem intenta se casar, o eu lírico promete dias muito aprazíveis: “Hás de passar a leite e mel/Os dias de papo pro ar”. Além disso, o eu lírico salienta que, por estar com ela casado, a mulher será invejada por todos. Na segunda estrofe, o apaixonado assegura que suportará todos os “chiliques” da amada. Entretanto, alerta que se ela criticar seus versos, esse será motivo para o divórcio. Nesse sentido, por mais que se alardeie a eternidade do sentimento amoroso, Heine revela, de modo bem-humorado, que o amor pode ser destruído pelos mais insignificantes gestos, por aparentemente inofensivas atitudes. Novamente a contradição se faz presente: o sentimento que parece mover o mundo é frágil, sujeito aos atos que aparentam ser destituídos de força.

O poema a seguir revela justamente o término do sentimento amoroso, através da imagem de uma festa popular, o carnaval.

O carnaval do nosso amor,
Que arrebatava o coração,
Chegou ao fim e vejo só
Nosso bocejo desfilar!

Agora está vazio o cálice
Que transbordava de paixão
Efervescente e inebriante;
O cálice se esvaziou.

Também calou-se a melodia,
Que arrebatava na avenida
A dança da nossa emoção:
A melodia se calou.

Não brilha mais aquela luz
Que iluminava a passarela
Nas cores da agremiação;
Aquele luz já se apagou.

A quarta-feira bate à porta;
Com cinzas faço-te um sinal
Da cruz na testa, e digo então:
Recorda-te mulher, que és pó. (HEINE, 2011, p.135)

No poema acima, o eu lírico se refere a um amor que chegou ao fim, do qual só resta um tedioso bocejo que desfila no lugar do então festejado encontro amoroso, representado pelo carnaval. O cálice, então repleto de paixão, simplesmente esvaziou, do mesmo modo que a melodia que se ouvia pela avenida silenciou. As luzes que iluminavam a passarela se esvaneceram, assim como o amor que nutriam um pelo outro. Na última estrofe do poema, o eu lírico se refere à quarta-feira de cinzas que marca o encerramento do carnaval. Dirigindo-se à moça que amou, o eu lírico faz “um sinal/Da cruz na testa” e diz-lhe: “Recorda-te mulher, que és pó”. Após relembrar o amor que com ela vivenciou, o eu poético apresenta uma referência religiosa, que rompe com a tendência hedonista do ser humano, que busca vivenciar os prazeres que a vida proporciona, ao lembrar-se de seu destino final – a morte. O término do amor nutrido pelos amantes é um artifício utilizado para lembrar o homem de que não só o sentimento tem um fim, mas a sua própria existência está fadada ao completo desaparecimento.

Em “Psiquê”, o poeta faz referência ao mito de Eros e Psiquê, cujo encontro representa o amor às cegas, no qual não importa a aparência do outro, mas a sua essência.

Psiquê

Uma lâmpada na mão,
E no peito, a chama acesa:
Psiquê vai ao divã,
Onde o amante adormecera.

Estremece, com rubor,
Vendo tanta formosura –
Desvelado, o deus do amor
Foge pela noite escura.

Séculos de penitência!
Quase morre no jejum!
Ela jura abstinência –
Só porque viu Eros nu. (HEINE, 2011, p.213)

Psiquê, que foi proibida de ver o rosto do amado Eros, acaba transgredindo a interdição, movida pela curiosidade: apaixonada pelo amante, deseja vê-lo pela primeira vez. Ao conseguir satisfazer sua vontade, Eros foge de sua presença e Psiquê, durante séculos, como se tivesse cometido um grande pecado, se penitencia apenas por tê-lo visto nu. No caso do poema acima, o eu lírico enfatiza o ridículo presente na reação de Psiquê, que “Só porque viu Eros nu”, não consegue retomar o equilíbrio.

Já em “Rosa Velha”, um amor não correspondido fomenta uma atitude no eu lírico, que ridiculariza a mulher que o desprezou.

Rosa velha

Era só um botão de rosa,
Mas queimou meu coração;
Floresceu e foi-se embora,
Virou musa da estação.

Rosa tão maravilhosa,
Eu a quis em meu buquê;
Mas a flor era espinhosa,
E logrou se defender.

Hoje, murcha e destruída
Pela chuva e pelo vento,
Vem a mim – Henri, *chéri!* –
Cheia de contentamento.

Heinrich, Heinrich, queridinho –
Diz na doce intimidade;
Só me queixo é de um espinho,
Bem no queixo da beldade.

Um pelinho peniquento
Na verruga me atrapalha –
Filha, vá para o convento,
Ou te apruma com a navalha. (HEINE, 2011, p.241)

1840

Inicialmente, o eu lírico faz referência a uma flor que em botão “queimou seu coração”, o que podemos interpretar como a menção a uma bela jovem que desprezou seus sentimentos, partindo e deixando apenas as lembranças de um amor não concretizado. O eu lírico lamenta, em seguida, não ter conseguido apanhar essa rosa para compor seu buquê, afirmando que agora a flor, destruída pela ação do tempo, retorna chamando-o de “Henri, *chéri!* – /Cheia de contentamento”. Nesse ponto, vemos que o eu poético se confunde com o próprio poeta, que pode estar se referindo a uma decepção amorosa que ele mesmo teve. Por fim, o eu poético afirma que reclama apenas de uma coisa, “de um espinho,/Bem no queixo da beldade”. Tal espinho é “Um pelinho peniquento” sobre a verruga que o atrapalha. Ora, ao que parece a moça já não é nenhuma beldade, como menciona o eu lírico. A solução por ele sugerida é que a moça vá para um convento, já que não chama mais a atenção de homem algum pela beleza ou arrume uma navalha, dando fim à verruga e ao pelo que tanto o incomoda. Temos aqui um lamento amoroso, que contraria as expectativas do leitor, que pensa que o eu lírico demonstrará grande melancolia por não ter conquistado a moça. Ele, no entanto, ao ter a oportunidade de vivenciar esse sentimento anos mais tarde, constata que a perda de sua beleza física rompeu o encanto que o atraía na mulher: isso porque homem nenhum poderia permanecer apaixonado, segundo Heine, por uma “Rosa velha”.

O poema seguinte revela o pretense amor de um sujeito que morre e deseja deixar aos que aqui permanecem valiosa herança.

Legado

A minha vida chega ao fim,
 Escrevo pois meu testamento;
 Cristão, eu lego aos inimigos
 Dádivas de agradecimento.

Aos meus fiéis opositores
 Eu deixo as pragas e doenças,
 A minha coleção de dores,
 Moléstias e deficiências.

Recebam aquela cólica,
 Mordendo feito uma torquês,
 Pedras no rim e as hemorroidas,
 Que inflama no final do mês.

As minhas câimbras e gastrite,
 Hérnias de disco e convulsões –

Darei de herança tudo aquilo
Que usufruí em diversões.

Adendo à última vontade:
Que Deus caído em esquecimento
Lembre de vós e vos apague
Toda a memória e sentimento. (HEINE, 2011, p.359)
1851

Em “Legado”, a ironia se faz presente desde o título do poema: um legado é um benefício deixado por aquele que perde sua vida. Ao lermos o poema, no entanto, vemos que não se trata disso. Ainda que o eu lírico assinale que é cristão – o que nos levaria a crer em sua capacidade de perdoar aqueles que lhe fizeram algum mal – temos uma postura contrária. As “dádivas de agradecimento” que o eu lírico lega a seus inimigos constitui-se no pior que um homem pode desejar ao outro: dores, moléstias, deficiências, cólicas, pedras no rim, hemorroidas, câimbras e gastrite. Para fechar o testamento, o eu poético manifesta o desejo de “Que Deus caído em esquecimento/Lembre de vós e vos apague/Toda a memória e sentimento”.

Os oito poemas aqui analisados revelam não somente uma preocupação lírica, com a escolha de um vocabulário que expressa o mais adequadamente possível ideias pretendidas pelo poeta, mas também uma visão que considera tanto a faceta sublime da existência, quanto as dificuldades por ela engendradas.

Textos irônicos como os de Heine revelam ao leitor que:

[...] o homem, sendo quase a única destas formas criadas, que logo serão des-criadas, deve reconhecer que não pode adquirir qualquer poder intelectual ou experimental permanente sobre o todo. Não obstante, ele é impelido ou, como se diz agora, “programado” para compreender o mundo, para reduzi-lo à ordem e coerência, mas qualquer expressão de seu entendimento será inevitavelmente limitada, não só porque ele próprio é finito, mas também porque pensamento e linguagem são inerentemente sistemáticos e “fixativos”, enquanto que a natureza é inerentemente elusiva e proteica. (MUECKE, 1995, p.39)

A leitura de um texto irônico pode revelar a natureza contraditória que permeia nossa própria existência. Somos confrontados à indagação e às dualidades em diversos momentos de nossa vida, inclusive no ato mesmo de viver: ainda que nos preparemos intelectualmente, nos aprimorando a cada dia sobre melhores maneiras de conviver uns com os outros, descobrindo novos recursos que facilitem nosso cotidiano, ainda estamos sujeitos à nossa fragilidade, à perda de nossa vida. O conhecimento de si propiciado pela leitura de textos líricos é acentuado pela leitura de textos irônicos, que nos tornam cientes da árdua tarefa de viver.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 2. ed. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DUARTE, Lélia Parreira. *Ironia e humor na literatura*. São Paulo: Alameda, 2006.
- HEINE, Heinrich. *Heine, hein?: poeta dos contrários*. Tradução, introdução e organização André Vallias. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- VALLIAS, André. Poeta dos contrários. In: HEINE, Heinrich. *Heine, hein? : o poeta dos contrários*. Tradução, introdução e organização André Vallias. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 13-34.

A LEITURA COMO MARCO DIVISÓRIO ENTRE EXCLUSÃO/ INCLUSÃO NA NARRATIVA *O LEITOR*

SIMONE MARIA DOS SANTOS CUNHA⁷²

JURACY IGNEZ ASSMANN SARAIVA⁷³

1. INTRODUÇÃO

O romance *O leitor* (*Der Vorleser*), escrito por Bernhard Schlink e publicado pela primeira vez em 1995, foi traduzido em 39 línguas e, em 1999, ganhou o Prêmio de Literatura do *Die Welt*, além de ser o primeiro livro alemão a conquistar o primeiro lugar do New York Times. Adaptado para o cinema pelo roteirista David Hare e dirigido por Stephen Daldry, ele foi a última produção de Anthony Minghella e Sydney Pollack. As filmagens iniciaram na Alemanha, em setembro de 2007 e o lançamento nos cinemas americanos ocorreu em 10 de dezembro de 2008. No elenco estão nomes conhecidos como o de Ralph Fiennes e Kate Winslet, que recebeu vários prêmios, em 2009, por sua atuação no filme.

O conjunto de elementos composicionais da narrativa fílmica, originária de uma narrativa literária, mostra que o cinema e a literatura se constituem em signos representativos de uma sociedade. Conforme Juracy A. Saraiva, “a imagem é, para o cinema, o ponto de partida, enquanto para a literatura, é o ponto de chegada, o que permite afirmar que o conhecimento dos recursos de expressão de ambas as formas de narrativa permite melhor compreender a especificidade de cada uma delas” (SARAIVA, 2003, p.26). A análise das versões literária e fílmica de “O leitor” servirá para elucidar o problema de pesquisa: a leitura pode ser um marco divisório entre exclusão/inclusão? O objetivo geral deste estudo consiste em demonstrar, a partir da análise das narrativas fílmica e literária de *O leitor*, que a leitura pode ser um marco divisório entre exclusão/inclusão. Os objetivos específicos são: elencar posicionamentos críticos sobre literatura e cinema a fim de embasar o estudo; analisar “O leitor”, nas versões fílmica e literária, à luz da teoria da narrativa e discutir questões éticas que perpassam a narrativa, bem como conceitos de exclusão/inclusão,

72 Graduada em Letras pela UNISINOS; Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela FEEVALE; Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social na FEEVALE (Bolsa Taxas CAPES-PROSUP). Professora, exercendo, atualmente, a função de Assessora Especial Cultural na Secretaria Municipal de Arte e Cultura, de Esteio. Integrante dos grupos de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais, da FEEVALE e Relações intertextuais na obra de Machado de Assis, da Fundação Casa de Rui Barbosa.

73 Graduada em Letras pela UNISINOS; Mestre em Literatura Brasileira pela UFRGS; Doutora em Teoria Literária pela PUCRS. Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós Graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale. Bolsista de Produtividade do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais e integrante do grupo Relações intertextuais na obra de Machado de Assis, da Fundação Casa de Rui Barbosa.

desigualdade e diversidade, com a finalidade de elucidar o problema de pesquisa. Para isso, primeiramente será feito um levantamento teórico que direcionará o estudo das narrativas fílmica e literária e, a seguir, serão analisados alguns aspectos composicionais, de ambas as narrativas, que introduzem significações, bem como suas relações com o contexto da época retratada.

Os autores que embasam esta pesquisa são: Mikhail Bakhtin, no aspecto referente ao signo e a sua significação; Jacques Aumont, no que se refere a cinema e narração; Juracy Assmann Saraiva, no que concerne às aproximações entre narrativas verbais e visuais; Roland Bourneuf e Réal Ouellet, na definição da importância da correlação entre o espaço e demais elementos composicionais da narrativa; Robert Castel e José de Souza Martins, em posicionamentos sobre desigualdade, exclusão/inclusão; Yves de Taille, Dwight Furrow e Richard David Precht, no que se refere a questões éticas e Antônio Cândido, na manifestação da importância da Literatura como direito do ser humano. Este trabalho se justifica porque servirá de base para outros estudos acadêmicos acerca da importância da Literatura. Além disso, ele está de acordo com a linha de pesquisa linguagem e suas tecnologias, que contempla as práticas sociais que permeiam o cotidiano e as manifestações culturais, percebidas e interpretadas, simultaneamente, como meios de concepção do real e de sua representação.

A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica sobre a teoria da narrativa, baseada em estudiosos da Literatura e do cinema, na análise das narrativas literária e fílmica, na discussão de questões éticas e de conceitos de exclusão/inclusão, desigualdade e diversidade para a elucidação do problema de pesquisa.

2. OLHARES ENTRECruzADOS SOBRE A NARRATIVA “O LEITOR”

Segundo Bakhtin (2004, p.31), a literatura está intimamente ligada aos problemas da filosofia da linguagem, uma vez que, como produto ideológico, pertence a uma realidade, possui um significado e “remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2004, p.31). Ele explica que todo produto ideológico reflete e refrata uma realidade exterior, portanto, possui significado e remete a algo situado fora de si, logo, se constitui num signo. Para Bakhtin (2004, p.32), os signos pertencem a um universo particular denominado universo de signos, portanto, não são apenas parte de uma realidade, e sim refletem e refratam uma outra, que tanto pode ser fielmente representada quando distorcida, ou ainda, revelada apenas de um ponto de vista específico, visto que “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica” e “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2004, p.32). Conclui-se, então, que como o cinema também reflete e refrata uma realidade exterior, ele também se constitui em signo.

Ao falar sobre o cinema, Jacques Aumont explica que ele trabalha com a imagem figurativa em movimento e o desejo de “fazer com que o objeto signifique algo além de sua simples representação” (AUMONT, 1995, p.90). Portanto, como cada objeto veicula valores para a sociedade, ele já se constitui num discurso, numa “amostra social que, por sua condição, torna-se um iniciador do discurso de ficção, pois tende a recriar em torno dele (mais exatamente, aquele que o vê tende a recriar) o universo social ao qual pertence” (AUMONT, 1995, p.90). Assim, “qualquer figuração, qualquer representação chama a narração, mesmo embrionária, pelo peso do sistema social ao qual o representado pertence e por sua ostentação” (AUMONT, 1995, p.90).

A narrativa “O leitor” revive o sistema social da época do pós-guerra na Alemanha e presentifica questões relacionadas aos crimes cometidos no nazismo e ao sentimento de culpa que os envolvidos em questões a eles relacionados carregam dentro de si. Nesse contexto, as personagens principais Hanna Schmitz e Michael Berg vivem um tumultuado relacionamento amoroso, marcado pelos contrastes entre eles. Michael, um adolescente de 15 anos, estudante, inexperiente, carente de afeto, introspectivo, leitor assíduo, envolve-se com Hanna, uma mulher madura, com o dobro de sua idade, cobradora de bonde, introspectiva, firme, maternal, analfabeta, que, envergonhada por não saber ler e pelos crimes cometidos no nazismo, esconde do rapaz seus segredos. E, após receber uma proposta para trabalhar em um escritório da Companhia de Bondes, ela foge para não descobrirem seu segredo. Assim, Michael perde o contato com ela e só a reencontra em um tribunal, oito anos depois, quando estão sendo julgados crimes de guerra e Hanna é uma das acusadas. Ela acaba sendo condenada à prisão perpétua por vergonha de revelar que não sabe ler e Michael, mesmo sendo estudante de direito e descobrindo o segredo de Hanna, não interfere no julgamento. Ele desiste dela até resolver mandar fitas com leituras gravadas para ela ouvir na prisão. E essas fitas permitem que Hanna aprenda a ler sozinha. As leituras dela na prisão compreendem a literatura das vítimas do nazismo, ao lado dos cadernos autobiográficos de Rudolf Hess, o relato de Hannah Arendt sobre Eichmann em Jerusalém e literatura científica sobre campos de concentração. A partir dessas leituras, Hanna consegue compreender a extensão de tudo que viveu. E, após ter ficado presa por trinta anos, um dia antes de ser liberada de sua pena, reencontra Michael e percebe que seu amor é impossível, pois as diferenças de idade e o peso da culpa acabaram com as chances de uma vida feliz. Logo, conclui que sua verdadeira libertação é a morte. Então, ela organiza seus livros sobre uma banqueta no quarto e, sobre eles, como se significassem os degraus para a sua total libertação, se enforca, alcançando a plenitude da libertação. Essa atitude de Hanna, embora compreensível, suscita várias interrogações no leitor/espectador, não só em relação às atitudes de Hanna, mas também, às atitudes de Michael no decorrer da vida de ambos. Porém, para esclarecer alguns aspectos que interferem na narrativa, é importante visualizar algumas questões éticas que envolvem os protagonistas.

Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La Taille⁷⁴ afirma que “as virtudes morais e aquelas a elas relacionadas, uma vez que falam de qualidades que caracterizam uma pessoa, podem ocupar lugar de destaque na construção das representações de si⁷⁵” (LA TAILLE, 2009, pg.283). Ele explica que uma das motivações básicas de todo o ser humano é ver a si por meio de representações de si com valor positivo e que essa é uma das condições necessárias para usufruir de uma vida boa no plano ético. Porém, quando as representações de si são julgadas negativas, o sentimento experimentado é a vergonha⁷⁶.

74 Educador e psicólogo francês naturalizado brasileiro. Professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

75 Conforme Yves de Taille, “representações de si são imagens por intermédio das quais um indivíduo define a si próprio. Podem ser objetivas ou ilusórias. O importante é que são imagens por meio das quais um indivíduo vê a si e como se julga. As imagens de si são construídas como conjunto de valores”. (LA TAILLE, 2009, p.283).

76 Vergonha, segundo Yves de Taille, é o “sentimento penoso decorrente da avaliação que cada pessoa faz da distância que há ou que poderia ter entre o que ela julga ser e o que idealmente ela desejaria ser.” (LA TAILLE, 2009, p.284).

Conforme Elizabet Harkot de La Taille (LA TAILLE, 1999 apud LA TAILLE, 2009, p.284), existem dois tipos de vergonha: a retrospectiva e a prospectiva. A primeira ocorre quando houve, de fato, distância entre o “ser” e a “boa imagem” idealizada. A segunda acontece quando se antecipa “a vergonha que se experimentaria se determinada ação fosse, ou não, realizada, ou se alguma atitude fosse ou não, tomada”. Nessa narrativa, ambas as personagens experienciam os dois tipos de vergonha. No caso da vergonha retrospectiva, Hanna sentia vergonha por não saber ler e se sentia inferiorizada junto às outras pessoas que sabiam ler. Já Michael sentia vergonha de ter tido um romance com Hanna; ele, um advogado em formação, não poderia ter sido amante de uma mulher que cometera crimes no holocausto. Quanto à vergonha prospectiva, Hanna antecipou a vergonha que sentiria se todos no tribunal soubessem que não saberia ler. Assim, preferiu assumir a culpa para não revelar seu segredo. E, Michael, por sua vez, antecipou a culpa que sentiria no tribunal se seus amigos e as demais pessoas descobrissem que tivera um caso com Hanna aos quinze anos. Portanto, as representações de si inspiram suas ações, logo, podemos dizer que ambas as personagens têm personalidades éticas. Além das questões éticas, é importante observar também que essa narrativa é permeada por questões relacionadas à desigualdade e à exclusão *versus* inclusão. O posicionamento de alguns autores sobre essas questões pode esclarecer algumas atitudes das personagens e possibilitar um melhor entendimento da narrativa. Robert Castel, por exemplo, defende o trabalho socialmente útil. Para ele “o trabalho ainda é o principal fundamento da cidadania na medida mesma em que esta comporta uma dimensão econômica e social...” (RIZEK apud CASTEL, 2013, p.18). As atitudes de Hanna corroboram as afirmações de Castel. Hanna levava a sério o seu trabalho: “não podia deixar as presas fugirem porque era o seu trabalho” (conforme disse ao juiz) e não aceitou o cargo no escritório da companhia de bondes porque não sabia ler, logo, não teria as aptidões necessárias para realizar um bom trabalho em um escritório, segundo seu ponto de vista, o que a fez excluir-se do mundo. Ela encontrava-se no interstício, na zona de vulnerabilidade, de fragilidade, com uma integração precária, estava sempre com medo que descobrissem que era analfabeta.

Ao falar do desfilhado, do desassociado, do desqualificado, da “fragilidade do vínculo social”, dos “itinerários cuja terra tremeu” (CASTEL, 2013, p.24), Castel caracteriza pessoas fragilizadas, tais como Hanna, que estava em situação de flutuação na estrutura social, “povoava seu interstício sem encontrar aí um lugar designado” (CASTEL, p.24). E, embora aparente ser uma pessoa autônoma⁷⁷, se a julgarmos pelo viés ético, de acordo com a explicação

77 Conforme Dwight Furrow, “a autonomia relacional inicia o processo de esclarecimento do propósito da moralidade – a moralidade nos permite estabelecer e manter relações que contribuem para o nosso funcionamento e prosperar no mundo como seres autônomos. Assim, os motivos morais são compatíveis com a visão mais plausível do agir humano, no qual as nossas ações são dirigidas para um objetivo. A autonomia relacional também fornece parte da explicação de como os interesses dos outros podem ser uma razão pura para que eu aja, mesmo quando não compartilho de seus interesses [...] Ter autonomia é ser autodirigido. É estar em uma posição na qual minhas ações refletem minhas próprias crenças e desejos. Para atingir a autonomia devemos ter capacidade para um padrão de deliberação, no qual avaliamos desejos e valores, assim como nossas situações, incluindo as relações, a fim de exercer o devido controle sobre nossas vidas. No entanto, este padrão de deliberação deve cobrir não somente o passado e o presente, mas também o futuro. Muito de nossa habilidade de controlar fatores em nossas vidas envolve o modo como antecipamos o futuro. Se antecipamos o futuro de modo tal que barre excessivamente nossas possibilidades e torne a tomada de decisões mais difícil, assim como a nossa ação futura segundo elas, então sofremos uma perda de autonomia” (FURROW, 2007, p.40).

de Dwight Furrow⁷⁸ sobre a perda de autonomia diante da forma como se antecipa o futuro, tanto Hanna quanto Michael, devido à vergonha prospectiva, perdem a autonomia e vivem o restante de suas vidas culpando-se por não terem agido de forma diferente. Concebem expectativas baixas para o seu futuro a dois. Conforme Richard David Precht, “expectativas baixas indicam duas possibilidades: um medo de viver bastante grande e uma dificuldade patente em lidar com decepções” (PRECHT, 2009, p.301). Além disso, para Hanna, o desejo de saber ler era a expressão de uma carência vital, de que fala José de Souza Martins, que prefere o termo “desigualdade” em vez de exclusão. Ele mostra a desigualdade no meio que envolve a produção e explica que “a pobreza, [...] já não é mais nem principalmente a carência material. As pobreza se multiplicaram em todos os planos e contaminaram até mesmo âmbitos da vida que nunca reconheceríamos como expressões de carências vitais” (MARTINS, p.12).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura para Hanna era o marco divisório entre a exclusão/inclusão, entre a angústia e a libertação. A importância que Hanna dá para a leitura reafirma o posicionamento de Antônio Cândido, que define o acesso à Literatura e à Arte em geral como uma “necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CÂNDIDO, 2004, p.186). Além disso, a Literatura, segundo o autor, é um “instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CÂNDIDO, 2004, p.186). Assim, a partir da análise de “O leitor”, é possível responder ao problema que originou essa pesquisa: a leitura pode ser um marco divisório entre exclusão/inclusão.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. *Cinema e narração*. In: A estética do filme. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____ J. *Cinema e linguagem*. In: A estética do filme. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. Estudos das ideologias e filosofia da linguagem. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 4. ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 11.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2013.
- DALTRY, Stephen. *O leitor (The Reader)*. EUA / Alemanha, 2009.
- FURROW, Dwight. *Ética: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

78 Professor de Filosofia de San Diego Mesa College, USA.

- LA TAILLE, Yves de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo*. 4. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2012.
- PRECHT, Richard David. *Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?* Uma aventura na filosofia; tradução Cláudia Abeling. São Paulo: Ediouro, 2009.
- SARAIVA, Juracy I. A. Literatura e cinema: encontro de linguagens. In: SARAIVA, Juracy I. A. (org.). *Narrativas verbais e visuais: leituras refletidas*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.
- SCHLINK, Bernhard. *O leitor*. Rio de Janeiro: Record, 2014. Tradução de Pedro Sússekind. 12 ed.

ILHA DA XEFINA: O ESPAÇO DA REPRESSÃO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE⁷⁹

CHIMICA FRANCISCO⁸⁰

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa fazer um estudo em torno da categoria espaço. A abordagem centra-se em uma obra julgada marcadamente emblemática de sua época no contexto da contribuição para o enriquecimento e a periodização da literatura de Moçambique. Trata-se da obra *Xefina* (1989), da autoria de Juvenal Bucuane.

Xefina é um livro composto de treze (13) contos que se referem a acontecimentos ocorridos no período colonial, no derradeiro momento, pouco antes da independência do país, em 1974, e outros eventos que se verificam após a independência de Moçambique, que ocorreu em 1975.

Esta narrativa decorre da situação colonial em que está subjacente a influência do regime colonial, ou participando direta ou indiretamente, ou lendo-se sobre comportamento e das atitudes das personagens que decalcaram suas ações a partir das ações colonialistas.

O nome Xefina que a obra toma, refere-se a uma ilha localizada no Sul de Moçambique que, no período da vigência colonial, serviu como um *Depósito Disciplinar Militar* (DDM) para onde eram levados os presos militares que cometiam as variadas irregularidades durante o cumprimento do serviço militar. Xefina é o nome da obra e é também o nome da ilha reclusão, o espaço sobre o qual este artigo vai se debruçar.

O que move as personagens em Xefina, na ilha reclusão, é a dinâmica, típica daquele período colonial em que um representante deste regime, um português responsável pela brigada militar estacionada naquela ilha, o comandante, é o indivíduo que mandava em todos, nos militares efetivos, nos prisioneiros e na população em geral que proliferava nas redondezas do quartel, majoritariamente constituída de prostitutas. As personagens movimentam-se em torno desse eixo de autoridade colonial: o comandante Vossemecê.

79 O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq – Brasil.

80 Doutorando em Letras (Estudos Literários) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista do PEC-PG CAPES. E-mail: chimicafrancisco@yahoo.com.br

2. O ESPAÇO: UMA BREVE VISÃO

Na visão de Reis e Lopes (2000, p. 135): “o espaço constitui uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as restantes categorias, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam”. Como a corroborarem com estes autores, Paz e Moniz (2004, p. 81) têm o espaço como uma das categorias da narrativa que designa “o lugar ou os lugares onde decorre a ação” continuam, na senda, acrescentando que: “a narratologia distingue três espécies de espaços: *o espaço físico*⁸¹, *o espaço psicológico*⁸² e *o espaço social*⁸³”.

Uma narrativa pode ser entendida como sendo um enredo, um conjunto de ações desenvolvidas pelas personagens no espaço e no tempo. Reis e Lopes (2000, p. 273) referem que a narrativa, enquanto modo literário, não é: “alheia à lenta mutação dos períodos literários nem às transformações ideológicas que neles se inscrevem. Sobretudo em certos períodos literários, como o Realismo, o Naturalismo ou o Neorrealismo”, e acrescentam ainda que: “a narrativa não cessa de se afirmar como modo de representação literária preferencialmente orientado para a condição histórica do Homem” (REIS e LOPES, 2000, p. 273).

Em *Xefina* pode-se retratar a ilha da Xefina Grande como espaço representativo de duas categorias de espaços fundamentais: como espaço físico e também como espaço social.

Assim, esses espaços condicionam a dinâmica das personagens. As inter-relações são justificadas pela existência ou não de um determinado tipo de espaço ou ainda o espaço determina as interações, por exemplo, no espaço opressivo que é o da ilha da Xefina Grande, que segundo Bourneuf e Ouellet (1976, p. 166): “o espaço opressivo parece predominar nos romances contemporâneos. Por vezes, faz gerar o ódio ou a revolta no coração duma personagem”.

Bourneuf e Ouellet (1976, p. 134) mostram que há dois tipos de espaços, um que é o mundo que “pertence aos aventureiros” de renomados escritores como Melville, Jules Verne, Blaise Cendrars ou de Kessel, cujas personagens podem ser capitães de baleeira, globe-trotters, traficantes ou cavaleiros das estepes afegãs. Enquanto o outro tipo de espaço é o mais fechado “onde se roda sem fim”, este tipo de espaço de acordo com Bourneuf e Ouellet (1976): “parece predominar pelo menos nas grandes obras do romance francês, talvez mais preocupado em aprofundar a vida interior das personagens do que em as lançar à aventura pelos cinco continentes” (BOURNEUF e OUELLET, 1976, p. 134).

81 O **espaço físico** pode não exceder a mera função de cenário envolvente da ação; mas pode também exercer um papel importante na revelação do carácter e do comportamento das personagens, cruzando-se com outras espécies de espaço. Assim, não é indiferente a localização da ação num espaço natural ou construído, num espaço rural (aldeia) ou num espaço urbano (cidade), na capital ou na província (PAZ e MONIZ, p. 81-82).

82 O **espaço psicológico** é a vivência do espaço físico pelas personagens. Euforia e a disforia, deslumbramento e repulsa são sentimentos que envolvem uma relação estreita e essencial entre o sujeito e o espaço. Consoante a natureza e a intensidade das vivências, o espaço assume uma função adjuvante ou oponente. O mesmo cenário, porém, pode ser objeto de atração ou de rejeição conforme o estado de espírito da personagem (PAZ e MONIZ, p. 82).

83 O **espaço social** constitui uma verdadeira montra das relações económicas, políticas e culturais entre as personagens. O conflito entre classes e grupos profissionais, empresas e instituições, partidos e correntes de opinião, regiões e países, no interior destes estratos, ou, mesmo, ao nível da relação intersubjetiva, revela na narrativa um mundo polémico e instável na complexidade do homem social (PAZ e MONIZ, p. 82).

3. A ILHA DA XEFINA: O ESPAÇO DA REPRESSÃO NA OBRA *XEFINA*, DE JUVENAL BUCUANE

A narrativa da obra *Xefina* começa com uma das personagens principais (Alfredo) a deslocar-se para o seu novo destino de colocação para trabalho, vindo transferido do QG⁸⁴ em Nampula⁸⁵, a ilha da Xefina Grande (o espaço macro de toda narrativa da obra), onde iria exercer suas funções no cumprimento de serviço militar, isso no período colonial, no histórico ano de 1974⁸⁶. Em se tratando de uma ilha, seu destino, a travessia era feita por meio de uma embarcação: “era uma viagem enjoativa e arriscada, porquanto a embarcação em que ia era diminuta para tão enorme lençol ondeante sobre o qual navegava” (BUCUANE, 1989, p. 19).

O cenário que se descreve sobre a ilha da Xefina Grande é constrangedor, típico de um espaço afastado do continente, até como a condizer com as funções para que servia a referida ilha, que era uma prisão para todos os tipos de crimes praticados por militares a serviço do regime colonial. A narrativa socorre-se bastante da memória. Umbelino (2011), apoiando-se em Paul Ricoeur, refere-se sobre “espaço e memória”, nos seguintes termos:

Tal é verdade ao nível das nossas experiências mais quotidianas quando, por exemplo, a recordação de alguém é dita através de um espaço: “ainda me lembro de o ver sentado naquela mesa de café...”, ou “... quando atravessava a estrada”. Igualmente ao nível da história dos povos e nações a memória se guarda “escrita” no espaço: quando se preserva uma ruína que recorda feridas da história, quando se assinala, o “aqui” onde algozes e vítimas se encontraram e a voz do passado não pode ser reprimida (UMBELINO, 2011, p. 160).

É a essa recordação a que recorre o personagem-narrador, Alfredo, para descrever o seu novo destino, o seu novo local de trabalho:

Uma mancha enorme, de um verde bruxuleante, como que um gigantesco barco encalhado, assentava sobre uma base de bordas brancas que terminam nas águas da baía. Lá mais longe, outra mancha, menor que a primeira, erguia-se, timidamente, lá na linha do horizonte haviam contado a Alfredo que a Xefina em tempos que se perdem já na memória das gentes anciãs, fora uma ilha única, grande, que com os efeitos da erosão pelas águas do mar, dividira-se em três torrões de terra, todos eles denominados xefinas, sendo um a Xefina Grande, outro a Xefina Pequena, esta desabitada e a grande, para onde ia, um depósito disciplinar, o Depósito Disciplinar de Moçambique,... sobre o terceiro torrão, a terceira xefina, ninguém lhe soubera dizer da sua geografia (BUCUANE, 1989, p. 20).

Assim era vista a ilha da Xefina Grande à distância. A memória traz consigo pormenores históricos ou lendários sobre o surgimento daquele espaço onde Alfredo ia passar seus próximos tempos no

84 Quartel General.

85 É uma das dez províncias de Moçambique localizada na região Norte do país.

86 A 25 de abril de 1974 deu-se um golpe de estado em Portugal, o qual ditou profundas transformações, tanto na pátria lusa, como nos países por ela colonizados, acelerando assim, as independências das colônias.

exercício das suas funções como militar. Alfredo, não habituado a essas travessias de rebocador, perdeu o espetáculo do desembarcar do rebocador, pois ficara sem sentidos antes mesmo de atracar: “vira, ao espreitar, um magote de gente que formigava na praia, à beira do cais aonde o rebocador iria atracar, mas tão depressa uma nuvem escura e cheia de sonidos estranhos toldara-lhe a visão e o sentido das coisas. Nada mais vira. Nada mais sentira. Nada mais ouvira” (BUCUANE, 1989, p. 21).

Por isso:

Foi pena que não tivesse assistido às operações de desembarque de pessoas e mercadorias, naquele cais improvisado, pois, segundo lhe haviam contado, aquilo era bom de ver, uma autêntica encenação teatral, em que o personagem principal era o comandante, um patético capitão do quadro, muito velho e rabujento, presunçoso que ele certamente conheceria, as ocasiões seriam bastas e, quem sabe, com ele mesmo falaria até!, e as outras pessoas com papéis menores que se diluíam na azáfama da aportagem e do desembarque de pessoas e mercadorias, eram reclusos, com mais ou menos tempo de cativo e militares no efectivo a acudir em no que fossem necessários (BUCUANE, 1989, p. 21).

A ideia de encenação já remete para um espaço-cenário, para a *mimesis*, onde se encontram “pessoas com papéis menores” (BUCUANE, Idem), e outras pessoas com outros papéis fundamentais, como é o caso do já destacado capitão (comandante Vossemecê). Trata-se de cenário da ilha da Xefina Grande, da ilha reclusão, onde os acontecimentos giram em torno dos interesses do capitão, pois Alfredo, antes da sua transferência do QG de Nampula para a ilha da Xefina Grande, procurara informações sobre a realidade da sua nova colocação, pelo que soube que “estava na pior «merda», pois andava por lá um capitão⁸⁷ chico, velho, muito chato, racista e quase dono da ilha, daí a sua tirania e os fins-de-semana eram de quinze em quinze dias e isso era se o rebocador que fazia a travessia da baía até à ilha, estivesse operacional” (BUCUANE, 1989, Nota do Autor).

Há em *Xefina* uma representação direta dos acontecimentos, a imitação do cotidiano que se verifica em todas as realizações, pois todas elas envolvem quase sempre, direta ou indiretamente, o capitão ou com os militares, ou com os presos, ou ainda com as prostitutas. O capitão está presente em todos os atos, é como que se representasse um quadro mais ou menos fixo e que todas as outras cenas fossem passando por ele. Vejam-se os seguintes exemplos:

O capitão com um dos seus militares: “– isso mesmo. Mandou muitas boca, até lhe bujardar lá dentro, mas o furriel nem que conseguiu piar! Quando cabou de descascar nele, mandou embora parece que é cão e o furriel bateu pala, meia volta e saiu” (BUCUANE, 1989, p. 27)⁸⁸.

O capitão diante de um preso e de sua prostituta preferida: “mas, um dia as coisa saiu torto, o bufo não chegou de combinar com Amélia que Vossemecê à noite precisava nela, antão como ela também costuma dormir com os soldado e os preso que também lhe pagam, meteu lá um preso que nome dele era Zibia e o velho panhou ele lá a gozar a gaja” (BUCUANE, 1989, p. 44-45).

87 O capitão recebe também, ao longo da obra, as designações de comandante, velho e Vossemecê.

88 Os problemas morfológicos e semântico-sintáticos nos exemplos retirados da obra *Xefina*, são da responsabilidade do seu autor.

Essas situações ilustram a dinâmica da vida no espaço da ilha da Xefina Grande com todos seus contornos de subordinação próprios do período colonial, pois o capitão era um português, branco, investido de autoridade do regime colonial e que tinha todos os habitantes da ilha da Xefina Grande sob suas ordens.

A ilha da Xefina Grande era um espaço muito fechado, como já se fez entender, um espaço de reclusão, apresentando quase sempre as mesmas trajetórias para os seus habitantes, o quartel com as suas casernas para os soldados no efetivo, alguns dormitórios destinados a sargentos, umas celas de reclusão e, à volta do quartel: “uma pequena população civil, dentre a qual pontificavam prostitutas na mira dos militares e reclusos” (BUCUANE, 1989, p. 20). Esse tipo de espaço influencia no comportamento das personagens, muitas vezes tornando-as inconsequentes em suas ações, ou limitando-se, elas, a cumprirem ordens, isto é, não tendo uma iniciativa que possa desencadear em uma alteração do atual estado de coisas. Isto pode representar um conformar-se por parte dessas personagens com a realidade que é vivida, esperando que as coisas, por si só, evoluam ou se alterem.

No conto “A Estória do Furriel Amadeu”, constante da obra *Xefina* (1989, p. 25-33), o furriel Amadeu (um mulato) altera essa rotina em que o capitão tem o poder e o controle de toda a situação na ilha da Xefina Grande, ainda que por um curto momento, pois ele se envolve intimamente com a filha (branca) do comandante Vossemecê, conforme testemunham as seguintes passagens:

- Diz as pessoa que tinha aqui um furriel chamado Madeu, furriel Madeu, que morava ali naquelas casa atrás das caserna dos soldado. Era malandro. Conseguiu de engatar a filha do comandante que costumava vir nos sábado aqui na ilha visitar o velho e voltar no domingo de tarde para Ele Eme⁸⁹.

[...]

- Olha, montou nela e lhe comeu o cabaço (BUCUANE, 1989, p. 28-29).

Depois deste incidente, a narrativa ganha outra amplitude quando o comandante se apercebe do ocorrido com a sua filha. Sequencialmente segue-se uma busca desenfreada, com armas em punho, pelo furriel Amadeu que, cogitando a sua sorte nas mãos do temido comandante Vossemecê, optara por se pôr em fuga pelas matas da ilha dentro até a margem onde conseguira, com a ajuda de um pescador, atravessar para a parte do continente. A mata fechada que caracterizava a ilha da Xefina Grande constituiu um protetor e um auxiliador para as intenções do furriel Amadeu, que desejava chegar com vida à outra margem. O espaço contribuíra para a alteração do estado de espírito da personagem, que de um estado apreensivo passa para uma situação de alívio. Tal liberdade ou libertação de espírito pode ser comparada à situação que ocorre com a personagem Emma, em *Madame Bovary*, que as suas poucas deslocções, o conhecer outros espaços e outras pessoas a tiram do tédio, embora por curto tempo.

Note-se essa situação elucidativa de Emma, em *Madame Bovary*, retirada de Bourneuf e Ouellet (1976, p. 135), no capítulo que trata sobre “O espaço”:

89 Pronúncia das iniciais de “Lourenço Marques”.

Madame Bovary, romance quase «imóvel», mas onde as deslocções adquirem, por isso mesmo, mais força. Na primeira parte, após o casamento de Emma, que a leva da quinta paternal de Les Bertaux, o casal Bovary vem instalar-se em Tostes e «os vizinhos põem-se à janela para verem a nova mulher do seu médico». Emma afunda-se em tédio de que a tira uma festa no castelo de La Vaubyessard. Esta única deslocção da personagem nesta primeira parte corresponde ao único momento dessa vida intensa à qual aspira: ela evoluciona, pelo tempo de uma noite, um «além», no deslumbramento dos cristais, das luzes, das jóias, nas conversações distintas, nas intrigas surpreendidas, no turbilhão do baile (BOURNEUF e OUELLET, 1976, p. 135).

O desespero do comandante caracteriza aquele espaço fechado, que é a ilha da Xefina Grande, pois o comandante, com a ajuda de seus homens (militares de sua confiança) pôde encetar uma perseguição, embora infrutífera, ao furriel Amadeu, como se pode confirmar na citação seguinte: “pegou na pistola e toca de vasculhar tudo, ver se panha Madeu, mas Madeu parecia que era nome de uma coisa que não existe! Ninguém que panhou nele, nem Vossemecê que parecia era côboi⁹⁰, nem os soldado que ele mandou procurar com G3⁹¹ na mão” (BUCUANE, 1989, p. 31).

Outro espaço de confluência das personagens em *Xefina* (1989) é o subúrbio onde proliferam as palhotas, sobretudo palhotas das prostitutas, que são, na calada da noite, o “refúgio” de muitos homens da ilha da Xefina Grande, onde vão em busca de prazeres sexuais, como é o caso dos militares, dos presos e até mesmo do próprio comandante Vossemecê.

O conto “O Básico” (Bucuanne, 1989, p. 35-42) é um exemplo desse deslocar-se dos homens do meio urbano para o suburbano, para o subúrbio, em favor da prostituição, em que para se conseguir algum produto, dadas as carências que caracterizavam a época colonial, no que respeita ao poder econômico e aquisitivo das pessoas, as mulheres prostitutas não se davam ao luxo de escolher seus parceiros, envolvendo-se com toda a classe de homens da ilha da Xefina Grande. Envolviam-se com soldados no ativo, com presos, desde que para tal pudessem pagar ou em dinheiro ou em gêneros alimentícios, como se pode depreender na passagem que apresenta a conversa entre os dois personagens (Alfredo e Jôta): “- Mas, Alfredo, como que aquele pacaça de básico Ubisse, feio, sujo, que nem sabe ler, nem sabe escrever, só sabe descascar batata conseguiu de engatar ela?” (BUCUANE, 1989, p. 38). O amigo responde categoricamente: “- Meu amigo, aquela não é preciso engatar, final é o quê que ela vem fazer aqui, não vem procurar dos homem? Aquelas puta tudo que está aqui na ilha, nem é preciso falar, gastar palavras, é só mostrar massa ou as coisa que elas não consegue ranjar” (BUCUANE, Idem).

A respeito da prostituição, Noa (2008, p. 38) considera o subúrbio como uma: “topografia de encruzilhadas sociais, culturais, raciais, linguísticas e geográficas”, como um dos maus legados, “um dos resultados mais emblemáticos e problemáticos da colonização” (NOA, 2008, p. 38).

Acrescentando assegura ainda este mesmo autor que:

90 Depreciativo de Cow Boy (Vaqueiro).

91 Uma das armas semiautomáticas utilizadas pelo exército português.

Observa-se, por conseguinte, e tendo em conta, particularmente a interação cidade/ subúrbio, que os sujeitos – que têm como pátria imposta a sua condição de subalternidade civilizacional, social e racial – transitam recorrente e fatalmente entre duas periferias: por um lado, aquela que é exterior à cidade, o próprio subúrbio, portanto, e, por outro, a que está cavada dentro dos limites da cidade onde a sua presença é basicamente justificada pela sua ação enquanto exército de serventuários (NOA, 2008, p. 41).

É nesta ótica que se pode compreender a deslocação de homens do quartel e das celas em direção às palhotas. Assim, se entende a saída de Ubisse de seus aposentos para ir ter com as prostitutas lá nas palhotas, no subúrbio. Aliás, o comandante Vossemecê, que era reconhecido por suas atitudes manifestamente racistas e detestava “pretos”, também tinha suas amantes “pretas” e, discretamente, no silêncio da noite, metia-se na mata para as palhotas. Note-se o exemplo a seguir: “Jôta [...]. Jamais imaginou o comandante descido até a humilhante situação de se introduzir numa palhota daquelas com uma mulher da vida a fazer amor. Ele que era um racista” (BUCUANE, 1989, p. 38).

A respeito, Fanon (1975, p. 55), na sua referência à mulher negra e ao branco afirma: “o homem é um movimento para o mundo e para o seu semelhante” e acrescenta que este movimento pode ser de agressividade ou de amor.

Tal se compara o movimento do comandante Vossemecê, branco, ao ir visitar as prostitutas, mas Fanon (1975, p. 56) chama atenção nos seguintes termos: “porém uma mulher de cor nunca é totalmente respeitável aos olhos de um branco. Mesmo se ele a ama”. Para o velho comandante, a prostituta Amélia era espécie de “passatempo”, para desfrute em momentos de aflição, para deleite e relaxamento quando sua esposa não estivesse na ilha, portanto, não se podia vislumbrar amor nesse seu relacionamento com a prostituta Amélia. Aliás, as palhotas podem simbolizar também a agressividade, para além de ser esse lugar de deleite para os homens, pois um caso verifica-se no conto “O Encontro” (Bucuanne, 1989, p. 43-50) com o comandante Vossemecê a querer exclusividade sobre a prostituta Amélia, mas que esta, pela liberdade de sua “profissão”, não se sentia na obrigação de esperar pelos recados do comandante. O incidente que em seguida se descreve marca as palhotas como um espaço hostil:

- O comandante Vossemecê entrou no quintal da casa da Amélia, foi na porta da palhota e começou a chamar, sem que saber que tinha alguém com ela: «Amélia, Melita, abre a porta, sou eu comandante!...» Lá dentro nem parecia que tinha gente, tudo silêncio, só silêncio que respondia nele.

[...]

- Ele já tinha esquecido que é comandante, já era só pensar que estão-lhe enfiar os cornos, então queria ver quem que era o gajo. Aquela voz de: «Amélia, Melita, me abre porta, sou eu comandante!» cabou, já era só berrar com zanga: «Amélia, abre a porta porra!», mas Amélia nem que queria saber, continuava mandar silêncio responder no velho (BUCUANE, 1989, p. 45).

Note-se que o espaço pode contribuir para o comportamento ou para a reação da personagem passando, de imediato, de estado afetivo para estado de agressividade, ainda que essa seja verbal.

Percorrendo a obra *Xefina*, é possível aperceber-se de outros espaços de repressão com impacto mais ou menos preponderante para a vida das personagens, como são os casos do posto socorro e

da capela improvisada no refeitório, mas que ganham maior dinamismo porque estão sob olhar atento e vigilante do velho comandante.

Típico da dinâmica da subjugação no período colonial, imposta pelo colonialismo português, todas as situações eram aproveitadas para melhor dominar o homem colonizado. Assim, na obra *Xefina*, o posto de socorro e, sobretudo, a questão religiosa são aproveitados no sentido de incrementar cada vez mais a autoridade do capitão Vossemecê. Esses dois espaços (o posto de socorro e a capela) ganham um novo significado, não o de local para a cura de enfermidades (posto de socorro), ou de salvação de almas (capela), mas como espaços para aumentar cada vez mais os poderes do comandante. No conto “O Capelão” (Bucuane, 1989, p. 57-60) está evidente essa ideia de necessidade de subjugação do homem por meio dessas instituições. Veja-se como, depois do médico e do capelão cumprirem seus ofícios, o comandante Vossemecê se lhes dirige:

quando tudo acabou do sô doutor e do capelão, o velho Vossemecê só lhes perguntou: «Nosso alferes, está tudo?» e o sô doutor respondeu: «Sim, meu capitão!», depois perguntou no capelão: «Sô capelão, as tuas ovelha se portaram bem?» e ele respondeu: «Nem uma que se malhou, nosso comandante!» e depois quando acabou estas pergunta continuou falar: «Ai deles se não obedecer as minhas ordem, meto eles no sete-e-meio⁹², com porrada, só vão comer pão e beber água, mijar e cagar à balda, na escuridão e quando ainda quer chatear, chicotada com palmatória em cima, até saber quem que manda aqui!» (BUCUANE, 1989, p. 59).

Os espaços a que se refere (o posto de socorro e a capela) sugeririam mais para as palavras que remetesse para o amor ao próximo como *piedade, compaixão, perdão, caridade, ternura, compreensão*, e não no tom violento do comandante Vossemecê que só se justifica pelo sistema colonial próprio da época em que ocorrem os fatos: «Ai deles se não obedecer as minhas ordem, meto eles no sete-e-meio, com porrada, só vão comer pão e beber água» (BUCUANE, 1989, Idem).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Xefina* (1989), o ambiente de isolamento com o resto do continente e a impossibilidade de se fazer deslocamentos com frequência (mesmo para os militares não presos) deprime as personagens, fazendo com que se sintam fechadas naquele ambiente que, por utilidade, é uma reclusão, agravando a situação de repressão de que estavam sujeitos pelo comandante Vossemecê, a trajetória dos residentes da ilha da Xefina Grande era quase que constante, passavam sempre nos mesmos lugares e todos conheciam a todos. Essa rotina de um lugar comum e com um cotidiano invariável, quer em termos de atividades, quer em inter-relações entre as pessoas, simboliza os tais espaços fechados de que Bourneuf e Ouellet (1976) fazem referência e que oprimem as personagens.

92 Cella onde os detidos ficavam sete dias e meio, mantidos a pão e água.

REFERÊNCIAS

- BOURNEUF, Roland e OUELLET, Réal. *O universo do romance*. Trad. José Carlos Seabra Pereira, Coimbra: Almedina, 1976.
- BUCUANE, Juvenal. *Xefina*, Maputo: Tempográfica – INLD, 1989.
- FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*, 2ª ed., Porto: Paisagem, 1975.
- FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Trad. Fúlvia Maria Luiza Moretto, São Paulo: Abril, 2010.
- NOA, Francisco. *A Letra, a sombra e a água*, Maputo: Texto Editores, 2008.
- PAZ, Olegário e MONIZ, António, *Dicionário breve de termos literários*, 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 2004.
- REIS, Carlos e LOPES, Ana C. M. *Dicionário de narratologia*, 7ª ed., Coimbra: Almedina, 2000.
- UMBELINO, Luís António. Espaço e Narrativa em P. Ricoeur. *Revista Filosófica de Coimbra* nr. 39, 2011, p. 141-162. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/espaco_e_narrativa_em_p.ricoeur, acesso em 24 de out. de 2014.

AS VIAGENS DE GULLIVER: ENTRE A IRONIA E A AVENTURA

ÁDRIA GRAZIELE PINTO⁹³

EUNICE PIAZZA GAI⁹⁴

Ainda que muitas vezes seja caracterizada apenas como um exercício recreativo, o ato da leitura desempenha funções que extrapolam o simples entretenimento, a partir do momento em que se transforma no principal elo entre o indivíduo leitor e o mundo que o cerca – mundo que lhe é exposto através do texto que o encara. A completude desse ciclo só é atingida através de uma leitura crítica e investigativa, em que as vozes do texto emergem aos ouvidos atentos do indivíduo leitor e que este, por sua vez, atente-se às coisas não ditas em meio a tudo que lhe foi falado.

Essa atitude hermenêutica é a responsável por conduzir nosso estudo que se propõe a identificar aspectos como a ironia e a sátira que permeiam a obra-prima *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

A perspicácia da obra é estabelecida no fato de que Jonathan Swift conseguiu embutir uma crítica à sociedade em que estava instalado ao se utilizar de um dos gêneros literários mais populares de sua época: os diários de viagens. Contando com a ironia como sua aliada, o autor foi capaz de produzir uma das obras mais significantes de todos os tempos, eternizando um modelo de criação que serve, até os dias de hoje, como inspiração para autores ao redor do mundo. As sátiras, feitas a partir do escárnio e do relato de situações cômicas, estão diretamente ligadas à política, ciência e conduta do homem.

O texto do autor irlandês, que oculta, ao longo de sua narrativa bem-humorada e densa, críticas ferozes à política e história de seu e de outros países, exige uma leitura atenta de alguém que esteja familiarizado com o contexto em que a obra foi produzida. Apesar de todo o mito que envolve a figura do escritor e seu suposto ódio pelas crianças, a obra literária *As viagens de Gulliver* é popularmente categorizada como literatura infantil e infantojuvenil, originando inúmeras adaptações e releituras das aventuras do médico Lemuel Gulliver.

Por compreendermos os desafios contidos no ato de interpretar uma obra tão vasta e significativa como a narrativa de Swift, atentamo-nos apenas às duas primeiras viagens feitas por Gulliver – A viagem a Liliput e Blefuscu. Além da segmentação do estudo, nossa proposta também almeja, em outra oportunidade, explorar a presença de críticas, apontadas neste trabalho, em adaptações da mesma obra, a fim de refletir acerca da densidade da ironia na narrativa destinada ao público juvenil.

93 Graduada em Letras – Inglês pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

94 Professora do Departamento e do Mestrado em Letras da UNISC.

LILIPUT, O MUNDO DOS “MUITO PEQUENOS”

Publicado no ano de 1726, o livro *As viagens de Gulliver*, ou *Viagens em diversos países remotos do mundo em quatro partes*, por Lemuel Gulliver, revela, através da sátira social, os costumes e crenças de sua época, por meio da narrativa do cirurgião e capitão naval Lemuel Gulliver. É ele quem nos apresenta relatos de suas aventuras ao redor do mundo, descrevendo, a partir de sua memória, características físicas, psicológicas e sociais dos diversos povos que encontrou ao longo dessas viagens.

Por conta do escasso movimento de pacientes, Gulliver abandona seu consultório para se dedicar à navegação, embarcando em uma viagem aos Mares do Sul. Seus trajetos são marcados pelos inúmeros contratemplos que se sucedem ao longo de sua jornada marítima. Em sua primeira viagem, por exemplo, os tripulantes do Antelope – navio que acomoda o protagonista – são apanhados por uma violenta tempestade, a noroeste da Terra de Van Diemen, que gera uma baixa significativa entre os marinheiros. Além disso, a personagem encara outra adversidade: uma forte névoa se instala no mar, ocasionando o choque do navio com um rochedo que provoca seu naufrágio e deixa a tripulação à mercê das ondas. Esses eventos são os responsáveis por inaugurar o primeiro capítulo da jornada de Lemuel Gulliver que nos conduz à ilha de *Liliput*.

A astúcia do autor é refletida em todos os segmentos que compõem a obra, desde o nome dos personagens, suas ações e estilos comportamentais. Quando nos direcionamos ao idioma original em que a obra foi publicada, podemos associar o nome Gulliver diretamente ao caráter do protagonista, uma vez que a palavra faz alusão ao substantivo inglês *gullibility*, traduzido como “ingenuidade”.

Também é reconhecido e explicitado por Theresinha Monteiro Deutsch, tradutora da obra em questão, que as duas primeiras sílabas do nome *Liliput* são uma referência ao adjetivo “pequeno” (*little*) em inglês, ao passo que *put* seria uma alusão à palavra “bobo” – comumente usada no tempo de Swift. Outras teorias remetem à origem da sílaba *put* no latim *puto*, que significaria pensar, podendo *Liliput* significar “o país tanto de mentes pequenas como corpos pequenos” (SWIFT, 2003, p. 27).

A recepção dos liliputianos é cercada de confusão, crueldade e desentendimentos entre o viajante e o povo local. Ao acordar, Gulliver encontra-se amarrado, incumbindo ao leitor o papel de testemunha de seu padecimento, como narra no trecho a seguir:

Quis me levantar, mas não consegui. Achava-me deitado de costas, com o braço e a perna de cada lado do corpo fortemente presos ao solo; meus cabelos, que eram longos e espessos, também achavam-se amarrados a cavilhas bem cravadas na terra. Senti que havia várias estreitas ligaduras firmando-me ao chão, desde as axilas até as coxas. [...] ao me debater tentando libertar-me, tive a sorte de rebentar as cordas e arrancar as cavilhas que prendiam meu braço esquerdo no chão [...] no mesmo instante senti umas flechinhas atingirem-me a mão esquerda, picando-me como alfinetes; em seguida, houve outro disparo feito para cima, como se faz com cápsulas⁹⁵ na Europa; [...] Quando a chuva de flechas terminou, eu gemia de aflição e dor. (SWIFT, 2003, p. 42 – 43)

A discrepância entre o tamanho do viajante e os seres minúsculos de Liliput origina o apelido “Homem Montanha” – denominação que passa a ser usada como referencial a Gulliver.

Cientes de que a permanência dele naquele país acarretaria gastos exorbitantes em virtude de seu tamanho, e sua morte, em função do mau cheiro de seu corpo em decomposição, desencadearia uma peste que seria alastrada pelo reino, os liliputianos, contando com a colaboração dos aldeões e inspirados pela ideia de poder usar a força do gigante a seu favor, decidem mantê-lo no reino. Obedecendo às ordens dadas pelo Imperador, transportam o estrangeiro, acorrentado, até as proximidades da capital do império, alojando-o em um antigo templo, à mercê dos habitantes da corte que o admiravam estarecidos.

Após conquistar sua liberdade, Gulliver é alojado comodamente no reino, onde lhe é fornecido um aposento, comida e roupas novas, assim como o serviço de seiscentas pessoas que formaram sua criadagem. Também passou a ter lições sobre a língua local, cuja compreensão se deu de forma rápida e natural, permitindo que o viajante expressasse no idioma dos liliputianos a vontade de voltar para casa.

Através da narração de Gulliver, vamos conhecendo um pouco mais sobre a forma de pensar dos liliputianos. Somos surpreendidos, por exemplo, com o relato sobre a organização política daquele país.

Ao que consta, segundo os relatos de nosso narrador, a majestade da ilha de Liliput diferenciava-se pelo seu tamanho – “da largura da minha unha”, nas palavras do homem montanha –, e a política do país era composta por dois partidos inimigos: Tramecksan e Slamecksan, cuja distinção era feita através dos saltos de seus sapatos – mais altos ou mais baixos. Além da delimitação social, que é feita através dessa política dos saltos, a insipiência dos liliputianos também se manifesta em outro conflito que cerca a existência dos pequenos nativos: o repúdio aos habitantes da ilha vizinha, Blefuscu, procedente de uma longa guerra cuja motivação seria a defesa da maneira correta de quebrar ovos.

É pelas palavras do Primeiro Secretário que Gulliver elucida o motivo dos conflitos, ao dizer que após ocorrer um acidente com o Imperador – ainda quando era príncipe – foi determinada a forma adequada de se quebrar um ovo. O decreto obrigava os habitantes a quebrarem os ovos do lado menor. Acrescenta ainda que “o povo ressentiu-se tanto com essa lei que nossa história conta que houve seis rebeliões por causa disso; numa delas, um imperador perdeu a vida, e o outro perdeu a Coroa” (Swift, 2003, p.75). Essa agitação civil, fomentada pelos monarcas de Blefuscu, que acusam os liliputianos de criarem um cisma religioso, ocasionaram a morte de cerca de onze mil pessoas, que preferiram falecer a ter de quebrar os ovos do lado menor.

O confronto entre as ilhas atinge seu ápice, e a Gulliver a história é transmitida nos seus mínimos detalhes para que, a partir de um panorama exposto através do ponto de vista dos liliputianos, houvesse a interferência do homem montanha na ameaça que a ilha vizinha representava. Incumbido de defender a Sua Majestade, o viajante, por meio de extraordinário estratagema – utilizando-se de cordas e barras de ferro para puxar os navios do inimigo – impede a invasão a

Liliput. A prestação de serviço gerou a Lemuel o título de *Nardac*, uma das nomeações mais prestigiadas entre aqueles habitantes. A proeza de Gulliver originou um pedido solene de paz por parte da embaixada de Blefuscu.

Apesar de sua organização política e armada, estar instalada sobre motivações superficiais, o que chama a atenção do médico inglês é a priorização da escolarização por parte dos liliputianos:

[...] a opinião deles é que os pais são as últimas pessoas que deveriam cuidar da educação dos próprios filhos. Assim, mantêm em todas as cidades escolas públicas às quais todos os pais, menos os lavradores e granjeiros, tem que enviar os filhos de ambos os sexos para serem criados e educados até atingirem a idade de vinte luas, quando, então, devem ter aprendido alguns rudimentos de docilidade (SWIFT 2003, p. 88).

Na época em que Swift escrevera o livro, a situação da educação na Europa diferenciava-se por completo da descrita em Liliput. A escola era um privilégio para poucos.

Alguns inimigos confessos do médico passaram a planejar a sua queda ao disseminar a ideia de que Gulliver preencheria todos os critérios de um traidor e futuramente usaria sua força e tamanho para ferir os objetivos dos liliputianos. E, apesar do título nobre que fora concedido ao homem montanha após a sua vitória sobre Blefuscu, sua atitude apolítica de apagar um incêndio no palácio urinando sobre o fogo, combinada com a insistente curiosidade a respeito da ilha vizinha, gerou em alguns membros dos partidos de Liliput a oportunidade perfeita para se livrarem do visitante. Ao resolver o episódio nas dependências reais, seu ato “heroico” culminou em um juramento de vingança que o obrigou a se refugiar em Blefuscu antes de, finalmente, conseguir voltar para seu país e sua família.

BROBDINGNAG, O REINO DOS “GRANDES DEMAIS”

Os capítulos que narram as aventuras e desventuras do herói viajante em meio aos gigantescos habitantes da segunda ilha visitada contrastam com o mundo explorado na viagem anterior. Gulliver passa de gigante a pigmeu, observando tudo de outra perspectiva, reconhecendo, inclusive, o sentimento de insignificância que o assola ao confessar sua impotência através das seguintes palavras: “pensei na mortificação que seria para mim não significar absolutamente nada naquela nação, como aconteceria com um liliputiano entre nós” (SWIFT, 2003, p. 116).

Ao contrário dos pequenos nativos de Liliput, que além de serem pequenos em seus tamanhos também se apresentam limitados em suas atitudes e julgamentos, em Brobdingnag somos apresentados a um mundo de gentilezas (em sua maior parte) e científicas. Em seu prefácio, Theresinha Monteiro Deutsch destaca a possibilidade de que o nome Brobdingnag seja um flerte de Swift com o anagrama “grand big noble”, que teria o seu equivalente no termo “*grandiosíssimo nobre*”. As grandes diferenças entre os dois mundos, até então visitados por Gulliver, podem ser destacadas pela mudança brusca na estética – tudo é agigantado – e na organização política – seguindo uma lógica racional que contraria a política dos saltos de Liliput.

Os primeiros momentos de Gulliver na nova terra não são prazerosos. O médico é encontrado por um lavrador que, ao observar o tamanho do homem em miniatura e seus trejeitos, decide usá-lo como seu “achado”, passando a exibi-lo em apresentações ao redor da cidade. As exposições artísticas do pequeno visitante despertam o interesse da rainha, que o compra para que sirva de entretenimento em seu reino. Junto com Gulliver, o lavrador se desfaz também de sua filha, Glumdalclitch, que passa a cumprir a função de protetora do homenzinho nas dependências do reino, ensinando-o a língua nativa.

As primeiras ordens ditadas pela rainha referem-se ao conforto de Gulliver. Ela ordena que seja construída uma caixa que acomode o visitante da melhor maneira possível – contrariando a recepção dos liliputianos que, por se sentirem afrontados com o tamanho do médico, decidiram prendê-lo.

Gulliver logo se torna uma espécie de mascote da realeza, despertando a inveja de outro ser que, comparado com o tamanho dos outros moradores de Brobdingnád, era considerado o menor homem daquela ilha, o “anão” da corte. A adoração por Gulliver se estende também aos julgamentos do rei, que entre suas atividades corriqueiras manifestava notável curiosidade sobre a estranha terra de onde viera aquele homenzinho. Em uma dessas conversas, o médico inglês descreve orgulhosamente uma invenção de seu país: a descoberta da pólvora.

na esperança de merecer ainda mais os favores de Sua Majestade, falei-lhe da invenção, realizada entre trezentos e quatrocentos anos atrás, de um determinado pó; expliquei-lhe que se a menor chispa de fogo se aproximasse de um montículo desse pó, no mesmo momento ele explodiria, arrastando tudo ao redor [...] O rei ficou paralisado de horror diante da descrição que fiz daqueles terríveis engenhos e da proposta que lhe apresentei. [...] Aquele príncipe possuía todas as qualidades que despertam veneração [...] no entanto tinha um desnecessário escrúpulo. (SWIFT, 2003, p. 168 – 169)

Para a Majestade de Brobdingnád, era inconcebível o desejo de destruir outros povos, já que não possuíam nenhum grande inimigo.

Contrafeito com a inversão de perspectiva em que tudo que o cercava era muito maior e mais bruto que ele, Gulliver começa a planejar sua volta para casa. É durante um passeio que o médico se depara com seus últimos momentos em Brobdingnád. Na companhia de outro pajem, pois Glumdalclitch estava doente, Gulliver é levado à praia pra ver o mar. É então que, por culpa da distração do menino, uma enorme águia se aproxima da gaiola do médico e a arrasta em direção às águas, deixando-a cair momentos depois. Gulliver é encontrado por marinheiros que, ao ouvir a história de uma ilha habitada por gigantes, questionam sua sanidade. Porém, após serem apresentados a alguns artefatos que o médico resgatou, como provas da sua estadia, na ilha, os marinheiros acabam por concluir que o viajante realmente estava falando a verdade. É nessas condições que Gulliver conclui os relatos de sua segunda viagem.

A VOZ POR TRÁS DAS PALAVRAS

O método interpretativo clássico, ao qual geralmente somos expostos desde o início de nossa saga como leitores, costuma operar com tal objetivismo ao ponto de não encorajar uma atitude investigativa

por parte do leitor para que se desvendem os verdadeiros propósitos incorporados ao texto que o mesmo lê. Essa estratégia de leitura, que exclui a possibilidade de o leitor ser um ser ativo diante o texto que encara, acaba por abafar a voz por trás das palavras do autor ao pressupor que a obra não depende, na sua essência, da colaboração daquele que a lê, estimulando uma leitura que, além de desconsiderar a experiência do sujeito, conserva uma distância entre ele e a obra literária, reduzindo o ato de interpretar a uma simples tarefa em que o leitor apenas fala sobre o texto.

Quando encaramos uma obra como uma voz significativa do passado, ela diferencia-se de um simples objeto. A partir desse momento, a interpretação transcende a mera compreensão, pois a marca humana presente na obra passa a ser relevante, assim como a importância do leitor diante da obra a ele apresentada. É a partir da necessidade de se estabelecer uma leitura substancial, que refute interpretações superficiais ao tratar o texto apenas como um objeto e não como uma obra significativa, que nasce a hermenêutica. Servindo de disciplina fundamental para toda a interpretação literária, o termo “interpretação hermenêutica” pode ser definida como uma interpretação que, antes de ser um método, é a expressão de uma condição do homem, que se apresenta, acima de qualquer coisa, como uma explicação da relação que o intérprete estabelece com a tradição de que provém. Uma atitude hermenêutica autêntica se faz necessária quando nos deparamos com obras de grande relevância – como *As Viagens de Gulliver*.

Para abranger um texto tão denso quanto a obra citada, uma perspectiva substancial é fundamental para que excertos importantes sejam percebidos e absorvidos pelo leitor. Um entendimento ampliado da obra e de suas possibilidades também é imprescindível quando defrontamo-nos com artifícios que podem ser usados pelo autor.

No livro intitulado *Pequeno tratado das grandes virtudes*, André Comte-Sponville ressalta que:

a ironia não é uma virtude, é uma arma – voltada quase sempre contra outrem. [...] A ironia é isso mesmo: é um riso que se leva a sério, é um riso que zomba, mas não de si, é um riso, e a expressão é bem reveladora, que goza da cara dos outros. Isso não seria verdadeiro para o humor. A ironia ri do outro (ou do eu, na autoderrisão, como de um outro); o humor ri de si, ou do outro como de si, e sempre se inclui, em todo caso, no disparate que instaura ou desvenda (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 229).

Além do discernimento entre ironia e humor, trazido por Comte-Sponville, podemos destacar, também, a distinção acerca do conceito vinculado à sátira, esclarecido por Frye (1973), ao mencionar o recurso como uma “ironia militante”, quando utilizada como um suporte para uma reforma social que, além de provocar o riso, arrasta enfaticamente o público para o seu ângulo de visão. Ao lermos os relatos cheios de detalhes do médico inglês e atentarmos para as comparações feitas pelo mesmo com base em sua própria cultura e opinião, podemos “ouvir”, como pano de fundo, vozes que emergem à superfície da história. Essas vozes são as responsáveis por nos conduzir a reflexões que extrapolam a mera ideia de que os relatos do médico sejam apenas uma forma de entreter o seu leitor.

Todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas à utilização da língua que, por ocupar esse posto, desempenha o papel de refletir as intenções expostas ou veladas de seu comunicador. É a partir desse ponto que surge a ironia literária testemunhada em *As viagens de Gulliver*.

É inconcebível estabelecer a importância de sermos irônicos sem, paralelamente, estabelecermos a importância de sermos sérios. Partindo do princípio de que toda arte é essencialmente irônica, não excluimos a ideia de que a arte pode ser séria, a arte pode ser franca. Porém, ela se torna admissivelmente não irônica quando carrega um apelo simplista e imediato (MUECKE, 1995), adjetivos que não se aplicam à escrita de Swift, referência quando mencionamos a ironia.

O autor irlandês sempre gerou controvérsia, com seus escritos e panfletos carregados de sátira e humor negro, desde seus primeiros trabalhos. Em *Uma Modesta Proposta*, por exemplo, sugeriu que as crianças servissem de alimento para os adultos, já em *A batalha dos Livros*, Swift encontrou na sátira uma maneira segura de expressar sua opinião e registrar suas críticas, ironizando suavemente tanto os conservadores quanto os liberais políticos de seu país. Sua linguagem cifrada, incompreensível aos olhos desatentos de um leitor inocente, é refletida nos relatos de Liliput e Brobdingnag. Suas críticas estão instaladas nos nomes, costumes, culturas e correntes de pensamento apresentadas ao longo das narrativas feitas de acordo com a perspectiva do narrador em questão – Gulliver.

Os liliputianos são, claramente, narrados como pequenos seres cruéis e politicamente questionáveis. A malvadeza dos pequenos habitantes é exposta logo nas primeiras páginas ao mencionar a “chuva de flechadas” – recepção que destinam a Gulliver – e, também, ao final da narração de sua primeira viagem, quando o visitante descobre que um dos planos do ministro, para se livrar do homem montanha, era cegá-lo durante o sono. Na mesma noite em que toma consciência de que alguns habitantes o acusam de traição, Gulliver se depara com uma situação inusitada e aterrorizante: um incêndio no palácio de Sua Majestade. Impotentes diante da situação, os pequenos habitantes recorrem ao médico para que ele solucione o problema. É através desse acontecimento que somos apresentados a uma das situações mais cômicas e irônicas do diário de viagem de Gulliver, ao descobrirmos, através das palavras do médico, a solução encontrada pelo mesmo:

No começo daquela noite eu tinha tomado enorme quantidade do mais delicioso vinho [...] que é muito diurético. Graças à maior sorte do mundo eu ainda não desperdiçara nem sequer a mínima parte dele. O calor que eu sentia por estar muito perto das chamas e pela agitação de lutar contra elas fez com que o vinho comesse a se transformar em urina, que descarreguei em tal quantidade e nos lugares tão certos que em três minutos o fogo estava totalmente extinto e o resto daquele venerável edifício, que exigira tantas eras para ser erguido, fora preservado da destruição. (SWIFT, 2003, p. 83)

A inocência de Gulliver, ao sentir-se orgulhoso da sua solução para o problema, contrasta ferozmente com a indignação dos liliputianos que consideram uma afronta o fato de o homem montanha ter urinado no alojamento da imperatriz, já que em Liliput é considerado um crime capital urinar dentro dos limites do palácio. Na situação citada acima nos deparamos com a expectativa do médico, que acredita fazer uma boa ação que será, com certeza, reconhecida posteriormente, *versus* a reação dos liliputianos, que repudiam a medida adotada pelo homem montanha sem pensar nas consequências que o incêndio acarretaria.

Em Brobdingnag somos apresentados a uma situação semelhante no momento em que, em meio aos lamentos de Gulliver em relação à insignificância de seu tamanho, o médico tenta sobrepor-se diante dos olhos do Rei e discursar sobre uma descoberta revolucionária feita por seu povo: a pólvora.

A tentativa de agradar o Rei é frustrada por sua reação que, sem entender como seria possível alguém querer destruir milhares de pessoas apenas para saciar seus anseios políticos e econômicos, condena a atitude de Gulliver e de sua nação, reduzindo-o – assim como o médico reduziu os liliputianos – a um ser cognitivamente limitado.

Podemos inferir alguns motivos pelos quais a vulnerabilidade de Gulliver diante dos gigantes o incomoda: além de correr sérios riscos devido ao seu tamanho desproporcional – muito menor do que o mundo que o cerca –, a imagem imponente de homem montanha é reduzida à insignificância na segunda viagem. Há uma inversão de poderes e valores, Gulliver passa de monumental a microscópico em questão de páginas, despedindo-se da imagem de redentor capaz de salvar uma ilha de uma guerra histórica para ser simplificado através da figuração de “animalzinho adestrado”, cuja única função é entreter a corte com histórias relacionadas ao seu povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *As viagens de Gulliver* nos deparamos com um relato denso, detalhado e engenhoso, no qual, por trás de cada narrativa, desvendam-se outras histórias que só podem ser percebidas a partir do momento em que o leitor se permite analisar hermeneuticamente o conteúdo encarado, para que surja, fundamentada nessa atitude crítica, uma interpretação substancial capaz de desvelar os detalhes escondidos por trás do humor e da ironia.

Swift, ao dizer uma coisa com a pretensão de inferir outros significados ao que foi dito, faz com que a utilização da ironia extrapole o efeito de comicidade, amplificando as possíveis interpretações que possam surgir acerca das situações narradas. Um leitor desatento, ao se deparar com a descrição física e psicológica de um liliputiano, pode não reconhecer as críticas a sociedades específicas da época em que o romance foi escrito, como pode, também, não estender essas críticas e reflexões à sua própria sociedade.

Em sua primeira viagem, Gulliver se apresenta como um narrador imponente ao reconhecer as fraquezas do povo de Liliput – que não apresentam uma ameaça à sua vida ou intelecto. Sua bondade é associada ao seu tamanho, gerando uma adoração por parte dos liliputianos, que encaram a visita do habitante como um acontecimento conveniente. Porém, após o incidente nas dependências reais, a situação é invertida e o homem montanha passa a ser visto como um incômodo e um gasto desnecessário. É neste episódio que a crueldade do povo de Liliput contrasta com o seu tamanho – aparentemente inofensivos.

O episódio do incêndio no Palácio Real une, de maneira notável, a sátira e a ironia ao nos apresentar a figura de um gigante urinando na elite de um povo – povo que, do ponto de vista do narrador, é ínfimo e retrógrado.

Em sua segunda viagem, a perspectiva é invertida. A personagem passa de narrador imponente à figura frágil da narrativa, e é vítima do julgamento e curiosidade dos gigantes de Brobdingnag, que o encaram como a um animal de estimação. Se em sua primeira viagem a necessidade de impressionar partia dos pequenos habitantes de Liliput, em seu segundo relato a ânsia pelo reconhecimento parte de Gulliver.

Da necessidade de parecer maior do que realmente é, o narrador esbraveja as conquistas de seu povo, orgulhoso de uma em especial: a pólvora – o pó negro, descoberto por acaso por alquimistas que buscavam o elixir da vida longa. De novo, Gulliver é mal compreendido e julgado pela realeza da ilha, atingindo o mesmo nível de nulidade que os liliputianos costumavam lhe provocar, fechando assim o ciclo de variações de perspectivas que, além de atingir as personagens do romance, atinge seus leitores, fazendo com que os mesmos sejam transportados diretamente para essas estórias e realidades narradas.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *Céu, Inferno*. São Paulo: Ática, 2003.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. 1. ed São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- SWIFT, Jonathan. *As viagens de Gulliver*. Trad. Theresinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

O CONTO FANTÁSTICO: DISCUSSÕES POSSÍVEIS

GILMAR DE ASSIS EUZÉBIO⁹⁶

LUCIANA MARIA CRESTANI⁹⁷

VANDA APARECIDA FÁVERO PINO⁹⁸

INTRODUÇÃO

A importância de desenvolver ações de fomento à leitura a partir da realidade e dos gostos do jovem⁹⁹ aluno tornou-se pauta das principais discussões educacionais. As exigências desta formação do novo tipo de leitor emergem da nova realidade social, em que o aluno passa a ser entendido como ser fundamental no processo de construção da aprendizagem. São atitudes que partem do princípio de que o jovem não é uma pessoa totalmente desprovida de conhecimento e que o gosto literário pode ser “construído” junto a este ator do processo educacional. Sendo assim, para que aconteça a formação do leitor jovem, é fundamental que saibamos de suas motivações e desejos, fato relevante no processo de fomento à leitura.

É nesse sentido que enfocamos o tema do conto fantástico na escola relacionado à formação do leitor. Por meio do trabalho com esse gênero, e outros, nos espaços educacionais¹⁰⁰, é possível instigar o jovem estudante a ser um leitor. Além disso, há um incremento do número de leitores de contos fantásticos relacionado às contribuições da internet: inúmeros jovens internautas acompanham e participam da construção de narrativas fantásticas específicas desde meio eletrônico. É possível, assim, “linkar” este universo virtual aos textos dos livros trabalhados na escola. Não se pode, também, deixar de considerar que dar cada vez mais atenção aos contos que tratam de temáticas fantásticas na escola, onde a fantasia é a “porta de entrada” para discussões pertinentes aos jovens, é oportunizar ao jovem uma leitura do mundo pela lente da imaginação.

O objetivo deste trabalho é, então, refletir sobre como o conto fantástico, trabalhado no contexto educacional, pode contribuir para a formação do jovem leitor. Tal questão, evidentemente, aponta para o leitor e seu gosto pela fantasia e a imaginação. Para tecer as reflexões, nos embasamos nas concepções de Dominique Maingueneau (1996) sobre os tipos de leitor, principalmente sobre o

96 Mestrando do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Licenciado em Letras Português, Inglês e respectivas Literaturas pela UPF; assisjoc@yahoo.com.br.

97 Prof. Dr^a. do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo; lucianacrestani@upf.br.

98 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Licenciada em Letras/Espanhol e suas respectivas Literaturas pela UPF; vanda.pino@sertao.ifrs.edu.br.

99 Os estudos de Teresa Colomer tratam da literatura para crianças e jovens. Este artigo empregará apenas o termo jovem, mas tem noção de que a autora amplia sua reflexão e abarca um público maior.

100 A utilização deste conceito é empregada por entender-se que o processo de fomento à leitura e à educação vai além do espaço da escola pública tradicional.

leitor cooperativo; nos estudos de Teresa Colomer (2003 e 2007), sobre o perfil dos novos leitores e a abordagem das características da narrativa infantil e juvenil na escola; e nos estudos de Tzvetan Todorov (1975) sobre o gênero fantástico. No intuito de relacionar teoria e prática, procedemos à análise do conto *Um destino para o fundador*, do escritor Sérgio Faraco, observando no texto características do conto fantástico que despertam atenção do leitor e instigam a leitura desse gênero. Também observamos como se dá a cooperação do leitor na construção dos sentidos do texto e o que pode ser explorado pelo professor como mediador nesse processo.

Cabe salientar o conceito de conto empregado e defendido neste estudo. Massaud Moisés (2004) destaca que o conto prefere a concisão e a concentração de efeitos, e que o gênero possui um número reduzido de personagens em um espaço limitado de ação. Também enfatiza que o contista possui a capacidade de sintetizar em “escassas linhas” os acontecimentos, criando uma história densa e fechada. O conto *Um destino para o fundador* pode ser classificado como fantástico por causar no leitor um estranhamento, uma “hesitação” experimentado com a personagem diante de uma situação “inexplicável” (TODOROV, 1975).

1. NOVAS NARRATIVAS PARA NOVOS LEITORES

A preocupação com a formação de leitores literários é destaque nas escolas e meios acadêmicos. Dentre os principais nomes reconhecidos mundialmente, no que diz respeito a esse assunto, está o da professora espanhola Teresa Colomer. A doutora em Ciência e Educação é especialista em literatura infantil e juvenil e desenvolve trabalhos de fomento à leitura pelo mundo todo, inclusive no Brasil. Evidentemente, muitos outros nomes de profissionais engajados neste trabalho riquíssimo de formação de leitores literários poderiam ser aqui destacados, mas Teresa Colomer (2007, p.9) nos abre as portas para discutir sobre o trânsito das novas gerações pelas inúmeras “possibilidades de compreensão do mundo”.

Teresa Colomer, na obra *Andar entre Livros: A leitura literária na escola* (2007), deixa claro que seus escritos tratam de construir uma corrente, um unir-se em prol da consolidação da compreensão do “porquê” e do “como” fomentar a leitura, principalmente na escola. É a partir do planejamento dos trabalhos realizados na escola que se criam possibilidades de formação de um leitor que possa retirar dos livros algumas respostas para a sua vida e desfrutar dos prazeres proporcionados pela literatura. Mas para se chegar a esse leitor “ideal”, Colomer traça um caminho de organização escolar, de preparação por parte do professor e da visualização do aluno como um leitor em potencial, com significativas capacidades de aprendizagem e personagem principal no universo da educação. Cabem aqui, as indagações sobre a percepção do aluno por parte dos professores na escola hoje. Diante das inúmeras dificuldades que o professor enfrenta na sociedade atual, o aluno é muitas vezes visto como um grande responsável pelos problemas da escola e, também, como incapaz de aceitar novas propostas de trabalho dentro da sala de aula. Tal panorama dificulta a aplicação das sugestões de trabalho levantadas pela pesquisadora, pois é fundamental que o educador entenda as mudanças contextuais e perceba no educando um ser com gostos próprios, capaz de apontar o melhor percurso para sua formação como leitor.

Essas transformações no contexto são tratadas por Colomer (2007, p. 21) a partir da realidade educacional espanhola, mas é evidente a similaridade com as problemáticas enfrentadas pelos educadores brasileiros, pois, assim como naquele país, enfrentamos aqui a universalização da educação, o que representa à escola uma diversidade de alunos e situações diversificadas de problemas. Receber alunos das classes sociais populares configura um planejamento da sociedade como um todo. E não somente esta mudança, mas, também, o acesso massivo às novas tecnologias e diferentes formas de leitura, que apontam para diferentes roteiros nas formas de apresentar a leitura e seu riquíssimo universo aos educandos. São essas novas tecnologias que despertam o interesse do público jovem e acabam sendo meios de “entreter e de informar”, segundo análise de Colomer (2007).

Apresentados alguns problemas contextuais, Colomer (2007, p.29) apresenta então a centralidade na “leitura das obras” como o ponto de partida do aprendizado, já que a “[...] educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram”. Ou seja, o texto literário é importante nesta construção educacional e social, e possui características que não devem ser deixadas apenas para estudos teóricos e separados do contexto, mas analisados e transpostos para os espaços educacionais. Essas características das narrativas infantis e juvenis são analisadas por Teresa Colomer (2003) em seu livro¹⁰¹ sobre a formação do leitor literário. A autora apresenta importantes pontos sobre as características da história e do discurso das narrativas juvenis atuais, tratando da modernização destas em função de um novo destinatário, fato que nos leva a também incursionar sobre os tipos de leitores para este “novo” texto e se o conto analisado neste artigo se enquadra nestas características. Colomer (2003), nessa obra, trata do processo de mudança da narrativa infantil e juvenil, destacando a variação das funções educativas e literárias. Também, fala do cenário narrativo; das personagens e a importância destas nas histórias; da estrutura da narrativa e das definições dos elementos do discurso¹⁰². Sobre isso Colomer (2003) explica que hoje os leitores estão integrados em uma sociedade alfabetizada e em contato constante com recursos audiovisuais, por isso as narrativas recebidas por esse público precisam descrever o seu mundo e os seus valores. Com essas mudanças, as narrativas dantes mais simples, agora aparecem com uma complexidade maior em seus elementos discursivos. As reflexões e análises feitas por Teresa Colomer servem para situar educadores e fomentadores do hábito da leitura no momento literário e educacional em que estão inseridos. Conhecer as características da narrativa atual permite-nos reconhecer nas obras suas potencialidades e confrontá-las entre si, prevendo o leitor deste texto.

2. O LEITOR COOPERATIVO

No processo de transposição do fantástico para o real, a subjetividade do leitor é posta em destaque, já que dependem de sua interpretação os sentidos retirados do texto. Mesmo que, como

101 Neste livro, Teresa Colomer realiza todo um estudo sobre a narrativa literária atual, recorrendo a teóricos da área e apresenta títulos de obras renomadas, que são analisadas pela autora.

102 Na análise do conto, retomam-se e explicitam-se alguns dos aspectos apontados por Colomer como característicos das narrativas modernas.

escrito por Maingueneau (1996, p.33), esse processo de “decifrar” os elementos constituintes do texto seja “instável”, o conhecimento e as estratégias de leitura de que o leitor dispõe possibilitam que ele percorra caminhos nem sempre imaginados pelo autor do texto, construindo seus próprios sentidos de leitura e apreensão do linguístico. Ainda assim, mesmo com esta capacidade interpretativa sendo intrínseca a todo o leitor, o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos significados mais “profundos” do texto requer um trabalho de orientação pelos labirintos da escrita, pois esta construção de significados linguísticos e semânticos do texto requer a mediação, o fomento e o acesso à literatura.

Estas reflexões sobre os diferentes tipos de leitores são oriundas das análises feitas por Dominique Maingueneau na obra *Pragmática para o discurso literário*, no capítulo específico sobre *A leitura como enunciação*. Fundamental para o desenvolvimento deste artigo, a leitura vista sobre a óptica de uma enunciação requer necessariamente um coenunciador: o leitor. Maingueneau (1996, p.34) entende o leitor como sendo “ora o público efetivo de um texto, ora o suporte de estratégias de decifração”. E para que um texto seja decifrado é necessária a cooperação do leitor, pois ele deve ser capaz de captar as informações deixadas pelo texto – um detetive à procura de pistas – para que construa uma significação, preencha e complete um discurso iniciado no processo de leitura. Na narrativa de Faraco, o processo de cooperação do leitor é necessário para a compreensão da riqueza de detalhes e significados que o texto possui. Quando o narrador causa a “estranheza” no leitor, ao situar a personagem em uma situação inesperada e aparentemente sem explicações “lógicas”, esse leitor é levado a restabelecer um significado a esse momento do texto. Esse acontecimento fantástico, característico desse gênero literário, presume que o leitor do texto não “se contente” – nas palavras de Maingueneau (2002, p. 41) – em descobrir apenas uma significação que estaria no texto, mas busque submergir no enredo intrigante criado pelo autor.

Contudo, prever um leitor cooperativo em sala de aula implica também prever um educador “cooperativo”, que oriente o aluno leitor a dar as significações às estranhezas do texto, para que o educando não se “perca” ou desista no meio do caminho. Visualizar um leitor cooperativo para o conto *Um destino para o fundador* é perceber a situação de enunciação do texto e as necessidades interpretativas para construção de significados. São válidos os estudos de Micheletti (2002, p. 66) que, em suas reflexões no livro *Leitura e construção do real*, enfatiza que “o professor não é um narrador que relata diretamente os acontecimentos, mas um mediador desse relato”.

3. SOBRE O CONTO ESCOLHIDO E O AUTOR

Um destino para o fundador destoa um pouco dos demais contos do escritor Sérgio Faraco na obra *Contos completos* (1995). Nesse conto, o autor trata de uma personagem sem nome, sem identidade própria; sabe-se apenas que é um homem, funcionário de uma empresa e que nela trabalha há muitos anos. Essa personagem vive na cidade grande, e pelas informações dadas pelo autor, um lugar vítima do progresso desregulado: sujo, com cheiro de carvão, mofo, água parada, e outras características dadas ao ambiente. Certo dia, a personagem, ao tomar o elevador, acaba em

um lugar desconhecido; se vê surpreso, pois por ser um funcionário antigo na grande empresa, tem a certeza de conhecer todos os espaços do edifício. Os acontecimentos vão ficando cada vez mais instigantes e surpreendentes no decorrer da narrativa, já que a personagem resiste em aceitar desconhecer o local e encontrar-se em um ambiente totalmente estranho. As horas se passam e o personagem não consegue mais encontrar a porta do elevador que o levara ao local. A angústia e o desespero apoderam-se sujeito.

Sobre o escritor Sérgio Faraco, tomamos como base os comentários críticos da Professora Ana Mariza Ribeiro Filipousk (2014), que comenta a obra do escritor e aborda os conceitos e características do conto. A ensaísta o aponta como um dos principais autores gaúchos do gênero. Ela apresenta três das principais temáticas dos escritos de Sergio Faraco: a vida rural; suas vivências na infância e adolescência; e a amargura dos homens e das mulheres do submundo urbano. O conto *Um destino para o fundador* melhor “enquadra-se” no terceiro eixo, pois retrata decepções e desilusões das pessoas em relação as suas situações de vida, inseridos em uma sociedade que apresenta inúmeros problemas cotidianos. Não se trata de identificar o texto de Faraco – no caso deste estudo - como tendo específicas intenções de crítica social. A propósito, de acordo com Barthes (1999, p. 35), na literatura, tal intenção é até mesmo “irrisória”. A literatura não se enquadra como uma “arma” de combate à ideologia dominante, porque fogem ao domínio do escritor as muitas compreensões que dela emergem. Mas, ainda assim, é fonte de questionamento da sociedade. Assim, o conto *Um Destino para o fundador* não é apenas uma possibilidade de discussão de problemas do ser humano “moderno”, mas possibilita uma discussão dos sentidos possíveis que do conto emergem.

4. ANÁLISE DO CONTO

É por meio da relação entre as características da narrativa atual e as considerações feitas sobre os tipos deste leitor que apresentar o conto *Um destino para o fundador* torna-se uma possibilidade de discutir a formação do jovem leitor por meio deste gênero na escola. Metodologicamente, o corpus proporciona uma análise qualitativa de elementos linguísticos e literários. A narrativa é pertencente ao gênero realismo fantástico, pois Faraco trata de uma situação da vida “real”, a relação entre o emprego e o homem e as consequências desta ligação, através da “lente” do fantástico. Todorov (1975) conceitua o fantástico justamente como sendo uma “hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural”.

Nos estudos de Todorov (1975, p. 30), o fantástico é assim definido: “num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar”. Assim como nos estudos de Todorov (1975), o fantástico em *Um destino para o fundador* realiza-se da mesma maneira: temos a personagem situada em um contexto real – uma cidade suja, em mais uma rotina de trabalho – mas o acontecimento é “incoerente”. O leitor surpreende-se com o acontecimento, pois, como na mesma passagem de Todorov, “o fantástico ocorre nesta incerteza [...]”. O teórico

ainda prossegue afirmando que “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”.

No que concerne às abordagens do conto, pode-se dizer que atualmente o jovem pode ser entendido, segundo os estudos de Maingueneau, como um público atestado para este gênero, e, principalmente, do conto fantástico. Curioso ao ler o mundo que o cerca, e tendo saído do período da infância (onde os temas da fantasia são mais fortemente direcionados e abordados), este jovem configura-se como presa aos labirintos do fantástico. E este texto literário, nesse sentido, é fundamental para persuadir o leitor. Pois, é linguisticamente que os efeitos e sentidos são construídos. Evidente, é fundamental o papel do mediador neste processo de apresentação do texto e seus elementos linguísticos ao jovem aluno, seja de responsabilidade do professor ou outra pessoa preparada e apaixonada pelas palavras. Mas é nesse conjunto, neste processo de mediação e apresentação das construções linguísticas do texto, de seus meandros e enlaces, que há a possibilidade de surgimento do leitor cooperativo na construção de sentidos perante a narrativa atual.

Mesmo *Um destino para o fundador* abordando uma situação fantástica, fica a crítica ao cotidiano real, à rotina, ao desperdício da vida. Sérgio Faraco inicia sua história relatando a maneira como inúmeras pessoas iniciam seu dia a dia, os hábitos de cidadãos comuns e suas relações com a empresa. Logo no início do conto, a presença do místico já nos é apresentada. Ao utilizar-se da expressão “era um dia sombrio”, o narrador provoca o leitor e desperta para uma possível temática misteriosa, uma narrativa voltada ao suspense. Na sentença seguinte, somos reportados para o comum, o cotidiano, e até mesmo para certa tristeza do mundo “moderno”. Quando o narrador completa a explicação afirmando que “tão sombrio quanto o comum dos dias da grande cidade”, muda o tom da narrativa e segue descrevendo as características da cidade em que a personagem vive: “era um dia enfumaçado, com cheiro de carvão, mofo, água parada, uma tarde igual ao comum das tardes”. Em relação a esta denúncia social feita pela obra, Teresa Colomer (2003, p. 258) aponta como um estilo de crítica não muito presente na narrativa moderna, uma vez que os temas sociais são minimamente abordados na literatura atual. De relevância incontestável, as denúncias sobre “as formas de alienação e exploração geradas pela sociedade industrial moderna” são insignificamente tratadas no texto literário, predominando a “ênfase em valores individuais”. *Um destino para o fundador* enquadra-se, então, no caráter temático de denúncia, pois critica a sociedade pós-industrial e suas mazelas escancaradas. Isso se dá não somente por meio das características do ambiente em que a personagem está inserida, mas pelos questionamentos do próprio “fundador” em relação a sua vida de empregado. A personagem é apenas mais um, alguém sem nome – “Velho empregado, integrante do grupo que a diretoria, carinhosamente, denominava Fundador” – e sem relevância: “Aquele passarão queria significar que a empresa estava sempre lá no alto, acima dos interesses rasteiros de cada um, até porque de lá, olharia pelos interesses de todos”. E um fiel funcionário, convicto de seu papel: “Por trinta anos acreditara nessa ideia e não se arrependia” (FARACO, 199, p. 177).

Mas, apesar de sentir-se “parte” da empresa e reconhecido empregado, tratado como sendo “fundador”, o personagem sente-se imensamente surpreso com o fato de, ao tomar o elevador, acabar

em um terraço desconhecido. Inicia-se neste ponto do texto a descrição do ambiente em que se encontra a personagem, e a causa de sua surpresa. Colomer (2003, p. 199) trata da importância da concepção do cenário na construção da narrativa moderna. A autora aponta que o cenário narrativo trata “das coordenadas de espaço e tempo nas quais transcorre a maior parte da ação” e conclui que na narrativa moderna, o cenário espacial e temporal urbano é predominante. No conto de Sérgio Faraco, o cenário é o da vida urbana. O narrador faz um convite ao leitor para que “esmiúce” os detalhes do local, inserindo-se no enredo da história. Ao descrever o terraço em que se encontra a personagem e o cenário urbanístico que envolve o prédio, o narrador ambientaliza o leitor, convidando-o a participar imaginativamente do conto. A paisagem contemplada pela personagem é cheia de objetos e “coisas” cinzas, sujas e perturbadoras. A descrição dos cenários configura-se no despertar nos leitores o sentimento vivido e presenciado pelos personagens, “conduzi-los para que experimentem um êxtase” (MAINGUENEAU, 1996, p. 39). O conto *Um destino para o fundador* também tem esse “potencial” linguístico para atrair o leitor jovem, causar nele a estranheza e provocá-lo. Quando a personagem se encontra perdida, desorientada em um cenário grotesco, o leitor é convidado a imaginar-se em tal cena, de angústia e pavor. Ainda, o “problema” da personagem, em estar num local desconhecido e não conseguir sair dele acontece gradualmente, pois a personagem, que no início da história está em sua empresa, entra no elevador e acaba parando num terraço desconhecido por ela. Esse percurso da personagem provoca o leitor a “elaborar sua significação” e não em se contentar “em descobrir uma significação que estaria nele” (MAINGUENEAU, 1996, p. 41). Esse processo de descoberta dos acontecimentos por parte da personagem também é o percurso feito pelo leitor. Entra em foco o papel do leitor cooperativo que, segundo Maingueneau (1996), precisa não só (re)construir, como atribuir sentidos ao texto. Isso remete, também, ao papel do professor colaborador, que pode auxiliar na percepção das “pistas” e “armadilhas” deixadas na narrativa, bem como promover o diálogo entre o texto e as vivências dos estudantes.

Em relação a esta abordagem fantástica do conto, Colomer (2003) demonstra que a fantasia é predominante já nos primeiros anos de vida. Colomer (2003, p. 221) salienta que “o domínio da fantasia não se reduz, porém, a uma simples alternância na evolução literária, mas constitui um bom exemplo das tensões provocadas pela conexão entre as funções literárias e educativas das obras”. E prossegue em favor do gênero, afirmando que este “reivindica a imaginação como um valor pessoal e coerente com as novas propostas educacionais”. Ainda em relação aos gêneros literários, Colomer (2003) examina a evolução dos gêneros segundo a idade do destinatário. Ela percorre os gostos literários dos cinco aos quinze anos de idade, destacando as predominâncias de cada etapa, ressaltando que a faixa de idade adequada para a leitura dos contos fantásticos é dos doze aos quinze anos.

Sobre as obras de fantasia modernas, Colomer (2003, p. 236) constata que: “forças sobrenaturais e ficção científica tendem a inter-relacionar suas características em um denominador comum, que consiste na criação de um clima de inquietude e ambiguidade entre a realidade e fantasia com o qual o protagonista deverá confrontar-se.” Isso leva a considerar elementos importantes do conto analisado: existe na história de Faraco esta ambiguidade entre realidade e fantasia; a personagem protagonista

está em um prédio da empresa em que trabalha e depara-se com uma situação sobrenatural. O protagonista do conto entra em um elevador e vai parar no terraço. Este local em que o Fundador, assim reconhecido pelos outros funcionários da empresa, encontra-se é desconhecido por ele. Mas não é nesse acontecimento apenas que causa na personagem um “desconforto” diante da “estranha” situação. O que mais a intriga é que, depois de observar o desconhecido local em que se encontra, tenta reencontrar a porta do elevador da empresa e não consegue achá-la, o que gera na personagem e no leitor uma “hesitação” em relação a este fato na narrativa. Todorov (1975, p. 37) considera a hesitação do leitor como a “primeira condição do fantástico”.

Outro elemento da narrativa importante para a leitura da história diz respeito ao título do conto. O leitor tem a expectativa antecipada em descobrir o destino de uma personagem que é intitulada como sendo fundador. Mas a provocação vai além de se descobrir como terminará esta personagem principal, qual será seu destino. O que o leitor imagina com o título é que a narrativa tratará de alguém que fundou alguma “coisa”, ou seja, um personagem importante na história em um contexto que deve considerá-lo importante. Maingueneau (1996, p. 52) escreve que o título de um texto pode “[...] restringir consideravelmente o percurso de leitura”. Mas que pode ser “provocativo” e “brincar” com as expectativas do leitor. É o que acontece com *Um destino para o fundador*, pois o texto mostrará que o fundador não possui nem um nome na história, o que pode levar a uma interpretação de alguém sem reconhecimento na empresa em que trabalha, e que, na verdade, o destino não é dado como certo: o fundador chega ao fim de sua jornada narrativa inerte em relação aos acontecimentos e abalado psicologicamente pelos fatos e pelas constatações que ele faz sobre sua vida.

Esta narrativa possibilita uma relação entre contexto narrativo e contexto social do leitor. O conto *Um destino para o fundador* também apresenta traços de uma história que configura perdas, angústias, decepções, amor e realidade (de maneira concisa e provocante). O personagem principal representa muitos sujeitos da vida real: retrata a vida normal de inúmeras pessoas que passam anos dedicando boa parte de sua história a prestar serviços a uma empresa, sem serem reconhecidas e, ao final, sem (re)conhecerem-se, como se fossem simples peças de uma engrenagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propiciou uma breve discussão sobre como o trabalho com o conto fantástico pode contribuir no processo de formação dos jovens leitores. A partir da análise do conto *Um destino para o fundador*, apontamos algumas das características desse tipo de narrativa que atraem os leitores e podem ser trabalhadas/exploradas na escola. Também destacamos o papel do leitor cooperativo na tecitura dos sentidos e do professor como mediador desse processo, ajudando a perceber as pistas lançadas no texto.

No entanto, as contribuições dos trabalhos desenvolvidos na escola e nos contextos educacionais a partir da leitura de contos não são a novidade defendida neste estudo. O que se salienta é o olhar dado ao texto narrativo fantástico e as possibilidades de se chegar, por meio dele, ao mundo real do aluno: angústias, frustrações, decepções e outros sentimentos e percepções próprios da realidade

e da fase de vida do jovem. Considerar o educando como principal ator envolvido neste processo é o que torna importante o olhar dado a este gênero tão envolvente e prestigiado entre a “garotada”.

Sendo fonte de conhecimento acerca das pessoas e da sociedade em que vivem, a literatura propicia uma releitura e reconstrução de fatos. E não somente isso, a leitura literária é mecanismo de ação prazeroso que o educador possui: ler é mais do que uma necessidade, é uma grande fonte de prazer.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: Narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Andar entre Livros**. São Paulo: Global, 2007.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Retratos da leitura no Brasil. **Prolivro**, Brasília, mar. 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/3182.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.
- FARACO, Sérgio. **Contos Completos**. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Identidade e construção do imaginário regional em dançar tango em Porto Alegre**. Sérgio, Porto Alegre, set. 2014. Disponível em: <<http://www.sergiofaraco.com.br/comentcrit.htm>>. Acessado em: 24 set. 2014.
- JARAMILLO, Bernardo H. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. **Prolivro**, Colombia, mar. 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/3182_4.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MICHELETTI, Guaraciba. **Leitura e Construção do Real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA, UM OLHAR A PARTIR DE VYGOTSKY

VALÉRIA NEVES KROEFF MAYER¹⁰³

1. A MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

É verdade que o Brasil ainda não é um país de leitores. Na verdade, somos um país com muitos analfabetos, sobretudo analfabetos funcionais. E se é lamentável haver pessoas sem acesso à escola, mais lastimável ainda é sair da escola sem dar conta da magia do código alfabético. Este é um país onde a escola (falando genericamente, é claro) se preocupa mais com a aquisição das letras do que com os sentidos que elas são capazes de produzir.

Embora a figura do mediador de leitura venha adentrando cada vez mais as políticas de incentivo à leitura, no ambiente escolar ainda é comum que as crianças frequentem a biblioteca para retirar livros periodicamente sem nenhuma mediação com o texto a ser lido. Este fato gera uma leitura de pouco aproveitamento, ou leitura alguma, uma vez que muitas crianças levam os livros para casa, mas não os leem, ora porque o livro é desinteressante, ora porque é ainda complexo para sua idade ou compreensão.

De acordo com Bortolin (2013, s.p.), o mediador de leitura pode ser definido como “aquele indivíduo que aproxima o leitor do texto”. Ou seja, para esta autora, o mediador de leitura é aquela pessoa que facilita e estreita a relação entre leitor e texto. “E como intermediário de leitura, o mediador encontra-se em uma situação privilegiada, pois tem nas mãos a possibilidade de levar o leitor a infinitas descobertas”.

Nesta perspectiva, acredita-se que a realização de boas práticas de mediação de leitura possa produzir desafios, suscitar o desejo e promover leitores. Brincar com palavras, sons, ritmos, contar histórias, permitir que as crianças tenham acesso ao livro e às revistas é fundamental. Por outro lado, entrelaçar práticas leitoras com outras mídias e outras formas de expressão artística é também oportunizar às crianças a terem acesso ao mundo letrado, é possibilitar a elas diferentes leituras de mundo.

Mostrar às crianças distintos modos de ler o mundo é essencial, pois como lembra Malaguzzi (2008), a criança tem muitas formas de linguagem, por isso “ler” não pode ser uma atividade linear e restrita, mas complexa, contextualizada e plural. De acordo com Malaguzzi (2008), a criança tem incontáveis linguagens, por esta razão, letrá-la e alfabetizá-la é tarefa árdua, que exige criatividade e disposição do adulto para estar junto, fazer junto, aprender junto.

103 Mestre em Educação (UFRGS) e em Desenvolvimento Regional (UNISC); Professora na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Mediadora de Leitura e Narradora Oral.

De acordo com os apontamentos do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), para que haja uma mediação eficiente entre livro e leitor em potencial “faz-se necessária a atuação de um leitor mais experiente que possa mediar a relação entre o possível leitor e o objeto cultural”, neste caso, o livro. Para tanto, “é preciso que se construa sobre o livro um valor de uso, um valor social, para além do uso meramente escolar”. Para a equipe do PROLER, “sem a figura de um mediador, os livros [assim como as mais distintas formas de arte] constituem patrimônio cultural morto e não apropriado” (PROLER, s.d., p.2).

Para ser um mediador de leitura o professor não precisa ser um narrador oral, ele pode, no entanto, brincar com palavras, com versos, desafiar, instigar, articular, mediar. O professor deve sim potencializar habilidades leitoras, de leituras diversas, que possibilitem o exercício da autonomia e da criatividade.

2. MEDIAÇÃO DE LEITURA: UMA APROXIMAÇÃO COM VYGOTSKY

Pensando na necessidade de um leitor mais experiente que possa mediar a relação entre o texto escrito e o futuro leitor é que Fonsati, Rocha e Silva (2013, p.2), utilizaram em seus estudos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, descrito por Vygotsky. O uso do conceito de ZDP neste contexto busca “reforçar o papel do docente como mediador na relação entre o aluno e o livro, e como interventor no desenvolvimento de estratégias de leitura, fazendo com que o aluno redescubra o prazer que os livros proporcionam”

A Área de Desenvolvimento Potencial, mais frequentemente nominada no Brasil como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP), é descrita por Vygotsky como “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas” que a criança já consegue realizar de modo independente (p.112).

Para Vygotsky (1988, p.111), é fato incontestável que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” de cada sujeito. Por esta razão ele busca determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento de uma criança.

Ao primeiro dos níveis descritos, Vygotsky (1988, p.111) chama de Nível do Desenvolvimento Efetivo (no Brasil versado como Nível de Desenvolvimento Real) da criança. Para o autor, neste nível é observado o grau de “desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”.

Ao segundo nível Vygotsky (1988, p.112) chama de Zona de Desenvolvimento Potencial (no Brasil conhecido como Nível de Desenvolvimento Potencial). Para o autor, neste nível é observada a capacidade da criança de desenvolver uma tarefa com o auxílio de uma pessoa mais experiente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, por sua vez, é o nível intermediário entre o Nível de Desenvolvimento Potencial e o Nível de Desenvolvimento Real. Segundo Vygotsky (1988, p.111), a “aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”.

“Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Nesta perspectiva é que os conceitos desenvolvidos por Vygostky tornam-se relevantes no contexto aqui abordado, uma vez que, para que o professor possa realizar uma mediação coerente entre livro e leitor, o texto escrito deve ser atrativo. E o livro só será atrativo se for adequado não para a faixa etária, mas para o nível de desenvolvimento de cada sujeito.

“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”, diz Vygotsky (1988, p.113). Aproximar-se da sua teoria e conhecer o conceito de ZDP permite que o professor possa pensar melhor sobre os “futuros passos da criança (e do jovem) e da dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (p.113).

Assim sendo, é na ZDP que o professor, enquanto mediador de leitura, atuará, procurando instigar o aluno a ler e a realizar leituras cada vez mais complexas, desafiadoras e atraentes.

3. MEDIAÇÃO DE LEITURA E OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Como exposto anteriormente, o Brasil é um país com muitos analfabetos, sobretudo analfabetos funcionais. Acontece que alfabetizar e letrar, e, conseqüentemente, ser alfabetizado e letrado, é parte de uma equação bem mais complexa do que simplesmente saber juntar as letras do alfabeto.

Um exemplo interessante é a história de um menino de oito anos de idade que estava lendo um texto em um livro de geografia do sexto ano do ensino fundamental. Pensava ele, na sua cabecinha de criança, que se lesse um texto “de gente grande” ficaria mais inteligente. Ele já havia lido uma página inteira. Porém, quando questionado sobre o que falava o texto, ele não soube responder.

Este exemplo aponta para a diferença fundamental entre alfabetização e letramento. Embora alfabetização possa ser entendida como a aprendizagem do código alfabético, compreendê-lo não é suficiente para que uma pessoa possa ser considerada letrada.

Ler, na perspectiva do letramento, não é passar os olhos sobre um grande número de letras, como também não é saber “somar” as letras. Ler é compreender o que as palavras querem dizer, é decifrar o código escondido nas letras e palavras. Assim sendo, compreender um texto pressupõe compreender o contexto do texto.

Os termos letramento e alfabetização são compreendidos ainda de modo equivocado nos dias de hoje, sendo, por vezes, considerados sinônimos. Em determinadas situações o processo de letramento é entendido como algo que antecede à alfabetização. Para Soares (2009, p.7), entretanto, letramento e alfabetização são dois processos distintos e complementares.

O termo letramento é mais recente do que a expressão alfabetização. Talvez, por ser uma palavra ainda nova, seja restrita a compreensão plena de seu significado. A fim de elucidar esta questão, Soares (2009, p.7) diz que, já que não foi possível determinar que a palavra alfabetização significasse “não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a ‘invenção’ da palavra letramento tornou-se necessária”.

Soares (2009, p.7), porém, lembra que “a conjunção que liga os dois termos – alfabetização, letramento – é uma aditiva, não uma alternativa: alfabetização *e* letramento, não alfabetização *ou* letramento”. Ou seja, para que haja letramento não é preciso, necessariamente, conhecer o código alfabético. Apropriar-se do código também não é suficiente para torna-se sujeito letrado, é preciso que as palavras (lidas, ouvidas, escritas, cantadas, brincadas) sejam contextualizadas, é preciso que tenham sentido, que façam sentido.

Letrar significa dar sentido ao mundo que cerca a criança. Significa compreender a criança como sujeito aprendente num mundo repleto de possibilidades. E se os educadores desejam promover sujeitos leitores de mundo, críticos e autônomos, é preciso lembrar que a autonomia não é algo dado, mas algo construído desde muito cedo. Por esta razão os jogos, as brincadeiras de faz de conta e as múltiplas formas de leitura de mundo são tão fundamentais na escola.

Ouvir histórias de diferentes modos, através de diferentes práticas leitoras, produz aprendizados sensoriais diversos, é uma experiência corpórea, e por isso deixa suas marcas nos corpos dos sujeitos. Nesta perspectiva, letramento pode ser entendido como o processo pelo qual essas marcas vão sendo inscritas, aos poucos, através das vivências, nos corpos de cada sujeito. É a partir dessas inscrições que a criança, e mais tarde o adulto, enxergará o mundo.

4. MEDIAR LEITURAS, UMA AÇÃO PARA A VIDA TODA

Tatiana Belinky, em entrevista à Revista Nova Escola (abril de 2008, p.19), conta que quando perguntou ao pediatra, nos idos de 1940, em que momento deveria começar a educar seu filho, então com três meses de vida, ouviu como resposta: “Você já está atrasada”.

“Não que um leitor não possa se construir ao longo da vida”, não há a idade mais apropriada para começar a ter contato com os livros, no entanto, quanto antes uma pessoa for apresentada aos livros, mais livros poderá ler, mais tempo terá “para enveredar pela fantasia e pelo conhecimento que as páginas de um texto de ficção propiciam”, diz Riter (2009, p.36).

Assim sendo, pode-se dizer que, quanto antes uma criança for apresentada aos livros e quanto mais livros forem apresentados a ela, de forma desafiadora e prazerosa, mais facilmente se formará o hábito de ler, mais seguramente se formará um leitor.

Melo e Urbanetz (2009, p.61) afirmam que parte da dificuldade de escrita que os acadêmicos encontram na graduação deriva, em certa medida, “do relacionamento precário com a leitura e a escrita durante o seu percurso de vida, na escola e fora dela” e este é um fato evidente na escrita dos acadêmicos universitários.

Há muitos modos de mediar leituras, bem como ampliar o repertório e a consciência fonológica das crianças, como, por exemplo, com cantigas de ninar, cantigas de brincar, brincadeiras de roda, parlendas, histórias, onomatopeias. Neste sentido, Soares (2009, p.8) afirma que “jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente na educação [...], criam condições propícias” e,

se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita. Por um lado, esta é uma atividade que leva a criança a se familiarizar com a materialidade do texto escrito: conhecer o objeto livro ou revista, descobrir que as marcas na página – sequências de letras – escondem significados, que textos é que são “para ler”, não as ilustrações, que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, tem capa, lombada... Por outro lado, a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, da avaliação e de estabelecimento de relações entre fatos. Tais habilidades serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança tornar-se apta a realizá-la (SOARES, 2009, p.8 - 9).

A autora lembra, no entanto, que os objetivos citados anteriormente só serão atingidos plenamente se forem desenvolvidas estratégias de leitura com as crianças. É também essencial “que as crianças estejam imersas em um contexto letrado [ou seja], num ambiente alfabetizador”, diz Soares (2009, p.9). Neste contexto, o papel de um adulto mediador que estimule, desafie, oriente, organize, é fundamental.

De acordo com Morais (2013, p.2), outro instrumento de grande valia para preparar e também estimular a leitura é a chamada “leitura compartilhada”. Na leitura compartilhada “quem lê é o adulto, naturalmente; mas a criança vê o que o adulto lê e relaciona a palavra oral com o objeto a que esta se refere e com a palavra escrita que a representa”. A leitura compartilhada estreita a relação da criança com o livro, através da mediação do adulto leitor.

Um aspecto que vale ser discutido, sobretudo em tempos em que a convivência pessoal é cada vez menor, principalmente o convívio entre as diferentes gerações, é que a leitura compartilhada, a narração de histórias, as brincadeiras com palavras, assim como todas possibilidades de trabalho com a língua e com as múltiplas linguagens, são atividades que promovem, além do aprendizado, o encontro do humano com o humano.

Dentro deste contexto, com relação à narração oral, Sisto (2010, p.83) afirma que contar histórias insufla a imaginação, bem como oferece variados modelos de conduta, promove identidades, assinala a alteridade, amplia o conhecimento de si, do outro e do mundo, exercita as emoções e promove a formação do leitor. Mas, antes de tudo isso, diz ele, contar histórias “aproxima, cria afeto, instaura o diálogo entre contador e ouvinte”.

Como apontado por Riter (2009, p.36), é claro que um leitor pode se construir ao longo da vida. No entanto, quanto antes a criança se aproximar do objeto livro e se apropriar dele, senti-lo como

parte inseparável do seu aprendizado, não apenas escolar, mas também humano, tanto melhor leitor se tornará. E quanto melhor leitor for, quanto mais exercitar sua leitura articulando-a com a vida, mais facilmente compreenderá o mundo a sua volta, mais bem preparado estará para compreender a complexidade da vida, para olhar a vida com olhar ampliado.

5. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA

Como se pode observar nas muitas possibilidades de mediação de leitura expostas até aqui, há muitos modos para se trabalhar e brincar com as palavras e em todos os exemplos citados, as atividades não são solitárias, em todas, o encontro com o outro faz parte da ação.

Os encontros, com outros humanos, com o livro, com a narrativa oral, são fundamentais para o mediador de leitura, uma vez que mediar é articular a relação de uma pessoa com outra, de uma pessoa com um objeto, neste caso, o texto escrito ou narrado.

O professor trabalha com pessoas, promove encontros diários, entre ele e seus alunos, entre os próprios alunos, entre cada aluno e a temática desenvolvida. No entanto, para que desenvolva a função de mediador de leitura é preciso mais do que levar seus alunos uma vez por semana na biblioteca escolar, é preciso, antes de tudo, que ele próprio seja um leitor, que ele próprio tenha apreço e demonstre interesse pela arte, pela cultura, pela literatura.

O professor é encarregado compulsoriamente de aproximar o educando da leitura; porém, é fundamental que ele faça esta mediação, mostrando o texto como algo prazeroso e não como instrumento de avaliação e tarefa. Além disto, se o professor não for [...] “crítico, sensível, consciente e um bom leitor, jamais poderá passar o prazer do texto, literário ou não literário” [, diz Elias José, 1992, p.203] (BORTOLIN, 2013, s.p.).

Fica evidente nas palavras de Elias José, citadas por Bortolin (2013, s.p.), a necessidade de que o professor seja também um bom leitor, uma vez que é muito difícil alguém ser capaz de encantar outra pessoa com algo que ainda não conhece, ou que não aprecia.

Ora, escola é espaço para aprendizagem, e a leitura também precisa ser ensinada. Os alunos necessitam de que alguém mostre a eles caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem (RITER, 2009, p. 57).

O ideal seria que toda criança chegasse à escola com o desejo de ler instituído. Que a curiosidade pela leitura já tivesse sido despertada em casa, pelos pais. Mas esta não é uma realidade em nosso país. Por esta razão é que Morais (2013, p.3), diz ser “necessário que a escola estimule a leitura em família e dê apoio aos pais, proporcionando-lhes livros [...] com a informação sobre como utilizá-los da maneira mais apropriada”.

O professor realmente comprometido com a mediação de leitura deverá também pensar estratégias que envolvam as famílias de seus alunos. Neste sentido, segundo a equipe do PROLER (s.d.), “a mediação nas práticas de incentivo à leitura deve ser entendida não como método assistencial e pedagógico de ação, mas como um processo de produção de leitores, de transformação de cidadãos em cidadãos leitores”.

Cada vez mais sou tomado pela certeza de que ser leitor faz diferença, que ser leitor é possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador; alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia, a cada situação enfrentada. Ser leitor, acredito, qualifica a vida de qualquer pessoa (RITER, 2009, p. 35).

E não é isso que os educadores desejam? Qualificar a vida das pessoas, promover a autonomia, a criticidade e a cidadania?! Despertar o desejo, transformar os pequenos em pequenos leitores, mais curiosos e participativos, é, sem dúvida, uma aspiração do professor consciente e sensível. A leitura, as estratégias de leitura (de textos e de mundo), são possibilidades ímpares para o professor empregar na busca pelo seu ideal de um sujeito mais pleno.

Como afirma Riter (2009, p.38), se houvessem mais adultos leitores e brincantes de palavras, disponíveis para compartilhar essas brincadeiras com suas crianças, em casa ou na escola, ou melhor, em casa e na escola, “a humanidade estaria salva. Ou, pelo menos, a caminho de algo melhor”.

Brincar com as palavras, para Riter (2009, p.16), “não é luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela leitura, o desejo de descoberta”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado propõe uma reflexão sobre a atuação do professor enquanto mediador de leitura. Destaca a importância de ser ele, o professor, também um leitor, a fim de que possa demonstrar, aos seus alunos, seu apreço pelos livros e pela leitura, uma vez que é muito difícil convenceremos o outro dos benefícios de algo que não conhecemos ou usufruímos.

Para desempenhar a função de mediador de leitura, é preciso mais do que levar os alunos uma vez por semana à biblioteca escolar. É imprescindível que o professor, ciente do seu fazer pedagógico, brinque com as palavras, desenvolva estratégias divertidas e não apenas utilize a leitura como recurso meramente didático, obrigatório e avaliativo.

Neste sentido, pensar a mediação de leitura na perspectiva de Vygotsky pode auxiliar o professor a pensar estratégias mais interessantes, que não subestimem, nem superestimem seus alunos. O professor, enquanto leitor mais experiente, é uma pessoa capaz de mediar a relação entre o livro e o seu aluno, no entanto, deve estar atento ao momento de aprendizagem, à maturidade e aos interesses de cada sujeito ou grupo.

Assim sendo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), descrito por Vygotsky, citado por Chaiklin (2011, p. 660), como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração” de colegas mais experientes, auxilia a práxis pedagógica, de modo a orientar o professor com relação às estratégias e também quanto ao tipo de leitura. Evidentemente, para que isso aconteça, o professor deve estar atento ao momento de aprendizagem de seus alunos e nas mudanças constantes que fazem a ZDP ser algo em contínuo processo de transformação, processo este que não cessa enquanto os sujeitos forem desafiados a fazer novas descobertas.

De acordo com Fonsati, Rocha e Silva (2013, p.2), o uso do conceito de ZDP no contexto aqui desenvolvido, busca salientar a relevância do papel do professor, não apenas como mediador na relação entre o aluno e o texto escrito, mas também como “interventor no desenvolvimento de estratégias de leitura, fazendo com que o aluno redescubra o prazer que os livros proporcionam”.

Para mediar leituras não é necessário que o professor seja um contador de histórias, cheio de técnicas e recursos. O professor deve, no entanto, dinamizar, promover o encontro com o livro e com a palavra escrita, brincar com palavras, com versos, desafiar e instigar seu aluno. Deve potencializar as habilidades leitoras, não só com livros escolares, mas possibilitar leituras diversas, leituras de mundo, leituras que permitam o exercício da autonomia e da criatividade.

REFERÊNCIAS

- BELINKY, Tatiana. *Entrevista Tatiana Belinky*. Revista Nova Escola, Edição Especial Leitura. São Paulo, n.18, p.19, abril, 2008.
- BORTOLIN, Sueli. *Quem são os mediadores de leitura?* Disponível em: <<http://www.abdf.org.br/principal/index.php/institucional/blogs-da-area/item/945-quem-sao-os-mediadores-de-leitura>>. (Acesso em: 30 jan. 2014)
- BORTOLIN, Sueli. *O mediador de leitura*. In: OFAJ. Literatura infanto-juvenil. 2007. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=302>
- CHAIKLIN, Seth. *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*. Translated by Juliana Campregher Pasqualini. *Psicol. estud.* [online]. 2011, vol.16, n.4, pp. 659-675. ISSN 1413-7372. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>>. (Acesso em: 30 jan. 2014)
- FONSATTI, Nathalia; ROCHA, Renata Maria Cortez da; SILVA, Amanda Conti Ramos. *O professor como mediador de leitura*. Disponível em: <<http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/pedagogia/pdf/anaispedagogicos/2013/COAmandaeNathalia.pdf>>. (Acesso em: 30 jan. 2014)
- MALAGUZZI, Loris. *Ao contrário, as cem existem*. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- MELO, Alessandro e URBANETZ, Sandra T. *Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia*. Curitiba: IBPEX, 2009.
- MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013.
- RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.
- SISTO, Celso (Org). *A história fora do papel: a oralidade e o espetáculo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento na educação infantil*. Rev. Pátio – Ed. Infantil - Ano VII nº 20, p. 6 - 9, Jul/ Out 2009.
- PROLER - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *O PROLER e a leitura*. Disponível em: <www.bn.br/proler/images/PDF/mediacaoleitura.doc>. (Acesso em: 30 jan. 2014)
- VYGOSTSKY, L. S. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

MI PIEL, MI PAÍS, Y NOSOTRAS, LAS MUJERES: A AUTOBIOGRAFÍA DE GIOCONDA BELLI

AMANDA DA SILVA OLIVEIRA¹⁰⁴

Dos cosas que yo no decidí decidieron mi vida: el país donde nací y el sexo con que vine al mundo. Quizás porque mi madre sintió mi urgencia de nacer cuando estaba en el Estadio Somoza en Managua viendo un juego de béisbol, el calor de las multitudes fue mi destino. Quizás a eso se debió mi temor a la soledad, mi amor por los hombres, mi deseo de trascender limitaciones biológicas o domésticas y ocupar tanto espacio como ellos en el mundo. (BELLI, 2001, p. 05).

Assim começa a introdução da autobiografia de Gioconda Belli, *El país bajo mi piel*. Publicado em espanhol em 2001, a obra é dividida em quatro partes, e os capítulos são em forma de crônicas, que relacionam a vida pessoal de Belli com as ocorrências históricas da Nicarágua. A primeira parte, “habitante de um pequeno país”¹⁰⁵, relata fatos iniciais de sua vida pessoal e sua inserção na política do país, com a descrição das primeiras experiências; a segunda parte, “no exílio”¹⁰⁶, foca nas experiências de sua vivência fora da Nicarágua; a terceira parte, “o regresso à Nicarágua”¹⁰⁷, identifica seu retorno ao seu *lar identitário*; e a última parte, “Outra vida”¹⁰⁸, com apenas dois capítulos, o momento presente de sua vida.

Na obra, Gioconda Belli fala aberta e sensivelmente sobre sua existência e sobre seu olhar de mundo. A nicaraguense de 67 anos se autodeclara feliz, de vida intensa, mas ainda sente que lhe faltam fazer muitas coisas. A representação do papel feminino de visibilidade em espaços de poder, no entanto, é o papel fundamental desempenhado por ela nos escritos. E o ativismo político, o seu segundo papel, dá lugar, entre falsas demagogias e utopias sociais comuns em nosso tempo, ao conceito de “feminização da política”, corroborando a postura feminista da autora.

A autobiografia, para Anna Caballé, é um gênero que “se debate entre múltiplas contradições”¹⁰⁹ (CABALLÉ, 2011, p. 169), em que “não se entende muito bem a rejeição acadêmica que ainda desperta”¹¹⁰ (CABALLÉ, 2011, p. 170). Se, nos anos 80, era o pacto autobiográfico de Lejeune o conceito “tão útil frente a necessidade de formalizar a autonomia da autobiografia em relação ao

104 Doutoranda em Teoria da Literatura. PUCRS/ Capes

105 “Habitante de un pequeño país”, no original.

106 “En el exilio”.

107 “El regreso a Nicaragua”.

108 “Otra vida”.

109 “Porque el género se debate entre múltiples contradicciones” (CABALLÉ, 2011, p. 169).

110 “No se entiende muy bien el rechazo académico que todavía despierta” (CABALLÉ, 2011, p. 70).

romance e outros gêneros literários” (CABALLÉ, 2013, p. 545)¹¹¹, nos anos 90, a ideia de Ricoeur, de *identidade narrativa*, torna-se, “aceito pelo próprio Lejeune como eixo decisivo em torno do qual oscila a natureza do ato autobiográfico”¹¹² (CABALLÉ, 2013, p. 545).

A necessidade de transpor em palavras o que a memória não abarcará – e esquecerá em algum momento, já que, nas palavras de Ricoeur, “boa parte da busca do passado se encaixa na tarefa de não esquecer” (RICOEUR, 2007, p. 48) – é, de alguma forma, também, a necessidade de que o outro também o saiba. Para Caballé, “o adjetivo confessional aplicado à literatura resulta inquietante”¹¹³ (CABALLÉ, 1995, p. 26), já que há, por um lado, uma “presunção de verdade” (CABALLÉ, 1995, p. 26), em que o desejo de “revelar, de descobrir o que se sabe de seu entorno e se supõe que os demais ignoram”¹¹⁴ (CABALLÉ, 1995, p. 26), ao mesmo tempo em que “a confissão equivale a um saber de si mesmo que ao se formular se revela, e o faz precisamente sobre aqueles aspectos que se mantêm mais desconhecidos e ocultos no coração do homem, sua intimidade”¹¹⁵ (CABALLÉ, 1995, p. 26). A autora indica que “em outras palavras, com a vida de um homem transformada em escritura (quer dizer, em objeto literário) não se oferece ao leitor nenhum caso particular do humano, e sim a existência mesma em uma de suas formas possíveis”¹¹⁶ (CABALLÉ, 1995, p. 26).

Caballé afirma que “o interesse por outras vidas, pelas vidas dos outros, é tão velho como o mundo”¹¹⁷ (CABALLÉ, 2011, p. 170), e corrobora com as palavras de Regina Kohlrausch, que indica que o interesse por textos autobiográficos correspondem a uma das características da essência humana, que é desejo de saber da vida do outro:

Para saber dessa vida, há várias possibilidades, entre elas a leitura de textos diversos que se voltam sob a própria vida do sujeito autor como, por exemplo, autobiografias, diários, notas, prólogos, conformando-se, por isso, em escrita de si. Esses diferentes gêneros textuais propiciam, portanto, não apenas a constituição de uma identidade, mas a configuração do passado enquanto espaço de produções culturais diferenciadas (KOHLRAUSCH, 2013, p. 467).

A escrita autobiográfica é um jogo duplo: se de um lado o escritor estabelece relações entre o que ele quer e o que pode revelar através da palavra, por outro, o leitor também passa a jogar segundo as pistas estabelecidas pelo produtor do texto, e reconhece informações não de todo intencionalmente expostas. Quando se escreve de si, é impossível que não se reconheça a também

111 “Tan útil ante la necesidad de formalizar la autonomía de la autobiografía en relación a la novela y otros géneros literarios” (CABALLÉ, 2013, p. 545).

112 “Aceptado por el propio Lejeune como eje decisivo en torno al cual pivota la naturaleza del acto autobiográfico”. (CABALLÉ, 2013, p. 545).

113 “El adjetivo confessional aplicado a la literatura resulta inquietante” (CABALLÉ, 1995, p. 26).

114 “Revelar, de descubrir lo que uno sabe de su entorno y se supone que los demás ignoran” (CABALLÉ, 1995, p. 26).

115 “La confesión equivale a un saber de uno mismo que al formularse se revela, y lo hace precisamente sobre aquellos aspectos que se mantienen más ignotos y ocultos en el corazón del hombre, su intimidad”. (CABALLÉ, 1995, p. 26).

116 “En otras palabras, con la vida de un hombre transformada en escritura (es decir, en objeto literario) no se ofrece al lector ningún caso particular de lo humano, sino la existencia misma en una de sus formas posibles” (CABALLÉ, 1995, p. 26-27).

117 “El interés por otras vidas, por las vidas de los otros, es tan viejo como el mundo” (CABALLÉ, 2011, p. 170)

falsa ilusão de que se pode também expor o que não se deseja, mesmo o melhor dos domínios escritos intencionalmente postos e defensivamente ativados:

En su caracterización social, la personalidad se construye siempre en relación con los otros, y la problemática personalidad del narrador se convierte en el espejo en el que el lector se mira también; en él se reconoce, se construye o se inventa en paralelo a la figura del personaje. El lector, como destinatario de la confidencia, se siente preocupado y, como observador privilegiado, asiste a la construcción de la “identidad narrativa” del narrador-protagonista, que en su relato reconstruye el yo vivido y explora el yo virtual, mezclando experiencia y proyecto (ALBERCA, 2013, p. 453).

Manuel Alberca afirma que “o autor que ficcionaliza sua vida realiza uma transação entre o que realmente foi e o que gostaria de ser”¹¹⁸ (ALBERCA, 2013, p. 453). Para o estudioso, “nessa operação de invenção de si mesmo, de autoengano ou sublimação da realidade, procedimentos, por outra parte, tão humanos e às vezes tão necessários para seguir vivendo, une-se o real-biográfico com o biográfico-sonhado”¹¹⁹ (ALBERCA, 2013, 453).

Nesse pressuposto, o espaço social da Nicarágua corresponde ao ambiente identitário de Belli, e a vivência política reforça e configura o que de histórico tem na identidade autoral. A obra, cujo subtítulo é “Memorias de amor e guerra”¹²⁰, tem como tema central a relação dessa identidade pessoal de uma mulher e suas vivências social e política com os testemunhos históricos da organização política de seu país. Para ela, “nestes dias em que é tão fácil cair no cinismo, desacreditar de tudo, descartar os sonhos antes de que tenham a oportunidade de crescer asas, escrevo estas memórias em defesa dessa felicidade por que a vida e até a morte valem a pena”¹²¹ (BELLI, 2001, p. 5).

De família burguesa – o pai era empresário e a mãe, fundadora do Teatro Experimental de Manágua –, teve sempre nos exemplos dos pais o incentivo de respeito ao outro, sejam quais forem suas classes: “Não fui rebelde desde criança. Ao contrário. Nada fez meus pais pressentirem que a criatura comportada, doce e bem portada de minhas fotos infantis se converteria na mulher revoltosa que lhes tirou o sono. Fui rebelde tardia. Durante a adolescência me dediquei a ler”¹²² (BELLI, 2001, p. 5).

A própria referência de vida na obra e nas escritas criacionais de Gioconda Belli não são frutos do acaso. Jeanne Callegari, no blog *Blogueiras Feministas*¹²³, relata sobre o início da carreira escrita

118 “El autor que ficcionaliza su vida realiza una transacción entre lo que realmente fue y lo que le hubiera gustado ser” (ALBERCA, 2013, p. 453)

119 “En esa operación de invención de sí mismo, de autoengaño o sublimación de la realidad, procedimientos, por otra parte, tan humanos y a veces tan necesarios para seguir viviendo, se amalgama lo real-biográfico con lo biográfico-sonhado” (ALBERCA, 2013, 453).

120 “Memorias de amor y guerra”.

121 “En estos días que en que es tan fácil caer en el cinismo, descreer de todo, descartar los sueños antes de que tengan la oportunidad de crecer alas, escribo estas memorias en defensa de esa felicidad por la que la vida y hasta la muerte valen la pena” (BELLI, 2001, p. 5).

122 “No fui rebelde desde niña. Al contrario. Nada hizo presagiar a mis padres que la criatura modosa, dulce y bien portada de mis fotos infantiles se convertiría en la mujer revoltosa que les quitó el sueño. Fui rebelde tardía. Durante la adolescencia me dediqué a leer” (BELLI, 2001, p. 5).

123 Disponível em <http://blogueirasfeministas.com/2012/03/causas-justas-gioconda-belli/>. Acesso em maio de 2015.

da autora, “na mesma época em que se envolveu com a luta para derrubar a ditadura no país” (CALLEGARI, 2012): “aos 19 anos, já estava casada e logo seria mãe. Tinha uma vida privilegiada na burguesia de Manágua, mas sentia-se sufocada” (CALLEGARI, 2012).

Nos anos 80, Belli fez parte do grupo *Partido de la Izquierda Erótica* (PIE), junto com outras mulheres, nome esse baseado em um livro de poemas de Ana María Rodas, que buscava na força do feminino as motivações para as mudanças sociais que naquele contexto revelavam ser necessárias. É esse o partido que ressurge no romance de Belli, *El país de las mujeres*, o que familiariza a autora com a luta engajada cuja responsabilidade a própria autora atribui a si e sua literatura. Além disso, a página na internet do partido¹²⁴ indica uma organização global entre pensadoras contemporâneas – e pensadores, porque também há homens que contribuem para o site – e as leitoras e os leitores que, a partir da obra literária, pensam aquele ambiente não como uma utopia, mas como a clara validação de ser real e aplicável em nosso meio social.

Talvez por isso tenha se engajado tanto em questões sociais, como afiliar-se ao movimento sandinista na década de 70 (*Frente Sandinista de Liberación Nacional* – FSLN), opondo-se à ditadura de Anastasio Somoza. Ainda como organização clandestina, o FSLN tinha como principal objetivo a derrocada da ditadura somocista, e Belli foi, dentre as ações de correio clandestino, transportadora de armas e divulgadora da proposta sandinista, membro da comissão político-diplomática do partido. Após a *Revolução Nicaraguense*, de 1979, ocupou vários cargos políticos no governo sandinista, mas largou tudo em prol da literatura, em 1986. Mesmo assim, a luta política por uma Nicarágua mais justa não a abandonou; pelo contrário, apenas dirigiu-se para o viés do engajamento literário.

Belli diz que há muito por fazer pela sua Nicarágua, pois, se não o fazemos, deixamos nossa responsabilidade para as futuras gerações. Em conferência para uma TV alemã¹²⁵, ela fala sobre sua relação com o movimento sandinista, e que sua saída, em 1990, ocorreu também pelo fato de os interesses do partido já estarem inconsistentes¹²⁶. Para ela, há que *feminizar* a política¹²⁷, trazer o *felicismo* para a sociedade, e desfazer-se do governo arcaico e masculino que sempre tivemos, e essa visão vem dos ensinamentos da mãe, mulher à frente do seu tempo, para a época, muito libertária e cosmopolita. Em uma passagem, ela conta sobre uma conversa com a mãe, ainda na adolescência:

Aunque su intención era seguramente inculcarme las responsabilidades de la maternidad, sus palabras acerca del poder de la feminidad en una mente joven y sin prejuicios como la mía, despertaron ecos que trascendían la mera función biológica. Yo era mujer. En el género humano la única que podía dar vida, la designada para continuar la especie. Los cuerpos humanos eran lo más perfecto de la creación, obras

124 Disponível em: <http://www.partidoizquierdaerotica.com/>. Acesso em: nov. 2014.

125 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gvJxyMd_jjk. Acesso em: nov. 2014.

126 “Fue en el 94. Se venían acumulando razones. A consecuencia de la derrota electoral de 1990, se afianzaron los espacios de poder económicos para poder funcionar como partido. Eso provocó irregularidades que afectaron la imagen del Frente y su funcionamiento como partido revolucionario. Por la guerra, el FSLN se había convertido en un partido bastante autoritario, ponía énfasis en el centralismo más que en la democracia.” Disponível em: <http://www.elcastellano.org/gioconda.html>. Acesso em: nov. 2014.

127 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Y9zqTnpe1I>. Acesso em: nov. 2014.

de arte maravilhosas y precisas, pero el de la mujer, por su misma función, era aún más bello y asombroso. Éramos la obra maestra de la Naturaleza. Por ser esa criatura espléndida todos los meses, ya pronto, mi cuerpo se prepararía para recibir la semilla germinada, acunarla y hacerla crecer en la oscuridad del vientre. Como la maternidad no me estaría dada hasta que encontrara alguien merecedor de compartir conmigo «el acto de comunión y unión más hermoso» que existía, la semilla sin germinar se disolvería. La crisálida que mi vientre tejería cada mes para recibir la vida se descartaría en forma de sangre menstrual. Luego me llevó al baño. Me enseñó las toallas sanitarias. Me entregó en su pequeña caja sellada la cinta elástica rosada con que se aseguraban éstas a la cintura, antes de que aparecieran las autoadhesivas. Fue un acto que tuvo para mí la solemnidad del pase de la antorcha de la feminidad en una milenaria carrera de relevos (BELLI, 2001, p. 20).

Isso se reforça e causa paradoxo justamente pelo cenário opressor em relação às mulheres. Considerada um dos dez autores mais famosos da literatura em espanhol¹²⁸, seus escritos reforçam o que a realidade nega. A Nicarágua, segundo Isabel Soto Mayedo¹²⁹, “foi o sétimo país do continente – depois do México, Costa Rica, Guatemala, Chile, El Salvador e Peru – em definir e condenar os crimes contra a violência à mulher” (MAYEDO, 2013), em todas suas expressões (físicas, psicológicas, sexuais e trabalhistas). Através da aprovação da Lei nº 779, em 21 de junho de 2012, o número de denúncias de abusos contra as nicaraguenses aumentaram muito. No primeiro ano, “sete mil e quinhentos homens foram acusados por maus tratos – segundo a Corte Suprema de Justiça –, o que supõe o aumento da confiança das mulheres para denunciar seus agressores, uma vez que sabem que têm respaldo legal” (MAYEDO, 2013). Além disso, a partir da entrada em vigor da referida Lei, pôde ser possível “conhecer com mais clareza a quantidade de assassinatos cometidos contra as mulheres, quase sempre por seus companheiros masculinos, apegados ao conceito machista de que elas devem ser subordinadas a eles em todos os aspectos” (MAYEDO, 2013). Mayedo afirma:

No IV Encontro Nacional pela Saúde e pela Vida das Mulheres, celebrado no dia 29 de maio, em Manágua, delegadas desses grupos informaram que a cada ano mil e quinhentas meninas menores de 14 anos dão à luz e muitas delas ficaram grávidas por uma violação.

Segundo o Movimento de Mulheres 28 de Setembro, só no primeiro trimestre do presente ano, foram abusadas oitenta e três meninas dessa faixa etária, e nove ficaram grávidas¹³⁰. (MAYEDO, 2013)

No entanto, há forte apelo por parte de religiosos, advogados e cidadãos para que a Lei seja abrandada ou retirada de vigor. A delegada Erlinda Castillo rebate essas intenções: “os que assim agem parecem esquecer que a Lei é bem recente para que se fale de reforma, e seria preciso perguntar a esses 52% de mulheres que somos na Nicarágua se realmente queremos mediação”¹³¹

128 Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/11/13/981822/os-10-livros-mais-famosos-da-literatura-em-espanhol.html>. Acesso em: maio de 2015.

129 Imprensa Latina, de Manágua, Nicarágua, para Diálogos do Sul. Disponível em: <http://www.dialogosdosul.org.br/mulheres-da-nicaragua-avancos-contr-a-violencia/06072013/>. Acesso em: nov. de 2014.

130 Imprensa Latina, de Manágua, Nicarágua, para Diálogos do Sul. Disponível em: <http://www.dialogosdosul.org.br/mulheres-da-nicaragua-avancos-contr-a-violencia/06072013/>. Acesso em: nov. de 2014.

131 Imprensa Latina, de Manágua, Nicarágua, para Diálogos do Sul. Disponível em: <http://www.dialogosdosul.org.br/mulheres-da-nicaragua-avancos-contr-a-violencia/06072013/>. Acesso em: nov. de 2014.

(MAYEDO, 2013). Dessa forma, percebe-se que as posições ideológicas ainda estão associadas a uma cultura patriarcal, naturalizando as desigualdades. Para a magistrada Alba Luz Ramos, “o que essa Lei persegue é cumprir com os preceitos de igualdade formal e igualdade real entre os cidadãos, conforme os artigos 27 e 28 da Constituição Política da Nicarágua; promove a inclusão dos excluídos e sua participação na tomada de decisões do Estado” (MAYEDO, 2013). E afirma: “uma Lei que trate desiguais como iguais fomenta a discriminação” (MAYEDO, 2013), recordando que uma em cada quatro nicaraguenses já foi vítima de algum tipo de violência em sua vida.

Não obstante, o maior desafio continua latente: desenvolver novos valores e desarraigar o modelo de violência contra a mulher, resultado de mais de cinco séculos de patriarcado, sugeriu o deputado e jurista Carlos Emilio López.

“Na medida em que nós, homens, desaprendamos essa cultura de violência, o fenômeno dos maus-tratos contra as mulheres vai diminuir”, refletiu com relação a esse flagelo, identificado pela Organização Mundial da Saúde como “problema de saúde global de proporções epidêmicas”.

Mais de um terço das mulheres do mundo são vítimas de violência física ou sexual e a maioria é atacada ou submetida a abusos por seus maridos ou namorados, revelou um informe de Junho de 2013¹³². (MAYEDO, 2013)

Gioconda Belli acredita que a luta da mulher por um lugar no mundo deve ser feita “com unhas e dentes”, pois acredita que “há uma carga emocional muito grande, há uma dose de sofrimento bastante grande no fato de ser mulher” (BELLI, 1995). Além do grande problema de assumir seu próprio corpo, nós, as mulheres, para a autora, temos que “tomar consciência de nosso poder, mas até agora na América Latina não o tomamos de forma como eu recebi minha feminilidade, que foi como um poder”¹³³. (BELLI, 1995).

Nesse sentido, Belli aborda não só os gritos de liberdade dos quais os movimentos feministas clamam há bastante tempo, como, e principalmente, questiona as fronteiras impostas pela própria produção literária, que marca, no espaço que deveria libertar, as diferenças e discriminações de gênero que socialmente se consolidam e se naturalizam:

*Es absurda la separación entre literatura y literatura de mujeres. Sería como decir que la otra literatura escrita por los hombres es masculina. Es claro que existe un lenguaje masculino y otro femenino porque cada uno escribe como lo que es, y si soy una mujer hablo como mujer, hay un lenguaje particular que pertenece a la mitad del género humano. Pero hacer la separación entre literatura y literatura de mujeres es peyorativo, es como decir que nosotras las mujeres tenemos una cabeza y somos capaces de pensar, de ver con ojos propios el mundo.*¹³⁴ (BELLI, 1995).

132 Imprensa Latina, de Manágua, Nicarágua, para Diálogos do Sul. Disponível em: <http://www.dialogosdosul.org.br/mulheres-da-nicaragua-avancos-contr-a-violencia/06072013/>. Acesso em: nov. de 2014.

133 UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/giobelli.html>. Acesso em: nov. 2014.

134 UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/giobelli.html>. Acesso em: nov. 2014.

Nesse campo de sentido, a autora evidencia o *habitus* distinto feminino e entrega-se à luta por uma realidade melhor ao seu país. É novamente através da palavra que a formulação de uma realidade possível, ainda que utópica, pode surgir e significar. Apesar da realidade da obra não condizer com a própria realidade de seu país, o espaço virtual do PIE na internet evidencia um outro tipo de espaço social possível, já que abrange depoimentos de mulheres e seus gritos de liberdade. Nesse sentido, o capital simbólico produzido pela obra de Belli corresponde a um caminho, estreito, de liberdade feminina, mas que ainda assim se sustém em função de que é parte de uma cultura, a literatura, e que ela possibilita o envolvimento dos leitores e a crença na ideia, através do ato de ler. Gioconda, portanto, estabelece o sentido da literatura como valor simbólico de uma possibilidade da realidade social cuja realização a própria autora busca em sua vida. Ela mesma diz que há uma crise da imaginação, e pensar nisso corrobora a tese de uma realidade material e superficial, em que as relações emocionais dão espaço ao instantâneo e ao espaço virtual. Vivemos presos às tecnologias, e já o espaço de sonhar se desfez em meio às necessidades do vencer o tempo em nosso cotidiano.

*Soy una admiradora de Gramsci. Hay que recuperar una cosa que él decía: la fuerza de la idea. Hemos abjurado de ese principio de la fuerza de la idea como motor de la historia. Ahora estamos en la fuerza de la materia y de las producciones materiales, de la sociedad industrial. Las ideas son fortísimas. Cualquiera idea difundida por los medios de comunicación que hay en este momento tiene un enorme poder. Quizás no para formar un movimiento o un partido, ya no podemos pensar en esos términos. Como escritor se puede jugar un papel muy revolucionario, no podemos solamente hacernos eco de la desesperanza, ni tampoco vendernos, en el sentido de convertirnos en entretenedores, en ser parte del entertainment.*¹³⁵ (BELLI, 1995).

A perspectiva de suas produções é a construção de um espaço fictício para a renovação e o surgimento de um novo mundo possível, dentro da negação do *habitus* dominante masculino que é socialmente consolidado e aceito como correto. É justamente na negação da realidade que as óticas de sentido de obras como *El País de las Mujeres*, *La mujer habitada*, *El país bajo mi piel* e *El intenso calor de la luna* se consolidam como uma utopia de uma *comunidade imaginada*, um outro mundo possível para um país com fortes traços de subjugação feminina. A literatura, como uma realidade *imaginada* de uma organização social, funde-se ao conceito próprio de *nação*, nesse caso a Nicarágua, e inaugura uma nova forma de perceber-se culturalmente pertencente a este espaço.

A produção literária de Gioconda Belli inaugura um coletivo social de que as manifestações artísticas, por mais belas e “perfeitas” que sejam, podem vir a corresponder às realidades de cada um, não somente como meros leitores, mas como cidadãos ativos e coerentes das realidades desejantes, cambiando daquelas que lhes são impostas. No editorial “nuestro vestido nuevo”¹³⁶, publicado no site do PIE, a autora explica a necessidade de as mulheres possuírem um espaço de

135 UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/giobelli.html>. Acesso em: nov. 2014.

136 BELLI, Gioconda. Editorial. Disponível em: <http://www.partidoizquierdaerotica.com/2013/02/18/editorial-nuestro-vestido-nuevo/>. Acesso em: nov. de 2014.

conversa e de reflexão nos contextos sociais que se apresentam, e que, a partir disso, busquem novas formas de interação e de realidades possíveis.

Mais que um espaço de interação, o ativismo político de Belli dá espaço a que muitas mulheres, principalmente de seu país, possam falar sobre seus traumas e angústias, além de refletir sobre as questões de nosso tempo:

Me doy cuenta de que la Revolución no fue para mí una mera incursión –un viaje al otro lado– en mi trayectoria de planeta. Fue un hecho definitivo que me cambió para siempre. Al decidirme a acompañar a Carlos me atormenté más de alguna vez pensando que me volvía leve, complaciente, que asumía la actitud que se ha dado en llamar «realista», de colgar los guantes y resignarse a aceptar que perdimos la batalla o, en el mejor de los casos, que será a otros a quienes les tocará luchar por las nuevas utopías. De esos pensamientos, sin embargo, me apartó la misma realidad de mi existencia. La vida se encargó de enseñarme que no todo compromiso se tiene que pagar con sangre, o requiere el heroísmo de morir en la línea de fuego. Existe un heroísmo de la paz y el equilibrio, un heroísmo accesible y cotidiano que si bien no nos reta a la muerte, nos reta a exprimirle todas las posibilidades de la vida y a vivir no una sino varias vidas a la vez. Aceptarse como un ser múltiple en el tiempo y el espacio, es parte de la modernidad y de las posibilidades actuales de quienes vivimos una era en que la tecnología puede usufructuarse como liberación en vez de rechazarse como alienación. Las aspiraciones humanas han perdido sus confines geográficos. En contacto con mis amigos, con la vida política de Nicaragua, siento que mi país pequeño se me ha vuelto portátil, cercano en la distancia, que el horizonte sigue siendo ancho y que soy yo quien decide los límites de mi quehacer. (BELLI, 2001, p. 197).

Motivada pelas inúmeras ideias de como seria um mundo em que as mulheres não fossem subjugadas, Belli percebe que talvez as ações não seriam difíceis de serem mudadas: são os pensamentos sociais de uma consciência coletiva de dominação organizacional e política que devemos desestruturar e que, se isto não muda, seguiremos acreditando que nossas particularidades biológicas sigam sendo desvantagens de interação e sucesso social.

Estos cambios que necesitamos son los mismos en todas partes. De allí que el PIE se plantee como un partido GLOBAL (Latinoamericano para empezar), una iniciativa útil para mujeres en cualquier parte del mundo. No necesitamos un partido tradicional, con jerarquías y todas esas cosas. Cada grupo de mujeres que quiera trabajar por las ideas que están en este sitio, puede constituir su propio PIE y echarse a andar. Lo lindo de esta idea es que nosotras la podemos hacer vivir y adaptar a nuestra propia realidad y a nuestras propias necesidades. Y la idea de esta página es que funcione como salón de reuniones; que vengamos aquí a contarnos nuestros éxitos y a compartir las dificultades, que vengamos aquí a pedir consejo y a socializar lo que vivimos. Nadie tiene que pedir permiso para movilizar su PIE, activarse como tal y luchar por estas ideas. Se pide sólo que mantengamos este espíritu libre y felicista, que descubramos NUESTRA PROPIA MANERA de hacer las cosas para evitar la rigidez, el autoritarismo y esos males e intolerancias que a menudo matan las iniciativas y le quitan el gozo al ejercicio de ser CUIDADANAS¹³⁷ (BELLI, 2013).

137 BELLI, Gioconda. Editorial. Disponível em: <http://www.partidoizquierdaerotica.com/2013/02/18/editorial-nuestro-vestido-nuevo/>. Acesso em: nov. de 2014.

Viver todos os dias como se fossem os últimos, e intensamente, para Gioconda Belli é só o reflexo de sua posição de vida, de ação, de política, de luta. Luta por uma possibilidade de utopia que possa se tornar em realidade social, não só na Nicarágua, mas em toda a América Latina, e pela também realidade de a figura feminina ser vista além dos estereótipos historicamente marcados. Políticas de revoluções sociais nas pequenas ações do cotidiano, respeitando o próximo e vendo no outro a também possibilidade de crescimento e vitórias. Ação pelos desejos e sonhos, pela vontade de fazer a diferença, de fazer não o melhor dos mundos, mas o melhor que podemos fazer do mundo. Belli diz:

Vivida mi vida hasta este punto me atrevo a afirmar que no hay nada quijotesco ni romántico en querer cambiar el mundo. Es posible. Es el oficio al que la humanidad se ha dedicado desde siempre. No concibo mejor vida que una dedicada a la efervescencia, a las ilusiones, a la terquedad que niega la inevitabilidad del caos y la desesperanza. Nuestro mundo, lleno de potencialidades, es y será el producto del esfuerzo que nosotros, sus habitantes, le entreguemos. Igual que la vida surgió de acomodados y reacomodados, la organización social que nos lleve a la plena realización de nuestro potencial como especie, surgirá de flujos y reflujos en las luchas y esfuerzos que hacemos, como conjunto, en las diversas regiones del planeta. (BELLI, 2001, p. 210)

E, por último, a posição de levar a vida com mais leveza sem deixar que a força ideológica se apague. Porque é o que somos na vida a única certeza de definirmos aquilo que somos, e a morte, a certeza do que se encerrou: “quero negar a morte. Eu vou morrer, obviamente, mas quero viver como que se fosse imortal”¹³⁸ (BELLI, 2014). E conclui:

El futuro es una construcción que se realiza en el presente, y por eso concibo la responsabilidad con el presente como la única responsabilidad seria con el futuro. Lo importante, me doy cuenta ahora, no es que uno mismo vea todos sus sueños cumplidos; sino seguir, empeñados, soñándolos. Tendremos nietos y ellos hijos a su vez. El mundo continuará y su rumbo no nos será ajeno. Lo estamos decidiendo nosotros cada día, nos demos cuenta o no.

Mis muertos, mis muertes, no fueron en vano. Ésta es una carrera de relevos en un camino abierto. En Estados Unidos, como en Nicaragua, soy la misma quijota que aprendió, en las batallas de la vida, que si las victorias pueden ser un espejismo, también pueden serlo las derrotas (BELLI, 2001, p. 210-211).

REFERÊNCIAS

- ALBERCA, Manuel. “El autor como espía y fantasma (autorretrato de Javier Marías)”. In: JACOBY, Sissa; CABALLÉ, Anna. A escrita auto/biográfica. Letras de Hoje/ programa de Pós-Graduação em Letras PUCRS. Vol. 48, n. 4, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- “Gioconda Belli: quiero negar a la muerte”. Disponível em: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/08/18/actualidad/1408379322_034191.html. Acesso em março de 2015.

138 “Quiero negar la muerte. Me voy a morir, obviamente, pero quiero vivir como que voy a ser inmortal”. (BELLI, 2014). Disponível em: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/08/18/actualidad/1408379322_034191.html. Acesso em março de 2015.

IMAGINAÇÃO E REALIDADE: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA EM OBRAS DE JUREMIR MACHADO

CARLA REGINA LEIFFEIT¹³⁹

EUNICE PIAZZA GAI¹⁴⁰

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos aspectos da vida de Juremir Machado da Silva bem como obras relevantes na sua trajetória como escritor. Buscamos refletir sobre sua relação de jornalista e historiador com a linguagem literária. Consideramos assim, o caráter investigativo e documental nos seus romances. A criação perpassa fatos da realidade do Rio Grande do Sul e relata o cotidiano de personagens históricas como Getúlio Vargas. Mesmo que a linguagem utilizada pelo autor seja mais objetiva, a ideia de criar personagens fictícios e narradores oniscientes encaminha a características de romance. No entanto, devemos ter cuidado com a combinação de realidade e ficção. A partir do momento em que o autor inventa uma história, mesmo que com personagens do mundo real, o componente histórico/real se perde e então o literário aparece para sobrepor-se à realidade. O autor utiliza da sua experiência e pesquisa jornalísticas para recontar muitos fatos históricos já fixados na memória.

Neste trabalho, discorreremos sobre a pesquisa do autor a respeito dos conceitos de imaginação e como isso se dá na área jornalística. Até que ponto o narrador interfere na notícia e nas verdades relatadas a partir do fato narrado? O autor flui na sua criação e o leitor, no outro extremo, compreende de determinada forma. Porém a verdade e a lógica de escrita do autor não estarão explícitas, ou seja, não temos uma verdade em nenhum dos casos.

Por último analisaremos algumas obras e as formas que Juremir Machado escreve sobre aspectos da contemporaneidade. O ator gaúcho nos apresenta uma perspectiva literária mostrando que a história pode ser um pano de fundo para as narrativas ficcionais.

139 Graduada em Letras Espanhol na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) UNISC Letras Português; bolsista voluntária do Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

140 Professora do Departamento e do Mestrado em Letras da UNISC.

JUREMIR MACHADO DA SILVA

Nascido no ano de 1962, na cidade gaúcha de Santana do Livramento. Juremir Machado da Silva é jornalista, escritor, professor, historiador e pesquisador. Graduou-se pela Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) em História e Jornalismo. Doutorou-se em Sociologia pela Universidade Paris V, René Descartes, Sorbonne, defendendo a tese *Anjos da Perdição – futuro e presente na cultura brasileira*. Sua carreira jornalística inclui as funções de correspondente no jornal de maior circulação do estado do Rio Grande do Sul – *Zero Hora* –, uma passagem pela revista *Isto É* e colaborações na *Folha de São Paulo*. Atualmente exerce a função de colunista no jornal gaúcho *Correio do Povo* e comentarista diário na Rádio Guaíba.

A extensão de sua carreira como escritor é proporcional à polêmica que a mesma sustenta. Utilizando-se de uma linguagem forte e precisa, Juremir não poupa seus leitores de sua opinião acerca dos assuntos que escreve. Possui mais de trinta livros publicados, entre reflexões teóricas, sociológicas, culturais, históricas, comunicacionais e literatura, entre elas: a trilogia composta pelos livros *Cai a noite sobre Palomas* (1995), *Viagem ao extremo sul da solidão* (1997) e *Fronteiras* (1999), *Anjos da perdição* (1996), *A miséria do jornalismo brasileiro* (2000), *Getúlio* (2004), *1930: águas da revolução* (2010), *História regional da infâmia* (2010), *Jango: A Vida e A Morte No Exílio* (2013), *As tecnologias do imaginário* (2006/2012), *A Orquídea e o serial kiler: crônicas* (2012) e *1964 Golpe midiático civil militar* (2014). Colaborou, também, como tradutor em *Flores do Mal – O amor segundo Charles Baudelaire* (2003), *O bonde* (2003), de Claude Simon e *Metamorfoses da cultura liberal* (2004) de Gilles Lipovetsky.

Seus principais temas de pesquisa são o cotidiano e o imaginário, o papel das mídias na produção do imaginário, cultura brasileira, tecnologias do imaginário, cibercultura, jornalismo, sociedade do espetáculo, hiperespetáculo e literatura.

Sua principal contribuição aos estudos da Comunicação no Brasil se consolidou em torno do conceito de “tecnologias do imaginário”, desdobrado em diversas análises sobre a mídia e o cotidiano dos brasileiros. “Todo imaginário é um desafio, uma narrativa inacabada, um processo, uma teia, um hipertexto, uma construção coletiva, anônima e sem intenção. O imaginário é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes” (SILVA 2006, p. 8). Ainda, nas suas pesquisas sobre o termo Juremir (2006, p 11-12) afirma:

O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo.

Percebemos que o tema do imaginário é importante para o autor. O real e o imaginário parecem se misturar nas obras de cunho histórico. Apesar de as análises se adequarem ao jornalismo, as particularidades das suas obras remetem aos termos pesquisados pelo autor.

As crônicas escritas pelo autor se configuram a partir do suspense e do drama na obra *A orquídea e o serial killer*. O título do livro sugere essa característica a partir do serial killer. Juremir descreve fatos cotidianos como amor, família, futebol e também acrescenta uma dose de aventura quando conta histórias de investigação. Esses textos foram publicados no jornal *Correio do povo* anteriormente e foram reunidos para dar forma ao livro de crônicas.

A relação que ele faz entre a escrita jornalística e o texto literário mostra as influências na escrita de Juremir. Ele consegue interligar a história, o jornalismo e a literatura nos seus textos, fazendo que tenhamos várias visões da obra. Como Bosi (2013, p. 224) aborda:

Por mais que o romancista inclua fatos que ele pode atestar, no caso do romance histórico, ou do romance realista do século passado, nós sabemos que aqueles fatos estão sendo trabalhados por uma corrente subjetiva, filtrados, transformados. Ainda que o *quantum* de real histórico seja ponderável, o *modo de trabalhar*, que é *essencial*, é *ficcional*.

Essa perspectiva jornalística, adquirida ao longo de sua carreira, resgata, nas obras de Juremir, a figura de pesquisador e historiador. Ainda, “o romancista não mente nunca, porque ele efetivamente está mexendo com representações da imaginação que podem, ou não, ter um conteúdo empírico historicamente atestado” (BOSI, 2013, p. 224). A obra *Getúlio*, escrita cinquenta anos depois da morte de Getúlio Vargas, oscila entre a definição dos conceitos de biografia e romance. Visto que a obra apresenta a vida desse personagem do Rio Grande do Sul, observam-se as características de biografia. No entanto, o livro é publicado como romance.

A história conta os últimos dias do segundo mandato de Vargas e seu suicídio no dia 24 de agosto de 1954. Segundo Juremir, a história é ficcional, porém, ele se utiliza de fatos da realidade da vida de Getúlio. A personagem, através de suas ações, desencadeia o enredo. Sem ela, uma história não é completa. Mas não podemos confundir personagem com pessoa, pois elas se diferenciam. A personagem faz parte de uma realidade ficcional que habita espaços diferentes do ser humano, porém se aproximam muito e, por isso, se confundem. Candido (2002, p. 35) explica:

Antes de tudo, porém, a ficção é o único lugar – em termos epistemológicos – em que os seres humanos se tornam transparentes à nossa visão, por se tratar de seres puramente intencionais sem referência a seres autônomos; de seres totalmente projetados por orações.

Em um artigo publicado no caderno *IHV Ideia*, Juremir afirma que o romance “é uma narrativa e que devido a isso ele possibilita tratar de acontecimentos históricos ou indivíduos presentes na vida real através de uma ótica mais psicológica, baseada não só em seus feitos históricos, mas no seu cotidiano.” O autor decidiu misturar e confundir o leitor utilizando-se de características próprias do romance como a criação de intrigas, heroísmos e aventuras. De um lado, narrou a luta política de Vargas e sua morte e, de outro, relatou detalhes íntimos, geralmente vistos na biografia. Brait (1999, p. 9) afirma que “diante do leitor há apenas “papel pintado com tinta.” Essa definição é esclarecedora, pois o leitor direciona o olhar, de uma forma ou outra, para essa personagem (ser ficcional) em questão.

As suposições se desfiguram quando o leitor se depara com a história. O próprio livro nos leva ao romance porque as duas personagens se veem diante de um impasse. Juremir coloca os dois extremos na opinião do casal. Percebemos Getúlio como o ponto central no enredo, porém a opinião dos dois sobressai na história frente aos acontecimentos da época. O homem o vê como um grande político enquanto a mulher destaca o lado antipático de Vargas. Sobre a narrativa, White (2001, p. 112) lembra:

O estilo narrativo, na história como no romance, seria pois construído como a modalidade do movimento que parte da representação de algum estado de coisas original para chegar a algum estado subsequente. O sentido básico de uma narrativa consistiria, então na desestruturação de um conjunto de eventos (reais ou imaginários) originalmente codificados num modo tropológico, e na reestruturação progressiva do conjunto num outro modo tropológico.

O romance contempla o drama, o suspense, os fluxos de consciência e os conflitos da geração. A tensão psicológica também está presente através do drama vivido pela personagem de Getúlio, que reflete sobre o governo, relembra a sua trajetória política, enfim, possibilita reviver a história de um ponto de vista ficcional. “A distinção mais antiga entre ficção e história, na qual a ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como a representação do verdadeiro, deve dar lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o *real* comparando-o ou equiparando-o ao *imaginável*.” White (2001, p. 115)

Na forma como Juremir escreve, percebemos em geral, a ausência de linguagem poética. O autor usa uma linguagem mais direta e objetiva, deixando escapar uma característica importante da linguagem literária. Salvatore ressalta que “a linguagem poética insurge-se contra o automatismo e a estereotipia do uso linguístico, reavivando arcaísmos, criando neologismos, inventando novas metáforas, ordenando de um modo diferente e surpreendente os lexemas no sintagma” (p. 20).

Contudo, a história fascina porque ele consegue criar personagens ficcionais que permeiam a vida de Getúlio Vargas. Através de um jogo psicológico ou mostrando a realidade de uma época. A literatura “... produz uma linguagem que, mesmo usando palavras comuns, recria essas palavras para tornar possíveis relações sempre novas com a realidade” (Salvatore 1972, p 12).

Outro exemplo dos seus textos é a obra que aborda o golpe militar de 1964, que novamente traz à tona capítulos da história brasileira. No primeiro capítulo do livro *1964, golpe midiático-civil-militar*, Juremir escreve (p. 7):

Tudo é narrativa e todas as narrativas dependem do ponto de vista do narrador. Essa afirmação, em tom de clichê sensato, topográfico e subjetiva, contém uma parte de verdade que se dilui no relativismo ingênuo que pode tragá-la. Se tudo depende do ponto de vista de quem narra, não há verdade. Se isso é verdade, então há verdade e essa verdade já não depende do ponto de vista do narrador.

Na obra *1930 – águas da revolução* as características se assemelham, porém, há a voz de um narrador onisciente humanizado que tudo sabe e tudo vê e ainda perpassa a história, descrevendo os fatos e dando um ar poético à trama. Nessa perspectiva, o autor adentra na história através de uma narrativa complexa.

Essa complexidade aparece quando Juremir mistura o presente com os fatos passados e faz uma relação entre Getúlio Vargas e seu antagonista João Neves. O livro é narrado em tempos verbais distintos e na narração também encontramos pesquisas jornalísticas para confirmar esses fatos. Essas alternativas encontradas pelo autor não encaminham para o romance. Ele opta pela veracidade, reforçando o tom documental em prejuízo da linguagem literária. Apesar desses contrapontos o autor consegue abranger seus leitores fazendo das características jornalísticas um meio de (re) contar e (re) inventar histórias. Salvatore (1972, p. 24) nos afirma neste trecho:

“A literatura cria o seu próprio universo, semanticamente autônomo em relação ao mundo em que vive o autor, com seus seres ficcionais, seu ambiente imaginário, seu código ideológico, sua própria verdade: pessoas metamorfoseadas em animais, animais que falam a linguagem humana, tapetes voadoras, cidades fantásticas, amores incríveis, situações paradoxais, sentimentos contraditórios etc. Mesmo a literatura mais “realista” é fruto de imaginação, pois o caráter ficcional é uma prerrogativa indeclinável da obra literária.”

Juremir inova em suas obras mostrando que é possível relembrar a história real e inventar novos enredos às personagens. “Ninguém pode criar a partir do nada: as estruturas linguísticas, sociais e sociológicas fornecem ao artista o material sobre o qual ele constrói o seu mundo de imaginação.” (Salvatore 1972, p. 25).

Em *História regional da infâmia, o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras (ou como se produzem os imaginários)* o autor desmistifica a glória dos grandes heróis da revolução Farroupilha. O livro aborda assuntos pessoais dos heróis gaúchos – Bentos Gonçalves, David Canabarro, general Neto entre outros – que marcaram a revolta cujo lema era “liberdade, igualdade e humanidade”. O livro refere-se, também, através de documentos, ofícios e cartas disponibilizadas pelas mídias da época, as relações de troca em que a moeda era os escravos.

Ao reduzir a glória da guerra dos farrapos a fatos hediondos e nada glorificáveis, Juremir alveja o orgulho proveniente de uma das batalhas mais sangrentas que o país já viveu, afirmando que “a infâmia é um estado de espírito que nega a grandeza da alma e engrandece a pequenez dos instintos” (SILVA 2010, p. 17)

Uma particularidade relevante é que as obras relatadas têm uma identidade regional. Juremir aborda a história sul-rio-grandense e ainda faz repensar a sociedade brasileira. Agamben (2009 p. 62-63) diz que:

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

Mesmo que seja prudente perceber a obra como ficcional, também ela abre possibilidades de compreensão sobre um olhar crítico da nossa história. O ficcional e o real não podem ser confundidos, porém, como em todo texto literário, existe a relação do leitor com o texto, podendo trazer prováveis compreensões sobre a história e mais, aguçar, nesse caso, nossa capacidade investigativa sobre os fatos da realidade.

CONCLUSÃO

Pelo exposto acima pudemos observar que Juremir Machado tem várias publicações relevantes para o cenário histórico gaúcho, bem como temas contemporâneos. A partir da sua obra literária percebemos a influência que a vida jornalística deu à forma como escreve seus textos.

As obras acima relacionadas possuem um cunho documental porque Juremir se utiliza da realidade para criar histórias. O autor usa uma linguagem menos poética e mais objetiva, no entanto, não menos importante são suas obras por não terem características somente de um romance tradicional.

As questões psicológicas e as vivências das personagens que se misturam com a realidade trazem certo fascínio à história contada e reinventada. Essas características na obra de Juremir implicam conhecimento prévio do autor e também do leitor para que percebam o limite entre a realidade e a ficção. Como observa Hutcheon (1991, p. 141) “As recentes leituras críticas da história e da ficção têm se concentrado mais naquilo que as duas formas de escrita têm em comum do que em suas diferenças. Considera-se que as duas obtêm suas forças a partir da verossimilhança”.

Contudo, podemos perceber que a utilização da história vem acrescentar para a linguagem literária. O imaginário se sobressai e se cria novas histórias, que misturam o real e o ficcional.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1999. (Séries Princípios, 3.)
- BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Poema e narrativa: estruturas*. São Paulo, 1972.
- GADBEM, Adriano de Almeida. *Juremir Machado da Silva: sarcástico analista do jornalismo rovinciano*. Acesso em 12 de abril de 2015.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Tradução Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991
- SILVA, Juremir Machado da, *Tecnologias do imaginário: esboços para um conceito* <https://leandromarshall.files.wordpress.com/2008/01/tecnologias-do-imaginc3a1rio1.pdf>

- SILVA, Juremir Machado da. *Getúlio*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SILVA, Juremir Machado da. *1930, águas da revolução*. 3ed. , Rio de Janeiro: Record, 2010.
- SILVA, Juremir Machado da. *A orquídea e o serial killer, crônicas*. Porto Alegre : L&PM Pocket, 2012.
- SILVA, Juremir Machado da. *1964, golpe midiático-civil-militar*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SILVA, Juremir Machado da. *História regional da infâmia, o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras (ou como se produzem os imaginários)*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- SILVA, Juremir Machado da. *As tecnologias do imaginário*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001 (Ensaio de cultura, 6)

ENTRE INDAGAÇÕES E FRAGMENTOS: COMO DUAS HISTÓRIAS LITERÁRIAS PODEM SER CONSTRUÍDAS

MARGARETE HÜLSENDEGER¹⁴¹

... América se remozó en la época de sua emancipación, llena de vicisitudes extraordinarias, pero enriquecida con los conocimientos del más ilustrado de los siglos de la era Cristiana y lisonjeada por um porvenir de felicidades

Joaquim Norberto

... não escrevemos para que nos acreditem, mas sim para que nos ouçam...

José Marmol

Quando se pensa na construção de uma história da literatura, é importante decidir sobre qual assunto se pretende escrever, aceitar a impossibilidade de dizer tudo e, principalmente, compreender que uma narrativa histórica não primará pela neutralidade, pois a escolha de um tema implica assumir uma posição. Portanto, faz parte da escrita de qualquer história da literatura parecer “incompleta e, de certa forma, arbitrária, pois qualquer evento pode ser disposto em sequências narrativas diferentes, a longo e curto prazo” (PERKINS, 1999, p. 4).

Com essas ideias em mente, é possível, por exemplo, analisar como os escritores latino-americanos do século XIX avaliaram a literatura que estava sendo feita na América Latina. Esse foi o caso do brasileiro Joaquim Norberto (1820-1891), ao escrever *Indagaciones sobre la Literatura Argentina Contemporanea*, e do argentino José Marmol (1817-1871), nos textos *Fragmento ‘da minha carteira de viagem’* e *a Juventude Progressista*, esses publicados no jornal literário *Ostensor Brasileiro*.

Em uma leitura superficial desses dois textos, logo se constata que os estilos narrativos são bem diferentes. Enquanto Norberto escreve um ensaio, Marmol opta pela forma de fragmentos, lembrando a escrita de um diário de viagem. Uma escolha que suscita uma primeira questão: o que os fez escrever de maneira tão diferente?

Para Schmidt, um dos problemas da pesquisa histórico-literária é estar atrelada a conceitos dominantes, como literatura, história, história da literatura, método, etc (SCHMIDT, 1996). Segundo

ele, cada um desses conceitos constituir-se-ia em uma “moldura” capaz de produzir histórias literárias bem diferentes, com os seus dados sendo itens interpretados e avaliados (SCHMIDT, 1996). Esses conceitos justificam o fato de que, apesar de Norberto e Marmol terem sido contemporâneos, seu *status* social era distinto o que, conseqüentemente, lhes daria pontos de vista diferentes.

Joaquim Norberto, escritor e crítico reconhecido, membro do IHGN (Instituto Histórico e Geográfico Nacional), estava sob a proteção do Imperador Pedro II e, portanto, sujeito a uma série de restrições, entre elas, manter uma atitude discreta em relação às posições políticas que pudessem contrariar ou aborrecer seus “protetores”. José Marmol, ao contrário, fora obrigado a deixar o seu país, fugindo da ditadura de Rosas. Desse modo, essa condição de estrangeiro, de exilado, talvez, ajudasse Marmol a não se sentir pressionado em escrever de uma forma mais convencional. Essa escolha por um estilo “menos acadêmico” teria a vantagem de permitir que suas ideias alcançassem um público mais amplo, podendo, inclusive, transpor as fronteiras entre os países. Como ele mesmo sugere em um dos *Fragmentos*, como o seu olhar era o de um estrangeiro, nada era esperado dele, já que não conhecia ninguém, podendo, assim, considerar-se apenas um caminhante – um *flâneur* –, mais a mercê do instinto do que da própria vontade (MARMOL, 2010).

Nesse sentido, nos textos de José Marmol não encontraremos um cânone propriamente dito, mas poucas e esparsas citações de apenas três escritores brasileiros: Gonçalves de Magalhães, Araújo Porto-alegre e Martins Penna. Além disso, não há uma estrutura episódica na construção do enredo e os textos inclinam-se, muitas vezes, mais para o gênero da crônica de costumes do que para a crítica literária. Nos *Fragmentos*, por exemplo, Marmol escreve sobre o comportamento da sociedade carioca, dando especial atenção à atitude das mulheres. Para ele, as mulheres estariam se transformando em homens, pois têm liberdade de falar sobre política, literatura e “a honra alheia sobre tudo” (MARMOL, 2010, p. 259), desrespeitando os velhos costumes. Contudo, mesmo que atualmente as opiniões de Marmol nos pareçam ultrapassadas, esses textos têm o mérito de falar sobre a mulher, não apenas como um objeto ideal, mas também como um indivíduo social, ou seja, alguém que participa do cenário cultural e político de forma atuante.

É, contudo, no conjunto de textos que compõe a *Juventude Progressista* que algumas análises literárias poderão ser encontradas. Quando Marmol menciona Gonçalves de Magalhães, reconhece que *Suspiros Poéticos e Saudades* (1836) – obra inaugural do romantismo brasileiro – sublevoou os espíritos da juventude brasileira e que, não só Magalhães é o poeta mais popular do Brasil, como também o mais conhecido no estrangeiro. Contudo, critica o fato de ele ainda estar sob forte influência europeia, não sabendo dar destaque ao colorido local e, conseqüentemente, a ideia e a expressão brasileira. Por outro lado, ao falar de Araújo Porto-alegre, Marmol vê nele o verdadeiro poeta brasileiro (MARMOL, 2010), mesmo que o povo ainda não o reconheça como tal. Estranhamente, não traz nenhum tipo de abonação para fundamentar seu argumento e conclui dizendo que o trabalho de Porto-alegre ainda está por ser descoberto (MARMOL, 2010).

Joaquim Norberto apresenta um cânone no qual aparecem diversos autores e suas obras mais representativas, delimita sua análise ao período entre a proclamação da independência argentina e o surgimento de Esteban Echeverria e estrutura o enredo no sentido de uma ascensão gradual, a

partir do que ele chamou de “triunfo das armas argentinas”. Essa delimitação o leva a iniciar pelos poetas Esteban de Luca e Vicente López, passando por um grupo de poetas menores (Juan Ramón Rojas, Juan Lafinur, frei Cayetano Rodríguez e Manuel Lavardén) para finalizar com o autor que considerou a face mais americana da poesia argentina, Esteban Echeverría. Além disso, sua narrativa tem dois momentos distintos: um político, relacionado com o conceito de nação, e outro literário, associado ao movimento romântico.

Mesmo com estruturas narrativas diferentes, Joaquim Norberto e José Marmol têm concepções semelhantes sobre o que considerariam uma literatura nacional, a começar pelo gênero. Para ambos, a poesia seria o gênero que melhor representaria os ideais de liberdade que as duas nações precisavam conquistar, pois, entre muitas de suas qualidades, ela seria capaz de se adaptar a todas as definições.

No seu estilo menos formal, Marmol chega a fazer comparações entre a poesia e o casamento, argumentando que, além de ser duas coisas diferentes, o casamento seria o responsável pela morte da poesia. Para ele, apenas quando o marido fosse um tirano haveria algum material poético, talvez, acreditando que o drama e, quem sabe, a tragédia, rendessem melhores poesias do que o simples amor burguês. No entanto, apesar dessas considerações pouco usuais, Marmol reafirma em vários momentos o uso da escrita – no caso, a poesia – como uma arma, pois, por meio dela, poder-se-ia romper com os ideais europeus, permitindo-se, assim, que o “Gênio” americano despertasse. Marmol, na sua defesa de uma literatura nacional, chega a estabelecer uma cadeia de acontecimentos: o verdadeiro desenvolvimento, ou seja, o progresso, só poderia ser levado adiante pela juventude, que por sua vez falaria em nome do povo, cabendo, portanto, a ela desencadear uma revolução política (independência das metrópoles europeias) e intelectual (surgimento de uma literatura nacional). A poesia, dentro desse contexto, se tornaria uma forma de dar vazão a essa “energia” revolucionária.

Ainda sobre o tema revolução, Marmol considera esses momentos de tumulto social e político períodos nos quais a inspiração poética está mais aflorada, rendendo grandes produções literárias, pois, segundo ele, as desgraças poetizariam o homem que a natureza teria presenteado com alguma imaginação. Esse talvez seja o motivo de Marmol expressar repetidas vezes sua inconformidade com o fato de no Brasil, apesar de todas as condições estarem presentes, não existir vontade de romper, por meio da revolução, com as ideias e políticas importadas da Europa. O Brasil, para o escritor argentino, ainda estaria dominado pelas tradições do passado e um exemplo disso seria a manutenção da monarquia.

Norberto é um pouco mais sóbrio em suas considerações, mas, na sua avaliação da produção poética argentina, também se percebe algumas expressões associadas ao conceito de uma nação forjada pela força das armas. Nota-se uma clara valorização das obras (e autores) que exaltam o heroísmo e os sentimentos patrióticos – Vicente López e sua “Marcha Nacional” –, pois vê nelas uma fonte de inspiração e, portanto, um caminho para a conquista da liberdade. Para Norberto, a ausência da natureza no material poético dos escritores argentinos também representaria um pacto com as concepções europeias, uma mera reprodução que teria como consequência a perda da

musa americana. Por essa razão, ao comparar o poeta argentino Esteban de Luca e o poeta brasileiro Alvarenga Peixoto, Norberto considera o segundo melhor que o primeiro, pois Peixoto utiliza, não só imagens da natureza, mas também do índio. Por outro lado, coerente com sua posição, quando compara o argentino Florencio Varela e o brasileiro Antonio Pereira de Souza Caldas, é a Varela que elogia porque, ao contrário de Caldas, preocupa-se em comemorar nos seus poemas o triunfo de sua pátria.

O interessante é que, mesmo quando os dois defendem um rompimento com os modelos europeus, quando trazem argumentos a favor ou contra uma dada produção, valem-se de exemplos oriundos da cultura clássica. Logo, se por um lado, Norberto chama os escritores argentinos de filhos de Apolo, por outro, ao censurá-los, utiliza uma nomenclatura – Clio, Urania, Aurora... – que deixa em evidência as suas origens literárias. Marmol, por sua vez, quando em um de seus *Fragmentos* diz que a poesia estaria mais associada à admiração e ao adultério, reforça esse argumento empregando nomes de poetas e artistas europeus – Milton, Dante, Vígilio e Petrarca. Essas posições, aparentemente ambíguas, apenas reforçam a ideia de que ao escrever uma história literária o historiador está sob a influência de sua própria formação, ou seja, ele não consegue ter um olhar absolutamente neutro e objetivo sobre o fenômeno que está examinando. Como explica Michel de Certeau: “Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição do saber” (CERTEAU, 1982, p. 93). Assim, mesmo que essas sejam questões subjetivas, na análise de uma história da literatura, elas não podem deixar de ser consideradas, pois influenciam de maneira significativa a forma como o historiador interpretará os dados que deram origem a sua narrativa.

Quando o exame recai sobre a questão do gênero literário, Marmol se destaca em relação a Norberto, pois, ao contrário deste, sua abordagem inclui, além da poesia, o teatro e o romance. Insistindo na ideia do movimento literário estar necessariamente ligado a uma independência política, Marmol critica o fato de o teatro – tanto a comédia como o drama – continuar sendo europeu, ou seja, esse gênero refletiria, assim como ocorre na poesia, a dominação política e intelectual da metrópole sobre as suas colônias. Assim, para ele, o teatro é um reflexo do que ele vê nas cidades onde tudo é europeu, nada é americano, desde a roupa até as concepções mais altas da sociedade.

O mesmo raciocínio ele usa para o romance, considerando-o o gênero ideal para escrever a história de uma nação. Para ilustrar esse ponto de vista, Marmol busca exemplos bem-sucedidos não só na Europa (Inglaterra, com Walter Scott), mas também na América do Norte (Estados Unidos, com Cooper). Por essa razão, lamenta o fato de que na América do Sul esse seja um gênero pouco aproveitado – “não há dez romances escritos” (MARMOL, 2010, p. 424) –, mesmo que não faltem temas para escrevê-los: o índio (elemento nativo), o homem branco (desbravador) e a mulher da cidade. A ausência de temas tipicamente americanos – na poesia, no teatro e no romance – levaria à construção de uma nacionalidade comprometida com os ideais europeus, ou seja, não se estaria diante de uma literatura verdadeiramente nacional. E ele volta a afirmar “nada temos nosso; – tel-o-hemos alguma vez? quem sabe!” (MARMOL, 2010, p. 415).

Joaquim Norberto também demonstra preocupação com o que seria uma literatura nacional. No entanto, em seu ensaio não inclui gêneros como o teatro e o romance. No final do texto, encontraremos o que ele chamou de outros literatos, homens que, segundo ele, seriam conhecidos apenas em sua própria pátria. Essa “lista” está constituída por apenas dois nomes: J. A. Miralla, um editor e tradutor de clássicos espanhóis, e Gregorio Funes, um historiador. Essas inserções (aparentemente de última hora) demonstram não só o quanto Norberto está preso ao modelo clássico importado da Europa, mas também como o seu conceito de literatura ainda não está suficientemente claro.

Para Perkins, “desejos conscientes e inconscientes têm seu papel na história narrativa da literatura” (PERKINS, 1999, p. 4). Assim, apesar das críticas recorrentes, quando Norberto escolhe os autores para construir seu cânone, valoriza aqueles que de alguma maneira estabelecem relações com a cultura clássica e desqualifica os que criticam as instituições que abonam o conceito de nacionalidade por ele proposto. Esteban Echeverria, por exemplo, é comparado a Gonçalves de Magalhães, e considerado por Norberto o ponto mais alto da poesia argentina desse período. Quando se trata de D. B. Hidalgo – apesar de ter recebido uma avaliação estética negativa, pois seu estilo se inclinaria para o lírico quando Norberto considera a poesia épica a verdadeira representante do espírito nacional – o aspecto positivo ressaltado é o fato de o poeta conclamar a América na busca da conquista de sua liberdade, apesar da tirania de seus opressores, ou seja, os governantes de Portugal e Espanha. Em todos os poetas avaliados por Norberto há uma clara valorização de um “herói”, ou seja, a pátria.

O caso de abonação negativa mais óbvia é o do poeta Juan C. Varela. Norberto escreve vários parágrafos para criticar suas ideias e estilo, argumentando que as poesias de Varela são medíocres, não merecedoras de crítica e que apenas o esquecimento é possível para ele. No entanto, por trás dessas críticas contundentes, é possível perceber que a origem desse “aborrecimento” não está somente nas questões estéticas da produção de Varela, mas no fato de ele insultar o Imperador e desrespeitar a Igreja Católica, considerados, por Norberto, os baluartes da nação brasileira. Assim, quando Juan Varela critica essas duas instituições, ele está atacando o conceito de literatura e de nacionalidade defendidos por Norberto. Essa seria uma das razões para Perkins recomendar aos historiadores da literatura que estejam conscientes de quaisquer desejos que os motivem e sempre perguntem se são esses os desejos que querem satisfazer (PERKINS, 1999). No caso de Norberto, seus desejos, conscientes ou inconscientes, parecem estar em sintonia com os desejos das instituições que o patrocinam e as quais procura agradar.

Além da crítica ao gênero, existe outro aspecto que distingue os textos de Marmol e Norberto. O primeiro disserta longamente sobre a importância da imprensa, enquanto o segundo, apesar de também escrever para revistas e periódicos, a menciona apenas de passagem.

Segundo Schmidt, “A escrita de histórias literárias tem sempre servido a interesses políticos, que têm sido normalmente disfarçados como intenções educacionais, culturais ou estéticas, ou mesmo como exigências naturais” (SCHMIDT, 1996, p. 110). Assim, para Marmol, a imprensa tem um papel preponderante na questão que é recorrente em seus textos: a necessidade de se construir uma

identidade nacional, apartada da influência europeia. Além de considerar a imprensa capaz de representar todos os gêneros da literatura – do folhetim à poesia, ela seria um sinal da civilização, uma alavanca moral, um exército que defende e triunfa sobre a barbárie. Nesse sentido, o jornal literário ocupa um papel de destaque, pois ele se alimenta da produção original e da crítica. Seu grande alcance também favoreceria a disseminação dos ideais revolucionários, já que “todo o povo o lê e o compreende” (MARMOL, 2010, p. 425). Em um tempo no qual os livros estão restritos a uma parcela muito pequena da sociedade, o jornal surge como um meio de comunicação, não só popular, mas também eficaz. Marmol reconhece essas qualidades da imprensa e incentiva a sua utilização como uma arma a fim de subverter a ordem e as tradições vigentes.

Marmol clama pela revolução. Norberto olha o passado com nostalgia. Marmol, um exilado, viu na forma como o Brasil conquistou sua independência – sem sangue e dor – um elemento de prejuízo no surgimento de uma literatura nacional. Norberto, protegido do Imperador, defendeu um nacionalismo menos acerbado, mais voltado para as questões estéticas quando o assunto era a literatura nacional. A história nesses dois casos está sendo contada a partir de uma atitude partidária veemente, partidarismo que, segundo Perkins, é comum nas histórias da literatura, pois os “desejos” do historiador também têm seu papel na história narrativa da literatura (PERKINS, 1999). Eles determinariam uma “intenção organizadora” que justificaria omissões e ênfases, pois, para um historiador, qualquer narrativa parecerá sempre incompleta e de certa forma arbitrária (PERKINS, 1999).

No entanto, apesar das diferenças, os dois tiveram algo em comum: uma visão romântica, não só do conceito de literatura, mas também de nação. Ambos acreditaram na existência de uma relação direta entre as questões políticas e literárias. Ambos exaltaram a natureza porque viram nela um material poético desvinculado das imagens importadas da Europa. Ambos, a partir da construção de suas próprias “molduras teóricas”, expressaram, entre outros dados, o que seria para eles literatura e qual o herói de suas histórias literárias. Nesse sentido, viram-se também obrigados a perceber seus limites, entre eles a incompletude ou a falta de totalidade de suas narrativas, pois, “Uma história literária orientada com um propósito não pode reivindicar e não reivindicará completude e universalidade” (SCHMIDT, 1996, p. 117). E foi a partir dessas semelhanças, diferenças e a consciência de suas limitações que Norberto e Marmol construíram distintas histórias da literatura.

De qualquer modo, as escolhas do que é dito e, principalmente, do que não é dito, fazem parte do trabalho do historiador. Contudo, como explica Certeau, “a imagem do passado mantém o seu valor primeiro de representar *aquilo que falta*” (CERTEAU, 1982, p.92, *grifo do autor*). Portanto, as omissões e ênfases presentes nessas duas histórias da literatura apenas confirmam que o “valor científico de uma história literária não pode ser encontrado na objetividade dos resultados que cria (isto é, o passado)” (SCHMIDT, 1996, p. 108). As omissões, assim como as ênfases, são o resultado de “escolhas que lhes são anteriores, que não resulta, pois, da observação – e que não são nem mesmo ‘verificáveis’, mas apenas ‘falsificáveis’ graças a um exame crítico” (CERTEAU, 1982, p. 67). Norberto com suas *Indagações* e Marmol com seus *Fragmentos* cumpriram, cada um ao seu modo, o papel que lhes cabia como intelectuais. Ao elegerem a literatura nacional como seu herói, defenderam não só a ideia da independência política, como, também, o direito de expressar livremente suas opiniões.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- MARMOL, José. Fragmento “da minha carteira de viagem” e Juventude progressista do Rio de Janeiro. *Ostensor Brasileiro*: jornal literário e pictorial (edição fac-similar: 1854-1846), Rio de Janeiro: Ministério da Cultura (Fundação Biblioteca Nacional), p. 229- 446, 2010.
- PERKINS, David. História da literatura e narração. *Cadernos do Centro de Pesquisas literárias da PUCRS*. Porto Alegre, v.3, n.1, mar.1999. Série Traduções.
- SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de histórias da literatura. Observações de um ponto de vista construtivistas. In: OLINTO, HeidrunKrieger. *Histórias de literatura*. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, p. 101-131, 1996.
- SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Indagações sobre a literatura argentina contemporânea. *Minerva Brasiliense*, Jornal de Ciências, Letras e Artes, Rio de Janeiro, v. 1, n. 10, p. 294-301, 15 mar. 1844

ENUNCIACÃO HISTÓRICO-LITERÁRIA DA IDENTIDADE NACIONAL: VOZES DO SUJEITO E DA ALTERIDADE

TERESA BEATRIZ AZAMBUYA CIBOTARI¹⁴²

1. IDENTIDADE E ALTERIDADE

A atribuição de identidade é um processo que sempre se inicia na alteridade: o outro é quem primeiro atribui nome ao ser, à criança que nasce. A percepção de quem se é constitui um processo de amadurecimento que leva tempo para acontecer, e depende de vários fatores. Nomear é a primeira ação nesse sentido, à qual se segue a narração de um contexto familiar, como, por exemplo, a lembrança que a família traz, para a criança, daqueles fatos que são imemoriáveis na infância. O ápice do amadurecimento é a reflexão sobre si, quando a criança se olha no espelho e já consegue reconhecer-se como identidade autônoma, pertencente a um grupo familiar que possui um conjunto de características próprias.

A constituição de uma identidade de nação, assim sendo, pode ser observada sob essa perspectiva e, neste estudo, em particular, pretende-se perceber de que forma a História da Literatura desempenha um papel significativo de registro civil da nacionalidade, considerando-se que realiza as mesmas três operações às quais nos referimos: nomear, narrar e refletir. Para tanto, serão tratadas as marcas de nacionalidade e o conceito de nacional, encontrados nas histórias escritas por autores estrangeiros e brasileiros, verificando-se essa trajetória de atribuição de identidade, de narrativa identitária e de reflexão e reconhecimento de si, no Brasil-Nação.

O estudo concentrar-se-á nas Histórias da Literatura escritas, de um lado, por Bouterwek e Ferdinand Denis (ambos estudiosos estrangeiros), e de outro, por Gonçalves de Magalhães e Joaquim Norberto (ambos brasileiros). A análise tomará como base os conceitos de Perkins (a História da Literatura como narração), de Schmidt (os fenômenos ou fatos precisam ser analisados no seu contexto / molduras teóricas), de Certeau (o lugar social do historiador).

2. OS ESTRANGEIROS E A PRIMEIRA INFÂNCIA DA NAÇÃO

Um dos textos fundadores em termos de História da Literatura brasileira foi o de Friedrich Bouterwek, erudito alemão, que, em 1805, mencionou obras e autores brasileiros num texto

142 *Aluna do Curso de Mestrado em Teoria da Literatura – PUCRS (2015) – teresabam@gmail.com

chamado *História da poesia e eloquência portuguesa*¹⁴³. É preciso considerar, antes de tudo, que a referência à produção literária brasileira, nesse caso, foi uma inserção dentro de outra inserção: os autores brasileiros foram mencionados num estudo sobre a literatura portuguesa, que, por sua vez, constava como parte da literatura espanhola, num amplo projeto chamado “História completa das ciências, das artes e das letras, desde seu Renascimento na Europa”.

Essa perspectiva não pode ser ignorada num discurso historiográfico, que é o que se pretende aqui. Primeiro, porque, a partir do ano da produção de Bouterwek, 1805, deve-se ter claro que a época era de instabilidade: a nação brasileira não era independente, pertencia ao Império Português. Nesse sentido, o conceito de nacionalidade existente nesse texto evidencia-se num caráter gestacional: a produção brasileira é apenas nomeada como tal, a partir de uma relação com a paternidade portuguesa.

Observe-se que Bouterwek, então, menciona, primeiramente, o autor Judeu. A este, no entanto, nem mesmo é conferido o adjetivo pátrio brasileiro. Hoje sabemos que se trata do autor de teatro Antonio José, mas, na História da Literatura em questão, essa referência não existe. Depois, o estudioso alemão cita “o brasileiro Cláudio Manoel da Costa” e explica sua origem: “Natural da província mineralógica brasileira de Minas Gerais” (BOUTERWEK, 1968: 37). O fato de não haver uma marcação significativa da nacionalidade brasileira encontra uma justificativa óbvia, se considerarmos a afirmação de Schimidt¹⁴⁴ de que “um dado, esteja ele situado no passado ou no presente, é nada mais que um dado ‘à luz de’ molduras teóricas de um observador específico, isto é, um sistema vivo de cognição”. (SCHIMIDT, 1996: 104). Bouterwek estava escrevendo uma história da poesia e da eloquência portuguesa, num período anterior à independência do Brasil (e essa seria a moldura na qual está inserido esse observador), o que justifica o fato de que não haver uma notada marcação do que fosse a nacionalidade brasileira (que é o dado a ser analisado).

Dadas tais condições, vê-se, neste caso, que a identidade nacional brasileira é incipiente no texto de Bouterwek. Trata-se apenas de uma atribuição de existência, como quando se relaciona o embrião à mãe, dando-lhe um possível nome, que ainda não está definido.

Seguindo essa linha, temos, em 1825-26 o autor Ferdinand Denis, um francês que tem uma vivência bastante diferenciada em relação ao autor alemão. Denis viveu por três anos no Brasil, em meio aos índios, e escreveu um *Resumo da História Literária do Brasil*¹⁴⁵, em que as considerações sobre a nacionalidade são bem mais profícuas.

Importa notar, antes de discutir a questão da nacionalidade, que essa História Literária tem um caráter curioso, porque se direciona para o futuro. O primeiro subtítulo já evidencia tal questão, posto que trata de “Considerações gerais sobre o caráter que a poesia deve assumir no Novo Mundo.” (grifo nosso). Ferdinand Denis, então, apresenta um panorama americano no qual está

143 BOUTERWEK, Friedrich. História da poesia e eloquência portuguesa. In: CESAR, Guilhermino. *Bouterwek – os brasileiros na Geschichte der Poesie und Beredsamkeit*. Porto Alegre: Lima, 1968.

144 SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de histórias da literatura. Observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de literatura. As novas teorias alemãs*. São Paulo: Ática, 1996.

145 DENIS, Ferdinand. *Resumo da história literária do Brasil*. Porto Alegre: Lima, 1968.

inserido o Brasil e evidencia a mudança de posicionamento desse país em relação ao império de Portugal. Mas esse olhar para o passado se mantém por poucos instantes. Já no quinto parágrafo da introdução de seu texto, o autor conjuga sua avaliação a respeito da literatura nos tempos presente e futuro, como pode ser observado neste trecho:

O Brasil, que sentiu a necessidade de adotar instituições diferentes das que lhe havia imposto a Europa, o Brasil experimental já a necessidade de ir beber inspirações poéticas a uma fonte que verdadeiramente lhe pertença, e, na sua glória nascente, cedo nos dará as obras-primas desse primeiro entusiasmo que atesta a juventude de um povo. (grifo nosso) (DENIS, 1968. p 36)¹⁴⁶

O que poderia justificar a escolha de tais tempos verbais num texto que quer ser um resumo da história literária brasileira? Pensemos, inicialmente, que o referido estudo foi escrito em 1825 ou 1826, período em que ainda não se verificava uma vasta produção literária em solo brasileiro. Além disso, a independência em relação a Portugal recém-acontecera, em 1822, e, em termos históricos, três anos não são suficientes para consolidar totalmente um fato. Considerando isso, que alternativa restaria ao historiador? Dirigir seu olhar para o futuro literário de uma nação que, segundo ele, seria promissor.

Mas apenas olhar para o futuro não seria suficiente. Quando se tenciona escrever uma história da literatura, é importante haver um projeto de narração e de apreciação do que já foi produzido. E Ferdinand Denis realiza exatamente nesse movimento, o de narração, quando situa o Brasil dentro de um contexto americano; quando evidencia as raças que constituem o país, apontando sua contribuição; quando elabora uma rede de influências para a produção literária nacional. Segundo Perkins¹⁴⁷, uma história literária “pode preencher os critérios essenciais da narrativa porque pode descrever – e com frequência descreve – a transição, através do tempo, de um estado de coisas a outro diferente, e um narrador nos conta essa mudança.” (PERKINS, 1999: 1). Como pode se observar, essa operação de narração é o que Ferdinand Denis realiza em sua história da literatura.

Considerados esses elementos referentes à estrutura e ao processo de construção da História da Literatura feita por Ferdinand Denis, questiona-se: que nível de atribuição de identidade nacional é elaborado pelo autor francês?

A resposta primeira parece ser a própria narração da história literária. Vejamos: Ferdinand Denis narra uma origem da literatura brasileira, “que não data de época muito recuada” (DENIS, 1968: 41), segundo ele. Também narra a existência de uma poesia primitiva, à qual se segue a demonstração de um elenco de vários poetas e de suas respectivas produções dos séculos XVII e XVIII. Posteriormente, o autor parte para a apreciação de duas obras específicas, *O Caramuru*, de José de Santa Rita Durão, e *O Uruguai*, de Basílio da Gama. Essa narração, que, verificamos, é mais

146 Idem, ibidem, p. 36.

147 PERKINS, David. História da literatura e narração. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Porto Alegre, v. 3, n. 1, mar. 1999. Série Traduções.

pormenorizada do que no texto de Bouterwek, associada ao fato de que Denis destaca os elementos da cor local brasileira, considerando-os essenciais para a produção de uma literatura autônoma, acaba por constituir um panorama da nacionalidade brasileira. Nesse sentido, assemelha-se, por assim dizer, à ação de narrar à criança fatos de sua primeira infância que ainda não são lembrados por ela, mas que a constituem, de todo o modo.

Depois, encontramos, no texto de Denis, a afirmação explícita da expressão “nacional”. Ao finalizar sua análise da obra *O Caramuru*, o autor francês assevera que se julgara “(...) obrigado a analisar a obra de Durão, porque reveste caráter nacional, apesar de suas imperfeições, e assinala claramente o objetivo a que deve dirigir-se a poesia americana” (DENIS, 1968: 57, grifo nosso). Note-se que o conceito de nacional, neste caso, associa-se ao significado de original, ou seja, ao que seja diferente daquilo que se produzia até então. Ademais, esse caráter nacional é posto como um objetivo, o que nos faz retornar ao elemento inicial de análise, que se referiu ao fato de que a história da literatura proposta apontava claramente para o futuro.

Assim sendo, verifica-se que as histórias da literatura cumpriram um papel essencial em relação à constituição de uma identidade de nação brasileira. O importante notar é que, na História da Literatura escrita a partir da alteridade, há uma perspectiva dual. Ricoeur (2014), na obra *O si mesmo como outro*, ressalta que “a pessoa de quem se fala e o agente do qual a ação depende têm uma história, são sua própria história” (p. 112). Em particular, as histórias de literatura elaboradas pelos autores estrangeiros, Bouterwek, alemão, e Ferdinand Denis, francês, tiveram o papel que costuma ter a alteridade na construção de uma identidade. Primeiramente, nomeiam, para depois narrar o percurso de uma trajetória – ainda que breve – que constitui essa mesma identidade. E, ainda mais, apontam uma direção para o futuro, considerando-o promissor, como o que se faz em relação a qualquer infância.

3. AMADURECIMENTO E RECONHECIMENTO DA NACIONALIDADE

Se, de um lado, tivemos as primeiras Histórias da Literatura brasileira, elaboradas por autores estrangeiros que, como se percebeu, exerceram a alteridade necessária às primeiras constituições identitárias, passamos a ter, na sequência, autores brasileiros que, em suas Histórias da Literatura, realizaram outras duas operações: a de reflexão e a de reconhecimento de si.

É preciso considerar, inicialmente, o que diz Certeau¹⁴⁸ em relação ao lugar social do historiador: “Certamente, não existem considerações (...) capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével.” (CERTEAU, 2003: 65, grifo do autor). Ora, se antes tínhamos autores estrangeiros observando a literatura brasileira, que estava num processo de constituição, passaremos agora a ter autores brasileiros cujas Histórias da Literatura diferenciam-se significativamente. O lugar de onde esses autores falam constitui-se, de fato, numa marca indelével, e isso é o que verificaremos a seguir.

148 CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

Domingos José Gonçalves de Magalhães fez, em 1836, um *Ensaio sobre a História da Literatura do Brasil – estudo preliminar*¹⁴⁹, que de início já se demonstra um texto de consciência histórica, filosófica e conceitual muito maior do que os anteriores. O texto inicia justificando a importância da literatura como memória de um povo e, logo em seguida, aponta o conceito de “literatura filha”, pelo qual posiciona a literatura brasileira. É interessante notar como o autor adota uma sistemática muito mais científica: ele reconhece o trabalho de seus antecessores (Bouterwek, Sismondi e Ferdinand Denis), embora os critique; explicita suas fontes, apontando a leitura do trabalho biográfico do Abade Barbosa; e faz uma narrativa histórica, situando as dificuldades enfrentadas pelo Brasil no florescimento do pensamento, considerando-se as condições políticas e religiosas. Em termos teóricos, Certeau, em sua *Escrita da História*, aponta a relevância da relação que um estudo particular estabelece com outros contemporâneos (o que se observa no reconhecimento de Magalhães aos textos de outros historiadores), da mesma forma que Schmidt¹⁵⁰ afirma que a História da Literatura é uma história complexa de relações entre sistemas (que é o que Magalhães evidencia ao mencionar o contexto social e político do Brasil). Nesse sentido, tem-se claro aqui um amadurecimento do fazer histórico por parte do autor brasileiro, o que acaba por configurar, também, um amadurecimento reflexivo em relação à constituição de uma nacionalidade, por meio da História da Literatura.

Retornando ao conceito de lugar social abordado por Certeau, torna-se muito mais claro compreender o texto de Gonçalves de Magalhães. O historiador, sendo brasileiro e estando num período pós-independência, está mais à vontade para criticar o período no qual o Brasil estava submetido a Portugal, desde 1500. E é nesse contexto que Magalhães¹⁵¹ apresenta o conceito de nacionalidade:

Triste é sem dúvida a recordação dessa época, em que o brasileiro, como lançado em uma terra estrangeira, duvidoso em seu próprio país vagava, sem que dizer pudesse: isto é meu, neste lugar nasci. Envergonhava-se de ser brasileiro, e muitas vezes com o nome português se acobertava, para ao menos aparecer como um ente da espécie humana, e poder alcançar um lugar em seu país. Destarte circunscrito em tão curto estádio, estranho à nacionalidade, sem o incentivo da glória, este novo povo vegetava. (MAGALHÃES, 1999. p. 32, grifo nosso)

O trecho acima é muito significativo em termos de construção identitária. Gonçalves de Magalhães, em sua História da Literatura, discute exatamente a questão da submissão e da autonomia nesse processo de identidade nacional. Critica o momento em que se fazia necessário o atrelamento do brasileiro à identidade portuguesa para haver uma existência como ser humano, da mesma forma que condena o fato de o brasileiro sentir vergonha de se assumir autonomamente, o

149 MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Ensaio sobre a história da literatura do Brasil. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, ago. 1999.

150 SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de histórias da literatura. Observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de literatura*. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996.

151 MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Ensaio sobre a história da literatura do Brasil. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, ago. 1999.

que seria “estranho à nacionalidade”. Isso evidencia claramente o caráter reflexivo da construção identitária de nação, o que só poderia ser feito por um brasileiro, jamais por um estrangeiro. A História da Literatura escrita por Gonçalves de Magalhães, desse modo, desempenha o papel do espelho para a criança que já é capaz de se reconhecer como um ser autônomo em relação aos seus pais e que repudia que os desejos da parentalidade se sobreponham aos seus próprios desejos.

Outra operação de construção identitária de nação brasileira, por meio da História da Literatura, dá-se com o historiador Joaquim Norberto de Sousa Silva que, em 1841, escreveu as *Modulações Poéticas*, em cuja introdução, *Bosquejo da História da Poesia Brasileira*¹⁵², é evidente o processo de afirmação da identidade nacional. Considerando-se o lugar social do historiador, conforme Certeau, Norberto tinha um posicionamento absolutamente relacionado ao primeiro Império brasileiro e participou do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que era uma instituição eminentemente nacional. Tal lugar possibilita-lhe um discurso bastante autônomo, de caráter nacional, como veremos a seguir.

Mas, antes de verificarmos os traços de nacionalidade, importa dizer que Joaquim Norberto utilizou, na construção de sua História da Literatura, uma estrutura assemelhada à da História da Literatura elaborada pelo autor português Almeida Garret¹⁵³, também dividindo seu elenco de autores e de textos em épocas literárias. Perceber isso talvez fosse um contrassenso para este estudo, que pretende verificar as marcas de nacionalidade do Brasil, mas não é. Há um indício muito claro, analisando-se apenas a superficialidade da estrutura, da organização e dos títulos, de que Norberto reconhece uma linhagem ou origem portuguesa, mas se propõe a superá-la. Garret, por exemplo, intitula seu trabalho como “Bosquejo da História da Poesia e da Língua Portuguesa”, enquanto que Norberto nomeia a introdução de seu estudo como “Bosquejo da Poesia Brasileira”. A supressão do termo “Língua Portuguesa” não é gratuita e serve para anunciar já de início a tese de Joaquim Norberto, que vai desconsiderar a questão da língua como fator preponderante para a discussão da literatura nacional brasileira, uma vez que esse argumento poderia servir para associar a literatura do Brasil à de Portugal, pela égide da língua em comum. Além disso, na divisão por épocas literárias, Joaquim Norberto acrescenta à separação cronológica por séculos a marca da “Proclamação da Independência Nacional”, conforme observa-se na Quarta Época mencionada pelo historiador. Tais elementos evidenciam que o autor brasileiro propõe uma superação do modelo português, o que por si próprio já demonstra a operação de reconhecimento da identidade nacional brasileira. Todo esse movimento realizado por Joaquim Norberto vai ao encontro do que afirma Certeau em relação ao fazer histórico e científico:

[...] não se pode chamar ‘pesquisa’ ao estudo que adota pura e simplesmente as classificações do ontem que, por exemplo, se “atêm” aos limites propostos pela série H dos Arquivos e que, portanto, não define um campo objetivo próprio. Um trabalho é “científico” quando opera uma redistribuição do espaço e

152 SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Bosquejo da história da poesia brasileira. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

153 GARRET, João Batista Leitão de Almeida. Bosquejo da história e língua portuguesa. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

consiste, primordialmente, em se dar um lugar, pelo estabelecimento das fontes – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras. (CERTEAU, 2003. p. 83)¹⁵⁴

Joaquim Norberto confirma, portanto, o caráter científico de sua História da Literatura ao redistribuir seu espaço, ao definir um campo objetivo próprio. E isso mantém-se ao longo de toda a construção de seu texto. Passando, então, à análise das questões de nacionalidade presentes no estudo, importa notar que o referido historiador propõe uma ação instauradora e uma técnica transformadora em sua História da Literatura, ao defender uma tese que mantém ao longo de todo o seu discurso: a de que a nacionalidade se estabelece por meio da natividade, ou seja, é nacional quem nasce no Brasil. Nesse sentido, dois elementos podem ser apontados como essenciais para a manutenção dessa tese: primeiro, o fato de Norberto considerar os índios como produtores de poesia, inspirados pela natureza da pátria. Ora, se o autor defende a tese de que é nacional quem tenha nascido em solo brasileiro, é indiscutível a necessidade de que se considere os índios, que são os verdadeiros autóctones da nação, como sendo produtores de literatura. Depois, o fato de Joaquim Norberto, antes de analisar os autores que são o elenco de sua História da Literatura, sempre citar o lugar de seu nascimento (Bahia e Minas Gerais são exemplos de cidades que figuram em sua análise) sustenta claramente a tese de nacionalidade pretendida pelo autor.

Para além disso, há um outro elemento instaurado por Joaquim Norberto, que é a complexidade desse reconhecimento identitário da nação brasileira. Se, de um lado, Bouterwek nomeou a nacionalidade, Ferdinand Denis narrou os elementos de sua constituição e Gonçalves de Magalhães posicionou-a como autônoma, Joaquim Norberto deu-lhe complexidade quando apontou a existência de um sistema literário próprio. Na Terceira Época mencionada pelo historiador, ele demonstra que “Fundaram-se várias associações literárias e entre elas mencionaremos a Arcádia Ultramarina” (SILVA, 1998: 116).¹⁵⁵ Agregar a existência de um sistema literário brasileiro ao elenco de autores e de obras é, em suma, o ápice de um amadurecimento identitário feito pela História da Literatura. A nação, que já tinha um nome, uma narração de trajetória familiar e um posicionamento autônomo, tem, enfim, um registro civil de identidade. É reconhecida oficialmente em sua capacidade de responder (literariamente, neste caso) por si própria. E esse primeiro movimento de estabilidade identitária deveria, claro, ser requerido por um autor brasileiro, como foi o caso.

CONCLUSÃO

O que pretendemos verificar neste estudo foi a trajetória de constituição identitária da nação brasileira, como operação realizada pela História da Literatura. Observamos como as ações de nomear, narrar, refletir sobre si e reconhecer-se foram engendradas pelos historiadores, bem como procuramos perceber que papel tiveram autores estrangeiros e nacionais nessa construção.

154 CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

155 SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Bosquejo da história da poesia brasileira. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

Desse modo, os autores estrangeiros (Bouterwek e Ferdinand Denis) fizeram as operações que competem à alteridade num processo de identificação: nomearam a nação e narraram-lhe uma trajetória sem a qual seria impossível constituir-se. De outro lado, os autores brasileiros (Gonçalves de Magalhães e Joaquim Norberto) propuseram a discussão que se dá mesmo no âmbito interno da constituição identitária: refletir-se e reconhecer-se. O próprio tempo reflexivo desses verbos já é um indício de que tais operações não poderiam ser construídas na alteridade, mas deveriam, necessariamente, ser feitas pelos próprios brasileiros. Isso não significa dizer que inexistiram historiadores estrangeiros que tivessem refletido sobre a identidade nacional brasileira. Mas os autores escolhidos – e por isso o foram – desempenharam um papel de fundação, de iniciação à construção identitária de nação, por meio da História da Literatura, que se pretendeu observar nesta análise. As discussões posteriores que se deram em relação a esse tema poderão servir de aprofundamento em estudo posterior.

REFERÊNCIAS

- BOUTERWEK, Friedrich. História da poesia e eloquência portuguesa. In: CESAR, Guilhermino. *Bouterwek – os brasileiros na Geschichte der Poesie und Beredsamkeit*. Porto Alegre: Lima, 1968.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DENIS, Ferdinand. *Resumo da história literária do Brasil*. Porto Alegre: Lima, 1968.
- GARRET, João Batista Leitão de Almeida. Bosquejo da história e língua portuguesa. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Ensaio sobre a história da literatura do Brasil. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, ago. 1999.
- PERKINS, David. História da literatura e narração. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*. Série Traduções. Porto Alegre, v. 3, n. 1, mar. 1999.
- RICOEUR, Paul. *O si mesmo como outro*. Trad. Ivone C. Benedetti. - 1ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- SCHMIDT, Siegfried J. Sobre a escrita de histórias da literatura. Observações de um ponto de vista construtivista. In: OLINTO, Heidrun Krieger. *Histórias de literatura*. As novas teorias alemãs. São Paulo: Ática, 1996. p. 101-131.
- SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Bosquejo da história da poesia brasileira. In: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

A CENSURA DO PERÍODO DITATORIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E NO ROMANCE *ZERO* DE IGNÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO

JENIFER ROYER THIEL¹⁵⁶
JOÃO PAULO MASSOTTI¹⁵⁷

1. VISÃO COMPARATISTA DE LITERATURA

O período ditatorial, entre 1964-85, foi um dos mais turbulentos na história do Brasil. A censura de informações, seja na obra literária e/ou nos livros didáticos de história, foi extremamente acentuada, resultando no apagamento de fatos ligados ao governo. Além disso, houve uma espécie de esvaziamento dos conteúdos críticos e históricos do currículo brasileiro e uma exaltação ao nacionalismo e ao patriotismo, ilustrados em obras literárias como *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão. Estabelecer o cotejo entre obras como as de Brandão e os livros didáticos, através de métodos comparatistas é de extrema importância, pois permite compreender outros elementos que não estavam ao alcance do que a escola tinha para oferecer.

Antes de ser criada a disciplina de Literatura Comparada, a literatura como meio de expressão e comunicação social já passava por comparações. Na verdade, mesmo antes desse surgimento, como campo diferencial nas investigações literárias, no final do século XIX e início do século XX, já havia uma espécie de comparação. No entanto, inicialmente, esse tipo de comparação era metodicamente apreciativo, no sentido de observar a originalidade de cada literatura. Certamente, àquele primeiro momento, comparar literaturas, não era fazer literatura comparada como se entende hoje.

Durante muito tempo houve um embate em relação ao objeto de estudos da literatura comparada. Ao fazer o seu pronunciamento, durante o II Encontro da Associação Internacional de Literatura Comparada, durante os anos 50, Wellek inaugurou o que passou a ser chamado de “escola americana” no comparatismo, rompendo com a então visão da “escola francesa”. Esta defendia que os estudos em literatura comparada deveriam estar limitados a fontes e influências, causas e efeitos, seja de um determinado autor sobre outro, seja de uma literatura nacional sobre a outra, restringindo, ao comparatista, “até mesmo, de investigar uma única obra de arte em sua totalidade” como aponta Wellek (WELLEK apud CARVALHAL & COUTINHO, 1994, p. 109).

156 Acadêmico do Curso de Mestrado em Literatura Comparada da URI - Frederico Westphalen.

157 Acadêmico do Curso de Mestrado em Literatura Comparada da URI - Frederico Westphalen.

Ao longo das últimas décadas, a literatura comparada ampliou seu campo, possibilitando a relação entre culturas e objetos distintos, bem como a linguagens diversas. Desse modo, uma obra de arte não poderia ser analisada pelo simples somatório de fontes e influências, uma vez que, conforme Wellek (REMAK apud CARVALHAL & COUTINHO, 1994, p. 111), “o isolamento de causas é impossível no caso das obras de arte, conjuntos concebidos na imaginação livre que, ao serem fragmentados em fontes e influências, têm sua integridade e significado violados”.

Assim, seja através de estudos que aproximam diferentes linguagens, ou diferentes campos disciplinares, a literatura comparada passa a se utilizar da interdisciplinaridade em seus estudos.

De acordo com Henry Remak,

A literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes (por exemplo, a pintura, a escultura, a música, a filosofia, a história, as ciências sociais (por exemplo a política, a economia, a sociologia) as ciências, a religião, etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana. (REMAK apud CARVALHAL & COUTINHO, 1994, p. 175)

Para o autor, é importante que haja o confronto entre literatura e outros domínios do conhecimento, e a menos que se queira condenar a literatura à fragmentação e ao isolamento, é preciso ter síntese, e possibilitar as conclusões dos estudos às outras disciplinas. Analisando por este ângulo, os estudos e as pesquisas comparatistas, na visão dos franceses, nunca seriam completos, uma vez que dependeriam de um conjunto de dados que, em muitos casos, não chegariam ao seu esgotamento ou, ao se chegar, esse número de dados necessário estaria sujeito a diferentes interpretações a cada nova geração.

Ao admitir o estudo de obras e autores de áreas e países diferentes, através da perspectiva americana, a literatura comparada amplia o interesse dos comparatistas e lhes possibilita abordagens em estudos menos fragmentados ou “censurados”, os quais poderão se vincular à cultura, política e história da literatura.

Assim, a abordagem comparatista permitirá o cotejamento de um texto literário e outro de cunho didático-histórico para a literatura com outras literaturas e esferas da expressão humana, como, por exemplo, a pintura, a música, as ciências, etc. Isso possibilitará que a seleção do material (livros didáticos e obra literária) justifique a importância do estudo, pois permitirá entender como a literatura se apropria de elementos históricos, e passa então a retratá-los no contexto literário.

2. CENSURA E DITADURA MILITAR. O CONTEXTO HISTÓRICO DOS OBJETOS ANALISADOS

A censura exercida pelo estado brasileiro, historicamente, tem se apresentado como um eficaz instrumento de controle social, presente inclusive em regimes democráticos. Durante o regime

militar ditatorial, entre 1964 e 1985, marcado pela ausência da democratização, perseguições políticas, exílios, etc, a censura serviu para ocultar as arbitrariedades e garantir a continuação do regime vigente à época.

Nesse contexto, e principalmente nos primeiros anos da ditadura militar, de acordo com Stephanou (2001), a censura se apresentava como sendo “constante, violenta, desmanteladora e multifacetada” (STEPHANOU, 2001, p. 14), atingindo principalmente as produções artístico-culturais.

Desde a instauração do regime, em março de 1963, e mais tarde com a implantação dos atos institucionais, através da perseguição aos artistas, cantores, escritores, políticos, etc, impossibilitavam essas classes de expressar sua insatisfação com o governo. Por este motivo, qualquer manifestação de protesto era contida através da força.

Nesse sentido, percebe-se que a censura também é vista como parte de um sistema repressivo que não permite ideias contrárias à sua ideologia, aparecendo de um modo mais explícito em regimes autoritários. Esses regimes chegam a criar, inclusive, um órgão específico de atuação que, através da figura do censor, reage principalmente às manifestações intelectuais, moldando a cultura e a educação de um país.

A censura exercida pelo Estado militarizado, que intervém ao direito à informação produzida e transmitida pelos meios de comunicação e informação, é uma das principais críticas de Stephanou, em seu livro *Censura no regime militar e militarização das artes* (2001). Muitas vezes esse Estado manipula as informações para que haja outro entendimento e não se estabeleçam meios que tornem possível a criticidade, preferindo a ignorância do povo à sua capacidade de defesa de pensamento.

Conseqüentemente, de acordo com o autor, “a supressão do direito à informação impossibilita o recebimento de dados que permitam a compreensão da totalidade e a liberdade de conhecimento” (STEPHANOU, 2001, p. 36), o que fez com que a imprensa, os artistas e os intelectuais, responsáveis pela propagação das ideias e principais agentes norteadores a formar a opinião pública, deixassem de cumprir sua função.

Por mais que a população assistisse aos noticiários, ouvisse as rádios, lesse os livros literários ou estudasse através dos livros didáticos da época, as informações, notícias e entretenimento eram passados como elementos isolados, vazios de objetivos ou significados. Isso dificultou a formação da consciência crítica por grande parte da sociedade. Às classes dominadas, quando divergentes ao regime, eram aplicados atos extremamente perversos na tentativa de igualar a forma de pensar, de acordo com os ideais dominantes.

Ademais, é importante destacar, conforme o autor, que a censura ou o ato de censurar “não está somente no proibido, mas também no reforçado” (Stephanou, 2001, p. 31), ou seja, ao proibir ou, o que é pior, reforçar ideias e hipóteses isoladas, a mídia fez com que fosse impossível comparar fatos para formular conclusões. Daí um dos porquês de não haver indagações acerca do material didático produzido e disponibilizado nas escolas, e o desmerecimento, ou a desqualificação de uma obra literária ou artística como foi o caso de *Zero*, o que justificou sua censura. A esse desmerecimento ou desqualificação dá-se o nome de censura valorativa.

Ainda, e não menos importante, se faz necessário apontar que, de todo o período ditatorial militar no Brasil, de acordo com Stephanou, o que abrange os governos de Castello Branco (1964-1967), no início do regime, e o de Costa e Silva (1967-1968), na sequência, embora com os Atos Institucionais sendo instaurados, foram os que menos censuraram. No entanto, não se pode minimizar esses governos que, através de atos institucionais e métodos agressivos, culminaram na deformação da verdade e no fechamento de inúmeras empresas ligadas ao ramo de comunicação.

3. A CENSURA NOS LIVROS DIDÁTICOS E O RESGATE, NA OBRA LITERÁRIA *Zero* DE IGNÁCIO E LOYOLA BRANDÃO

A análise a seguir, tem como objetivo principal observar se há nos livros didáticos de História do Brasil, produzidos e utilizados durante os períodos da Ditadura Militar, Pós-ditadura e do período Democrático, o apagamento de informações – censura – em relação aos fatos que permearam aquele momento histórico. A partir de então, analisar como, ou se, a obra literária *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão, resgata essas ideias censuradas.

O romance *Zero*, cuja primeira edição, de 1974, foi publicada em Milão, devido à censura brasileira, retrata a vida de José, cidadão comum que, ao fugir da pobreza, tenta ascender socialmente na metrópole. Lá, conhece Rosa, com quem se casa e passa a lutar para construir uma vida estável em uma época e espaço marcados pela repressão do regime militar. Nessa luta por segurança, José acaba se perdendo dos princípios que o nortearam, o que resulta em uma desestruturação do seu caráter, ocasionando a ruptura do casamento e da vida.

É importante destacar que da primeira vez em que a obra foi publicada no Brasil, ao passar pela censura, teve inúmeros cortes. A publicação saiu com tarjas pretas no lugar da escrita original. Somente nas décadas seguintes é que o livro seria permitido na íntegra, chegando a receber, inclusive, em meados dos anos 2000, pela revista *Manchete* e pelo jornal *O Globo*, o título de “melhor romance do século XX”.

Importante salientar que a análise realizada com base no romance não corresponde a uma análise literária: dos personagens, espaço ou narrador; mas como o autor resgata na obra informações que, durante o período, foram suprimidas nos livros didáticos de História do Brasil.

Foram utilizados livros didáticos de diferentes épocas, com periodização distinta. O primeiro, datado de 1973, *Nossa terra, nossa gente*(1), desenvolvido por Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha, foi utilizado como ferramenta didática de ensino de primeiro grau, quando a disciplina de história era concomitante com a de geografia, na então chamada “Integração Social”.

O segundo livro, *História do Brasil* (2), organizado por Olavo Leonel Ferreira, datado de 1985, trouxe maior dinamicidade à disciplina de história, uma vez que era a única a ser ensinada naquele volume. Do mesmo modo, os livros *História do Brasil* (3) de Nelson Piletti, datado de 1996, e *História para ensino médio – Brasil e geral* (4) de Gilberto Cotrim, do ano de 2002.

O primeiro aspecto a ser observado no livro de Thofehrn & Cunha, em relação à censura, condiz com as informações acerca do período histórico vivido – o auge da ditadura militar. A única informação dada acerca desse período, foi a de que “a Revolução de 31 de março de 1964 deu ao Brasil uma nova orientação política que conduz para um futuro cheio de glória, de paz e de prosperidade” (Thofehrn & Cunha, 1973, p. 260), bem diferente do quadro sintomático vivenciado pelo país na época, de intensa perseguição, tortura e morte.

Na sequência, a alienação e a fragilidade do povo parecia ser de longe um problema, pois a obra menciona que “todo poder emana do povo e em seu nome é exercido” (p. 261). Isso desconsideraria os protestos contra a ideologia imposta pelo governo, dando a entender que o povo detinha as garantias à manifestação, podendo inclusive questionar decisões tomadas pelo regime da época.

Essa ideia é retomada em inúmeras passagens do livro didático, dando a entender a autonomia do povo frente as questões de ordem governamental, “temos de respeitar os direitos dos outros e respeitar as leis. Devemos zelar pelo que pertence a todos nós. Todos nós somos responsáveis pela propriedade pública, pelo bem comum.” (Thofehrn & Cunha, 1973, p. 287)

Em contrapartida, a obra literária *Zero* retrata outra face desse contexto, na qual as decisões eram de ordem governamental,

[...] quem de direito decidiu. E após decidir, consultou seu Conselho. Consultou, por consultar, porque de direito tinha ideias próprias, imutáveis, seguras, definidas. Ratificada a decisão, o Presidente do Governo foi informado e ordenou: “Matem todas as crianças de Vila Branca” [...] (Brandão, 2001, p. 224)

Outro aspecto relevante a ser apontado neste livro didático é a ideologia nacionalista, marcada na presença do civismo através dos “Mandamentos Cívicos” (Thofehrn & Cunha, 1973, p. 287) de Coelho Neto, e do patriotismo, tema proposto como atividade de conclusão em que o leitor é provocado a refletir sobre o que faz para provar que “ama verdadeiramente sua Pátria” (Thofehrn & Cunha, 1973, p. 288).

Ambas as ideias são resgatadas na obra *Zero*, desmitificando a figura do bom patriota e inserindo-as no contexto de brutalidade,

CIVISMO

O seu carro está sem bandeira, sem slogan.

Foi preso.

Minha senhora, as janelas sem bandeiras.

Prisão.

Até que um dia, foi um festival de cores nacionais, as bandeiras por toda a parte, ama com fé e orgulho a terra em que nasceste, nunca mais verás um país como este. (Brandão, 2001, p. 196)

As escassas ou mascaradas informações acerca do período ditatorial no primeiro livro analisado são um pouco ampliadas no livro seguinte. Com uma diferença de mais de uma década da sua

publicação, o livro *História do Brasil*, de Olavo Leonel Ferreira, traz um panorama um pouco mais completo em relação ao contexto histórico vivenciado anteriormente. Com destaque para os aspectos políticos, as informações, embora em maior número, ainda são escassas e superficiais.

Pode-se destacar, por exemplo, a referência à queda de João Goulart sem qualquer justificativa “deposto o presidente João Goulart pelo movimento militar de 1964 assumiu a Presidência da República o General Humberto de Alencar Castello Branco” (FERREIRA, 1985, p. 363), e a implantação dos atos institucionais, mencionadas, neste caso, como “medidas de caráter político-administrativo” (FERREIRA, 1985, p. 363).

O livro faz referência, de modo superficial aos aspectos de caráter social, às vítimas do esquadrão da morte, a repressão aos grevistas, a população de periferia, aos boias-frias, através de fotografias em preto e branco (p. 378). Além disso, menciona “a pouca atenção dada pelo governo ao ensino universitário” (p. 379), o que ocasionava inúmeras crises e rebeliões nas instituições de ensino superior do país. Essa crise é refletida na sociedade da época, na falta de oportunidades de ingressar no meio acadêmico. A obra *Zero* resgata essa ideia na seguinte passagem, exemplificando com o personagem Adamastor,

Adamastor pensava em vencer na vida. Dizia que um dia ia ser alguém. No bairro, ninguém duvidava que ele ia ser mesmo. Estava estudando, mas depois no cursinho teve de parar. Era muito caro. Ele não tinha dinheiro para pagar a vaga na universidade. O cursinho garantia a vaga, mas era caro, muito caro. E Adamastor teve que desistir. Ficou meio pancada, desde aquele tempo. (BRANDÃO, 2001, p. 204)

O terceiro livro, novamente com uma diferença de publicação de mais de uma década, *História para ensino médio – Brasil e geral*, de Nelson Piletti, desenvolve ainda mais as informações acerca dos inúmeros elementos datados do período ditatorial, como, por exemplo, os atos institucionais. Faz isso não apenas mencionando cada um, mas informando esquematicamente alguns dos seus dispositivos mais importantes e sua aplicabilidade.

Os atos institucionais foram instrumentos utilizados como alternativa para legitimar as ações políticas dos militares, dando-lhes poderes extraconstitucionais, contribuindo para aumentar a censura no país. No romance *Zero*, esses atos são ilustrados pelas “determinações sagradas” (BRANDÃO, 2001, p. 93), proibições editadas como método censório, e pelo “decálogo para mulheres” (BRANDÃO, 2001, p. 221), elemento utilizado principalmente para desmerecer e inferiorizar as mulheres diante dos homens. Ambos os atos, assim como os institucionais – verdadeiros, são aplicados para dar maior poder ao Estado.

DETERMINAÇÕES SAGRADAS

Cinco novas proibições:

- 1) Nenhum trabalhador poderá fazer hora-extra, para não sobrecarregar a empresa.
 - 2) Nenhum órgão da imprensa poderá estampar mulheres nuas ou seminuas.
 - 3) Ninguém poderá usar as cores do pavilhão nacional em vestidos, casas, autos e demais.
 - 4) Ninguém poderá, em público, pegar na mão das mulheres, sejam namoradas, noivas ou esposas.
- (BRANDÃO, 2001, p. 93)

Além disso, o livro traz, de modo a ilustrar os horrores vividos na época, imagens de vítimas e atentados, e as explicações entendidas como verdadeiras em contraponto com as dadas na época. Depoimentos de vítimas, na voz de personagens do romance *Zero*, comprovam a dissonância entre realidade e registro histórico, o que, na época de sua primeira edição, foi um dos motivos que favoreceu a sua censura.

DEPOIMENTO DE CARLOS LOPES

Ele estava na mesma cela, e me contava. Contava, só no começo. Depois, comeu um pedaço da língua. Ele me dizia: os choques doem no começo. Eles puxam os músculos do corpo inteiro. Depois, os músculos se acostumam. A gente, só tem que aguentar e não ficar louco, antes que o corpo se habitue. Eu admirava, o cara. Fosse eu, tava morto, enlouquecido, suicidado como aquele padre. (BRANDÃO, 2001, P. 273.)

O último livro a ser analisado, *História para ensino médio – Brasil e geral*, de Gilberto Cotrim, do ano de 2002, dá destaque à supressão dos direitos individuais e coletivos, bem como as principais características de cada governo à época. O desemprego, a censura e as propagandas ideológicas também aparecem.

Os direitos fundamentais do cidadão estavam suspensos [...] Para encobrir a face cruel o governo gastava milhões [...] em propaganda destinada a melhorar sua imagem junto ao povo [...] tudo o que desagradasse o governo era podado. A ditadura não admitia crítica nem oposição pacífica. (Cotrim, 2002, p. 478)

Essa ideia, mascarada pelo governo, de um país na mais completa ordem, é possível através da censura e da intensa propaganda veiculada em todos os espaços. A obra literária remonta esse quadro de ordem diante do caos, através da fragmentação de diferentes gêneros textuais, estilos gramaticais e pontuação inusitados

As propagandas ideológicas também são ponto
 .Me dá uma bandeira.
 ? Grande ou pequena.
 . Olha, eu pedi uma.
 . Tem de levar duas.
 ? Uma pra casa, outra pro desfile. (Brandão, 2001, p. 131)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta análise, pode-se concluir que foi no período da ditadura militar que aconteceu o maior apagamento de informações, nos livros didáticos de história, afetando em grande escala o ensino aos estudantes brasileiros.

Através da censura, as informações nos livros didáticos foram omitidas ou até mesmo distorcidas para evitar que a população utilizasse o senso crítico para contrapor certos posicionamentos. Por

outro lado, o livro literário, um pouco mais “livre”, das amarras da censura, ao ser publicado fora do país, pôde trabalhar aquele período e as informações distorcidas nos mais variados meios de comunicação, com maior dinamicidade, dando outra cara, a mais próxima da verdadeira, à infeliz realidade do país naquela época.

Foi possível perceber também que, com o passar dos anos e a reorganização na estrutura do ensino brasileiro, os livros didáticos ganharam mais autonomia, o que gradativamente ampliou o conhecimento acerca daquele período da história no Brasil. No entanto, há ainda muita coisa que precisa ser melhorada, elementos que necessitam ser esclarecidos e aprofundados no sentido de permitir ao estudante analisar as informações registradas e estabelecer suas próprias conclusões, sem a intervenção de uma possível visão midiática da educação, formada pelos professores do ensino básico.

Outrossim, é notório que a perda, em termos de produção científica e literária, tenha sido representativa, não só para aquele período, mas para toda a história nacional. Desse modo, percebe-se a importância da literatura na construção da formação crítica dos indivíduos quando escola e sociedade padecem nas mãos de um Estado bárbaro e ditador.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Zero. 12ª ed. São Paulo : Global, 2001.
- COTRIM, Gilberto. História para ensino médio – Brasil e geral – volume único. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- FERREIRA, Olavo Leonel. História do Brasil : com exercícios e questões de vestibular. 10. ed. São Paulo : Ática, 1985.
- PILETTI, Nelson. História do Brasil. 14. ed. São Paulo : Ática, 1996.
- REMAK, Henry. Literatura Comparada: definição e função. In: COUTINHO, Eduardo & CARVALHAL, Tânia (orgs). Literatura Comparada : textos fundadores. Rio de Janeiro : Rocco, 1994.p. 176-188.
- STEPHANOU, Alexandre. Censura no regime militar e militarização das artes. Rio Grande do Sul, Edipucrs: 2001.
- THOFEHRN, Cecy Cordeiro & CUNHA, Nelly. Nossa terra, nossa gente. Comunicação e Expressão, Matemática e Integração Social .4º volume. São Paulo : Editora do Brasil, 1973.
- WELLEK, René. A crise da literatura comparada. In: CARVALHAL, Tania e COUTINHO, Eduardo (organização). Literatura comparada: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 108-119.

LITERATURA E HISTÓRIA: UMA ANÁLISE COMPARATISTA ENTRE “O HOMEM CADENTE”, DE MIA COUTO E “TIO, MI DÁ SÓ CEM”, DE JOÃO MELO

LILIAN RAQUEL AMORIM DE QUADRA¹⁵⁸

ANA PAULA TEIXEIRA PORTO¹⁵⁹

Este trabalho aborda a representação da sociedade africana na contística moçambicana e angolana. Objetiva-se, neste estudo, comparar contos de dois escritores africanos de expressão portuguesa do século XXI, mostrando de que maneira os textos representam, criticamente e historicamente, a sociedade africana e ainda sob qual perspectiva o sujeito africano aparece nas narrativas. Para desenvolver esta proposta, foi abordada a pesquisa bibliográfica e o método da Literatura Comparada, que fundamenta o cotejo de obras de autores distintos, além dos pressupostos teóricos da crítica sociológica, que dá suporte para analisar textos literários, correlacionando-os à sociedade na qual estão inseridos. A análise comparatista envolve o exame de dois objetos: o conto “O homem cadente”, do moçambicano Mia Couto, e o conto “Tio, mi dá só cem”, do angolano João Melo. O estudo está amparado teoricamente em preposições de Henry Remak, comparatista americano, e Antonio Candido, crítico sociológico, entre outros autores. Na análise comparatista, constata-se que os dois contos criticam a realidade africana, a partir das temáticas e formas estéticas arroladas, assim como na configuração dos sujeitos construídos nas narrativas. Denunciam a sociedade a partir de uma imagem negativa, repleta de problemas sociais que representam a realidade africana no período pré e pós-colonial e fazem, assim, alusão a lutas e guerras civis.

A literatura africana de expressão portuguesa emerge de uma situação histórica originada em meados do século XV, época em que os portugueses iniciaram a rota de colonização da África, continuando após pela Ásia, Oceania e América (FERREIRA, 1977, p. 7). A atividade cultural na África associa-se à criação e ao desenvolvimento do ensino oficial e ao alargamento do ensino particular que se registram a partir dos anos quarenta do século XIX.

No período de colonização da África, surge um novo tipo de literatura, conhecida como literatura colonial, na qual o foco narrativo era o homem europeu, uma vez que o homem africano não era alvo de atenção no rol das obras. Segundo Manuel Ferreira, o homem africano aparece “quase como que por acidente, e por vezes visto paternalisticamente, e quando tal acontece, já é um avanço, porque a norma é a sua animalização ou coisificação” (FERREIRA, 1977, p. 9).

158 Mestranda do Mestrado em Letras – Literatura Comparada, URI, Campus de Frederico Westphalen.

159 Doutora em Letras. Professora do Mestrado em Letras – Literatura Comparada, URI, Campus de Frederico Westphalen.

Quando, enfim, os países africanos conseguem sua independência no século XX, inicia-se a fase do pós-colonialismo, período este, marcado por discursos que desconstruem as narrativas coloniais escritas até então pelo colonizador, passando, assim, a se compor um acervo literário a partir do olhar do colonizado. Os teóricos do pós-colonialismo entendem que as narrativas deste período, mesmo diante de impasses culturais das sociedades emergentes, concebem a nação como artefato, como representação. Os textos então constroem uma comunidade imaginada, onde as tradições são inventadas ou, até mesmo, reapropriadas, no qual, ao mesmo tempo que se superam as marcas do colonialismo, funda-se política e culturalmente o novo território, cuja conquista decorre da ruptura com o sistema imperialista (SILVA, 2010, p.39).

O povo africano sofreu uma dura época no período colonial e no pós-colonial e, conseqüentemente, nas guerras civis, relacionadas a lutas internas pelo poder. Essas etapas enfrentadas por eles também são descritas na sua literatura oral e escrita graças aos escritores de cada período. Mesmo com a independência dos países africanos, seu povo carrega marcas desse período da história na qual os africanos foram massacrados pela imposição colonial. Em Moçambique e Angola não foi diferente, e é, a partir das obras escritas nesses países, que podemos entender e saber como ocorreram o pós-colonialismo e o sentimento impregnado nessa sociedade. Para mostrar este elo entre realidade e sua representação, este estudo contempla uma análise comparativa dos contos “O homem cadente”, do moçambicano Mia Couto, e “Tio, me dá só cem”, do angolano João Melo, com o objetivo de mostrar de que maneira eles representam, criticamente e historicamente, a sociedade africana e ainda sob qual perspectiva o sujeito africano aparece nas narrativas.

A abordagem está amparada nas proposições da Literatura Comparada de linha americana, a qual permite o cotejo de obras e autores distintos, pois, como comenta Remak (1994, p.175), a “literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico, é o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes”, permitindo uma compreensão mais completa da literatura como um todo, não apenas como um segmento departamental.

Além da Literatura Comparada, utilizamos para esta abordagem a Crítica Sociológica, pois, para esta, a literatura deve ser entendida como parte da sociedade, ou seja, essa possibilidade investigativa estuda a literatura numa perspectiva de sua relação com a sociedade. Assim como cita a autora Marisa Correia Silva, “a crítica sociológica é aquela que procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura” (2005, p. 141), isto é, ela busca aumentar a percepção e a observação do leitor sobre o mundo social, considerando os hábitos, crenças e valores e, através disso, demonstrar que o mundo social é uma construção não natural e nem eterna, pois tudo o que o homem constrói não é eterno.

Nesse sentido, a obra literária seria o painel das mudanças e transformações. Para Candido, um dos grandes representantes desta corrente, a obra influencia e é influenciada pela sociedade. Essa “influência da sociedade na obra aparece tanto na superfície do texto (descrição de casas, roupas, hábitos, etc.) quanto na caracterização das personagens (sua psicologia, seus preconceitos, ambições, etc.) e na estrutura profunda do texto” (CANDIDO, 2005, p. 145).

Nesse sentido, levando em consideração os pressupostos da Literatura Comparada e da Crítica Sociológica, buscamos estabelecer correlações possíveis entre os dois contos africanos. O primeiro conto analisado pertence ao livro *Fio das Missangas*, do moçambicano Mia Couto, e foi publicado em Portugal em 2003. No livro de 29 contos, a realidade passa a ser a base fundadora das estórias, têm como tema o cotidiano e giram sobre uma determinada personagem principal que serve como base para a crítica que o autor pretende estabelecer. Sobre a antologia Meloni, comenta que:

De maneira estrutural, *O fio das missangas*, como o próprio título já aponta, é uma reunião de contos curtos, aparentemente esparsos, mas que conjugados se tornam em um imenso colar. Ao leitor passa a caber o papel de artesão que organiza as missangas narrativas deixadas pelo escritor, formando seu entendimento maior ao final do volume. E o resultado não poderia ser outro: um colar de emoções humanas que ultrapassam os limites do social com extrema sensibilidade poética (2010, p. 02).

O conto “O homem cadente” é calcado na temática do sonho, do irreal e da fantasia. O próprio título já nos remete a “figuras de uma estrela cadente” (SILVA, 2010, p. 23), sugerindo ainda particularidades entre a estrela e o personagem principal. O narrador personagem nos conta sobre a queda de Zuzé, um amigo, que se joga de um prédio da cidade durante a noite e apenas pela manhã é percebido o acontecimento, uma vez que este não chega ao chão. Podemos notar a partir do trecho em que o narrador começa a história “[...] coisa de inacreditar: olhavam todos para cima. Quando fitei os céus, ainda mais me perturbei: lá estava, pairando como águia-real, o Zuzé Neto” (COUTO, 2009, p.15).

A narrativa é sustentada nesta situação pela qual se encontra a personagem principal, pairando sobre o ar. Nesse sentido, o desenvolver da trama é baseado em apresentação de reflexões que o narrador faz a partir desta distinta situação. Essa passagem é descrita já no início do conto: “[...] o próprio José Antunes Marques Neto, em artes de aero-anjo. Estava caindo? Se sim, vinha mais lento que o planar do planeta pelos céus” (COUTO, 2005, p.15).

A linguagem no conto é informal, e, como em boa tarde de seus trabalhos, Mia Couto utiliza de neologismos, como é o caso do seguinte exceto: “[...], incitava o político. O porta-voz obedecia, estridenteando” (COUTO, 2009, p.18). Sobre as personagens podemos assim dividi-las: personagem principal: José Antunes Marques Neto, ou apenas Zuzé; e personagens secundárias: o amigo que narra, não sendo citado o nome, a jovem, que era a “paixão escondida” de Zuzé, e o político. A narrativa oscila entre o real e o imaginário, traços comuns nas obras de Mia Couto. O conto mostra a sociedade representada através de algumas situações, como a dos interesseiros que encontram na desgraça do outro uma forma de angariar fundos para o benefício próprio:

o voo de Zuzé já era um atrativo da cidade. Negócios vários se instalaram. Turistas adquiriam bilhetes, cicerones do fantástico explicavam versões inéditas de como Zuzé nascera com penas no sovaco e descendia de uma família de secretos voadores. O fulano era o congênito destrepeza. O próprio tio alugava um megafone para que enviassem mensagens e votos de boas bênçãos. Até eu paguei para falar com meu velho amigo. Quando, porém me vi com o megafone não soube o que dizer. E devolvi o instrumento (COUTO, 2009, p.17-18).

Outro aspecto que já é recorrente das obras desse autor é a religiosidade, citada no trecho: “houve até versão dedicadamente cristã” ou ainda “aquilo meus senhores, é o novo Cristo” (COUTO, 2009, p.16). Essa religiosidade das personagens é uma forma de o texto ilustrar como a sociedade africana é crente em entidades espirituais e como fazem alusão a elas em situações difíceis, numa alusão à necessidade de crenças para superar problemas sociais que a população demonstra não ter condições. Ainda por outro lado, a espiritualidade e as crenças do povo africano, enfatizadas pela personagem tida como amor proibido da personagem Zuzé, estão presentes no seguinte trecho:

Rezava. Ela rezava para que chovesse. Ao menos ele beberia gotinhas do céu e não secaria como um tubarão em salmoura. Que a moça tivesse invocado os certos espíritos ou fosse capricho das forças naturais: a verdade é que, no instante, começou a chover. E choveu por dois dias seguintes (COUTO, 2009, p. 17).

Posteriormente, no mesmo trecho, o narrador conta que, com toda a chuva que descia, Zuzé corria o risco de encharcar e cair, e é então que surge a segunda citação que instiga ao tema da espiritualidade e crenças: “[...] os deuses tivessem ouvido. Parou de chover” (COUTO, 2005, p. 17). O povo africano, em suma, tem uma cultura espiritual e de misticismo muito forte. Esses dois elementos são uma característica muito marcante da sociedade africana e tal afirmação é confirmada pelo trecho acima mencionado, no qual Mia Couto nos aproxima da sociedade a partir da obra literária.

No conto, Mia Couto faz também uma crítica aos políticos e à corrupção em clara alusão ao diálogo que o texto empreende com o contexto africano de Moçambique. Este é um dos dados mais alarmantes e preocupantes desse país, pois seu crescimento é desenfreado em todos os níveis da sociedade, como mostra Mosse (2004, p. 1):

Nos últimos anos, e sobretudo desde a viragem para a democracia, Moçambique tem aumentado a sua reputação por causa da corrupção que percorre todos os sectores da sociedade e pelo facto de que, apesar de ser uma realidade dramática, os doadores não terem ainda endurecido a sua linguagem visando uma maior pressão sobre governantes.

Sobre essa perspectiva, o texto aproxima a obra à realidade, como pode ser observado no trecho: “Que aquilo provinha de ele ter existência limpa: lhe dava a requerida leveza. Fosse um político e, com o peso da consciência, desfechava logo de focinho” (COUTO, 2009, p. 16). Há, nessa passagem, mais uma crítica à sociedade, quando o autor aproxima o político a um animal, a partir da palavra “focinho”. Nessa passagem do conto, o narrador tenta explicar sobre as possíveis causas pelas quais a personagem Zuzé não havia caído e ficara flutuando no ar. Além deste trecho, temos outro que merece atenção: é o momento no qual vêm ao local do ocorrido diversas autoridades políticas. Porém, este político não conversa diretamente com Zuzé, as ordens são transmitidas a partir de um porta-voz, distanciando-se assim as autoridades do povo que necessita de ajuda.

O descaso com a sociedade por parte dos líderes também pode se vista a partir da figura do bombeiro, uma vez que, como instituição que deveria socorrer à população, no conto é representada a degradação desta instituição. Para demonstrar tal afirmação, segue o trecho:

Chamaram os bombeiros? [...] Sim, mas estavam em greve. Estivessem no activo faria pouca diferença: eles não tinham carros, nem escada, nem vontade. Eram na verdade, bombeiros bastante involuntários (COUTO, 2009, p.16).

O desfecho do conto é, pois, uma ironia do narrador, quando conta que tudo não passou de mera imaginação, ou sonho: “Pois tudo o que vos contei, o voo de Zuzé e a multidão cá em baixo, tudo isso de um sonho se tratou. Suspirados fiquemos, de alívio. A realidade é mais rasteira, feita de peso e de pés na terra.” (COUTO, 2005, p.18). Se considerarmos que as obras de Mia Couto têm como pano de fundo a sociedade a qual se referem, temos no conto “O homem cadente” um diálogo com a sociedade a partir de situação do político, criticando a corrupção em Moçambique, tida como uma das maiores do mundo; o descaso com a população, através da citação do bombeiro e ainda finaliza o conto, afirmando que a sociedade é mais baixa, é rasteira.

Essa referência à sociedade moçambicana, representada a partir de perspectivas negativas – corrupção, descaso e realidade social degradante, assinala uma leitura crítica da sociedade na era pós-colonial, sinalizando que, apesar de Moçambique não ser mais uma colônia portuguesa, ainda carece de perspectivas promissoras de desenvolvimento e avanço social. Isso se ratifica com a perspectiva estética de misturar sonho e realidade, em alusão ao realismo fantástico, e com o próprio título da narrativa, quando acentua a ideia de “cadente”. Articulado esses fatores estéticos, as falas das personagens (ou ausência de diálogo de algumas) e o enredo, percebemos que o conto promove uma reflexão sobre fragilidades que a sociedade de Moçambique e seu sistema político e econômico apresentam. Nessa perspectiva, o final do conto ainda sugere uma falta de expectativa de superação, como se nesses “fios” as “missangas” não pudessem ser reunidas, visando à consolidação social.

Em perspectiva semelhante, mas com opções estéticas distintas, o texto de João Melo também oportuniza ao leitor uma reflexão social. O segundo conto analisado pertence ao livro *Filhos da Pátria*, publicado em 2008, pelo angolano João Melo. A obra é composta por dez contos, nos quais são narrados eventos referentes a Angola independente. O título do livro já remete a filhos com suas particularidades, num espaço tão singular que é a periferia de Luanda, ou seja, uma zona urbana formada por musseques. Moradores de casas de areia, esses seres oprimidos vivem à margem da sociedade, buscando meios de sobreviver ao processo político-econômico excludente. O autor dá destaque a esses meios de sobrevivência e realiza esse feito denunciando as práticas marginais dos sujeitos de sua história. Sobre o livro, Santos (2012, p.7) comenta que:

A temática recorrente nos contos é sobre a questão da violência, pobreza, desigualdade, corrupção, nacionalismo. No entanto, a Angola representada nos contos vai além dos padrões estereotipados ditados pelo olhar herdado da colônia. Os contos mostram um país em transformação - em busca da autoafirmação. O autor usa o cotidiano para demarcar as sutilezas dessas transformações na vida dos angolanos, ou seja, os personagens são populares (representantes do povo) e representativos de cenas individuais que no conjunto irão fornecer elementos da cultura angolana ainda em formação.

O conto “Tio, mi dá só cem”, segundo da antologia, tem como temática a violência, a pobreza e a prostituição, ou seja, assuntos cotidianos em Angola pós-colonial. Neste conto é narrada a história de um menino, marginalizado e pobre, que nos conta as mazelas de sua vida sofrida na periferia de Luanda. A narrativa é construída a partir de *flash back* entre o assalto que o menino está efetuando e simultaneamente as lembranças que este manifesta enquanto suplica por dinheiro.

Sobre as personagens do conto podemos assim distingui-las: o menino, que é a personagem principal e também narrador, o homem, o qual é assaltado e é usado apenas a referência de Tio, e a miúda, personagem que também não tem voz, assim como o Tio. Já no início da narrativa, o menino aborda o carro em que está o homem e a menina. Podemos perceber neste início que a menina, mesmo nova, já se prostitui, “eu lhe vi quando ele chegou com a garina, parecia então filha dele, ou neta, sei lá, meteu o carro lá bem no fundão perto das pedras, eu dei um tempo, contei nas mãos” (MELO, 2008, p. 27)

O conto é narrado em apenas um longo parágrafo, sendo pontuado somente por vírgulas. Evidenciamos nesse procedimento uma forma de salientar o desespero do menino e a ausência de um ouvinte, já que fala de maneira ininterrupta sem ter repostas de um interlocutor, mas também se sinaliza uma característica da literatura africana: a presença da oralidade. Sobre ela, Fernandes (s.d., p. 01) afirma que,

mais do que produto de um momento histórico, as literaturas africanas, e não só as de língua portuguesa transportam em si uma matriz da oralidade na forma como se escrevem, o que constitui a marca de culturas em que a palavra dita se impõe, quer na poesia, quer na prosa.

Esta oralidade presente no conto pode ser associada ainda ao fluxo de fala da personagem, como um desejo em falar tudo o que se quer, não importando o destinatário. Um relato da vida sofrida e sem perspectiva do jovem africano, que, usando da sua fala, acaba por fazer uma crítica social ao país, uma vez que os jovens são empurrados para a marginalidade e, mesmo contra a vontade, são obrigados a se adaptarem a esse sistema perverso, devido às transformações políticas e econômicas pelas quais o país passa.

A zona urbana, representada no conto por Luanda, capital do país, é caracterizada como um lugar não estruturado para abrigar tantas pessoas que se amontoam nas periferias da cidade depois de terem de sair do interior. O deslocamento do interior para a capital é um fato característico de Angola independente, pois, devido às guerras de partidos rivais nas cidades do interior, as pessoas dirigiam-se para grandes centros em busca de melhores condições, no entanto, estas cidades não estavam preparadas para receber os milhares de deslocados.

Para fortalecer essa imagem de degradação do espaço, destaca-se a linguagem da personagem central. Há uma simultaneidade entre o oral e a escrita que simulam um discurso real e angustiante como se a personagem precisasse falar mesmo que para que ninguém a ouvisse. Melo apropria-se desta linguagem, possibilitando assim uma proximidade com a realidade das ruas marginalizadas da periferia de Luanda em que o subalterno habita.

Notamos ainda que a relação estabelecida entre o menino e o homem é do menor para o maior, tanto que o narrador trata o homem como “tio”, reafirmando a posição de subalterno em uma sociedade de contrastes, pós-colonizada. O menino é um deslocado, que implora ao homem dinheiro para comer; diz que sua mãe fora levada por guerrilheiros e depois morta; afirma que o pai era membro da União Nacional para a Independência Total de Angola, como se percebe no trecho:

[...] eu não senti nada, nem tristeza, nem alegria, nada, tio, depois quando estava sozinho perguntei mas quem é o meu pai, ele já foi na lavra há tanto tempo, não me lembro mais dele, só recordo mesmo da minha mãe, lhe foderam, lhe espetaram a baioneta na cona e depois ainda por cima lhe queimaram, porra, tio, como é que meu pai foi na UNITA, como, então decidi esquecer tudo, nem nome tenho, me chama como quiser tio[...] (MELO, 2008, p. 35)

Nota-se, ainda neste trecho, que o menino esquecera até seu nome e que, devido a estes acontecimentos trágicos, sai do interior e vai para a capital, Luanda, e começa a viver de restos de comida, esmolas e pequenos assaltos, como é o caso que ocorre durante toda a narrativa, uma vez que o menino narra toda sua trajetória simultaneamente quando implora para o homem lhe entregar dinheiro, pois ele está armado: “Tio, mi dá só cem, só cem mesmo pra comprar um pão, tô então com fome, inda não comi nada desde antesdntem, os outros miúdos mi caçambularam com ele o ferro que uma muata me deu [...] (MELO, 2008, p. 27).

Sobre a questão da violência, representada no conto, podemos perceber que o narrador não somente vive a violência, mas também a exerce, pois já havia matado um homem e estava ali, com a arma em punho, pedindo dinheiro para comer. Podemos concluir que esse traço da personagem aponta não apenas a instabilidade social e a violência contínua em Angola, como também a banalização dessas práticas de violência, como se esta fosse o instrumento para solução de conflitos. Em outros termos, essa perspectiva também acentua o não desenvolvimento social e as precárias condições de vida dadas aos filhos dessa pátria há pouco constituída.

No texto de João Melo, sob a perspectiva da Crítica Sociológica, percebemos que o conto serve como meio de denunciar a sociedade angolana, uma vez que coloca os problemas enfrentados pelos africanos após a colonização, mostrando que este processo de pós-colonização e consequentes guerras civis alastraram os angolanos. Neste sentido, na narrativa de Melo, estão presentes questões como a pobreza, a falta de instrução e a violência, promovidas pela desigualdade do país.

Observando os dois contos, sob o método da Literatura Comparada, notam-se divergências e similitudes entre os textos, uma vez que ambos foram escritos em um contexto semelhante de países africanos colonizados por portugueses e ambos denunciam mazelas da sociedade africana a partir dos temas abordados. No conto “O homem cadente”, de Mia Couto, a sociedade é representada a partir de questões como a do político e dos bombeiros, denunciando o descaso com a população que necessita de ajuda, utiliza para isso uma imagem de África sonhada, com uma linguagem menos violenta. O voo do Zuzé serve apenas como pano de fundo para representar os problemas sociais que Moçambique enfrenta deste sua independência, associando desta forma da imaginação e do sonho para justificar tais problemas reais.

No segundo conto, “Tio, mi dá só cem”, de João Melo, a sociedade é dilacerada a partir da narração, contínua e sem intervalos, dos acontecimentos envolvendo o menino órfão de mãe, que, após as desgraças ocorridas em sua cidade interiorana, encontra-se deslocado na capital angolana, sendo obrigado a efetuar pequenos assaltos (alguns com assassinatos) para conseguir comer. Neste conto, diferente do primeiro, a linguagem é mais dura e cruel, sendo mostrada, a partir desta, uma África mais perto de sua realidade porque o foco é em primeira pessoa. Assim, a violência empregada neste conto torna-se mais intensa e com maior verossimilhança, o que se acentua pelo fato de o menino ser um produto do meio em que está inserido e, portanto, também exercer a violência.

O descaso com a população em ambos os contos é característica temática marcante, sendo que nos dois o narrador tem a função de apenas narrar as histórias, ficando a cargo do leitor atribuir sentido ao que lê. Nota-se também que a construção dos sujeitos é feita de modo a representar a maioria da população africana com problemas de desigualdade, pobreza e miséria desde sua colonização e posterior a sua independência. Revelam de certa forma que a independência conquistada nos dois países não foi suficiente para superar antigos problemas.

Se pensarmos na leitura da história recente dos dois países construída nos contos de Mia Couto e João Melo, certamente chegaremos a estas observações. A primeira é de que a história dessas nações ainda necessita de um olhar mais atento às mazelas sociais e de um projeto de desenvolvimento do país. Além disso, os contos, como instrumentos que representam essa história pós-independência, assinalam uma perspectiva sombria quanto ao futuro, pois não há indícios de que algo vá se alterar positivamente; pelo contrário, parece haver uma ideia de continuidade, afinal, a personagem central do conto de João Melo é uma criança que não vislumbra um futuro diferente do que vive na infância, e o de Mia Couto é um sonhador, alguém que também não vê na realidade algo concreto que possa realmente sinalizar momentos mais vindouros.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FERNANDES, Margarida. **Os textos e contextos, as literaturas africanas de língua portuguesa entre a ficção e a realidade**. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6942.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2015.
- FERREIRA, Manuel. **Literatura Africana de Expressão Portuguesa I**. Disponível em <<http://www.casadasafricanas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/Literaturas-africanas-de-expressao-portuguesa-I.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2015.
- MELO, João. **Filhos da Pátria**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- MELONI, Otavio Henrique. Um colar de experiências: o olhar cotidiano de Mia Couto em *O fio das missangas*. **Caderno de letras da UFF**, Rio de Janeiro, v.41, p. 297-301, jun. 2010. Disponível em:<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/resenha.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2013.

- MOSSE, Marcelo. Corrupção em Moçambique: alguns elementos para debate. **Zambezia**, nov. 2004. Disponível em:http://www.adelinotorres.com/africa/Marcelo%20Mosse_Corrupt%C3%A7%C3%A3o%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf Acesso em: 16 jun. 2013.
- REMAK, Henry. Literatura Comparada: definição e função. In: COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tânia (orgs) **Literatura Comparada: Textos fundadores**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- SANTOS, Karine Xavier dos. **Identidade e resistência em Filhos da Pátria, de João Melo**. Santa Cruz. 2012. Disponível em:<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/ivsepexle/artigos/art10_santos.pdf> Acesso em 10 de agos. de 2015;
- SILVA, Avani Souza. Guimarães Rosa e Mia Couto: breves diálogos. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 19, p.19 – 27, 2010.
- SILVA, Marisa Corrêa. Crítica Sociológica. **Teoria Literária: abordagens históricas e endências contemporâneas**, Maringa, 2. ed, p.141-151, Eduem, 2005. Disponível em:<<http://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/04/crc3adtica-sociolc3b3gica.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2015.

LITERATURA E HISTÓRIA EM *INFERNO PROVISÓRIO*, DE LUIZ RUFFATO

LUCIANE FIGUEIREDO POKULAT¹⁶⁰

INTRODUÇÃO

Trinta e oito histórias, independentes e autônomas entre si, distribuídas em cinco romances, igualmente autônomos, se interligam para formar o painel romanesco de *Inferno provisório*. Com o compromisso de representar os cotidianos e as subjetividades de uma personagem que julgava faltar e desejava inscrever na literatura brasileira, Luiz Ruffato prioriza, em seu universo ficcional, os trabalhadores de classe média baixa, os quais desfilam por, basicamente, três espaços: o espaço rural, representado por Rodeiro; a cidade interiorana industrializada, representada por Cataguases (MG); e a metrópole urbana brasileira, representada pelas cidades do Rio de Janeiro e, especialmente, São Paulo. É sob a perspectiva de uma galeria de personagens que transitam pelo ambiente agrário, industrial e cosmopolita que a série literária proporciona uma reflexão sobre as transformações ocorridas no Brasil a partir de 1950 até o início do século XXI, abarcando o período no qual se desenvolve, com maior intensidade, o processo da modernização nacional.

Embora de uma forma bastante sintética, é possível dizer que o primeiro volume da pentalogia, intitulado *Mamma, son tanto felice* (2005), trata da questão do êxodo rural nas décadas de 1950 e 1960, enquanto *O mundo inimigo* (2005), segundo volume da série, discute a fixação do proletariado numa pequena cidade industrial na década de 1960 e começo da década de 1970. Já o terceiro romance da pentalogia, intitulado *Vista parcial da noite* (2006), aborda a problemática de sujeitos à margem do processo modernizador e o embate entre os imaginários rural e urbano nas décadas de 1970-1980. Em *O livro das impossibilidades* (2008), quarto romance da saga, registra-se as mudanças comportamentais das décadas de 1980-1990, com personagens já ambientados na metrópole; e, finalmente, o quinto e último volume, *Domingos sem Deus* (2011), contempla histórias ocorridas do final do século XX até a entrada do século XXI, terminando pontualmente no último dia do ano de 2002.

Luiz Ruffato, no limiar do século XXI, se propõe a voltar seu olhar para um importante momento histórico brasileiro e criar um painel romanesco a partir da perspectiva dos vencidos da história. O escritor mineiro, ao revisitar a história e contá-la sob outra perspectiva, valorizando uma voz excluída até então, tanto da história oficial como da representação literária, deseja mostrar o avesso da história. Partindo do pressuposto de que é possível realizar a leitura de *Inferno provisório* como

uma história a contrapelo nos termos benjaminianos, o propósito deste artigo é investigar quais são os elementos da história brasileira de que a literatura de Ruffato se aproxima para criar um universo ficcional cujo centro é a perspectiva do trabalhador urbano de classe média baixa que, em geral, se movimenta pelo território nacional em busca do emprego formal assalariado, encontrando, muitas vezes, o desemprego, o subemprego, ou tendo de contentar-se com a realização dos mais diversos ofícios para garantir a simples sobrevivência.

A MODERNIZAÇÃO NACIONAL E O TRABALHADOR BRASILEIRO: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

Sabe-se, de longa data, do profícuo diálogo existente entre literatura e história. O contexto histórico e social é um elemento extratextual que contribui não só para a compreensão do texto literário, como também para sua criação, pois serve muitas vezes como pano de fundo para a escrita criativa. Se a história oferece à literatura o fato ou o período histórico do qual a literatura se apropria utilizando-o como espaço central, como pano de fundo ou até mesmo como matéria a ser narrada, a literatura, por seu turno, com os amplos recursos criativos de que dispõe, colabora com a história e com a cultura pela sua capacidade de “inventar” inúmeras e inusitadas possibilidades de “verdades” reatualizando fatos ocorridos em determinados tempos e espaços.

Nessa relação entre história e literatura, podemos nos reportar a Walter Benjamin, quando, em 1940, expunha, em seu texto “Sobre o conceito de história” (2012), o seu descontentamento em relação aos acontecimentos do momento pelo qual passava, na época, especialmente a Europa. Em um momento em que o mundo já era conhecedor das barbáries resultantes da Primeira Guerra Mundial, passara pelo período entre guerras e vivia a problemática do início da Segunda Guerra, o pensador alemão, desiludido e pessimista, argumentava em tom profético que a onda de progresso crescente e promissor do mundo industrial culminaria em uma terrível catástrofe para a humanidade. Benjamin criticava o historicismo alemão, acusando-o de conservador, porque se mostrava comprometido apenas com a visão das classes dominantes, e propunha um novo conceito de história: aquele escrito do ponto de vista dos vencidos, que teria a tarefa de “escovar a história a contrapelo” para permitir o acesso ao lado avesso e deixar emergir dela a barbárie forjada com o nome de progresso.

Pensar esse lado avesso da história, remontando fatos com novos olhares, dando voz a atores tradicionalmente emudecidos, parece ser uma das tendências da ficção brasileira contemporânea e é nesse sentido que pode ser alinhada à narrativa da série literária do autor mineiro. *Inferno provisório* é uma tentativa de estabelecer as relações entre o presente da sociedade contemporânea e o passado histórico de um país que se modernizou e se urbanizou rapidamente, obtendo, talvez como resultado dessa velocidade, as diversas e diferentes problemáticas sociais percebidas com maior clareza no tempo atual. Conforme afirma Ruffato (2006), sua intenção com a criação de *Inferno provisório* era propor uma reflexão sobre a formação e evolução do proletariado brasileiro a partir da década de 1950, quando tem início a profunda mudança do perfil socioeconômico do país, o qual, em cinquenta anos, passa de uma sociedade agrária para uma sociedade pós-industrial.

Entre 1960 e 2010, em um espaço concentrado de apenas meio século, o Brasil transformou-se rapidamente e, conforme o historiador Daniel Aarão Reis (2014), os indicadores sociais atestam que o Brasil modernizou-se. Em 1950 e na primeira metade de 1960, o país ainda era essencialmente rural, mas a rápida urbanização instalada ainda na década de 1960 já registrava, no início dos anos 1970, a maioria da população vivendo nas cidades, sendo que, na entrada do século XXI, atingia-se a marca de mais de 80% residindo em centros urbanos. Segundo Reis (2014, p. 75), o início dos anos 1960 – o último do mandato de Juscelino Kubitschek de Oliveira, o JK – foi um divisor de águas na história do Brasil, pois nessa época o Brasil modernizava-se, suscitando um processo de intensa mobilidade social e geográfica, e vivia um momento de ganhos materiais e simbólicos, elevação da autoestima e uma floração de talentos em vários campos artísticos, além da conquista do primeiro campeonato mundial de futebol, sendo que a soma de tudo isso contribuiu para a construção de uma memória desse tempo como os *anos dourados*.

Porém, também foi nessa época – no período entre 1961 e 1964 – que se instaurou uma crise e o país se viu dividido entre dois modelos opostos. De um lado, havia um projeto reformista revolucionário, o qual, se fosse implementado, modificaria radicalmente a distribuição do poder e da riqueza do país. De outro, a opção conservadora, a qual acabou se estabelecendo em virtude do medo da revolução social e do caos que poderia se instaurar no Brasil. De acordo com Reis, prevaleceu a opção conservadora e consolidou-se uma ditadura civil-militar, a qual foi aceita com o propósito de salvar a democracia, porém perdurou no tempo, tornando as políticas de modernização “mais uma vez dinamizadas pelo alto, pelo Estado, acelerando-as como nunca, embora aprofundando tradicionais desigualdades sociais e regionais” (2014, p. 24).

Conforme a história oficial, os anos de governo sob o comando de JK (1956-1960) podem ser considerados como um período de estabilidade política. Tal período caracterizou-se por ser um momento no qual o Brasil gozava de um sentimento de otimismo, em virtude dos altos índices de crescimento econômico e da construção de Brasília, sendo que “os ‘cinquenta anos em cinco’ da propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população” (FAUSTO, 2014, p. 233). Movido pelo princípio de “desenvolvimento e ordem”, o governo JK estabelecia uma política econômica com um programa de metas, sendo que esse programa de modernização do Brasil, ao mesmo tempo em que se comprometia com o incentivo direto à industrialização, assumia também a necessidade de atrair capitais estrangeiros, ofertando-lhes grandes oportunidades e transformando a ideologia nacionalista em desenvolvimentismo. O programa do estado atingiu ótimos resultados e o governo JK ficou associado à instalação da indústria automobilística no Brasil, com empresas multinacionais estabelecendo-se no ABC paulista “mudando completamente a fisionomia daquela região” (FAUSTO, 2014, p. 236) e tendo como resultado o fato de concentrar operários em proporções inéditas no país.

Sob outra ótica, conforme Herbert S. Klein e Francisco Vidal Luna (2014), na década de 1960 havia o predomínio de uma sociedade rural, com altas taxas de mortalidade e de natalidade, aspectos que contribuíam para desenhar um perfil demográfico pré-moderno e tradicional de um país que, paradoxalmente, ao mesmo tempo se modernizava. Grande parte da população do país

era jovem e, em sua maioria, analfabeta, sendo que o índice de mortalidade infantil, durante o primeiro ano de vida, era extremamente elevado, com muitas crianças morrendo antes de cinco anos, em geral por doenças provocadas pela contaminação da água, coisa que há muito tempo já havia sido reduzido como agente de mortalidade nas nações industriais mais desenvolvidas. O censo de 1960 apontava que apenas 43% das pessoas acima de 5 anos eram alfabetizadas, a esperança de vida de pessoas nascidas naquele ano era de 55,9 anos, a taxa de natalidade era elevada com um índice de 6,3 filhos por mulher da faixa etária 14-49 anos. A década de 1960 marca também o período em que foi ampliado o sistema de aposentadorias, o momento em que a mulher começou, com uma maior intensidade, a assumir novos papéis na sociedade – o que acabou acarretando, inclusive, em mudanças nas estruturas familiares –, e a época em que houve transformações notáveis no campo da saúde e da educação, embora persistam ainda hoje muitos e graves problemas nessa esfera.

De acordo como o geógrafo Milton Santos (2013, p. 82-83), na década de 1960, existiam no Brasil vinte e oito cidades com população entre 100 e 200 mil habitantes, onze cidades entre 200 e 600 mil habitantes, seis cidades com mais de 500 mil habitantes e apenas dois centros urbanos modernos e de grande porte – São Paulo e Rio de Janeiro – conhecidas como as cidades milionárias, por passarem da cifra de milhões de habitantes. No entanto, nessa época, a maioria da população ainda vivia na zona rural, em moradias precárias, sem água potável nem saneamento básico e sem acesso a instalações médicas modernas, sendo o país dividido “não apenas entre uma minoria urbana moderna e uma maioria rural tradicional, mas também [com] diferenças profundas por região, classe social e raça” (KLEIN e LUNA, 2014, p. 31), sendo que a elite tinha uma parcela tão elevada da renda nacional a ponto de o país ser considerado, nessa época, um dos países mais desiguais do mundo.

Em relação ao processo de urbanização do país, Santos (2013, p. 25) aponta que foi somente a partir do fim do século XIX que se conheceu a primeira aceleração do fenômeno da urbanização, constatando que, se o índice pouco se alterou entre o fim do período colonial até o final do século XIX e cresceu muito pouco no início do século XX¹⁶¹, foram necessários apenas vinte anos, entre 1920 e 1940, para que essa taxa triplicasse, passando a 31,24%, sendo que a dinâmica desse movimento altera-se profundamente a partir de 1940-1950 pela lógica da industrialização. No entanto, devemos considerar que o deslocamento da população brasileira para as metrópoles, motivo da rápida urbanização do território brasileiro, não é um processo estritamente demográfico, pois é a própria sociedade que se torna cada vez mais urbana, com as cidades sendo as responsáveis por instaurarem novos padrões de relações sociais, conforme aponta o demógrafo Fausto Brito (2006, p. 3), para quem a grande novidade do processo de expansão urbana brasileira foi a velocidade com que o mesmo se instaurou, a qual foi muito superior à dos países capitalistas mais avançados.

161 Conforme Santos (2013, p. 25), em 1890, 6,8% da população brasileira era urbana; mas em 1920, os urbanos já somavam 10,7%.

Para Brito (2006, p. 1), a grande expansão urbana brasileira é um fenômeno relativamente recente e isso acontece em decorrência das migrações internas, iniciadas mais fortemente a partir da segunda metade do século XX, “e se articula com um conjunto de mudanças ocorridas na economia, na sociedade e na política brasileira”. A intensa e rápida expansão, que teve seu auge medido pela velocidade do crescimento da população urbana entre os anos de 1950-1970, acabou sendo um componente fundamental das mudanças estruturais na sociedade brasileira. Os números demonstram essa aceleração: em 1920, o Brasil contabilizava uma população de 27,5 milhões de habitantes; na década de 1950 esse número quase dobrou, aumentando para 52 milhões; e, na década de 1960, a população urbana se tornava superior à rural. Somente entre 1960 e o final dos anos 1980 estima-se que saíram do campo em direção às cidades quase 43 milhões de pessoas, incluindo os efeitos indiretos da migração, ou seja, os filhos tidos pelos migrantes rurais nas cidades (BRITO, 2006, p. 2-3).

Os fatos e dados até aqui elencados são apenas fragmentos de uma das versões da história da modernização nacional e esse apontamento é fruto de escolhas – escolha dos historiadores, que registraram *esses* e não outros fatos, e também da pesquisadora, que utilizou *esses* dados e não outros, *esses* historiadores em detrimento a outros. Benjamin, ao criar uma nova concepção de história, desafia o historiador materialista a se preocupar também com o lado dos vencidos da história e o historiador que agisse da maneira proposta pelo filósofo estaria, assim, escovando a história a contrapelo a fim de mostrar o seu avesso. Benjamin propõe, com isso, uma forma moderna e revolucionária de registro da história e seu objetivo é o de possibilitar um outro olhar, ou uma nova versão sobre os mesmos fatos. A literatura é uma forma artística que também se ocupa em narrar histórias, mas, por ser arte, possui o compromisso com as regras da arte e não com a verdade dos fatos, com as subjetividades e não com a objetividade. Acaba, assim, por ter uma maior liberdade de criação, podendo sugerir possibilidades de pontos de vistas e perspectivas diversas e variadas, recursos que, muitas vezes, são inatingíveis aos métodos da história.

A série literária de Ruffato envereda por esses caminhos. Utiliza-se de um período histórico real, com indicadores econômicos, sociais e culturais reais para criar uma gama de personagens que, embora inventadas ficcionalmente por meio da matéria prima da linguagem, também são sujeitos ligados a um mundo real. Um mundo que, aliás, o escritor Ruffato diz conhecer muito bem e que desejava retratar na literatura: o mundo do trabalho. A pentalogia tem a intenção de inscrever, na literatura nacional, a representação do trabalhador brasileiro de classe média baixa. Para isso, o escritor valoriza uma narrativa que leva em conta as subjetividades e as coisas simples do dia a dia constituinte da rotina dessa personagem e cria um narrador que adentra os espaços íntimos, as casas, os cotidianos, as rodas de amigos, o local do trabalho, os lugares por onde se movem e os meios como se locomovem as personagens, a fim de narrar suas redes de relação e subjetividades, chegando, inclusive, ao âmago de seus sonhos e frustrações.

Com o crescimento populacional e com os deslocamentos geográficos ampliados em virtude do período desenvolvimentista pelo qual o país passava a partir da segunda metade do século XX, grandes mudanças ocorreram em relação à ocupação das pessoas. Conforme dados do IBGE, se

em 1920, um índice de 67% da população trabalhava no setor de agropecuária, no ano 2001 restou apenas 21% trabalhando no campo, ao passo que de 8% que trabalhavam na indústria, na década de 1920, o número aumentou para 20% no ano 2001. O maior salto se deu no setor de serviços que, em 1920, contava com 16% da população e no ano 2001 passou a computar 58% da população dedicada a este setor.¹⁶² Essa dinâmica no mundo do trabalho é insistentemente representada pela ficção de Ruffato, e é possível acompanharmos, ao longo da pentalogia, as transformações das personagens cuja meta é arranjar um emprego ou, na falta deste, realizar uma ocupação qualquer como forma de sobrevivência. Dessa forma, empregos, subempregos, ofícios variados, maneiras formais ou informais de ganhar a vida estão representadas no projeto literário com uma variedade de personagens que precisam adaptar-se aos novos tempos e aos novos espaços que vão ocupando.

Dos ofícios predominantes no espaço rural, como o de pequeno agricultor e de dona de casa, passa-se, na cidade industrializada do interior mineiro, à representação das atividades de lavadeira de roupas, costureira, secretária, prostituta, jardineiro, dono de botequim, dono de cortiço, professor, etc., sendo que boa parte das personagens são representadas em suas rotinas como operários de fábricas. Já os habitantes metropolitanos são representados, na pentalogia, em ocupações como as de empregada doméstica, dançarina de boate, vendedor ambulante, enfermeira, camelô, borracheiro, mecânico, ajustador mecânico, jornalista ou operários especializados trabalhando em indústrias localizadas especialmente na metrópole de São Paulo.

Atraídos pelos novos postos empregatícios abertos pela indústria em ascensão do período econômico brasileiro representado pela série literária, as personagens de Ruffato sonham, em sua maioria, em migrar para a metrópole, impulsionadas pela possibilidade de uma vida mais promissora do que aquela a que sabiam estar fadadas, caso permanecessem em seus lugares de origem, seja no ambiente agrário ou industrializado de Cataguases. Em virtude da frequência com que ocorrem os deslocamentos geográficos necessários para sua ascensão econômica ou social e, em alguns casos, até para a própria sobrevivência, esses sujeitos estão em constante mutação identitária pois, em geral, bastante jovens, precisam deixar a família em busca de um emprego que os possibilite o sustento. Dessa forma, por terem de trocar um lugar conhecido por outro desconhecido, perdem constantemente as referências e precisam, por isso, se reinventar e se adaptar, a cada pouco, frente às novas regras sociais e econômicas que vão surgindo e se alteram conforme as modificações da sociedade brasileira que se urbaniza e se moderniza.

O viés do trabalho é um motivo importante no romance de Ruffato, pois as transformações econômicas, sociais e culturais acompanham as modificações do mundo do trabalho e, além disso, ao mesmo tempo os sujeitos trabalhadores oferecem sua mão de obra assalariada para o funcionamento da economia brasileira, tornando-se também, em virtude de terem salários fixos, consumidores potenciais de parte daquilo que a modernização nacional oferece, constituindo-se, portanto, como elementos fundamentais na estrutura capitalista. No entanto, são poucas as personagens de *Inferno provisório* que conseguem usufruir das *benesses* da modernização nacional,

162 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxhtml.shtm>>
Acesso em: maio de 2014.

pois à grande parte delas coube mais o contato com as agruras do processo, como a exclusão social ou problemas identitários provocados pela sensação de não pertencimento ou desenraizamento, do que com os benefícios esperados pelo projeto modernizador. E é dessa face da modernização do país que as histórias de *Inferno provisório* se ocupa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente, pelo viés do historicismo, conhecemos dados e fatos importantes que marcaram uma época, assim como certos vultos históricos que se destacaram em determinado momento da história, sendo evidenciada a versão dos vencedores. Porém, se atentarmos à proposta de Benjamin de narrar também a ótica dos vencidos e considerarmos que a literatura é uma forma narrativa, podemos dizer que a série literária de Ruffato é uma história a contrapelo que se ocupa em narrar o avesso da história da modernização nacional, pois seu foco é não apenas o desenvolvimento de um país que se moderniza e sim a movimentação e as subjetividades de personagens anônimas e à margem desse processo, as quais não se constituem como o centro do projeto da modernização, mas que são os elementos centrais do romance *Inferno provisório*.

A série literária consegue dar visibilidade a personagens que transitam no contexto histórico e social de um país em processo de transformação política, econômica, social e cultural. Os cinquenta anos em cinco de Juscelino Kubitschek, o milagre econômico, a ditadura militar, o crescimento desenfreado das metrópoles *versus* o arcaísmo da zona rural, o consumo de bens como prova de melhoria de vida são os elementos sócio-históricos que alicerçam a narrativa de Ruffato e impõem ritmo às personagens de *Inferno provisório*. Embora a temática principal da pentalogia se refira aos deslocamentos humanos ocorridos em território nacional, a leitura da saga nos mostra que os problemas surgidos em virtude do acelerado processo de urbanização do país, o qual em apenas cinquenta anos passou de um Brasil essencialmente rural para o seu oposto, foi fundamental para a permanência, em pleno século XXI, de marcas culturais de um modelo arcaico imbricadas com geografias e comportamentos pós-modernos.

Nesse sentido, entendemos que a aceleração do processo da urbanização do país e o modo desgovernado como se deu a modernização nacional sejam, talvez, uma das raízes para o que hoje é considerado um dos piores problemas da nação brasileira – o aumento gradativo da vala da desigualdade social. Nosso argumento é o de que a pentalogia de Ruffato pode ser uma narrativa com capacidade de nos fazer pensar sobre essa questão, ao trazer à tona uma representação literária daqueles que fazem parte da parcela da população que convive mais com as agruras do que com os benefícios do projeto modernizador.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

- BRITO, Fausto. Brasil, final de século: a transição para um novo padrão migratório? In: ANAIS DA ABEP, Caxambu, 2000. Disponível em: <www.abep.nepo.unicamp.br/>. Acesso em: 15 maio 2014.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fundação do Desenvolvimento da Educação, 2014.
- IBGE. *Estatísticas do século XX*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxxhtml.shtm>>. Acesso em: 05 maio 2014.
- KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco Vidal. População e Sociedade. In: REIS, Daniel Aarão (coordenação). *Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010*. vol. 5. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014, p. 31-73.
- REIS, Daniel Aarão (coordenação). *Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010*. vol. 5. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014.
- RUFFATO, Luiz. *Mamma, son tanto felice*. (Inferno provisório; 1). Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. *O mundo inimigo*. (Inferno provisório; 2). Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. *Vista parcial da noite*. (Inferno provisório; 3). Rio de Janeiro: Record, 2006.
- _____. *O livro das impossibilidades*. (Inferno provisório; 4). Rio de Janeiro: Record, 2008.
- _____. *Domingos sem Deus*. (Inferno provisório; 5). Rio de Janeiro: Record, 2011.
- _____. O que é o inferno provisório. *Revista Verbo de Minas: Letras*. Juiz de Fora: 2006, p. 159-161
- SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5 ed. 3 reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

A SENILIDADE DA HISTORIOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O FAZER HISTÓRICO EM *LEITE DERRAMADO*¹⁶³

TATIANE KASPARI¹⁶⁴

JURACY ASSMANN SARAIVA¹⁶⁵

1. A SAGA DOS ASSUMPÇÃO: O RELATO SENIL

Se há um elemento do histórico em toda poesia, há um elemento da poesia em cada relato histórico do mundo. (WHITE, 2001, p. 114)

Sons rascantes de pacientes entubados, ruídos de sirenes e de macas riscando os corredores e, paradoxalmente, a solidão taciturna impingida pela imensidão branca das paredes, do teto e dos uniformes desenham o cenário em que Eulálio Montenegro Assumpção, protagonista de *Leite derramado* (BUARQUE, 2009), institui sua enunciação autobiográfica a interlocutores diversos – atentos ou não à sua fala. A saúde fragilizada e a falência financeira enquadram a narração do homem centenário, que busca restituir, em seu discurso memorialístico, o passado, vinculado à sua família aristocrática e ao conturbado relacionamento amoroso com Matilde (para cujo desaparecimento o narrador constrói versões variadas).

As circunstâncias em que se dá o relato moldam uma fala desconexa e, algumas vezes, delirante, e permitem a emergência de comentários avaliativos em que estão decalcados os valores da personagem e de seu grupo social. Essa configuração da voz narrativa demanda do leitor um constante esforço interpretativo, situado entre o crédito dado às últimas palavras de um idoso e a desconfiança diante de um sujeito que, não obstante a derrocada financeira de sua *estirpe* e o

163 Artigo produzido no âmbito da disciplina Perspectivas Teóricas dos Estudos Históricos, do curso de Doutorado em Processos e Manifestações Culturais, da Universidade Feevale.

164 Mestre e Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale, com fomento de bolsa PROSUP – Capes; graduada em Letras – Português, pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Integra o grupo de pesquisa “Linguagens e Manifestações Culturais” e é voluntária no projeto “Texto literário: espaço de reflexão crítica e de formação de sujeito”, coordenados pela prof^a. Dr^a. Juracy Assmann Saraiva. E-mail: tatiánakaspari@yahoo.com.br.

165 Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale e bolsista em produtividade do CNPq. E-mail: jias@sinos.net.

desaparecimento de sua esposa, preserva a arrogância e a prepotência de pertencer a uma família cuja nobreza é atestada pelas menções que ele faz a seus antepassados. Na proximidade da morte, o ato de relatar o passado reveste-se de singular dramaticidade, pois constitui a última possibilidade de explanar a *verdade* sob o ângulo do narrador.

Embora não se possa perder de vista o caráter ficcional da instância narrativa em *Leite derramado* (BUARQUE, 2009), é possível abordá-la como imagem metafórica do fazer historiográfico no mundo pós-moderno, em que a degradação das certezas e da – pretensa – objetividade de métodos situa a historiografia em terreno pantanoso. Dessa forma, o receptor do texto histórico, a exemplo do apreciador da obra literária, é chamado a confiar no relato, ciente, porém, de que a verdade, tão intangível quanto o passado, é também uma questão de interpretação.

2. O PASSADO E AS IMPRECIÇÕES DA MEMÓRIA: FICÇÃO NO FAZER HISTÓRICO

[...] são tantas as minhas lembranças, e lembranças de lembranças, que já não sei em qual camada da memória eu estava agora (BUARQUE, 2009, p. 138)

O relato de Eulálio Assumpção constitui uma narrativa em que, mesclado a projetos fantasiosos para o futuro, o passado emerge fragmentado, orbitando em volta dos insucessos da vida do protagonista, sobretudo no tocante à relação com Matilde. Ao longo do texto, o desaparecimento dela pouco após o nascimento da filha do casal vai constituindo um palimpsesto, em que informações se sobrepõem e se antagonizam:

[...] todos sabiam que a sua mãe, desarvorada, tinha partido sem deixar um bilhete ou fazer a mala. [...] E até eu, num primeiro momento, cheguei a pensar que a sua mãe estava de barriga, quando fugiu. (BUARQUE, 2009, p. 95)

[...] eu mesmo tenha inventado que sua mãe morrera em nosso leito ao lhe dar a vida. (BUARQUE, 2009, p. 121)
Então tomei suas mãos, olhei-a nos olhos e lhe confessei que Matilde havia realmente abandonado o lar, quando ela nem bem engatinhava. Mas falecera pouco depois, em desastre de automóvel na antiga estrada Rio-Petrópolis, e já era tempo de deixarmos sua alma descansar em paz. (BUARQUE, 2009, p. 122)

[O médico] disse estar confiante em que Matilde se recuperaria sem maiores sequelas. Ele vinha de interná-la num sanatório em região montanhosa de clima seco [...] (BUARQUE, 2009, p. 163)

A imprecisão quanto ao destino de Matilde acentua-se quando, ao final do relato, o narrador revela não ter aberto uma carta do médico Daniel Blaumbaum, que prometia esclarecer a “trágica desapareção de Matilde” (BUARQUE, 2009, p. 188). Eulálio justifica esse ato pelo respeito à memória da esposa – “creio ter feito a vontade de Matilde, que quis sair da minha vida como desaparecem os gatos, com pudor de morrer à vista do seu dono” (BUARQUE, 2009, p. 170) –, entretanto, a manutenção do segredo pode constituir um artifício para isentá-lo de uma culpa que ele presente ter.

O descaso, a vergonha e o preconceito em relação à esposa estão demarcados em diversas atitudes pretéritas, como na negativa em deixar Matilde, com um vestido laranja, um turbante de feltro e maquiagem marcante, acompanhá-lo à recepção de uma comitiva de estrangeiros; igualmente, em arroubos de raiva e ciúmes, em que Eulálio age com arrogância e brutalidade com a esposa. Embora procure camuflar o impacto negativo de suas ações sobre Matilde, afirmando que ela era “leve de espírito” (BUARQUE, 2009, p. 108) e eximindo-se de pormenorizar as reações e expressões da mulher, o narrador reconhece seu comportamento falho, ainda que parcial ou intuitivamente, no momento presente da enunciação. Daí as promessas feitas à enfermeira que toma nota de seu relato: “Quando sair daqui, vou levá-la comigo a toda parte, não terei vergonha de você. Não vou criticar seus vestidos, seus modos, seu linguajar, nem mesmo seus assobios” (BUARQUE, 2009, p. 61).

O nebuloso fim de Matilde evoca o paradoxo que White relaciona à historiografia: “quanto *mais* conhecemos sobre o passado, tanto mais difícil se torna fazer generalizações sobre ele” (WHITE, 2001, p. 106, grifos do autor). Isso ocorre pela existência linguística dos fatos, que, impossíveis de figurarem historicamente *per si*, tomam corpo nos discursos de pesquisadores. Dessa forma, o

passado é um texto (repleto de “velhos” textos) para ser lido e receber significado [...]. Não há método que estabeleça significados definitivos; a fim de terem significados, todos os fatos precisam inserir-se em leituras interpretativas que obviamente os contêm, mas que não surgem pura e simplesmente deles. (JENKINS, 2013, p. 61)

Assim, a opacidade do passado relaciona-se à da própria linguagem que o descreve, uma vez que a arbitrariedade dos signos linguísticos; a variação diacrônica, social e geográfica dos significados atribuídos a cada palavra e, em particular, a artificialidade e a subjetividade do processo de escrita inviabilizam a transparência do dizer, isto é, a cópia pura e exata da chamada realidade (JENKINS, 2013). Para White (2001, p. 13), “os dados sempre obstam a coerência da imagem que estamos tentando formar deles”.

Talvez seja esse aspecto que permite ao narrador de *Leite derramado* (BUARQUE, 2009) reconhecer indícios da trama que levou ao assassinato passional de seu pai – o Senador Eulálio – apenas quando relata esses episódios, já na sua velhice. A compra de um vestido azul na véspera de uma festa no casarão, o comparecimento de uma dama casada trajando o vestido e a troca de olhares sugestivos entre o senador, a mulher e seu esposo são dados que se tornam inteligíveis somente quando Eulálio acumula suficiente conhecimento dos padrões de condutas humanas e consciência dos fatos decorrentes, submetendo-os ao filtro significante da memória transposta em narração:

Somente hoje, oitenta anos passados, como um alarme na memória, como se fosse azul-celeste a cor de uma tragédia, reconheço na mulher o vestido rodado que meu pai comprou na véspera. [...] É decerto uma cena crucial, mas que naquela noite negligenciei [...]. (BUARQUE, 2009, p.87-8).

As lembranças esparsas desta e de outras cenas juntam-se às deambulações íntimas, às impressões sensoriais, aos objetos elevados ao patamar de patrimônio e, eventualmente, às fontes documentais na construção da narrativa de Eulálio. Nem sempre, porém, o indício físico se mostra mais concreto e realista do que as lembranças, como evidencia o episódio em que Eulálio busca registros de Matilde em sua antiga escola, o *Sacré-Coeur*, para que a filha *conheça* a mãe. De início, a Madre superiora que dirige o colégio diz ser capaz de recordar de todas as irmãs de Matilde, mas não da moça. Esse “esquecimento” é reforçado pela ausência de qualquer menção a Matilde Vidal nos fichários e por uma fotografia da turma de 1927. Nela, “via-se uma dezena de alunas sentadas [...]. Eram as colegas de Matilde, conheci seus rostos. Mas faltava ela, naquele dia Matilde talvez estivesse suspensa.” (p. 99)

O narrador constata, nos gestos dissimulados da freira, a manipulação dos registros conforme o interesse da instituição, preservando-se somente aqueles que afirmam sua idoneidade e eficiência na formação moral das alunas. Aos transgressores, o esquecimento. Assim, o passado permanece por resíduos ocasionais e involuntários ou por registros cuja preservação interessa a um determinado indivíduo ou grupo.

No bojo dessa reflexão, a Escola dos Analles impugnou, no início do século XX, a sacralidade dos documentos escritos – tidos tradicionalmente como fonte de verdade histórica – e propôs uma reformulação metodológica da historiografia, atentando para as histórias esquecidas ou silenciadas e para a diversidade de fontes potenciais para o registro do passado. Todavia, mesmo os novos métodos e fontes apresentam suas restrições, como é o caso da História Oral, sujeita às intempéries da memória.

Em *Leite derramado* (BUARQUE, 2009), o narrador mostra-se ciente quanto às limitações de suas lembranças e às digressões de seu relato. Assim, ele alerta à filha:

Então não leve em conta, nem tudo o que digo se escreve, você sabe que sou dado a devaneios. (...) Na velhice a gente dá para repetir casos antigos, porém jamais com a mesma precisão, porque cada lembrança já é um arremedo de lembrança anterior. (BUARQUE, 2009, p. 136.)

Intuitivamente, Eulálio constata a reconfiguração de sentido que a lembrança sofre a cada vez que é mobilizada em um exercício de memória ou em um relato, uma vez que ela é reinserida no presente do enunciador, que, inevitavelmente, modificou-se em relação à última vez em que a lembrança foi evocada. Por esse aspecto, os acontecimentos passados podem ser considerados fenômenos psíquicos, cuja existência está condicionada a um esforço imaginativo. Como afirma Jean Pouillon,

[...] um fenômeno psíquico não se reproduz. Temos de reinventá-lo. A lembrança não é uma realidade e sim uma operação: não existe lembrança, nos lembramos. Nós nos lembramos captando em alguma coisa que nos esteja sendo dada uma outra coisa que não nos é dada: a significação do passado. Que não é dada da mesma maneira, mas que, não obstante, é dada: pela imaginação, cuja definição as fórmulas anteriores nos fazem encontrar (POUILLON, 1974, p. 40).

Dessa maneira, para Eulálio, a imaginação é experiência vivificante, já que ela é responsável por atuar na “consciência do que fomos [...] e na consciência imediata do eu [...]: eu sinto o que eu imagino sentir” (idem, p. 41). Assim como a constatação da dificuldade de lembrar a fisionomia da esposa evoca e reinstala no narrador a angústia do abandono¹⁶⁶, um episódio ocasional descortina lembranças sedimentadas, trazendo à tona, renovados sentimentos antigos:

[...] ao fim e ao cabo meus olhos não têm recordação mais vívida que a de uns cavalos-marinheiros nos azulejos do meu banheiro. E ao recordá-los, pensando na menina Kim, por acaso *recuperei a imagem da minha mulher*, pois naquele instante se projetava nos azulejos a sombra de Matilde ensaboando os cabelos. *E o semblante dela já se recompunha aos poucos na minha memória*, como num espelho que se desembrassasse. [...] E aí *revivi uma sensação de menino*, nas primeiras vezes que atentei para as mulheres, o andar delas, o movimento das suas saias, os volumes e os vãos nas suas saias. *Eu menino não compreendia o que se passava com meu corpo naquelas horas*, eu tinha vergonha de sentir aquilo, era como se o corpo de outro menino estivesse crescendo no meu corpo. *Pois agora também demorei a atinar comigo*, demorei a acreditar que meu desejo pudesse se restaurar a esta altura da vida, tão forte quanto nos dias em que Matilde me olhava como se eu fosse o maior homem do mundo. Mas sim, *eu era de novo o rei do mundo, eu era quase o meu pai* [...] (p. 180-1, grifos nossos).

Ao recuperar a imagem de Matilde, Eulálio consegue mesclar, ainda que provisória e parcialmente, o passado ao presente, logrando o objetivo de seu relato. A consciência do menino ingênuo que ele fora se projeta no idoso que ele é e, pela (re) descoberta do desejo sexual, projeta-se nele uma percepção diferenciada de si mesmo – ainda que moldada pelo delírio –, identificada com a virilidade e o poder.

Em suma, nesse processo complexo de significação, o passado emerge como um conjunto de vestígios – materiais ou não – que, distribuídos, de maneira difusa, temporal e espacialmente, constituem o caos que – como Eulálio Assumpção – a historiografia procura organizar em um discurso inteligível. Para White (2001), os dados acessados pelo historiador não apresentam uma sequencialidade narrativa que permita simplesmente organizá-los em uma estória plausível:

Os acontecimentos são *convertidos* em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, por repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante – em suma, por todas as técnicas que normalmente se espera encontrar na urdidura do enredo de um romance ou de uma peça (WHITE, 2001, p. 100, grifo do autor).

Tal questão leva White a admitir as narrativas históricas como “ficções verbais cujos conteúdos são tanto *inventados* quanto *descobertos* e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências” (2001, p. 98, grifos do autor). As formas a que se refere o pesquisador constituem as maneiras de urdir o enredo, que, conforme os

166 “A própria fisionomia de Matilde, um dia percebi que eu começava a esquecer-la, e era como se ela me largasse novamente. Era uma agonia mais eu a puxava pela memória, mais sua imagem se desfiava.” (p. 136)

estudos de White, concentram-se em quatro estruturas: romance, comédia, tragédia e sátira. Um mesmo evento pode ser relatado em diferentes modalidades: assim, a eleição de uma estrutura pode condicionar a percepção do leitor sobre os fatos, direcionando sua interpretação.

Para White, tanto o romancista quanto o historiador utilizam de estruturas narrativas – sobretudo, as reconhecíveis porque integrantes da herança cultural e literária de um povo – para conferir ao que “originariamente se afigura problemático e obscuro o aspecto de uma forma reconhecível, porque familiar. Não importa se o mundo é concebido como real ou apenas imaginado; a maneira de dar-lhe um sentido é a mesma” (WHITE, 2001, p. 105).

A despeito das similitudes entre a escrita literária e a historiográfica, Roger Chartier (2002) defende que esta resguarda seu caráter científico, vinculado à existência de um conjunto de regras e de operações próprias à disciplina, na incessante busca pela verdade – que nunca será absoluta ou inquestionável. Reconhecer que “[...] a história é comandada por uma intenção e por princípio de verdade, que o passado que ela estabelece como objeto é uma realidade exterior ao discurso, e que seu conhecimento pode ser controlado” (CHARTIER, 2002, p.15) significa, por um lado, apartar-se da ingenuidade teórico-filosófica dos historiadores que elevam seu discurso ao patamar das manifestações divinas, soberanas e axiomáticas. Por outro lado, significa assumir uma posição de defesa dos contornos científicos da disciplina, distinguindo-a de obras de entretenimento, de manifestações de cerne artístico ou mesmo de folhetins de autopromoção utópica individual ou coletiva – ora, se “tudo é histórico, a história não existe” (VEYNE, 1998, p. 25). Significa, sobretudo, assumir a crise epistemológica que atinge a história – como o velho Eulálio Assumpção admite a debilidade de sua memória – e concebê-la como disciplina ainda – ou novamente – em definição.

3. UM ADULTO LIVRE DE PRECONCEITOS: TEMPORALIDADE E IDEOLOGIA¹⁶⁷ NA HISTORIOGRAFIA

Destituída de sua aura sagrada e absoluta, a historiografia se revela como uma prática humana intimamente relacionada com o tempo e o lugar de onde emerge a voz do historiador. Dessa maneira, as transformações sociais e a configuração cultural de cada povo afetam o fazer historiográfico na medida em que interferem na vida e no exercício de memória dos indivíduos:

Não é culpa minha se os acontecimentos às vezes me vêm à memória fora da ordem em que se produziram. É como se [...] algumas lembranças me chegassem de navio, e outras já pelo correio aéreo. (BUARQUE, 2009, p. 188)

A imagem metafórica evocada por Eulálio a fim de justificar o embaraço cronológico de suas lembranças simboliza o impacto dos avanços tecnológicos sobre a percepção do tempo e, por consequência, da própria compreensão do passado. Daí o narrador de *Leite derramado* (BUARQUE, 2009) afirmar:

167 Concede-se esse termo em um sentido genérico, tal qual Eagleton (2003), quando afirma que ideologia refere-se à “maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura de poder da sociedade em que vivemos” (EAGLETON, Terry. Teoria da interpretação: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003).

A memória é deveras um pandemônio, mas está tudo lá dentro, depois de fuçar um pouco o dono é capaz de encontrar todas as coisas. Não pode é alguém de fora se intrometer, como a empregada que remove a papelada para espanar o escritório. Ou como a filha que pretende dispor minha memória na ordem dela, cronológica, alfabética, ou por assunto. (BUARQUE, 2009, p. 41)

Essa dificuldade de Eulálio em *organizar cronologicamente* os eventos vividos está relacionada ao fato de que o tempo assume, subjetivamente, a duração e os contornos que lhe conferem a experiência e a memória. É o que leva o narrador a constatar, por exemplo, a vagarosidade do tempo na infância – “a gente era veloz e o tempo se arrastava” (BUARQUE, 2009, p. 19) – e a dilatação do tempo de convivência com Matilde – “Mas se com a idade a gente dá para repetir certas histórias, não é por demência senil, é porque certas histórias não param de acontecer em nós até o fim da vida” (BUARQUE, 2009, p. 184).

É, sobretudo, o constante ato de recordar que confere maior permanência ao passado mais antigo na memória do narrador, que, incapaz de distinguir seus descendentes, garante: “[...] recordo cada fio da barba do meu avô, que só conheci de um retrato a óleo” (p. 15). Assim, Eulálio desfia considerações biográficas sobre seus antecedentes desde o século XV, entrelaçando-os a personalidades no poder de Portugal e do Brasil – são exemplos D. Manuel I, D. Afonso VI, D. Pedro I e o Presidente Campos Sales.

É surpreendente a capacidade do narrador, mesmo em estado alterado pela velhice e pelos medicamentos em mobilizar informações que coincidem cronologicamente com a historiografia oficial, todavia, subjaz a essas menções a intenção de recuperar o suposto poderio da família Assumpção. Esta torna-se metáfora da própria aristocracia brasileira, intimamente relacionada ao poder político, e expõe, em sua derrocada, a degradação (sobretudo, moral) do sistema exploratório que institui e conserva o patrimônio de quem vive às expensas do trabalho alheio.

Evidentemente, a aparente objetividade das datas e a singularidade das figuras ilustres do passado remoto seduziram – e, talvez, ainda seduzem – boa parte dos historiadores, muitas vezes sob a alegação de constituírem assunto de relevância e de interesse público. É válido, entretanto, refletir sobre as implicações políticas e sociais da ênfase às personalidades e aos temas tradicionalmente abordados pela historiografia, sobretudo, quando esta incursiona nas instituições de ensino e reflete nos meios de comunicação. Nesse sentido, é exemplar, na história recente do País, o tratamento conferido à educação histórica durante o regime civil-militar, em que tanto a promoção de alguns fatos quanto a camuflagem e supressão de outros serviram à ideologia de sustentação do poder militar.

Considerando, pois, que a historiografia está eticamente implicada, é evidente que a não coincidência entre o universo cultural do produtor e do receptor da narrativa histórica¹⁶⁸ fará

168 A respeito da inter-relação entre cultura, sociedade e história, ver SHALINS, *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990. Nessa obra, o autor parte de estudos sobre sociedades insulares para criticar o hermetismo da antropologia e da história clássicas, que instituem pseudodicotomias, como passado e presente, cultura e estrutura. Para o sociólogo, é preciso reconhecer que, se “a cultura é historicamente reproduzida na ação”, ela é também “alterada historicamente na ação” (p. 7).

emergir, das fissuras do discurso, embates ideológicos. Recorrendo-se ao romance *Leite derramado* (BUARQUE, 2009), um exemplo significativo é o capítulo em que o narrador descreve sua relação com o negro Balbino, seu “amigo de infância” (BUARQUE, 2009, p. 18), garantindo que a convivência com o descendente de escravos fizera dele “[...] um adulto sem preconceitos de cor” (BUARQUE, 2009, p. 18). Após mencionar o que Balbino lhe ensinara quando criança – soltar pipa, fazer arapucas para passarinhos... –, Eulálio explica que, com a progressão dos estudos, a afinidade com o *amigo* diminui, já que o via apenas nas férias, quando ocasionalmente lhe pedia “um favor à-toa, mais para agradar a ele mesmo, que era de índole prestativa” (BUARQUE, 2009, p. 19).

Ainda que o leitor ignore as marcas que até esse momento da narração denotam o preconceito racial enrustido e mal disfarçado de Eulálio, provavelmente tomará ciência dele quando o narrador sentencia: “Não tinha [...] necessidade daquilo, mas decidi que ia enrubar o Balbino” (p. 19). Essa *decisão* revela tanto a prepotência do narrador que, enquanto branco, se sente dono inclusive do corpo do negro – cuja condição escrava é reforçada pelo narrador na menção aos ascendentes de Balbino –, quanto a situação de fragilidade a que está exposto o empregado, sujeito a violências físicas e morais sutis, mas nem por isso menos perversas.

Visualizando seu objetivo, Eulálio relata que solicitava a Balbino que subisse em uma mangueira por diversas vezes ao dia para apanhar-lhe as frutas. Observando o negro, o narrador interpreta suas ações da seguinte forma:

[...] já desconfiava que ele também se movia ali no alto com malícias, depois tinha um jeito meio feminil de se abaixar com os joelhos juntos, para recolher as mangas que eu largava no chão. Estava claro para mim que o Balbino queria me dar a bunda. Só me faltava ousadia para a abordagem decisiva, e cheguei a ensaiar umas conversas de tradição senhorial, direito de primícias, ponderações tão acima de seu entendimento, que ele já cederia sem delongas. (BUARQUE, 2009, p. 20)

Para *reconhecer* os comportamentos feminis em Balbino, o narrador parte da suposta superioridade que a condição social institui e das concepções de gênero forjadas em seu contexto sociocultural, aplicando-as à situação conforme lhe é mais conveniente – ou seja, é pertinente a Eulálio acreditar que Balbino deseja a violência que ele planeja praticar. A palavra *preto* encerra a situação de vulnerabilidade do empregado – tanto por sua oposição ao branco quanto pelo teor depreciativo que é normalmente associado ao vocábulo –, o qual só deixa de ser assediado no momento em que Eulálio conhece Matilde, transferindo a ela o desejo sexual e, mesmo, a vontade de dominação.

Também em relação à esposa, Eulálio busca justificar o desconforto causado pelo preconceito por estratégias distintas, como a negação da ascendência comum entre Matilde e Balbino – “Matilde tinha a pele quase castanha, mas nunca foi mulata. Teria quando muito uma ascendência mourisca, por via de seus ancestrais ibéricos, talvez algum longínquo sangue indígena.” (BUARQUE, 2009, p. 149). Outra tática de Eulálio para demonstrar que não compartilha de preconceitos é a comparação

de seu posicionamento com o dos pais, instaurando-se, aparentemente, uma polifonia¹⁶⁹ em que os pontos de vista são discordantes: “Nisso não puxei ao meu pai, que só apreciava as louras e as ruivas, de preferência sardentas. Nem à minha mãe, que ao me ver arrastando a asa para Matilde, de saída me perguntou se por acaso a menina não tinha cheiro de corpo” (BUARQUE, 2009, p. 20). Entretanto, ainda que procure instituir uma autoimagem tolerante, Eulálio resvala nos desvãos do discurso, que sinalizam um posicionamento ideológico semelhante ao da aristocrática família Assumpção.

Tendo em vista que também no trabalho historiográfico, sempre haverá nuances ideológicas, Jenkins convoca o historiador a um exercício de reflexão, a fim de constatar que inexiste a completa neutralidade. Para o pesquisador, o que existe são “padrões localizados de dominação e marginalização, os quais são todos elaborados historiograficamente e precisam ser historiograficamente interpretados” (BUARQUE, 2009, p. 64). Daí a sugestão de que os historiadores façam uma “escolha explícita de posição” (BUARQUE, 2009, p. 106), a qual pressupõe reconhecer os jogos de poder entre as diferentes *escritas* do passado e assumir franca e honestamente o posicionamento que acreditam defender. Em suma, o que procura é que o componente ficcional da historiografia não suplante sua natureza científica, a fim de que se reconheça que, a despeito de qualquer fragilidade, a história constitui um campo do saber essencial para a compreensão do ser humano.

4. POR QUE TENTAR ORGANIZAR O PANDEMÔNIO DA MEMÓRIA EM UM DISCURSO HISTÓRICO?

Muita vez de fato já invoquei a morte, mas no momento mesmo em que a vejo de perto, confio em que ela mantenha suspensa a sua foice, enquanto eu não der por encerrado o relato da minha existência. (BUARQUE, 2009, p. 184)

Diante da situação caótica e degradante em que se encontram tanto a personagem do universo fictício de *Leite derramado* (BUARQUE, 2009) quanto o historiador no mundo pós-moderno – muitas vezes, mais virtual que real –, organizar o passado em um discurso nem sempre parece ação lógica ou legítima. Por que, então, insistir em narrar?

Para Eulálio, relatar o passado constitui a derradeira possibilidade de asseverar sua condição privilegiada enquanto membro da elite, porque, despojado de toda materialidade que lhe poderia conferir status, é a única arma de que dispõe contra a “fuzilaria do tempo” (BUARQUE, 2009, p. 25). Trata-se, sobretudo, de um exercício em prol de si mesmo – “É para si próprio que um velho repete sempre a mesma história, como se assim tirasse cópias dela, para a hipótese de a história se extraviar” (BUARQUE, 2009, p. 114) –, na tentativa de “figurar para a posteridade frente a frente” (BUARQUE, 2009, p. 25) e não se tornar apenas mais um vulto anônimo da história das nações.

169 Processo que “ocorre quando vários pontos de vista independentes estão presentes na obra” (USPENSKY, 1974, p. 15).

Resguardadas as diferenças, também o historiador *tira cópias* do passado, se não em atitude egocêntrica, ao menos para atender ao grandiloquente apelo de contribuir para a *preservação* da memória universal do ser humano e, a partir dela, contribuir para o contínuo exercício da reflexão nas diversas sociedades. Ainda que, nesses termos, o objetivo da historiografia possa ser sarcasticamente questionado, há de se reconhecer seu valor cultural, social e político, pois permite, se não prever o futuro, ao menos analisar fatos presentes sob a luz dos eventos passados e de suas repercussões.

Além das contribuições coletivas, há ainda as implicações individuais da representação histórica. O reconhecimento do sujeito enquanto parte de uma cultura e de um processo de interferência no mundo maior do que seu tempo e sua vida íntima ampliam a consciência a respeito de sua identidade, viabilizando a criação de laços de pertencimento cultural.

Enfim, as aproximações aqui propostas entre o universo ficcional e a ciência histórica, consideram, por um lado, o papel social das obras literárias, que lançam luz sobre a realidade e que, por isso, se prestam também a reflexões científicas. Por outro lado, compartilham com White a concepção de que o conhecimento histórico não é descaracterizado pela subjetividade inerente ao trabalho do historiador. Do contrário,

Trazendo a historiografia para mais perto das suas origens na sensibilidade literária, deveríamos ser capazes de identificar o elemento ideológico, porque fictício, contido em nosso próprio discurso. [...] Do mesmo modo, se reconhecêssemos o elemento literário ou fictício de todo relato histórico, seríamos capazes de conduzir o ensino da historiografia a um nível de autoconsciência mais elevado do que o que ela ocupa nos dias de hoje. (WHITE, 2001, p. 116)

Assim, se o ato de narrar ressignifica a vida de Eulálio, também o constante (re)fazer do historiador trará à tona os significados – ainda que provisórios – de que parece necessitar a historiografia pós-moderna.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, Chico. *Leite Derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. Trad. Mario Vilela. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LYOTARD, Jean-François. O pós-moderno. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.
- POUILLON, Jean. Os modos da compreensão. In: _____. *O tempo no romance*. São Paulo: Cultrix, 1974, p.51-108.

- SAHLINS, Marshall David. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- USPENSKY, Boris. *A poética da composição*. Estrutura do texto artístico e tipologia das formas compositivas. Porto Alegre: 1981 (Mimeo)
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora da UNB, 1998.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico e as perspectivas do tempo real*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura*. Trad. Alípio Correia de Franco Neto. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PARTE II
LINGUAGEM

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE REDAÇÃO NA REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ANA LUIZA MARTINS¹⁷⁰

FABIANA VELOSO DE MELO DAMETTO¹⁷¹

JEFERSON LUIS DE CARVALHO¹⁷²

RODRIGO BARTZ¹⁷³

INTRODUÇÃO

Leitura e escrita constituem habilidades essenciais a serem desenvolvidas em todos os níveis da educação básica. Ainda que fundamentais em todas as áreas do conhecimento, a tarefa de desenvolvê-las é, em geral, delegada ao professor de Língua Portuguesa. A produção textual, no entanto, não ocorre de forma satisfatória sequer nessa disciplina, a julgar pelo baixo desempenho dos alunos em avaliações como ENEM e pela constante queixa por parte de comissões avaliadoras de redação de vestibular, bem como de professores do Ensino Superior que recebem os alunos egressos da educação básica.

Muito se tem discutido a esse respeito no Brasil. A falta de práticas adequadas para o desenvolvimento de habilidades de escrita talvez seja a principal causa do problema em questão. A bibliografia sobre o assunto afirma que as atividades de escrita, de fato, quase não ocorrem em sala de aula e, quando ocorrem, não são suficientes.

As razões elencadas pelos professores para tal ineficiência são diversas e vão desde o engessamento imposto por certas diretrizes curriculares até a organização da rotina escolar, passando pelas limitações em suas formações. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, tradicionais, o ensino de gramática normativa ocupa lugar privilegiado, seguido de exercícios de leitura e de interpretação textual. A produção textual é praticada, normalmente, quando o professor solicita aos alunos a escrita isolada de um texto. Não se leva em conta, na maioria das vezes, que a ação de escrever exige habilidades que precisam ser trabalhadas, exercitadas e desenvolvidas em sala de aula através de metodologias específicas.

170 Faculdade Dom Alberto

171 Faculdade Dom Alberto

172 Faculdade Dom Alberto

173 Faculdade Dom Alberto

Uma proposta para a possível melhora desse cenário tem sido a institucionalização da disciplina de Redação ao longo da educação básica. Escolas particulares da região de Santa Cruz do Sul, assim como de outras cidades do estado e do país, vêm adotando essa prática nos últimos anos. Dessa forma, passou-se a ter, nessas instituições, horas-aula dedicadas exclusivamente ao ensino/aprendizagem da produção textual. Essa resolução é corroborada por estudos como os de Graves (apud HOFFMANN, 2013, p. 21), que há décadas já propunha a “redação como uma disciplina lógica, com conteúdo característico e não sempre vinculada a conteúdos de literatura, de gramática e de linguística”.

Atuando em uma instituição de ensino privada em Santa Cruz do Sul, que aderiu a tal proposta, professores de Língua Portuguesa e Literatura foram incumbidos da regência dessa disciplina. Dessa forma, viram-se impelidos a buscar o desenvolvimento de uma metodologia que pudesse dar conta do ensino de produção textual a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio. Essa situação motivou a criação de um **Grupo de Leituras e discussões** sobre o ensino de produção textual na educação básica. Por essa razão, o presente trabalho enquadra-se como um relato de experiência desses profissionais que hoje ministram a disciplina de Redação.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Quatro professores da rede privada de ensino básico, mestres em Letras, constituem o Grupo de Leituras e discussões que trabalha de forma independente, isto é, até o momento não está vinculado a uma instituição de ensino superior ou instituto de pesquisa. O grupo foi criado com o objetivo de sistematizar o ensino de produção textual na disciplina de Redação desde o 6º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio nesta instituição.

A disciplina foi criada na referida instituição a partir de 2012, consistindo em um período semanal em cada turma dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para tanto, foi reduzida a carga horária de Língua Portuguesa (LP): de cinco períodos, passou-se a ter apenas quatro por semana. Cumpre destacar que essa decisão não passou pela avaliação dos professores de LP. Esta foi uma política adotada pela direção-geral da instituição que, na época, solicitou apenas que os professores colocassem os alunos a escrever mais.

O desafio desses profissionais passou a ser ministrar uma disciplina nova, do 6º ano/EFII ao 3º ano/EM, sem plano de ensino e sem material didático específico. Apesar de a escola seguir um sistema de apostilas (Sistema Positivo de Ensino), a instituição não conta com material específico para uma disciplina de Redação (RD). Toda a proposta de trabalho com escrita, a partir da abordagem de gêneros textuais variados, está diluída nas apostilas de LP, ao longo dos anos do EFII e do EM. Nesse material didático, a produção de texto é apresentada após a abordagem dos tópicos gramaticais e de interpretação de texto. A sistemática é a seguinte: apresenta-se um exemplar do gênero a ser estudado, seguido de questões objetivas e discursivas sobre o texto; após, denomina-se o gênero, descreve-se a sua estrutura e funcionalidade. Por fim, propõem-se novamente exercícios de interpretação do mesmo gênero e, para encerrar, uma prática de escrita dessa modalidade de texto. Não há, no entanto, qualquer orientação para acompanhamento dessa atividade ou para a

reescrita dos textos. Além disso, não há critérios estabelecidos para a avaliação dessas produções, nem mesmo a indicação de quais habilidades de escrita serão trabalhadas com aquela atividade. Logo, a proposta de produção de textos, nessas apostilas, é superficial e parece ser tratada como uma consequência natural da abordagem dos tópicos gramaticais que, na maioria das vezes, não apresentam nenhuma ligação com o gênero abordado. Cumpre destacar que o trabalho com os gêneros textuais limita-se à apresentação de regras e estrutura dos textos, ou seja, não há uma proposta sistematizada de produção de gêneros textuais escritos e orais.

Outro aspecto importante da institucionalização dessa disciplina refere-se ao profissional que atua nessa área. O professor que ministra a LP nem sempre é o que ministra a RD em uma mesma turma. Isso dificulta ainda mais a realização de um trabalho sistematizado e sincronizado de ensino de produção textual ao longo da educação básica nesta instituição e, possivelmente, em outras que usam essa prática. Muitas escolas, já em seu processo seletivo, recrutam profissionais para atuar especificamente com Redação, que sugere que as instituições de ensino compreendem o processo de ensino/aprendizagem da escrita como algo dissociado do ensino de língua materna.

A criação de uma disciplina de Redação implica pensar múltiplos aspectos que estão envolvidos nesse processo. O primeiro e fundamental deles é definir de que concepção de língua, de linguagem, de texto e de sujeitos partiremos para propor uma sistematização de ensino nessa área. Isso porque esses conceitos básicos estão diretamente interligados com a perspectiva que assumiremos para o ensino de produção de texto na sala de aula.

Outra definição a ser feita diz respeito ao que deve ser abordado referente ao processo de ensino/aprendizagem de produção escrita em cada uma das disciplinas envolvidas (LP e RD). Somente Redação irá propor atividades de escrita? Quais atividades? O que caberá a cada disciplina desenvolver em sala de aula? Aspectos gramaticais podem ser dissociados das aulas de produção escrita? Aspectos discursivos, próprios da enunciação, podem ser tratados apenas nas aulas de Redação? Qual a linha que separa e diferencia – se é que isso é possível – o ensino de Língua Portuguesa do ensino de Redação?

Supondo que sejam respondidas essas questões iniciais, outras maiores e mais complexas surgem: o que trabalhar em cada ano/série, de modo que não haja sobreposição ou falta de conteúdos ao longo da formação escolar dos alunos? Por onde começar esse ensino? A quem cabe e quando cabe ensinar a tirar uma repetição desnecessária de um texto, por exemplo? Serão sete anos de ensino específico de produção de texto. Quando se tem uma disciplina de Redação, não há como não trabalhar produção de texto. A escola, as famílias e os próprios alunos esperam que essas aulas sejam destinadas à escrita, pois há um período reservado a essa prática. Mas basta solicitar produções e mais produções de textos? Relacionado a isso, outro questionamento se põe: qual a abordagem a ser usada em sala de aula?

Sabe-se que as contribuições da Linguística Textual e de outras correntes teóricas para o ensino de língua materna sugerem o ensino de produção de texto a partir de gêneros textuais variados. Mas quais gêneros são mais adequados para cada ano? Quantos trabalhar em cada ano? De que modo trabalhar sendo que se tem duas disciplinas distintas?

Outra preocupação é com o ensino específico para o nível médio. Há uma pressão muito grande, em especial na rede privada de ensino, pela obtenção de bons resultados no ENEM. A redação é avaliada de modo isolado nesse processo, assim como a matemática. Logo, o mau desempenho dos alunos em redação, geralmente, é interpretado pelo senso comum e até pela comunidade escolar (equipe diretiva, professores e pais) como problema específico das disciplinas de LP e de RD. No entanto, sabe-se que, para escrever um bom texto dissertativo-argumentativo, modelo cobrado no ENEM, é preciso que o aluno, além de dominar técnicas de escrita, tenha uma ampla visão de mundo e seja capaz de fazer uma abordagem crítica e reflexiva do tema proposto. Logo, não é justo atribuir a apenas duas disciplinas o desempenho dos alunos em escrita. Esse deve ser um trabalho conjunto de diferentes áreas, e isso envolve, em especial, as ciências humanas e as ciências da linguagem. Em função disso, muitos professores de LP e de RD optam por trabalhar apenas o gênero dissertativo-argumentativo, no formato redação de vestibular, ao longo de todo ensino médio, abrindo mão, assim, de explorar outros gêneros textuais. Para estes profissionais, o foco em um único gênero, ao longo do ensino médio, pode garantir o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Por essa razão, no ensino médio, a metodologia de trabalho a ser aplicada é mais complexa e merece um olhar especial. É preciso decidir se a escola preparará o aluno exclusivamente para realizar a prova de escrita do ENEM ou se o trabalho será outro, permitindo ao aluno uma preparação mais diversificada. Com essas duas perspectivas de ensino, tem-se duas possibilidades: com a primeira, a escola forma um aluno altamente habilitado para produzir redação de vestibular e/ou ENEM; com a segunda, o aluno é preparado para produzir os mais variados gêneros textuais, inclusive aqueles que farão parte da sua vida acadêmica, tais como resumos, resenhas, artigos, etc. Mas será possível preparar o aluno para as duas possibilidades? É possível uma escola particular formar alunos de maneira eficiente para produzir os mais variados textos, inclusive a redação do vestibular/ENEM de alto nível? Essas são questões a se pensar.

Nesse processo de institucionalização de uma disciplina de Redação, não poderiam ficar de fora questões relativas à avaliação dos alunos. Quando se trata de uma disciplina, é preciso pensar na possibilidade de aprovação e reprovação dos alunos. Mas como avaliar o rendimento ou a proficiência do aluno em produção escrita ao longo dos anos, tendo em vista que esse é um conhecimento dinâmico e que se adquire de forma progressiva? O que exigir em termos de rendimento em escrita em cada nível? Como mensurar/traduzir isso em números? Há casos de alunos que conseguem se sair bem em análise e descrição linguística, assim como em interpretação de texto e até nas demais disciplinas do currículo, no entanto, não produzem textos escritos de modo satisfatório. Nesses casos, o que fazer? O aluno com baixo desempenho em escrita pode avançar de ano? A disciplina de redação tem poder para reprovar um aluno? Na prática, temos visto que não. Ao longo desses três anos de trabalho, temos presenciado, a cada final de ano letivo, um número significativo de alunos que é aprovado mesmo tendo problemas pontuais de escrita, ou tendo progredido muito pouco ou quase nada nessa área, de um ano para outro.

Por fim, é preciso pensar os aspectos de ordem prática, ou seja, o dia a dia da sala de aula de Redação. Com um período semanal e em turmas relativamente grandes (média de 25 alunos), o

que é possível fazer? Como resolver problemas pontuais de escrita em um período semanal de aula? Como dar conta de todas as produções dos alunos? Sabe-se que, no caso de Santa Cruz do Sul, é muito comum alunos de escolas particulares recorrerem a aulas extraclasse com professores particulares ou cursinhos preparatórios para vestibular e ENEM. Isso nos faz pensar que mesmo as instituições que oferecem disciplinas de Redação não conseguem ainda resolver problemas pontuais e crônicos de mau desempenho em escrita.

RESULTADOS PRELIMINARES

Motivados pelo desejo de compreender como se dá a institucionalização da disciplina escolar de Redação a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano) até o terceiro ano do Ensino Médio, em escolas particulares de educação básica, nosso grupo de estudos, até o momento, esteve focado na busca e na leitura de bibliografia básica que aborda as práticas de sala de aula, voltadas para o ensino da produção escrita especificamente na educação básica.

Num primeiro momento, foi feita uma pesquisa exploratória sobre o tema em sites variados e, em especial, em sites de livrarias renomadas. Constatamos, a partir dessa busca, ainda inicial, que não há materiais publicados que tratem sobre a disciplina de Redação. Apenas há títulos que abordam o ensino da escrita na educação básica. Contudo, apesar de prometerem abordar as práticas voltadas a todo esse nível de ensino, via de regra, essas publicações focam ou no ensino fundamental, ou no médio.

Outro ponto a destacar, referente às sugestões de trabalho até então encontradas, diz respeito ao caráter prático dessas atividades. Todas as consultadas, até este momento, cabem mais para realização de oficinas de produção textual, nas quais não há a exigência ou a necessidade de avaliar o rendimento ou a proficiência do aluno em escrita por meio de atribuição de nota, como deve acontecer em uma disciplina escolar. Além disso, estas são práticas mais pontuais e, de certa forma, isoladas da disciplina de Língua Portuguesa.

Para Guedes (2009), por exemplo, a tarefa do aluno nas aulas de redação é escrever para produzir conhecimento/entendimento. O papel do professor de redação, por sua vez, é orientar a reescrita do aluno. Para o autor, o aluno deve ser motivado a escrever a partir do tema, isto é, o assunto é o ponto de partida do processo de escrita, é a provocação para escrever. Nesse processo, o foco não está no reconhecimento e no domínio de regras e de estruturas de gêneros textuais específicos. O foco das atividades está em levar o aluno a dominar as qualidades discursivas do texto: *unidade temática, objetividade, concretude, questionamento*. Esse autor propõe que o aluno comece escrevendo sobre a realidade interior e, posteriormente, sobre a realidade social mais próxima. Isso significa que o aluno vai passar da auto-observação e memória à observação da realidade concreta, chegando à abstração. Nessa proposta, há uma sequência de tipologias textuais a ser trabalhada: 1º narrativa, 2º descritiva, 3º dissertativa (maior grau de abstração). O objeto das aulas é o discurso, entendido como a colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário.

Já para autores como Ferrarezi e Carvalho (2015), a escola deve ensinar, de forma sistematizada, constante, metódica e progressiva, o aluno a escrever. Nessa perspectiva, escrever é uma competência a ser adquirida por meio do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. Para eles, o aluno necessita dominar, primeiramente, as estruturas mínimas da elaboração textual, como a produção de pequenos períodos através de atividades voltadas para esse fim. Além disso, o aluno deve aprender a resumir, a expandir, a ordenar, a juntar informações etc. A atividade de escrita parte de um “sul” e vai rumo a um “norte”. Dessa forma, o aluno tem sempre em mente sob quais circunstâncias e para qual finalidade escreverá. Nessa proposta também há um destaque especial para a função social do texto, isto é, a escrita deve ser sempre útil; escreve-se para uma finalidade específica, com objetivos estabelecidos.

Para encerrar essa seção, não poderíamos deixar de citar – mesmo que de forma muito breve – as orientações sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa que constam em um importante documento oficial, considerado por muitos autores da área como o divisor de águas no ensino de língua materna no país: os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNs. Conforme explica Gomes (2014, p. 40), os PCNs, “vigentes desde sua publicação em 1998, orientam para o uso do texto como unidade básica de ensino, por concebê-lo como produto de práticas sociais situadas”. Além disso, esse documento afirma que, sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa:

[...] A novidade está em antever a disciplina no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna, na escola, aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua Portuguesa e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. O livro didático, em geral, e mesmo os de vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. (PCNEM, parte II - Linguagens, Códigos e suas tecnologias, 2000, p. 16)

De acordo com o exposto, percebe-se que há uma orientação clara para o ensino de Língua Portuguesa de modo integrado, ou seja, por áreas do conhecimento. Por essa razão, concluímos que, pela institucionalização de uma disciplina de Redação, a escola na qual atuamos e as demais que já adotaram essa prática estão na contramão das diretrizes nacionais de ensino e da maioria das teorias sobre ensino de produção escrita na educação básica, visto que estas sugerem uma abordagem mais ampla do texto em sala de aula, tomando-o como possibilidade de interagir em sociedade, ou seja, um ensino pautado na interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando constituir um aporte teórico que fundamentasse possíveis respostas para os questionamentos elencados, o grupo procurou, num primeiro momento, fazer um levantamento de autores que tratam da produção escrita em sala de aula: em que medida ela é subordinada aos

processos avaliativos externos, qual a perspectiva exposta nos PCNS e o que de fato ocorre nas aulas em termos de prática de escrita são alguns temas enfocados. Outro aspecto relevante das discussões teóricas diz respeito à própria institucionalização da disciplina, uma vez que, na atualidade, há a tendência em se organizar o ensino/aprendizagem por áreas do conhecimento. Por fim, a pretensão foi elencar autores que forneçam subsídios para a organização sistemática de uma rotina de aula de produção textual.

O que apresentamos até aqui é um recorte do processo de estudos a que nos propomos, com o intuito de organizar os resultados obtidos até o momento. Esses resultados concernem em levantamentos bibliográficos, leituras e fichamentos que nos auxiliem em nosso intento: desenvolver uma metodologia eficiente para o ensino de Redação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma escola particular de Santa Cruz do Sul.

A partir dessa abordagem, ainda inicial, porém esclarecedora, sobre o tema em questão, nosso grupo de leituras e discussões passa a ter uma visão mais ampla sobre o processo de ensino/aprendizagem da produção escrita na educação básica. Além disso, temos agora uma noção do que ainda precisa ser feito para que possamos atingir nossos objetivos. Dessa forma, será preciso ainda:

- estabelecer os fundamentos teóricos da proposta: conceito de gêneros, tipologias, língua, linguagem, texto, etc.;
- definir a sistematização e a progressão do trabalho paralelo entre LP e RD desde o 6ºano/EF até o 3ºano/EM;
- criar critérios de avaliação dos textos específicos para cada gênero e turma;
- decidir como ajudar pontualmente alunos com problemas graves de escrita.

Por fim, cumpre destacar que temos a noção da complexidade e da grandeza do nosso problema de pesquisa e de nossos objetivos. Contudo, não temos a pretensão de resolver todos os problemas referentes ao ensino/aprendizagem de produção de texto na educação básica, nem mesmo de criar uma metodologia modelo que se aplique a todos os contextos educacionais. Sabemos que essa é uma preocupação geral dos professores que atuam nessa área e é também um problema de ordem nacional. Há muito se fala e se estuda sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O próprio governo tem trabalhado fortemente para implantar novas diretrizes de ensino nessa área. Possivelmente, há no país, neste momento, inúmeros estudiosos debruçados sobre essa mesma problemática. O que queremos é desenvolver uma sistematização do ensino de produção textual que nos auxilie nas práticas de sala de aula na escola em que atuamos: uma escola particular de educação básica que institucionalizou uma disciplina de Redação do 6ºano/EFII ao 3ºano/EM.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias* – arte. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 08 set. 2015.

- ENDRUWEIT, M. L.; OTHERO, G. À. de. O vestibular, a redação e a sala de aula: um percurso histórico. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. do (Org.). **O Texto de vestibular em perspectiva/** Comissão permanente de Seleção (COPERSE/UFRGS). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 13 -36.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.
- GOMES, Neiva M. Tebaldi. Redação de vestibular: que gênero é esse? In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. do (Org.). **O Texto de vestibular em perspectiva/** Comissão permanente de Seleção (COPERSE/UFRGS). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 13 -36.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações:** metodologia e instrumentos de avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OS NEOLOGISMOS NAS CRÔNICAS DE MARTHA MEDEIROS

ELIANDRA LANFREDI BOTTIN¹⁷⁴

IVONE MASSOLA¹⁷⁵

MAYRA MOREIRA¹⁷⁶

I. INTRODUÇÃO:

A análise de texto em prosa pode ter múltiplas formas e formatos e os itens lexicais encontrados durante as análises podem abranger desde um vocabulário padrão e de fácil compreensão até um vocabulário extremamente criativo que poderá dificultar a leitura para aqueles sujeitos que não pertencem ao mesmo grupo do autor. Neste sentido, destaca-se o entendimento de Biderman (2001, p. 109), que se manifesta em favor de que “cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas”.

Em relação aos estudos lexicais, adota-se aqui a definição de Oliveira e Isquierdo (2001, p. 9), em que o léxico é entendido como o “saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma determinada língua”, e continuam as autoras dizendo que se “constitui no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural”. Assim, se pode dizer que o léxico de uma língua vive em constante expansão. Isto ocorre, em parte, porque os falantes da língua buscam novas formas de dizer algo como, por exemplo, com o acréscimo, em determinadas palavras, de sufixos ou prefixos. Esse processo de formação de palavras através da modificação de sua estrutura chama-se neologismo formal. Deve-se ressaltar também que os falantes podem encontrar outra forma de dizer algo se utilizando de neologismos semânticos, nos quais se dá uma nova significação ou significado a um termo já existente, buscando, porém, a conotação diferenciada quer pela abordagem metafórica do autor, quer seja pela divergência do seu significado segundo termos já dicionarizados. Acreditando que a língua é um produto sociocultural, é necessário considerar ainda que a imprensa utiliza neologismos por empréstimos, em que, com o objetivo de explicar e comunicar novos termos ou causar estranheza em busca de atenção, adota o uso de palavras estrangeiras, atualmente, em língua inglesa.

174 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade – UCS. Técnica Administrativa IFRS – Campus Farroupilha. Correio eletrônico: eliandrabottin@hotmail.com

175 Mestre em Direito e Doutoranda do Programa de Doutorado em Letras, Associação Ampla UCS e UniRitter. Professora da Universidade de Caxias do Sul - área: Direito. Correio eletrônico: ivimass@terra.com.br

176 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade – UCS. Assessora Pedagógica de Gestão – SMED Caxias do Sul. Tutora Presencial de Licenciatura Plena em Letras Português, Inglês e Literatura – Faculdade Anhanguera, Caxias do Sul. Correio eletrônico: maymore@yahoo.com

No presente estudo, busca-se confirmar a ocorrência de neologismos na imprensa escrita e analisar seus processos de formação. O *corpus* de análise é composto por crônicas da autora Martha Medeiros que foram publicadas no jornal Zero Hora nas quartas-feiras, no ano de 2015 (52), num total de 10 edições, correspondentes aos números 18.067, 18.074, 18.081, 18.088, 18.095, 18.102, 18.109, 18.116, 18.123 e 18.130. A metodologia utilizada foi a coleta das crônicas da referida autora, a leitura das mesmas, tendo como foco a investigação e análise das criações neológicas e das expressões estrangeiras utilizadas nas crônicas do período descrito. O estudo gerador da análise ocorreu inicialmente sob o aspecto do questionamento se os lexemas selecionados eram realmente neologismos e após analisando sua estrutura linguística. Para a investigação foram utilizados dicionários *on-line*, pois os mesmos se mostram atualizados com mais frequência do que os dicionários impressos, e para a análise utilizou-se estudos sobre a ciência do léxico.

II. A AUTORA ESTUDADA E SUAS CRÔNICAS:

Segundo matéria veiculada *on-line*, no Canal Viva do Globo (2013), em fevereiro de 2013, a autora Martha Medeiros, publicitária de formação, já vendeu quase um milhão de livros em cerca de 27 anos de carreira. De acordo com o depoimento da própria autora, ela se tornou escritora, graças à sua mudança para o Chile, onde residiu em 1993 e, com o tempo ocioso, por não trabalhar, passou a escrever; e graças a um amigo jornalista, que após ver seus textos, a incentivou a escrever. Daí a ganhar uma coluna no domingo e em seguida outra na quarta. Após com a aceitação do público, passou a publicar coletâneas com suas crônicas.

De acordo com o *site* da LPM, a escritora nasceu em Porto Alegre em 20 de agosto de 1961 e publicou os livros de poesia *Strip Tease* (Brasiliense, 1985), *Meia-Noite e Um Quarto* (L&PM, 1987), *Persona Non Grata* (L&PM, 1991), *De Cara Lavada* (L&PM, 1995), *Poesia Reunida* (L&PM, 1999) e *Cartas Extraviadas e Outros Poemas* (L&PM, 2001). Ainda no ano de 1995, publicou o livro *Geração Bivolt* (Artes & Ofícios), em que reuniu artigos publicados no jornal Zero Hora e alguns textos inéditos. Porém, a autora não se limita a escrever crônicas e poesia, ela também escreve romances, como *Trem-Bala*, *Doidas e santas*, *Feliz por nada*, e *Divã*, que depois foi adaptado para peça de teatro e filme. Além de escrever uma obra infantil, *Esquisita Como Eu*, e o livro de ficção *Selma e Sinatra*.

III. NEOLOGISMOS – ESTRANGEIRISMO

O empréstimo de expressões estrangeiras para uma língua revela que a globalização não se prende somente aos aspectos econômicos dos países, mas também na forma da língua falada. Segundo Marinovic (2012, p. 01):

Com a evolução da sociedade, com os avanços tecnológicos, com o desenvolvimento de novos conceitos e formas de vida, é natural que a língua como um organismo em constante mudança receba algumas influências exteriores e também é normal que ela própria crie os seus mecanismos internos para aceitar ou rejeitar os novos elementos.

Verifica-se que a autora das crônicas selecionadas como objeto de pesquisa, Martha Medeiros, adota os estrangeirismos em várias das 10 crônicas publicadas no jornal Zero Hora que foram analisadas no presente estudo, além do uso de palavras *valise* (uma palavra que guardaria a outra), num feito. A palavra *valise* ocorre quando se utiliza as partes iniciais ou finais de dois ou mais elementos conhecidos das palavras que reunidos se transformam em um novo item com um significado aglutinado, e que, segundo Ieda Maria Alves (2002), é pouco frequente e não se traduz processo em ser de fácil criação.

Na edição de Zero Hora de nº 18.074 na crônica intitulada *Wimbeledon*, Martha Medeiros utilizou um neologismo em forma de palavra *valise* que foi criado para dar nome a um projeto social que, por meio do ensino do tênis e da realização de atividades extraescolares, se propõe a desenvolver habilidades e atitudes em crianças em situação de risco, buscando facilitar seu processo de integração social. A motivação para esta criação neológica é a busca pela memória do leitor em relação ao Torneio de Wimbledon e a possível comparação entre os dois eventos. Partindo da unidade lexical de origem inglesa Wimbledon e de parte da unidade lexical Belém Novo, nome do local em que acontece o referido projeto, formou-se o lexema: win+belem+don. No site do projeto: **Projeto WimBelemDon – Educando com o Tênis**, a escolha para a sua nomenclatura é classificada como um “trocadilho e uma homenagem ao torneio mais tradicional do mundo: o Torneio de Wimbledon, em Londres”, conforme o sitio do projeto (2015). Ieda Maria Alves (2002, p. 70), ao se pronunciar sobre palavra-*valise*, aduz que “duas bases – ou apenas uma delas – são privadas de parte de seus elementos para constituírem um novo item léxico”. Desta forma, é possível observar que o processo para a estruturação da palavra *winbeledon* foi, como propõe Alves, a junção de Belém, que permaneceu inalterada com *win* e *don* utilizados como prefixo e sufixo respectivamente.

Na mesma crônica, a autora usou outro estrangeirismo: *crowdfunding*, a qual se trata de unidade lexical de origem inglesa, que se formou a partir dos lexemas: *crowd+funding* que significam sucessivamente, segundo o dicionário *Michaellis on-line*: *crowd* tem o significado de “1) multidão: a) grande número ou ajuntamento de pessoas ou coisas. b) povo, massa. 2) *crowd* grupo, turma ou ajuntamento. VT +vi aglomerar (-se), abarrotar(-se), afluir em multidão, amontoar(-se), apinhar(-se), encher(-se)”. Já o lema *fund*, tem o significado de “1) fundo: a) capital, valor disponível, reserva monetária. b) cabedal, reserva. c) Brit. fundos públicos 2) financiar, dar fundos”. E por fim *Ing* é um formador de substantivo, o qual foi usado pela cronista significando uma forma de conseguir recursos para o projeto social de reeducar através da prática do tênis no bairro Belém Novo na Capital gaúcha. A análise da crônica *Wimbeledon* revela-se rica em neologismos sob o enfoque do estrangeirismo, pois cita ainda a expressão *clicks*, para designar a profissão principal do mentor do projeto *Wimbeledon*, Marcelo Ruschel, que é fotógrafo. Para o dicionário de inglês *Michaelis on-line*, *clicks*, significa “estalo, clique. • vt+vi 1. fazer tique-taque, dar estalidos. 2. dar um clique”. Esse neologismo, *click*, do ponto de vista semântico foi utilizado pela autora como uma expressão para definir fotógrafo.

Ainda sob o aspecto de neologismos por estrangeirismo, na crônica de 15 de abril de 2015, intitulada *Amor a distância*, a autora usa a expressão *test drive*, para designar pessoas solteiras que

querem testar todas as opções possíveis antes de um relacionamento sério. Fazendo um comparativo do que significa a palavra *test* (prova, exame, teste, determinação de presença, de qualidade), o emprego de *test drive* na referida crônica seria uma espécie de estrangeirismo que provoca um neologismo semântico, visto que não é possível realizar, no sentido literal, um *test drive* em uma pessoa. Porém, os falantes da atualidade compreendem o significado da expressão por analogia à aplicação dos mesmos aos carros. O neologismo por estrangeirismo, com sentido de neologismo semântico está comparando fazer um teste, uma análise antes de ficar a vida inteira com uma pessoa, como se essa fosse um objeto de uso pessoal.

Para Alves (2011, p. 01), o estrangeirismo e o estrangeirismo por empréstimo têm uma tênue linha divisória ao afirmar que:

Estrangeirismos e empréstimos são transcritos de diferentes formas, tanto em obras lexicográficas como em gêneros textuais de distinta natureza: ora de acordo com a grafia da língua de origem, ora parcialmente adaptados à língua receptora, como ainda, em alguns casos, integralmente adaptados a ela. Estas diferenças causam dificuldades para os falantes do português, constituindo-se, também, em mais uma dificuldade para o ensino do registro escrito do idioma.

Segundo Alves (2002) ainda, de acordo com o critério fonológico, um estrangeirismo começa a integrar-se ao léxico da língua que o acolhe à medida que se integra a seu sistema fonológico. Porém, Câmara Junior (1984, p.111), entende que “em referência às construções sintáticas, a diferença entre estrangeirismos e empréstimos é imprecisa e está, apenas, em maior ou menor sensação de naturalidade”.

O mesmo autor citado (1984, p.111), em seu Dicionário de linguística e gramática, conceitua o verbete “estrangeirismos” como:

São os empréstimos vocabulares (v.) não integrados na língua nacional, revelando-se estrangeiros nos fonemas, na flexão e até na grafia, ou os vocábulos nacionais empregados com a significação dos vocábulos estrangeiros de forma semelhante. Na língua portuguesa estrangeirismos mais freqüentes são hoje galicismos (v.) e anglicismos (v.). O vocábulo estrangeiro, quando é sentido como necessário, ou pelo menos útil, tende a adaptar-se à fonologia e à morfologia da língua nacional, o que para nossa língua vem a ser o aportuguesamento (v.).

Na expressão Wimbelemdon, houve a criação de uma nova palavra envolvendo o significado principal de outra para formar uma terceira, para dar um significado aglutinado (win+belem+don). Porém, há diversas palavras estrangeiras que foram adotadas no Brasil e que são observadas nas crônicas de Martha Medeiros, as quais utilizam o estrangeirismo por empréstimo, como no caso do lexema *smartphone*, presente nas crônicas de *Amor a Distância* e *Snack culture*, de 15.04.2015 e 29.04.2015. Segundo Farias (2001), “o léxico de uma língua é um sistema *in fieri* e como tal vive em permanente expansão. Em face desse eterno devir é importante investigar as causas que levam à formação de novos itens léxicos e quais são os mecanismos utilizados nessa renovação lexical”.

Sendo assim, acredita-se que a autora utilizou *smartphone*, nas crônicas de 15.04.2015 e 24.04.2015, pelo fato de a mesma ter sido incorporada na vida cotidiana de qualquer falante de língua portuguesa. De acordo com Alves (2002, p. 77):

A incorporação ortográfica de unidade lexical estrangeira ao sistema português não constitui uma regra. Muitos empréstimos já assimilados – *abajur*, *xampu* – revelam tal adaptação, porém observa-se, com certa frequência, que a forma gráfica integrada ao português chega a concorrer com o elemento grafado de acordo com a língua de origem.

Considerando que o nome do aparelho de telefone celular não sofre adaptação de grafia, cabe lembrar que conforme o dicionário *Aulete* digital, *smartphone* significa “1. Aparelho portátil que funciona como celular e tem funções avançadas, por meio de programas executáveis em seu sistema operacional, inclusive navegação pela internet”, sendo que para a criação de seu nome utilizou-se *smart* que pode ser traduzido por “inteligente, talentoso, espirituoso”, aglutinado a *Phone* criado a partir do processo de truncação de “*telephone* (telefone)”.

Em relação a empréstimos, a autora ainda fez uso da expressão *snackculture*, tanto para denominar uma de suas crônicas, como também para definir lanche cultural, realizando um trocadilho de sentido semântico, para dizer que as pessoas preferem receber de forma rápida as informações e “ler apenas cacos, fragmentos, aperitivos, o que se chama *snackculture*, informação instantânea em drágeas” (MEDEIROS, 2015, p. 01).

Durante a investigação das crônicas, se pode destacar vários estrangeirismos, dentre os quais estão: *Spoiler*: (quem estraga ou destrói, saqueador) usado na crônica de 22.04.2015, *Suvenires* (lembrança, presente) empregado na crônica do dia 08.04.2015, *test drive* (passeio de carro) crônica do dia 15.04.2015, *post* (postagem) empregado na crônica de 29.04.2015, *Chardonnay* (não dicionarizado) crônica de 13.05.2015, *show* (não dicionarizado) usado em 20.05.2015, *holofote* (não dicionarizado) empregado em 20.05.2015. Enfim, todos esses estrangeirismos e empréstimos utilizados demonstram que fazem parte do universo cultural de escritores brasileiros a exemplo da cronista ora citada, que utilizou como base o inglês e o francês, dentre outras expressões para exemplificar realidades do nosso dia a dia.

IV – NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS:

É muito comum no uso da língua as pessoas utilizarem uma palavra metaforizando o seu significado com o objetivo de transformar a comunicação em algo mais rico. A isso se pode chamar de neologismos semânticos, na medida em que “A neologia semântica reflete uma atividade consciente do usuário da língua que, ao dar a uma palavra um novo significado, altera sua estrutura semântica, enriquecendo, dessa forma, o universo lexical” (Cardoso, 2010, p. 58). As crônicas de Martha Medeiros analisadas, além de neologismos por estrangeirismo também utilizam na linguagem termos de forma metafórica, enriquecendo a leitura e ampliando o universo vocabular. Um dos exemplos a ser citado é a expressão *pé atrás*, que surge na crônica *Amor a distância*, em que

a expressão *pé atrás*, foi ali empregada com a conotação de cautela, precaução, no agir com cuidado em relação a relacionamentos, e não estar com um pé atrás do outro, com o significado literal de esconder um pé, no sentido literal da expressão, tratando-se portanto de neologismo semântico, embora o dicionário *Michaelis on-line*, defina Pé-atrás como “prevenção, desconfiança”.

O fato de utilizar neologismo semântico na escrita faz com que o autor possa usufruir da utilização de elementos redistributivos para construir novos enunciados. Nos dizeres de Cardoso (2010, p. 57):

Utilizando o sistema lingüístico, o usuário encontra meios diferentes para dizer a mesma coisa. Trata-se da escolha que pode fazer entre vários lexemas ou, ainda, entre maneiras diferentes de construir o enunciado. Um autor de texto literário pode redistribuir os elementos do sistema lingüístico e também reformulá-lo.

Muitas vezes, expressões podem vir em formato de gíria para cativar o leitor e até mesmo dar uma conotação regionalizada, que se traduzida poderá até mesmo perder o sentido. Ainda na crônica *Amor a Distância*, surgem variados vocábulos para expressar um relacionamento que ainda não é namoro, mas uma espécie de ensaio dele, como os conhecidos termos: a ficada, o rolo, o lance, o caso e a pegação, para ver se isso poderá se transformar em amor enquanto transita por um relacionamento sem compromisso. No dicionário *Aulete* digital, pegação tem o significado de “1. Busca de alguém para se relacionar sensualmente”, enquanto que “rolo” no mesmo dicionário tem o significado de “1. Qualquer objeto cilíndrico e alongado. 2. O mesmo que rolo compressor. 3. Cilindro pequeno com cabo, revestido de lã, próprio para pintar superfícies planas. 4. Almofada de forma cilíndrica”, que em nada lembra o significado de duas pessoas que estão de “rolo” amoroso.

O lance, pelo dicionário *Aulete*, tem o significado de gíria popular, para designar “Aquilo que ocorre ou ocorreu”; um “Acontecimento; fato: Vou contar um lance impressionante que vi ontem”, como exemplifica o dicionário mencionado sem fazer nenhuma relação com o “lance” entre dois enamorados ou pretensos que teriam alguma intenção sensualizada. Observa-se, no entanto, que a expressão pegação já possui uma conotação sensual dicionarizada, isto porque é uma expressão que a comunidade linguística já a incorporou no seu vocabulário. Nos dizeres de Alves (2002, p. 66):

A difusão do neologismo conceptual, fato que constitui uma prova de sua aceitação pela comunidade linguística, conduz a inserção da nova acepção nos dicionários. Por esse processo, ao significado básico de um item léxico vão-se acrescentando os que vierem a ser criados pelo processo da neologia semântica.

Nota-se, assim, que os falantes da língua vão incorporando novos termos e expressões que fazem com que a linguagem seja dinâmica, e até que não sejam dicionarizados se caracterizam como neologismos, os quais podem ser semântico ou sintático, como o exemplo analisado no próximo tópico.

V. NEOLOGISMO POR TRUNCAÇÃO:

A truncação de uma palavra é realizada quando se faz uma espécie de abreviação, em que geralmente a última sequência lexical é eliminada. Alves (2002, p. 68) exemplifica o neologismo “euro” por truncação, citando:

O Banco Itaú breaks ice (o Banco Itaú quebra o gelo) é o título da matéria em que o Financial Times, que pela pena do maior especialista do euromercado, P. Montagnon, explica o significado da emissão de 50 milhões de dólares em commercial papers.

Verifica-se na análise que a autora Martha Medeiros adota, com menor frequência, o uso de neologismos de composição vocabular por truncação ou abreviação vocabular.

Na crônica *Chardonnay tinto*, de 13 de maio de 2015, a autora usou a expressão *súper* para se referir a supermercado. Neologismo esse criado por truncação, processo frequentemente adotado e muito utilizado na oralidade atualmente. Cabe salientar que o lema formado por truncação, encontrado nas crônicas estudadas, faz parte do uso coloquial e regionalizado da linguagem rotineira no Rio Grande do Sul e que apesar de “comum” não está dicionarizado.

CONCLUSÃO

A imprensa jornalística escrita, por ter publicações geralmente diárias, pareceria ser uma fonte inesgotável de neologismos. Porém, o estudo de 10 crônicas de Martha Medeiros, publicadas semanalmente no Jornal Zero Hora, nos meses de abril, maio e junho de 2015, revelaram que encontrar neologismos na imprensa não é tarefa fácil e rica. Isto porque, de certa forma, para atingir aos leitores da coluna semanal que assina, a escritora em questão procura usar uma linguagem simples, que traga entretenimento e seja atrativa ao leitor, que de certa forma está acostumado a inclusive encontrar estrangeirismos. Ainda assim, há neologismos semânticos utilizados como forma de envolver o leitor no ambiente da crônica. Porém, a maior riqueza foi de que dos dicionários que nos propusemos a pesquisar, a palavra “longeva” não foi localizada, embora sua utilização seja bastante usual, o que caracterizou um neologismo, bem como, encontrada uma palavra valise e ainda uma derivação por truncação em Súper, bem como uma derivação sintagmática.

Embora a expressão Wimbelemdon não tenha sido criada pela autora, a sua utilização revelou um neologismo inspirado no estrangeirismo, o qual tem o objetivo nobre de envolver a comunidade num projeto social sediado no Bairro Belém Novo em Porto Alegre.

Desta feita, embora não haja riqueza em quantidade de neologismos encontrados, pode-se afirmar que a qualidade dos mesmos revela que uma língua está em constante evolução, quer seja pela língua falada, escrita ou até mesmo em nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo criação lexical**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Integração de Estrangeirismos à Língua Portuguesa**. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo. 2011. Disponível em <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02_16.pdf> acesso 04 jun 2015.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente a língua portuguesa**. 11 ed. Petrópolis:Vozes, 1984.
- CARDOSO, Elis de Almeida. **A neologia semântica e a formação do neologismo literário**. Disponível em <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg8/05.pdf>> acesso 04 jun 2015.
- Dicionário de inglês *on line* Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/escolar/ingles/definicao/ingles-portugues/click_15220.html> acesso em 04 jun 2015.
- Dicionário *on line* Aulete. Disponível em: <www.aulete.com.br>, acesso 04 jun. 2015.
- Dicionário *on line* Michaelis. Disponível em: <www.michaelis.uol.com.br> acesso em 11 abr. 2015.
- FARIAS, Emília Maria Peixoto. **A neologia por composição no universo discursivo da moda**. Ver. De Letras, nº 23, Vol. 1/2 – Jan/dez. 2001.
- ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, organizadoras**, Campo Grande, MS:UFSM, 2001.
- Léxico: dicionário de português *online*. Disponível em <www.lexico.pt> acesso em 25 mai 2015.
- LPM. Vida & obra. Disponível em <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=607705> acesso em 02 mai 2015.
- MARINOVIC, Anamarija. **O uso de neologismos e estrangeirismos nos jornais portugueses**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-de-neologismos-e-estrangeirismos-nos-jornais-portugueses/94614/#ixzz3c6uS90Vi>> acesso em 04 jun 2015.
- MEDEIROS, Martha. Crônicas. Edições: 18.067, 18.074, 18.081, 18.088, 18.095, 18.102, 18.109, 18.116, 18.123 e 18.130 Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/ultimas-noticias /tag/martha-medeiros/>> acesso em 04 jun 2015.
- _____. Não pegue essa carona. *Zero Hora*, Porto Alegre, Ed. 18.067. 04 abr. 2015, Ano 51. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/martha-medeiros-nao-pegue-essa-carona-4730540.html>> acesso em 10 abr 2015.
- _____. Wimbelemdon. *Zero Hora*, Porto Alegre, Ed. 18.074, 08 abr. 2015. Ano 51 Disponível em:<<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/martha-medeiros-wimbelemdon-4735372.html>,> acesso em 10 abr 2015.

- _____. Amor a distância. *Zero Hora*, Ed. 18.081, Ano 51 Porto Alegre, 15 abr. 2015. Disponível em < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/martha-medeiros-amor-a-distancia-4740176.html>> acesso em 15 abr. 2015.
- _____. Força maior. *Zero Hora*, Ed. 18.088, Ano 51, Porto Alegre, 22 abr. 2015. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/martha-medeiros-forca-maior-4745087.html>> acesso 24 abr 2015.
- _____. Snack Culture. *Zero Hora*. Ed. 18.095, Ano 51 Porto Alegre, 29 abr. 2015 Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/martha-medeiros-snack-culture-4749910.html>> acesso em 29 abr 2015.
- _____. Pega Rato. *Zero Hora*, Ed. 18.116, Ano 51, Porto Alegre, 20 mai. 2015. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/05/martha-medeiros-pegaratao-4764280.html>> Acesso em 20 mai 2015.
- _____. Martha Medeiros conta sua história de sucesso. Disponível em: <<http://canalviva.globo.com/programas/viva-o-sucesso/materias/martha-medeiros-Conta-sua-historia-de-sucesso.html>, > publicado em 18/02/2013. Acesso em 02 mai 2015.
- Projeto WimBelemDon (sitio oficial) – Educando com o tênis. Disponível em:<<http://www.wimbelemdon.com.br/sobre-o-projeto/>> acesso em 04 jun 2015.
- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. 5ª Ed. 2009. Academia Brasileira de Letras. Disponível em: < <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario> > acesso em 04 jun 2015.

ABORDAGEM MULTILINGUÍSTICA AO ENSINO DO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

JULIANO PAINES MARTINS¹⁷⁷
ONICI CLARO FLÔRES¹⁷⁸

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata da prática docente/discente do curso de extensão Português para Estrangeiros. As aulas programadas contemplam alunos haitianos que vivem e trabalham na cidade de Bento Gonçalves. O objetivo do estudo é partilhar socialmente a proposta de uma aula multilinguística cujo conceito de multilinguismo, na perspectiva adotada pela Comissão Europeia, é à capacidade de uma pessoa utilizar mais de uma língua, além da sua, para se comunicar com membros de comunidades linguísticas diferentes, em uma determinada área geográfica. Em vista disso, a atual política do multilinguismo da Comissão Europeia traz em seu documento quatro objetivos que se almeja em uma aula em (LE), são eles: 1- *incentivar a aprendizagem de línguas*; 2 – *promover a diversidade linguística na sociedade*; 3 – *facultar aos cidadãos o acesso à legislação* e 4 – *mediar às interações comunicativas nas diferentes ações destinadas à aprendizagem de línguas, promovendo a aceitação da diversidade linguística*.

Os quatro objetivos mencionados alicerçam o que normalmente se faz em plano de aula: o antes (a reflexão do quê e para quem propor), o durante (a aplicação do plano de aula/da teoria à prática) e o resultado (a avaliação do ensino aprendizagem – se houve ou não ensino/aprendizagem). Neste estudo, os alunos haitianos matriculados no nível avançado do curso de português para alunos estrangeiros do Instituto Federal do RS – *campus* Bento Gonçalves são os sujeitos pensados na construção do plano de aula. Os alunos têm o francês (língua oficial) e crioulo (a mistura de sua língua materna com o francês) como idiomas maternos (L1). Sendo assim, o ensino do português brasileiro, a língua estrangeira que precisam aprender no curso ofertado pelo PRELLIC, necessita estar vinculada com a cultura de proveniência e os idiomas que já utilizam no momento do aprendizado a fim de justificar a abordagem multilinguística segundo concepção da Comissão Europeia.

177 Mestrando bolsista PROSUP/CAPES do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS. professorjulianomartins@gmail.com

178 Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS. oflores@unisc.br

Durante as aulas, foi comum os alunos haitianos explicarem/estabelecerem correspondências semânticas entre as palavras do português brasileiro e as palavras de seu idioma de origem (L1) para poderem entender a língua portuguesa do Brasil (LE). Essa troca, no aprendizado de línguas, fortifica a ideia do multilinguismo e, ao mesmo tempo, reflete que não exista uma maneira do aluno deixar sua língua materna e sua cultura (L1) em casa, quando vai para a escola aprender a língua estrangeira em que está se iniciando. Assim, esta pesquisa baseada em uma experiência apenas se propõe a observar e registrar como acontece o ensino de (LE), numa situação em que (L1) e (LE) são aprendidas em um espaço de intercâmbio oxigenado, em que circulem pessoas e ideias múltiplas, permitindo a convivência de culturas, línguas, vivências díspares, diferenças de toda ordem, questões essenciais para a construção de uma identidade linguística nova e mais ampla.

2. METODOLOGIA

O plano de aula o qual será narrado é o objeto metodológico deste estudo. Nele, foi tematizado “A diversidade e aproximação cultural: Brasil e Haiti” junto às modalidades do uso da língua à leitura e à escrita. O passo seguinte constituiu selecionar os textos a serem trabalhados em aula e, por último, o roteiro da aula. Os textos selecionados foram dois. O texto 1 chama-se “Matriz” e o texto 2, “Filial”. O primeiro texto foi retirado da Internet e o segundo, construído pelo professor, para que os alunos preenchessem as lacunas para sequenciar o conteúdo temático abordado no texto 1. A leitura teve três momentos: leitura coletiva (professor e alunos haitianos - texto 1) e individual (alunos haitianos – texto 2). O terceiro momento foi ler os textos produzidos sobre a diversidade cultural entre Brasil e Haiti. Já a escrita foi socializada em dois momentos. No primeiro momento, os alunos haitianos preencheram o texto 2 com palavras temáticas relacionadas à leitura do texto 1. No segundo momento, produziram um texto sobre a diversidade e aproximação cultural entre o Brasil e o Haiti.

Da proposta, resultou o seguinte plano de aula:

PLANO DE AULA DIVERSIDADE E APROXIMAÇÃO CULTURAL: BRASIL E HAITI

DATA: 08/04/2015

PROPOSTA TEXTUAL (LEITURA E ESCRITA): CONHECENDO A SERRA GAÚCHA

OBJETIVO: Abordar (temas) conhecimentos da cultura local, regional, e sua socialização através da leitura e escrita (coletiva e individual).

METODOLOGIA: Na primeira aula, será desenvolvida uma troca cultural entre a cultura que os alunos já possuem e a cultura regional do lugar onde vivem atualmente. Logo após, será apresentado um texto para leitura sobre cultura local regional. Após, os alunos produzirão textos com a ajuda do professor e, ao final, lerão suas produções com intuito de se comunicarem e compartilhar conhecimentos culturais de Brasil e Haiti.

ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA ROTEIRO: PASSOS DO EXERCÍCIO PARA LEITURA E ESCRITA:

1 Os alunos haitianos lerão o texto com o professor e, após, sublinharão as palavras que correspondem à cultura local regional;

2 depois de sublinhar, os alunos retirarão as palavras do texto;

- 3 essas palavras serão utilizadas no preenchimento de um texto “guia” que os ajudará na produção do diálogo;
- 4 o professor orientará a produção de uma apresentação dos dados pessoais (nome), formação escolar, localização, e conhecimentos culturais sobre a região onde estão vivendo com o nome de “conhecendo a Serra Gaúcha”;
- 5 nestas produções, deverão aparecer as palavras sobre a cultura (local - regional) retiradas do texto 1;
- 6 o texto deverá ser construído de maneira individual através de uma leitura coletiva;
- 7 o professor irá a cada dupla, ou aluno (individualmente) verificar o andamento do trabalho e ajudar na atividade de escrita;
- 8 ao término da escrita do texto, os alunos iniciarão as apresentações (leitura);
- 9 por fim, cada dupla ou aluno (individual) terá de produzir um texto (autonarrativa), aproximando as culturas. O eixo central das produções será comparar os aspectos culturais (comida, vestuário, expressões linguísticas, música, dança etc.) entre os idiomas português brasileiro e francês/crioulo;
- 10 por fim, será feita a leitura das produções textuais sobre a diversidade e aproximação cultural entre o Brasil e o Haiti.

Após a apresentação do plano de aula, apresentamos os textos trabalhados na prática de leitura e escrita. Nesta escolha, foram pensados os quatro objetivos da abordagem multilinguística, enumerados na introdução. O primeiro texto, o texto Matriz, foi retirado da internet e versa sobre a cultura da Serra Gaúcha. Já o segundo texto, o texto Filial, foi uma produção construída parcialmente pelo professor, em função das estratégias de ensino utilizadas na leitura do texto 1, prevendo o preenchimento das lacunas a partir das palavras temáticas retiradas do texto inicial. O terceiro texto, a autonarrativa, foi a produção autoral dos alunos haitianos. Na sequência da metodologia constam os textos utilizados e as atividades de leitura e produção textual propostos.

TEXTO 1:

LEITURA DO TEXTO SOBRE A CULTURA DA SERRA GAÚCHA: A Serra Gaúcha é um acidente geográfico no nordeste do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Apresenta características socioculturais específicas, como acentuada influência alemã e também italiana, grande produção de uvas e vinho e desenvolvida indústria turística. (Serra Gaúcha. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_Gaúcha> acessado no dia 08 de abril de 2015)

TEXTO 2:

MODELO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A SER PREENCHIDO COM OS VOCÁBULOS RETIRADOS DO TEXTO BASE:

Oi tudo bem!

Meu nome é _____ sou de _____, no _____.

No momento estou vivendo em _____. Aqui trabalho como _____ na empresa _____.

No texto “a cultura local regional da serra gaúcha” aprendemos sobre a _____ que foi colonizada pela _____.

Também, conhecemos o nome de algumas cidades da serra como _____,
 _____ e _____.
 O clima é _____ e as principais comidas e bebidas típicas da região são
 o _____, a _____ com _____, o _____,
 _____ e _____ em geral.

TEXTO 3:

PRODUÇÃO TEXTUAL DE UMA AUTONARRATIVA A FIM DE ESTABELECEER UM PARALELO ENTRE A CULTURA BRASILEIRA E A HAITIANA: Cada dupla, ou aluno individual, fará sua autonarrativa na qual a tarefa é apresentar as duas culturas, a nativa (Haiti) e a, atualmente, aprendida (Brasil). Após a escrita, haverá apresentações dos textos (leitura oral) individuais. (MARTINS, J.P. Plano de aula: A diversidade e aproximação cultural entre Brasil e Haiti. Curso de Extensão Português para Estrangeiros, IFRS – campus Bento Gonçalves, 08 de abril de 2015).

2.1. Aplicação do Plano de Aula

O plano de aula “A diversidade e aproximação cultural entre Brasil e Haiti” foi aplicado em dois momentos. Primeiramente, mostraram-se as produções textuais sobre a cultura da serra gaúcha (Brasil-Texto 2) dos alunos haitianos: Enselot, Ferlo Pierre e Willanda.

1 OI TUDO BEM!
 2
 3 MEU NOME É ENSELOT SOU DE HAITI ST LOUIS
 4 NO HAITI.
 5
 6 NO MOMENTO ESTOU VIVENDO EM BG. AQUI
 7 TRABALHO COMO colunista NA EMPRESA CASA A.
 8
 9 NO TEXTO “A CULTURA LOCAL REGIONAL DA SERRA
 10 GAÚCHA” APRENDEMOS SOBRE A historia e cultura.
 11 QUE FOI COLONIZADA PELA Italia.
 12
 13 TAMBÉM, CONHECEMOS O NOME DE ALGUMAS CIDADES DA
 14 SERRA COMO Garibaldi, Carlos Barbosa E
 15 Ferretilha.
 16
 17 O CLIMA É OCEANICO E AS PRINCIPAIS COMIDAS E
 18 BEBIDAS TÍPICAS DA REGIÃO SÃO O Galto.
 19 A bebida COM batem, O Salada de.
 20 moimase E massas EM GERAL.

FIGURA 5: SCANNER DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO ENSELOT

1 OI TUDO BEM!
 2
 3 MEU NOME É FERLO PIERRE SOU DE HAITI.
 4 NO St Louis du Sud.
 5
 6 NO MOMENTO ESTOU VIVENDO EM Bento Gonçalves. AQUI
 7 TRABALHO COMO question NA EMPRESA Nicolini.
 8
 9 NO TEXTO “A CULTURA LOCAL REGIONAL DA SERRA
 10 GAÚCHA” APRENDEMOS SOBRE A Serra Gaúcha.
 11 QUE FOI COLONIZADA PELA Italiana e alemã.
 12
 13 TAMBÉM, CONHECEMOS O NOME DE ALGUMAS CIDADES DA
 14 SERRA COMO Caxias do Sul, Carlos Barbosa E
 15 Garibaldi.
 16
 17 O CLIMA É oceanico subtropical E AS PRINCIPAIS COMIDAS E
 18 BEBIDAS TÍPICAS DA REGIÃO SÃO O Galto.
 19 Apilenta feita COM bacem, O Arrozado Salada
 20 de moimase E massas EM GERAL.

FIGURA 6: SCANNER DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO FERLO

1
 3 OI TUDO BEM!
 4 MEU NOME É Willanda SOU DE Haiti.
 6 NO (Gonaïves) departamento do Nordeste
 7 NO MOMENTO ESTOU VIVENDO EM Bento. G. AQUI
 9 TRABALHO COMO Industrial NA EMPRESA Chesuni Frigorífico
 10 NO TEXTO "A CULTURA LOCAL REGIONAL DA SERRA
 11 GAÚCHA" APRENDEMOS SOBRE A Serra Gaúcha.
 13 QUE FOI COLONIZADA PELA _____
 14 TAMBÉM, CONHECEMOS O NOME DE ALGUMAS CIDADES DA
 15 SERRA COMO Fazenda, Bento G. E
 17 Garibaldi.
 18 O CLIMA É Oceânico Subtropical AS PRINCIPAIS COMIDAS E
 19 BEBIDAS TÍPICAS DA REGIÃO SÃO O b
 20 Arroz com feijão COM base O Salada e
de minicereal E massas EM GERAL.

FIGURA 7: SCANNER DA PRODUÇÃO TEXTUAL DA ALUNA WILLANDA

2.2 Análises das produções textuais (texto 2, preenchimento das lacunas)

Os alunos haitianos que forneceram seus textos (texto 2 – Preenchimento de lacunas) de maneira voluntária, após a realização do trabalho, foram Enselot, Ferlo e Willanda, que conseguiram inferir, a partir da leitura do primeiro texto, o conteúdo temático textual para assim preencherem as lacunas com os vocábulos que eles ouviram na leitura do texto 1 “Conhecendo a Serra Gaúcha”. Apesar de alguns problemas linguísticos focais, o que mais se evidenciou foram os tipos de recursos linguísticos mobilizados em duas das produções textuais: no texto do aluno Ferlo (linha 17), o enunciado pede o preenchimento do tipo de clima, sendo este um adjetivo masculino, e o aprendiz pôs /oceânica subtropical/. No texto 1 (leitura para o preenchimento do texto 2) a palavra consta como /oceânico/, no entanto, o adjetivo masculino que deveria caracterizar o tipo de clima posto como /oceânica/ acaba por não ter relevo, porque no momento da leitura coletiva, o professor comentou que no território brasileiro, e principalmente em alguns estados, no caso o Rio Grande do Sul, o clima é subtropical. O estudante memorizou esse item e o utilizou no preenchimento, o que valorizou o processo cognitivo do seu aprendizado em leitura, especificamente em língua estrangeira.

Nesta percepção avaliativa, comprova-se que o aluno foi além do esperado, pois, antes de escrever o vocábulo, ele deduziu, ou inferiu que no estado do Rio Grande do Sul, onde está localizada a Serra Gaúcha, o clima é subtropical. No entendimento global da oração, se houvesse a exclusão do vocábulo /oceânica/ e a permanência do vocábulo /subtropical/, haveria sim concordância nominal e coerência entre a compressão do clima brasileiro (informação contextual) e do clima da serra gaúcha (informação específica). Em termos de localização geográfica, conforme exposto no texto, a serra gaúcha faz parte do estado do RS e do território brasileiro. Nos aspectos linguísticos, os conteúdos “substantivo e adjetivo” foram contemplados, porque, durante a leitura, após o preenchimento do texto 2, o professor salientou os nomes próprios, nomes da região, nome dos lugares etc. e, em seguida, os adjetivos que estavam inseridos no conteúdo gramatical que teriam que aprender em língua estrangeira (LE). Os alunos compreenderam e disseram que no Haiti também aprendiam da mesma maneira, ou seja, na mesma “ordem” como o professor estava propondo: primeiro a classe gramatical dos substantivos

(nomeia os seres concretos, abstratos do idioma português), e, depois, a classe dos adjetivos (caracterizam, qualificam, determinam o substantivo).

Já no texto da aluna Willanda, houve um equívoco de concordância nominal na oração sobre a culinária (linha 20) /*o salada de maionese!*. Esse equívoco, ou troca de concordância, chamou a atenção porque, em português, os substantivos terminados em ‘a’ são femininos, em grande maioria. No entanto, há substantivos terminados em ‘a’, que são masculinos, como ‘o poeta’. Contudo, as trocas de ordem morfológica e sintática não se sobressaíram, e as sentenças estavam bem distribuídas em termos essenciais, integrantes e acessórios. Em vista disso, o professor sugeriu que os alunos buscassem informar-se onde viviam, prestando atenção aos usos linguísticos. Muitos, em suas falas, demonstravam ter informações bem restritas, daí se concluir que o ensino/aprendizado de leitura/escrita, tal como proposto, ter sido satisfatório.

Outro aspecto a destacar foi o da produção textual solicitada pelo professor, a qual demandou o preenchimento de lacunas e se assemelha à “técnica do *cloze*”. De acordo com Leffa (1996), essa técnica “consiste, basicamente, em lacunar um texto a partir da terceira ou quarta linha na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto e em pedir ao leitor que recupere as palavras retiradas”. (LEFFA, 1996, p.70) A princípio, a estratégia de ensino explorada no estudo não tinha nenhuma pretensão de medir a “inteligibilidade” do texto. Todavia, apesar de não ter sido pensada para atender à questão da inteligibilidade, a técnica é uma referência em medir a proficiência da leitura e a competência linguística. O *cloze* permite adaptações de acordo com o método de trabalho do professor, como, por exemplo, a avaliação após o exercício; “a aceitabilidade semântica” é um dos refinamentos qualitativos que ajudam no processo do ensino de leitura. Neste sentido, e para “ensinar leitura”, as atividades propostas devem ser repensadas antes, durante e ao final do processo. Na prática, a utilização do exercício significou o entendimento do “caminho” utilizado pelo professor, da onde partiu e aonde chegou. Assim, os alunos, após duas atividades de leitura e uma atividade de escrita, mostraram-se dispostos a desenvolver a escrita autoral, atividade 3, produção textual de autonarrativas, que serão analisadas abaixo.

Atividade 3: Produção Textual:

Tabela 1: transcrição da autonarrativa do aluno Enselot

1	Para começar minha apresentação, eu empresto
2	essa celebre frase seguinte: “quando ouço falar de
3	cultura, eu saco meu revolver”.
4	Não existe povo sem cultura, por isso a cultura
5	e a única herança eterna dum povo. Para relembrar
6	algumas coisas, os países da America Latina tem quase
7	todos uma cultura semelhante que e a Europeia, além meu
8	país Haiti tem algumas de diferente, pois o povo vem
9	da Africa. Então, no Haiti o Carnaval e muito forte, e a prin -
10	cipal festa que reúne o povo numa feriado de 3 dias, a

11	musica haitiana hoje e ouvida fora também; que e o “compas”
12	nasce pelo o musicó <i>Nemours Jn Baptiste</i> . Há, o stylo
13	<i>RAP Creole</i> , que e hoje o ritmo dos jovens, há vodou que a gente
14	pratica de maneira ilegalmente num tempo, más foi liberado
15	pela lei.
16	Com tudo isso, podemos paralelar a cultura brasi -
17	leira e a nossa, não tem grande diferença, pois na culinária
18	que eu tinha esquecido falar; nos comemos feijão, mandioca
19	Carne e outros. Nos feriados, como o dia 1º de maio que e um dia
20	universal de trabalho pelos países democráticos, a gente respeita
21	esse dia e mais. Para terminar essa grande obra, eu acho
22	que falta muitas; tais no dia 1º de janeiro os haitianos
23	fazem sempre uma sopa especial para celebrar a independência do
24	Haiti, pois antes da independência eles não podem comer essa sopa.
25	Énfim, espero que meu texto apesar das faltas de coérança
26	Esteja útil e aproveitado para fazer uma comparação.

Tabela 2: transcrição da autonarrativa do aluno Ferlo Pierre

1	Meu nome e Ferlo Pierre sou de Haiti do St St Povis de Sud
2	No memento estou vivendo em Brasil aqui trabalha como
3	auxiliar e tradutor.
4	as culturas dos dois países são quasi igual. Por exemplo
5	Na pascoa no Haiti a gente comeu mistura com
6	feijão e carne só peixes. Tomou refrigerante e cerveja
7	Mais ficou em casa sem fazer barulho. Aqui
8	no Brasil eu vi tambem os brasillieros comeram
9	Arroz, feijao, batata, e salada e comeram peixes. Tomaram
10	muitas bebidas. Outras culturas faram, sobre natal
11	no mês de Dezembro. La no Haiti di 24 de Dezembro
12	a gente vai no come, bebe e dansa muitas
13	Musicas dia de dezembro, a gente foi para a igreja
14	resar bastante. No Brasil a gente fez festa dia 24
15	de Dezembro, come, bebe e dansa também. Dia 25
16	De a gente foi pra igreja resar muito
17	Por Jesus Christo.
18	Pra conliur as duas culturas aparecem quasi
19	igual por que tudas coisas fizeram aqui
20	No Brasil fizeram la no Haiti. Então os haitianos
21	gostam ir a praia tomar banho no mar, os brasileiros
22	gostam tambem tomar danho no mar e nadar.

Tabela 3: transcrição da autonarrativa da aluna Willanda

1	Oi, tudo bem!
2	Meu nome e: Willanda Lucien sou de Haiti
3	Hoje eu sinto muito alegre para falar de cultura
4	gaúcha...Eu gosto das danças, roupas e culinaria
5	então e diferente de minha cultura.
6	Culinária e: arroz e feijao não e igual colocar feijão
7	no arroz fazer mistura, sopa de galinha.
8	fazer tambem sopa com peixe.
9	De mais para dança: nos sabemos dançar vodou, canaval
10	temos festival national.

2.3 Análises das produções textuais (texto 3 produção sobre a diversidade e aproximação cultural Brasil e Haiti)

Na atividade 3, os alunos produziram as autonarrativas, solicitando poucas mediações do professor sobre como “traduzir” as expressões culturais do Haiti (idioma francês ou crioulo) para o português brasileiro, de maneira que a escrita ficasse mais legível. A atividade 3 requeria mostrar a diversidade e a aproximação cultural entre o Brasil e o Haiti, o que não carecia de tradução. O professor os deixou livres e seguros para criarem suas autonarrativas. A primeira autonarrativa analisada é do aluno Enselot, que nas linhas 1,2, e 3, conceituou o termo cultura a partir de sua experiência de vida: */para começar minha apresentação, eu empresto essa célebre frase seguinte: “quando ouço falar de cultura, eu saco meu revólver”/*. Há duas hipóteses para o modo como foi formulada a definição: O aluno tem formação em Filosofia, sendo natural levantar possibilidades reflexivas sobre a cultura, tanto à cultura imposta pelos países que ajudam o Haiti, quanto à cultura que eles absorveram como imigrantes em outros países. A segunda hipótese confirma a instalação da crise política e econômica na capital, Porto Príncipe, mas, principalmente, a destruição causada pelo terremoto de 2010, que levou muitos haitianos a se refugiarem em vários países. No Brasil, os haitianos chegam a todo o momento. O estado do Acre é a entrada principal, depois se disseminam pelos estados do Sul e do Sudeste. No caso, a metáfora do */“saco meu revólver”/* (linha 3) está ligada a uma possível “perda da identidade” da cultura. Desde 2004, o Conselho de Segurança da ONU – Organização das nações Unidas atua no país com objetivos de reconstruir tanto a economia, quanto a estrutura pós-terremoto. O texto do aluno Enselot inicia com uma reflexão sobre cultura */Não existe povo sem cultura/* (linha 4), a partir desse momento a aproximação entre as aproximações do Haiti e do Brasil surgem, pois o aluno concorda no restante da produção que os dois países da América Latina foram colonizados pela Europa. Porém, ele refere-se aos habitantes do seu país como descendentes de “africanos”, como se desconhecesse que o Brasil também tem uma raiz africana na cultura e no idioma. Outros aspectos, considerados pelo aluno, foram atender à proposta da atividade, promover aproximação entre as culturas haitiana e brasileira. O estudante cita o “carnaval” como a manifestação mais próxima entre os dois países, dizendo

que lá /o carnaval é muito forte/ (linha 9), o que para nós, brasileiros, é uma das manifestações populares mais abrangentes na questão da identificação cultural, somos conhecidos como o país do “futebol e o do carnaval”. Outro momento foi o da lembrança do dia da independência, como em vários países do Continente Americano, é comemorado com um feriado, no Haiti, um feriado duplo, pois também é dia do Ano Novo, 1º de janeiro, No fim do texto, Enselot alude ao que foi pedido na atividade: */Énfim, espero que meu texto apesar das faltas de coerência/ Esteja útil e aproveitado para fazer uma comparação/* (linhas 25 e 26). Observa-se que ele atendeu não só o que foi solicitado como se autoavaliou em aspectos linguísticos, pois mencionou a possível “falta de coerência”.

A segunda autonarrativa é do aluno Ferlo Pierre, morador há alguns anos em Bento Gonçalves. O haitiano escolheu as datas cristãs como exemplos de aproximação cultural entre as duas culturas, do Haiti e do Brasil, comemoradas na mesma época nos dois países, a Páscoa, em abril, e o Natal, em dezembro. Entretanto, a data mais significativa para ele é a Páscoa. No texto, ele enfatiza dois aspectos, primeiro descreve que a páscoa no Haiti é igual à comemoração do Brasil sob o viés da culinária e, segundo, o momento de resguardo em casa sem fazer barulho em memória à morte de Jesus Cristo: */as culturas dos dois países são quasi igual. Por exemplo/ Na pascoa no Haiti a gente comeu mistura com/ feijão e carne só peixes. Tomou refrigerante e cerveja/ Mais ficou em casa sem fazer barulho. Aqui/ no Brasil eu vi tambem os brasillieros comeram/* (linhas 4, 5, 6, 7 e 8). Nos trechos descritos, observa-se a troca do modo indicativo pelo subjuntivo (comerem) – e o uso preferencial da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito ao invés da primeira do plural, com a utilização concomitante de a gente por nós. Esse uso é muito comum na fala geral entre brasileiros e, além disso, na escrita, não podendo ser considerada errada a não ser por alguém muito *preciosista*. Assim, da mesma maneira que os brasileiros pouco escolarizados, os haitianos, ainda que tenham alta escolaridade, embasam-se na fala para escrever, em português brasileiro.

O texto da aluna Willanda, terceira autonarrativa, menciona também o Carnaval, como o aspecto cultural mais lembrado por ela devido à proximidade com os festejos de sua terra, porém, em seu texto, mencionou a cultura regionalista do Rio Grande do Sul, que considerou muito diferente da cultura haitiana: */Hoje eu sinto muito alegre para falar de cultura/ gaúcha... Eu gosto das danças, roupas e culinária/ então e diferente de minha cultura/* (linhas 3, 4 e 5). Willanda solicitou que o professor trouxesse a letra e a gravação da música “Eu sou do Sul” do grupo tradicionalista Os Serranos. Conforme seu relato, ela escuta a música frequentemente vinda da casa dos vizinhos, nos fins de semana. O pedido da aluna foi atendido pelo professor, porque tratava de uma “leitura de mundo” que ela adquiriu desde sua chegada ao Brasil. Evidentemente, a jovem absorveu a “leitura de mundo/contextualizada pelo lugar onde vive” e gosta da cultura gauchesca, muito enfatizada por ela como muito diferenciada daquela de seu país de origem. Para enriquecimento da atividade, a aluna soube apontar, à sua inserção na cultura da Serra Gaúcha, o que justifica a abordagem multilinguística amplamente trabalhada pelos alunos no seu aprendizado em leitura e escrita da língua portuguesa do Brasil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos linguísticos mais tradicionais propalam que a língua materna é, aos olhos da maioria dos seus falantes, algo único. A denominação de língua materna exclui, assim, por pressuposto, o bilinguismo real e o multilinguismo (plurilinguismo), sendo um conceito idiomático monolingüístico. Neste estudo, entretanto, o conceito de língua materna abre-se à abordagem multilingüística, pois admite que a língua seja um objeto de conhecimento, e também, um objeto de uma prática, muitas vezes complexa. Essa prática social enseja que o sujeito aprendiz relacione-se com outros e com o mundo; ao mesmo tempo é prática corporal, pois põe em jogo todo o aparelho fonador, as mãos, os olhos etc. Tem-se aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender um idioma estrangeiro. Essa mobilização que se dá no aprendizado de outra(s) língua(s) propõe que o sujeito falante interaja. Dessa forma, a atividade linguística implica um trabalho sociocognitivo que envolve o *Eu*, a memória, requerendo flexibilidade psíquica entre corpo e cérebro/mente, sincronia de ritmos, adequação dos sons, das curvas entonacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas.

No roteiro do plano de aula, mostrado antes das atividades, o professor planejou toda a sequência, baseando-as nas necessidades dos alunos aos quais se destinava o trabalho. O curso de português para alunos estrangeiros da Secretaria de Extensão do IFRS, campus Bento Gonçalves, consiste na oferta de inserção ao convívio social dos haitianos em situações comunicativas peculiares, as quais se manifestam no dia a dia do contato do estrangeiro com a comunidade local (vizinhos, patrão, colegas de serviço), tais como “falar do lugar onde vivem”, “a comida típica”, “folclore”, “clima”, “entrevista de trabalho”, “cuidados com a saúde”, “modo de educar os filhos”, “religião”, “hábitos de higiene”, “tipos de alimentação” etc. Essas necessidades tão vivas e presentes revelaram no decorrer do trabalho que a língua não é um simples instrumento de comunicação. Ao propor-se a aprender outra língua, o sujeito tem que trazer para esse universo a sua história cultural, o modo de usar a sua primeira língua para desenvolver, ou entender, os fenômenos estruturais fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos do seu idioma, relacionando-os ao que está aprendendo, para que seu aprendizado faça sentido e ele possa se comunicar com adequação (REVUZ, 1998).

REFERÊNCIAS

- Comissão Europeia: **Multilinguismo: uma ponte para a compreensão mútua**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2009. Comissão Europeia. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_pt.htm>, acessado no dia 29/04/2015.
- KOFTIS, Michaela Bürger. **Multilinguismo e transculturalidade: o potencial criativo de autores cuja língua materna não é o alemão**. Trad. Soraia Vilela. Disponível em <http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/mtl/pt4714712.htm> Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion Junho de 2009, acessado no dia 27/05/2015.

- LEFFA, Wilson J. **Aspectos Significativos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre/RS: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

CONSCIÊNCIA TEXTUAL E COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTO ARGUMENTATIVO: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO

DANIELLE BARETTA¹⁷⁹
PATRICIA DE ANDRADE NEVES¹⁸⁰

INTRODUÇÃO

Resultados de provas oficiais que analisam o desempenho em leitura dos estudantes constataam que os índices alcançados pelos alunos brasileiros são insatisfatórios. O presente artigo parte, portanto, dessa realidade para propor uma reflexão sobre as práticas de leitura nas escolas brasileiras, em especial no Ensino Fundamental, numa tentativa de rever as estratégias adotadas. Para tanto, adota como ponto de atenção a relação entre compreensão leitora e consciência textual e como objeto de análise o texto de opinião.

Considerando que um dos objetivos da Educação Básica, segundo os PCNs (1998), é desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos para que possam posicionar-se sobre diferentes aspectos do cotidiano, é imprescindível encontrar espaço para o trabalho com a argumentação em todos os níveis escolares e não apenas no Ensino Médio. No entanto, como afirma Charaudeau (2008:201), a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem, em contraste com o forte desenvolvimento da narrativa e da descrição.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é propor alternativas para um trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento da consciência textual de textos argumentativos, apresentando sugestões de atividades didáticas que auxiliem os estudantes a entenderem e a refletirem sobre os mecanismos da argumentação, o que favorecerá não só a compreensão desses textos como também sua produção. Para investigar a consciência textual, propõe-se um olhar sobre a coesão lexical e gramatical e sobre a coerência textual. Para análise da estrutura do texto argumentativo, foram utilizados pressupostos da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2008).

Dado esse propósito, o presente texto está constituído de uma parte teórica, na qual é apresentada a fundamentação teórica que embasa o trabalho e de uma parte prática, em que é exposta uma

179 PUCRS/CAPES

180 PUCRS/CNPq

proposta de atividade de leitura de um artigo de opinião. Ao final, são apresentadas reflexões sobre o desenvolvimento da consciência textual como uma alternativa para os problemas de compreensão evidenciados pelos estudantes brasileiros.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A leitura, na abordagem cognitiva, é entendida como um processo cognitivo de apropriação de conteúdos, por meio do processamento das informações realizado pelo leitor durante a leitura. Esse processamento pode acontecer de forma ascendente (*bottow-up*) ou descendente (*top-down*) (KATO, 2007; SCLiar-CABRAL, 2008).

O processamento *bottow-up* constitui-se numa leitura vagarosa e minuciosa, na qual o leitor parte das unidades menores para as maiores. Nesse tipo de processamento, todas as pistas visuais são utilizadas para, a partir do reconhecimento de palavras, frases, orações, compor um todo até chegar à compreensão.

No processamento *top-down*, por sua vez, o leitor parte do seu conhecimento prévio, seja ele linguístico ou extralinguístico, para atribuir sentido ao texto, realizando antecipações sobre a leitura. Nesse tipo de processamento, o leitor utiliza as pistas visuais somente para testar suas hipóteses e reduzir incertezas.

Segundo Goodman (1991), o processamento da leitura sofre a influência de diferentes fatores, tais como: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo, condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Esses fatores é que determinam o processo de leitura, ascendente ou descendente.

Castro e Pereira (2004) destacam que, no processamento da leitura, o leitor não pode apenas considerar seu conhecimento prévio sem basear-se nos elementos linguísticos do texto (processo descendente), pois correria o risco de construir um sentido equivocado, que não encontra amparo na materialidade do texto. Igualmente, não pode tomar como suporte apenas os elementos linguísticos, sem relacioná-los com o que já conhece sobre o conteúdo (processo ascendente), pois, para relacionar as informações em nível local e global, elas precisam estar integradas ao conhecimento prévio do leitor.

Esses dois tipos de processamentos, portanto, não são excludentes, mas complementares, uma vez que, como afirma Leffa (1996), a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos. Dessa concepção, provém um terceiro tipo de processamento: o interativo, que combina características dos outros dois modelos.

No processamento interativo, o foco não está nem no leitor, nem no texto, mas na interação entre os conhecimentos já possuídos pelo leitor e os dados apresentados pelo texto.

Esses diferentes tipos de processamento da leitura se realizam por meio de estratégias de leitura. Estas referem-se aos passos dados pelo leitor na construção do sentido do texto (KATO, 2007, LEFFA, 1996, SOLÉ, 1998). São exemplo de estratégias frequentemente ativadas no processo de

leitura: o *skimming*, que consiste na busca de uma visão global do texto; o *scanning* que possibilita a busca por uma informação específica; a leitura detalhada que se caracteriza por uma leitura paciente, minuciosa, na qual o leitor focaliza cada elemento linguístico presente no texto; a inferência, uma dedução baseada em pistas linguísticas e em elementos contextuais; a predição, estratégia que encontra suporte na inferência, e que consiste na antecipação de conteúdos do texto com bases em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor e o automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção que permitem que o leitor monitore os procedimentos que utiliza para chegar a compreensão, avaliando-os e corrigindo-os, caso detecte algum equívoco no processo.

A eficácia das estratégias no processamento da compreensão leitora está diretamente relacionada à consciência do leitor sobre o uso desses processos e sobre os planos linguísticos do texto.

A consciência¹⁸¹ é a ciência de um processo realizado. Ao ser capaz de relatar esse processo, o indivíduo fica cada vez mais consciente dele. Segundo Baars (1998), há um espaço global, compartilhado, uma espécie de processador central que recebe e distribui informações de processadores especializados. No espaço global estão as informações novas, conscientes. Já nos processadores especializados estão as informações inconscientes, automatizadas. Esses processadores competem e cooperam para obter acesso às novas informações que estão ao espaço global. Quando uma nova informação é acomodada no processador especializado é que acontece a aprendizagem.

Portanto, falar em consciência linguística é fazer referência à habilidade do indivíduo de refletir e de agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, a consciência é fator essencial para a compreensão dos diferentes planos constitutivos da língua e, conseqüentemente, para a compreensão leitora. Sendo assim, a consciência linguística, segundo Gombert (1992), é classificada de acordo com o plano linguístico para o qual orienta sua atenção. A consciência fonológica é a capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas unidades menores, em sílabas e fonemas. A consciência morfológica diz respeito à habilidade de refletir sobre as menores unidades de sentido, os morfemas, e utilizá-las na estruturação e reconhecimento das palavras. A consciência sintática refere-se à capacidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças. A consciência semântica abrange a significação e os elementos coesivos lexicais. Na compreensão leitora, dá conta de ambigüidade, polissemia, implícitos e explícitos. A consciência pragmática analisa a situação de uso comunicativo. Por fim, a consciência textual, foco deste artigo, caracteriza-se como um monitoramento intencional do usuário da língua sobre o texto, focalizando sua atenção em suas propriedades e não em seus usos. Esse monitoramento pode fixar-se em aspectos da coesão, e da coerência dos textos ou da estrutura textual.

A coesão refere-se aos marcadores linguísticos do texto que contribuem para sua unidade e, assim, para a construção de seus sentidos. Pode apresentar-se como coesão lexical ou gramatical. Segundo Halliday e Hasan (1976), a coesão lexical é o mecanismo que envolve a repetição de uma mesma unidade lexical ao longo do texto ou a sua substituição por outras unidades que mantêm

181 A consciência humana vem despertando o interesse de estudiosos há muito tempo, sendo discutida sob diferentes perspectivas: filosóficas, psicológicas, neurocientíficas, entre outras. A definição apresentada no presente trabalho insere-se nesse último o campo de estudos, cujas concepções, especialmente as de Baars (1993), são importantes para tratar especificamente da consciência linguística.

relações semânticas de natureza hierárquica (hiponímia, hiperonímia), de inclusão (associação por contiguidade) ou não hierárquica (sinonímia ou quase-sinonímia). A coesão gramatical, por sua vez, refere-se à retomada de um elemento linguístico (referenciação) ou à sua omissão (elipse) ou, ainda, às relações estabelecidas por meio de conectivos (conjunções).

A coerência envolve as relações dos conteúdos dos textos. De acordo com Charolles (1991), apresenta quatro aspectos. Para ser coerente, um texto deve respeitar o eixo temático, mantendo-se fiel a ele (manutenção temática) mas, ao mesmo tempo desenvolvê-lo, fazê-lo progredir (progressão temática). Além disso, é necessário que o texto não apresente contradições temáticas ou linguísticas (ausência de contradição interna) e que as afirmações nele presentes tenham vínculo, de verdade ou de verossimilhança, com a realidade (relação com o mundo).

A estrutura textual diz respeito aos aspectos que caracterizam os gêneros textuais. Neste trabalho, é analisada com base nos estudos de Charaudeau (2008), que propõe que a prática discursiva é posta em prática por meio de procedimentos segundo quatro modos de organização do discurso: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo.

O modo de organização argumentativo, base para o estudo do gênero artigo de opinião aqui proposto, caracteriza-se pela construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo para influenciar o interlocutor. Desse modo, o autor entende a atividade argumentativa a partir de uma relação triangular entre um sujeito que argumenta, uma proposta sobre o mundo e um sujeito que é alvo dessa argumentação. Essa relação acontece por meio de um dispositivo argumentativo que, segundo Charaudeau (2008), é composto por proposta, proposição e persuasão. A proposta constitui-se de uma ou mais asserções que dizem alguma coisa sobre os fenômenos do mundo, por meio de uma relação argumentativa. A proposição parte de um quadro de questionamento baseado na possibilidade de pôr em xeque a proposta. Ao questionar a proposta, o sujeito argumentante pode se posicionar (a favor ou contra) ou não em relação a ela. Em ambos os casos, o sujeito que argumenta deve apresentar provas da veracidade ou da falsidade da proposta ou ponderar prós e contras. Os argumentos persuasivos consistem justamente nessas provas, que devem se destinar a justificar, refutar ou ponderar a proposta.

DA TEORIA À PRÁTICA: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO

Para esclarecimento dessas concepções, serão apresentadas atividades didáticas elaboradas a partir de um artigo de opinião. O texto trabalhado intitula-se “*Sacolas plásticas: educar em vez de banir*”, é de autoria de Miguel Bahiense, presidente da Plastivida Instituto Socioambiental e do INP, Instituto do Plástico, e foi publicado no jornal *A Folha de São Paulo*. Considerando seu conteúdo temático, trata acerca da discussão a respeito da lei que proíbe o uso de sacolas plásticas em supermercados aprovadas em alguns municípios. É um tema bastante pertinente, pois discute um assunto de relevância mundial, atual e que desperta opiniões divergentes. Tais aspectos, portanto, constituem-no como um artigo de opinião.

Para cumprir seu objetivo de persuadir o interlocutor, o artigo segue uma estrutura composicional típica para textos do modo argumentativo: há uma proposta estabelecida pelo autor (a proibição do uso das sacolas plásticas), em seguida ocorre o desenvolvimento da proposição ou tese (educar a população para o uso moderado de sacolas plásticas é uma solução mais eficaz do que a proibição) e,

por fim, a persuasão, isto é, a apresentação dos diferentes argumentos que sustentarão a tese. (CHARAUDEAU, 2008).

A seguir, será apresentada uma atividade de leitura baseada no artigo mencionado, que pode ser utilizada em turmas do 7º ou 8º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de auxiliar os estudantes a entenderem e a refletirem sobre os mecanismos da argumentação com foco no desenvolvimento da consciência textual.

ATIVIDADE DIDÁTICA: ARTIGO DE OPINIÃO

Leia o texto e, em seguida, responda às questões.

Sacolas plásticas: em vez de banir, educar

Alguns municípios recentemente aprovaram leis proibindo as sacolas plásticas, o que nos priva da escolha da embalagem mais adequada para carregar as compras e impede que as sacolas sejam reutilizadas para acondicionar o lixo doméstico, com grande benefício ambiental e para a saúde pública.

É fundamental esclarecer que o problema não é o produto, e sim o que se faz com ele. A questão está no desperdício e no descarte incorreto. Sem educação, qualquer produto vai continuar sendo descartado inadequadamente.

Nesse sentido, a cidade de Blumenau (SC) deu o exemplo, lançando a Escola de Consumo Responsável. Ela promove o uso de sacolas fabricadas dentro da norma ABNT nº 14.937. Mais resistentes, suportam as compras sem que seja necessário colocar uma dentro da outra. Evitando a duplicidade, reduz-se o desperdício. Tal escola capacita o varejo sobre o uso responsável e descarte correto das sacolas para que se torne multiplicador de tais conceitos. [...]

A Escola de Consumo Responsável integra o Programa de Qualidade e Consumo Responsável das Sacolas Plásticas, outra iniciativa conjunta de Plastivida, INP e Abief, que reduziu em 22,5% o consumo de sacolas plásticas no Brasil nos últimos anos, com meta de chegar aos 30% ao final de 2012.

Nas capitais em que ela já foi implantada, treinou-se o pessoal de frente de caixa dos supermercados, que hoje orienta os consumidores a evitar o desperdício. Não há alternativas consistentes para substituir as sacolas plásticas. Econômicas, resistentes, práticas e higiênicas, são reutilizáveis e 100% recicláveis.

Estudo encomendado pelo governo britânico sobre o impacto ambiental de diversos tipos de sacolas mostrou que a de plástico tem o melhor desempenho. Ela apresenta a menor geração de CO₂ em seu processo produtivo e consome menos matéria-prima.

Espera-se que Blumenau inspire outras localidades, porque somente com uma visão ampla, focada na educação, e com articulação de toda a sociedade, é que conseguiremos eficácia na defesa do meio ambiente, sem que a população seja penalizada.

*Miguel Bahiense é presidente da Plastivida Instituto Socioambiental dos Plásticos e do INP -
Instituto Nacional do Plástico.*

Folha de São Paulo, Opinião, 26/07/2011

1. Qual é o assunto central desse texto?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

2. Você acha que esse assunto pode gerar polêmica e discussão?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

3. É um assunto de interesse da sociedade como um todo ou é um assunto pessoal?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

4. Quem é o autor do texto? Qual é sua profissão? Ela tem algum conhecimento especial para ter escrito esse texto?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

5. Quem normalmente lê esse tipo de publicação? Ou seja, para quem provavelmente foi escrito esse texto?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

6. O texto “Sacolas plásticas: educar em vez de banir” é um artigo de opinião. A partir da leitura realizada, assinale a alternativa que indica qual seria o objetivo principal de um artigo de opinião.

- informar.
- divertir.
- contar uma história.
- vender um produto.
- influenciar a opinião/ação de outras pessoas.

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

7. No texto, o autor posiciona-se **contra** uma outra opinião (tese) defendida. Que opinião é essa?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

8. Que opinião (tese) do autor já aparece no título do artigo?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

9. Com o objetivo de convencer o leitor, o autor do texto usa diferentes argumentos para mostrar que sua ideia é válida. Numere as informações abaixo, conforme a sequência em que são apresentadas no texto.

- A descrição das atividades e objetivos da Escola de Consumo Responsável.
- A comparação entre o desempenho de diferentes tipos de sacolas, mostrando que a sacola plástica apresenta menor geração de CO₂ em seu processo produtivo e consome menos matéria-prima.
- A redução do consumo de sacolas plásticas no Brasil nos últimos anos devido a iniciativas do Programa de Qualidade e Consumo Responsável.
- A citação de um estudo encomendado pelo governo britânico sobre o impacto ambiental de diversas sacolas que mostrou que a de plástico tem melhor desempenho.
- O exemplo da cidade de Blumenau que lançou a Escola de Consumo Responsável.

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

10. Qual dos argumentos abaixo **não** poderia ser inserido no texto?

- () A sacola plástica é útil na separação de rejeitos em casa.
- () Na sociedade contemporânea, a melhor forma de usufruir dos benefícios a que todos temos direito é utilizar qualquer produto de forma consciente.
- () Antiecológicas da matéria-prima ao processo, as sacolas plásticas levam centenas de anos para se degradar.
- () Para a pesquisadora Cássia Maria Lie Ugaya, uma sacola plástica utilizada por várias vezes pode chegar a ter o mesmo impacto ambiental da sacola de pano.
- () Cidades como Jundiaí, que já proibiram as sacolinhas, registraram aumento considerável de vendas de sacos de lixo. Com um novo gasto mensal, é o consumidor que sai no prejuízo.

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

11. De acordo com o contexto, com que sentido foi usada a palavra **questão** na frase “A questão está no desperdício e no descarte incorreto”?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

12. No trecho “É fundamental esclarecer que o problema não é o produto, **e sim** o que se faz com ele”, reescreva a frase, substituindo os termos destacados por outro de significado equivalente.

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

13. No trecho “[...] **o que** nos priva da escolha da embalagem mais adequada para carregar as compras [...]”, a que se referem os termos destacados?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

14. A que se refere o termo “**ela**” no trecho “Nas capitais em que ela já foi implantada [...]”?

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

15. No trecho “Mais resistentes, suportam as compras sem que seja necessário colocar uma * dentro da outra”, a palavra que poderia substituir o asterisco é: _____

Pensando no assunto: Explique como você pensou para chegar à resposta.

Nas seis primeiras questões, são trabalhados aspectos referentes ao reconhecimento do gênero textual e da situação comunicativa. As questões de 7 a 10 encaminham o aluno para a construção do dispositivo argumentativo, ao propor uma reflexão acerca da proposição, da proposta e dos argumentos de persuasão. A nona e a décima questões focalizam, ainda, aspectos da coerência textual ao solicitar que os alunos fixem sua atenção na progressão temática estabelecida pelos diferentes argumentos apresentados (questão 9) e na necessidade da manutenção da coerência interna desses argumentos. As demais questões referem-se à coesão do texto, levando os alunos a pensarem e discutirem sobre o processo de sinonímia, o uso de conjunções, a referência e a elipse.

Para a realização dessas atividades de compreensão, o aluno deve ser estimulado a focar sua atenção nas marcas de textualidade do texto, usando o processamento ascendente e descendente, tendo como suporte as diferentes estratégias de leitura. É importante, também, que o professor o encoraje a explicar como chegou às respostas por meio do tópico “pensando no assunto”, pois, assim, o aluno terá consciência sobre os processos que realizou, o que resultará numa compreensão leitora mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das dificuldades de compreensão e de posicionamento crítico, evidenciadas por alunos da Educação Básica e pelas dificuldades dos professores em resolver essa situação, procurou-se, neste artigo, apresentar uma proposta para trabalhar com a leitura do texto argumentativo, agregando o desenvolvimento da consciência textual e observando os elementos textuais que o constituem.

Com isso, pretendeu-se oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que ajude o aluno a reconhecer os procedimentos argumentativos presentes no texto, de modo a desenvolver uma postura crítica enquanto leitores competentes e ampliar sua capacidade leitora e seu conhecimento linguístico.

REFERÊNCIAS

- BAARS, B. J. *A cognitive theory of consciousness*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CASTRO, J. S. e PEREIRA, V. W. Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação. *Calidoscópio*. v., n. 2, 2004.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C; ORLANDI, E. P e OTONI, P. (Orgs.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1998, p. 39-85.
- GOMBERT, J. E. *Metalinguist development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- GOODMAN, K. S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.
- SCLiar-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas: Psicolinguística*. v. 12, n. 2, p. 24-33, Juiz de Fora: UFJF, 2008.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEITURA E COMPREENSÃO: O QUE A ESCOLA PODE FAZER PARA PROMOVER A LEITURA E CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES AUTÔNOMOS?

JULIANA CANTON HENRIQUES¹⁸²

1. INTRODUÇÃO

Ler é muito mais do que decodificar símbolos. Um bom leitor, além de identificar grafemas e associá-los aos fonemas respectivos, precisa compreender o que lê. De acordo com Marcuschi (1996), compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos. A compreensão não é uma habilidade inata, precisa ser aprendida. É um processo complexo, que pressupõe interação do leitor com o texto. Infelizmente, existem muitas crianças que aprendem a decodificar, decifrar os símbolos linguísticos, mas têm dificuldades para avançar em sua capacidade de compreensão, seja não apreendendo a ideia central dos textos que leem ou realizando inferências mínimas que qualquer texto exige. Desse modo, a leitura acaba sendo percebida como uma tarefa enfadonha e maçante. O que acontece com a maioria dos leitores que passam anos no Ensino Fundamental aprendendo a ler e a escrever e são incapazes de ler um texto e tecer comentários pertinentes? Com a Internet, o acesso a livros e às mais diversas formas de leitura tornou-se acessível a todas as pessoas. No entanto, parece que um processo inverso do que se imaginava vem ocorrendo: grande parte das pessoas não tem sequer paciência nem foco para ler um texto curto, como uma crônica publicada em um jornal, até o fim. Imagine, então, pensar em estratégias para compreender o que leem!

A compreensão leitora é uma conquista de cada um, ninguém pode fazer isso por outra pessoa. E é uma tarefa recompensadora, pois ler é prazeroso, é interagir com o mundo através das páginas de um livro, de um jornal ou qualquer outro suporte. O desafio é pensar em meios de apoiar os leitores para que possam trilhar esse caminho “com suas próprias pernas”.

Este artigo tem a intenção de refletir sobre a leitura, a compreensão e o papel da escola, frente à realidade atual. Inicialmente, são apresentadas uma definição geral e duas definições específicas de leitura, tais como propostas por Leffa, em seu livro *Aspectos da Leitura – uma perspectiva psicolinguística* (1996). A partir de cada definição específica, acrescentam-se os dois modelos de processamento de informação: *bottom-up* e *top-down*, que Kato (1985) aborda em mais detalhes. Em seguida, passa-se à definição conciliatória de leitura, com a ideia de leitor maduro, de Kato (op.

cit.). O artigo também discute pontos relevantes que dizem respeito à leitura e à compreensão, como a metacognição e a produção de inferências e sugere alguns exemplos de como a escola pode contribuir para a formação de leitores proficientes.

2. LEITURA: CONFRONTANDO DEFINIÇÕES

Definir leitura não é uma tarefa fácil. Pressupõe reunir conceitos, observar o mesmo processo (de decifrar e compreender) sob vários pontos de vista. Flores e Gabriel (2012) usam a metáfora do quebra-cabeça para refletir como o ato da leitura condensa peças essenciais: o leitor, o autor e o texto. Defendem que é necessário inter-relacionar os estudos referentes a cada peça para discutir leitura. De fato, a leitura só ocorre quando o leitor consegue interagir com o texto, procurando recuperar as ideias de um autor que teve certas intenções ao escrever, usando seu conhecimento e vivências prévias. Assim, o quebra-cabeça se completa. Ler não é uma atividade natural do ser humano, como é a fala. É uma competência que precisa ser aprendida, praticada e, como já afirmado, envolve uma série de “peças” que ajudam a formar o quebra-cabeça da leitura.

Leffa (1996) define leitura partindo de um conceito mais geral para depois apresentar definições mais específicas. Na definição geral, defende que leitura é uma representação, é olhar para uma coisa e ver outra. A palavra escrita é vista como um elemento intermediário, que funciona como um espelho do mundo, da realidade. Assim, ler é reconhecer o mundo através de espelhos. Ferrari (2011) amplia a ideia da linguagem como representação, como espelho do mundo, ao discorrer a respeito da Linguística Cognitiva, que defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição, “assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através do qual o mundo é apreendido e experienciado” (FERRARI, 2011, p.14).

Prosseguindo com as definições, Leffa comenta que há duas posições antagônicas: uma que aponta para a leitura como um processo que vai do texto para o leitor e outra que vai do leitor ao texto. Na primeira definição, o texto teria o seu significado preciso e exato e, ao leitor caberia apenas apreendê-lo. É um processamento ascendente, que, segundo Kato (1985), alguns estudiosos da área da cognição e da inteligência artificial chamam de *bottom-up*. Nessa perspectiva, o leitor constrói o significado do texto através da sua análise cuidadosa, não tira conclusões precipitadas, porém é lento e pouco fluente.

A crítica a essa definição pontua que nessa ótica o leitor é isentado da tarefa de ler e inferir. Mostra um leitor passivo, cujo papel é de apenas extrair o significado do texto assim como ele está impresso, se é que isso é possível. Essa ideia parece difícil de ser concebida, mas é amplamente difundida, inclusive em aulas de Língua Portuguesa, em que alunos são orientados a interpretar textos seguindo exatamente o que está escrito, com perguntas pouco desafiadoras e superficiais. Nessa perspectiva, Marschuschi (2008, p. 241-242) afirma que: “A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas”. O autor postula que compreender o texto não é uma atividade de garimpagem de informações, pois um texto oferece muito mais surpresa do que um garimpo e tem muito mais coisas escondidas.

Na segunda posição apresentada, ocorre um processamento de informação descendente, *top-down*, segundo Kato (op. cit.), em que o significado não está no texto, mas nos acontecimentos que as ideias lidas desencadeiam na mente do leitor. A partir dessa concepção, a leitura é mais fluente e veloz, a essência do texto é facilmente apreendida. No entanto, pode haver um excesso de adivinhações que não são necessariamente confirmadas pelos dados do texto. Um mesmo texto poderia, então, resultar em diferentes interpretações, pois cada leitor faria uso de seus conhecimentos prévios, mais do que das informações efetivamente provenientes da leitura feita. Assim, “todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa-preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Vê-se que as duas definições antagônicas apresentadas terminam por se mostrar incompletas, e é preciso pensar em uma forma de definir a leitura sem ir para um extremo nem para o outro.

3. LEITURA: CONCILIANDO DEFINIÇÕES

Apresentadas as concepções divergentes, é o momento de reunir as peças do quebra-cabeça, para, então, concluir que a leitura acontece não apenas enfatizando o texto ou somente o leitor, mas a atividade de interação. Nesse sentido, Marcuschi (1996) assegura que a atividade de produção de sentidos é sempre uma atividade de coautoria. Isso quer dizer que os sentidos estão parcialmente contidos no texto e são parcialmente completados pelo leitor. É um encaixe do leitor-texto que deve acontecer para que a compreensão se efetue, sem também deixar de mencionar o autor e o contexto, como citam Löbler e Flôres (2010, p.187):

Não se trata apenas de compreender as palavras dispostas no texto, mas também de apreender o sentido que elas adquirem em determinado contexto de elocução, somando-se a isso a reflexão do leitor a respeito do que o autor quis dizer, ao expressar-se da forma como o fez.

As autoras acrescentam ainda que, no decorrer da leitura, o leitor manipula o texto e o contexto para compreender. Mais ainda, Kato (op.cit.) apresenta o conceito de leitor maduro, que usa os processos ascendentes e descendentes já mencionados de forma que um complemente o outro. A escolha de cada processo não aconteceria de forma aleatória, mas seria uma escolha metacognitiva, consciente.

Marcuschi (2008) conclui, então, que o sentido não estaria no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

4. LEITURA: UMA CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Então, a ideia de considerar a leitura como uma atividade interativa entre o leitor, texto e autor é que passa a se destacar como mais coerente. Sabe-se que todo texto apresenta lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor. É o encaixe do quebra-cabeça, já citado na seção anterior. Para que essa interação seja completa, qual é o papel do leitor? De que forma a escola pode contribuir para apoiar o aluno em seu processo de leitura e compreensão, com o objetivo de torná-lo um leitor proficiente?

Segundo Marcuschi (1996, p. 73), “uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos *conhecimentos pessoais* que os indivíduos têm”. A compreensão, nesse sentido, seria a reorganização dos conhecimentos prévios construídos pelo leitor, combinando-os com os dados apresentados pelo texto. Uma criança que esteja inserida em um ambiente com mais recursos pedagógicos, que receba incentivos contínuos que a desafiem a se desenvolver e a viver experiências relativas a algum assunto específico, certamente compreenderá melhor um texto que fale daquele tema, pois, em tal circunstância, terá construído um conceito próprio, um esquema de pensamento sobre aquele assunto.

Leffa (op. cit.) apoia-se na teoria dos esquemas para explicar como ocorre a aprendizagem. Para essa teoria, nada surge do nada, tudo se transforma a partir do que já existe dentro da mente do indivíduo. O conhecimento antigo, interagindo com as condições do leitor e as informações novas, evoluiria para o conhecimento novo. No momento em que lemos um texto que tenha como tema os mamíferos, por exemplo, acionamos nossa memória para fazer uso dos esquemas de pensamento que temos construídos sobre o assunto. Quanto mais conhecimentos prévios, experiências anteriores que abordem o tema, tivermos, mais facilmente faremos a “ponte” com a nova informação apresentada pelo texto. Assim, quem lê muito, mais facilmente compreenderá novas leituras, pois terá construído mais conhecimento a partir do que já leu, terá mais redes de esquemas de pensamento em sua mente.

Kato (1985, p. 42) argumenta que, no que se refere aos esquemas:

“Os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo-termo, tendo a possibilidade de automodificar-se à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento do mundo.

O acionamento de um esquema pode levar ao acionamento sucessivo de seus subesquemas ou de esquemas que lhe são superordenados, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito”.

Como se pode notar, o uso de seus esquemas de pensamento possibilita que o leitor perceba que aquilo que não está escrito no texto pode ser inferido. Neste ponto, é preciso destacar que a escola tem um papel essencial para estimular no aluno o uso de seus esquemas. Muitas experiências pedagógicas nessa linha têm mostrado que o trabalho resulta em bons frutos. Como exemplo, pode-se citar uma atividade sugerida por Coscarelli (1996): o cordão ou varal de histórias. Um grupo de alunos da turma pendura objetos e desenhos em um fio de nylon formando assim uma história com imagens. Os outros alunos, observando o que está no varal, devem contar a história montada, a partir do conhecimento prévio que cada pista aciona em suas mentes. Cada pista acionará um ou mais esquemas na cabeça do “leitor”. A interação entre os esquemas de pensamento e as pistas do varal dará sentido à história criada. Nesse trabalho, a autora destaca que é interessante comparar a história que é criada pelo grupo de alunos que interpreta as pistas com a história que o grupo que criou o varal tinha em mente. É a confrontação daquilo que o autor pensou com o que o leitor interpretou. Problemas que ocorrem na leitura e escrita de textos verbais podem surgir nessa atividade e são uma boa oportunidade para reflexão, pois “pistas mal escolhidas costumam acionar no leitor, esquemas não desejados e fazer com que ele construa uma representação do texto diferente da esperada pelo escritor” (COSCARELLI, op.cit. p. 6).

Ao acionar os esquemas certos, o leitor é capaz de formular inferências, as quais, segundo Coscarelli (op.cit.) são a alma da leitura. Ele consegue reunir as informações textuais integrando-as com as informações não textuais, produzindo sentidos. Marcuschi (1996) conceitua inferência como “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a informações novas.” Macedo (2008) acrescenta que as inferências são deduções a respeito do sentido de um texto ou discurso que não estão expressas literalmente no texto. Dependem do conhecimento de mundo do leitor/ouvinte, da sua competência linguística e do contexto em que estiver o discurso.

Se o leitor não acrescentar seu conhecimento de mundo àquilo que está lendo, não fizer suas inferências, o que foi lido não será completamente coerente. Macedo (op.cit.) comenta que o leitor ou ouvinte empresta ao texto literal as suas considerações, vivências e ressignificações, utilizando a memória do que conhece do mundo para reconstruir o conteúdo semântico pretendido pelo escritor. O leitor, então, segue as pistas deixadas pelo escritor e constrói o significado do texto.

Cai por terra, então, a ideia de compreensão como a atividade de extrair informações do texto. Como será que a leitura e a compreensão têm sido abordadas na escola? Será que as questões de estudo do texto não são atividades que exigem apenas a extração de informações? Como o aluno vai tornar-se um leitor competente se não for orientado a fazer inferências enquanto lê, se não for desafiado a pensar? Coscarelli (op. cit.) atenta para o tipo de questões que os professores apresentam aos alunos, quando afirma que:

As perguntas objetivas menosprezam a capacidade interpretativa do aluno e dificultam a formação de um leitor crítico por impossibilitar a análise e avaliação do que se lê. As perguntas inferenciais, por sua vez, levam a uma leitura mais profunda. Elas obrigam os leitores a interagir com o texto, uma vez que não encontram nele as respostas prontas, possibilitando assim diferentes leituras.

Prosseguindo, a autora dá um exemplo de atividade que envolve a produção de inferências. É a leitura protocolada. Nessa atividade, o professor lê uma parte da história e faz perguntas aos alunos para que imaginem o que vai acontecer. A leitura do texto avança e mais informações devem ser levadas em conta para ser possível fazer mais previsões sobre o texto. Perguntas do tipo ‘com base em que você está dizendo isso’ ou ‘que dicas do texto você está usando’ devem ser feitas aos alunos para que percebam que existem relações de causa e consequência no texto e para que fiquem mais conscientes do processo de interpretação.

Marcuschi (1996) também se preocupa em mostrar na prática como o aluno pode ser incentivado a fazer inferências. O autor sugere que o título do texto seja sua primeira entrada cognitiva. A partir dele, o aluno pode fazer suposições sobre a história, que poderão ser confirmadas ou modificadas ao longo da leitura. Analisar os títulos da imprensa também é uma tarefa interessante. O aluno pode, igualmente, ser desafiado a sugerir títulos ou justificá-los.

5. LEITURA: UM PROCESSO METACOGNITIVO

Uma das qualidades do leitor proficiente é que este entende o processo da leitura e compreensão como um processo consciente. Ele sabe quando não está compreendendo o que lê, e consegue colocar em prática, estratégias para retomar sua compreensão. É capaz de decidir se ler novamente um trecho é suficiente ou se precisa buscar uma fonte diferente para esclarecer uma dúvida. Leffa (op. cit) usa o termo *metacognição* para tratar desse monitoramento da compreensão feito pelo leitor durante o ato da leitura.

Segundo o autor, a metacognição resulta do desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que acompanha o crescimento do indivíduo e da ação específica da educação para intervir no desenvolvimento da reflexão. Isso quer dizer que a capacidade de refletir sobre a leitura cresce com o amadurecimento do indivíduo. No entanto, intervenções pedagógicas são essenciais para a formação de um leitor que saiba avaliar sua compreensão e que tome as medidas adequadas quando a compreensão falha. Essa questão é bastante profunda, uma vez que:

A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma. (KATO, 1985, p. 112)

Kato também indica duas atividades ao professor que podem ajudar a desenvolver as estratégias metacognitivas em seus alunos. Na primeira delas, o aluno deve procurar uma palavra única que possa preencher as lacunas de um texto. Após ler o texto reconstruído com a palavra que faltava, o sujeito precisará escrever todas as palavras ou expressões que fizeram com que ele adivinhasse a palavra que estava faltando. Através dessa atividade, a autora lembra que a criança usa pistas gramaticais, semânticas, seu conhecimento prévio e sua capacidade de raciocínio para realizar a tarefa.

6. CONCLUSÃO

A partir do que foi apresentado neste artigo, fica evidente que a leitura não pode ser encarada como uma atividade que envolve apenas o leitor, ou somente o conteúdo que o texto traz. Marcuschi (1996, p.74) reforça que “se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que a compreensão seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação”. É preciso integrar os papéis e considerar que a leitura não se completa se não houver um texto e se o leitor não fizer uso de seus esquemas de pensamento, que o auxiliarão a compreender o que lê. Cabe também ao professor desenvolver atividades que possibilitem que o aluno acione seus esquemas e venha a interpretar o que lê. Kato (op.cit) conclui que o professor criativo e experiente pode utilizar-se do conhecimento que a criança tem e da situação de aprendizagem para, a partir deles, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver sua capacidade cognitiva e

metacognitiva. Certamente, já se faz muito nas escolas, mas ainda há um grande caminho a percorrer. Tentou-se, neste artigo, apresentar algumas sugestões.

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174. dez.1996.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FLÔRES, O.; GABRIEL, R. O quebra-cabeça da leitura: leitor, texto, autor. In: MOURA, H. e GABRIEL, R. *Cognição na Linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012.
- KATO, M. *O aprendizado da Leitura*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura – uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzato Editores, 1996.
- LÖBLER, D. A.; FLÔRES, O. C. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.35, n.59, pp. 181-196, 2010.
- MACEDO, D. C. A construção do significado. *Saber Digital: Revista Eletrônica do CESVA*. Valença, v. 1, n. 1, p. 70-84, mar./ago. 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.
- _____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

INFERÊNCIA: ESTRATÉGIA DE LEITURA E PROCESSO COGNITIVO RELEVANTE NA COMPREENSÃO TEXTUAL EM L2

MARILANE MARIA GREGORY¹⁸³

INTRODUÇÃO

O conhecimento lexical garante a compreensão textual? Qual o papel das inferências? Quais são as estratégias de leitura e o conhecimento prévio requerido para que o leitor interprete um texto ou uma tirinha em língua estrangeira? Estas são algumas das questões que instigaram a investigação.

O relato a seguir pretende mostrar que o leitor de um texto em língua estrangeira, ao se deparar com palavras desconhecidas, pode superar esta limitação de sua competência linguística e avançar na compreensão do texto, fazendo inferências sobre o sentido de tais vocábulos partindo de seu contexto de ocorrência.

Sabe-se que compreender um texto não é uma tarefa simples, pois devemos acionar conteúdos que estão guardados na memória, ou seja, conhecimento prévio que já temos sobre o assunto a ser tratado para que possamos uni-lo com a novidade trazida pelo texto e assim atingir a compreensão.

Pressupõe-se uma interação entre leitor e texto em busca da construção de sentido, recorrendo a elementos linguísticos e discursivos do texto, bem como de conhecimento prévio do assunto em questão. Isso significa, por um lado, uma concepção de leitura que envolva mais do que o conhecimento da língua.

A justificativa da realização deste trabalho reside no interesse em compreender como os alunos inferem na hora de interpretar determinada tirinha, qual a dificuldade dos alunos de L2 em lidar com esta habilidade no ato da leitura.

O artigo inicialmente apresenta uma discussão teórica sobre leitura e seu processamento cognitivo, em seguida, destaca a importância do conhecimento prévio e das inferências para o entendimento de um texto, e por fim, relata o experimento com uma breve análise da compreensão de tirinhas feita por alunos de língua inglesa de nível intermediário. O referencial teórico desta pesquisa funda-se em textos de pesquisadores que entendem a leitura como processo interativo de natureza sociocognitiva.

LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Quando se discute leitura em L2, o conhecimento lexical é sempre visto como condição necessária, ainda que não suficiente. O vocabulário com que o aluno está familiarizado certamente proporcionará uma compreensão facilitada do texto, mas suas estratégias de leitura e seu conhecimento prévio assumem papel relevante nesta atividade.

A leitura é uma das habilidades linguísticas que deve ser desenvolvida pelo estudante de língua estrangeira. É parte do papel do professor facilitar o desenvolvimento do aprendizado do aluno em termos de leitura e muitos são os estudos a respeito de estratégias em L2. Estratégias de leitura são técnicas que os leitores utilizam para facilitar o processo de compreensão textual. São processos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido. A estratégia inferencial, objeto do presente estudo, permite captar o que não está dito no texto de forma explícita, ou seja, são indicações ou suposições baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimento prévio que o leitor possui.

Contudo, é fundamental estudarmos como de fato acontece a compreensão, para isto são apresentados conceitos a partir da visão de alguns autores, abordando os processos cognitivos envolvidos no ato de leitura.

Segundo Smith (1989, p. 17), ler é uma prática social, é “uma atividade construtiva e criativa”, que possui quatro características distintivas fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. Objetiva, pois há um objetivo ou uma intenção que o próprio leitor manifesta ao ler. A leitura é seletiva porque normalmente prestamos atenção ao que é relevante aos nossos objetivos e também é antecipatória porque nossos objetivos definem nossas expectativas. Smith (1989, p.32) afirma que a antecipação ou previsão é o “núcleo da leitura”, por meio dessa estratégia as nossas experiências e conhecimentos anteriores nos possibilitam prever quando lemos. E por fim, a leitura baseia-se na compreensão uma vez que “a compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido” (SMITH, 1989).

Goodman (1973, citado por Tomitch, 2008, p. 236) diz que ler é um “jogo psicolinguístico de adivinhação” na medida em que o leitor constrói hipóteses sobre o texto. O papel do leitor seria de confirmar ou descartar essas hipóteses, baseando-se em conhecimentos diversos, de ordem sintática, semântica, de mundo, etc. O leitor precisa ativar esquemas mentais preexistentes e confrontá-los com as informações do texto.

Vilson Leffa (1996) refere-se ao processo de leitura através das duas definições mais utilizadas: ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. Na primeira, a ênfase é dada ao texto, ao modo como ele deve ser explorado e entendido, sem perder a sua essência. Na segunda, é dado mais importância ao leitor, que tem a sua visão, a qual precisa ser respeitada. Essa visão dependerá do seu nível de conhecimento sobre o assunto. Neste caso, a leitura torna-se um procedimento de levantamento de hipóteses, em que/no qual a compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve enquanto a leitura se realiza.

Deste modo, o autor destaca a importância da interação entre texto e leitor para a leitura compreensiva, em tal circunstância o conhecimento prévio do leitor se entrelaça com os dados fornecidos pelo texto. Segundo Leffa (1996, p.22), leitor e texto podem ser comparados a duas engrenagens que correm uma dentro da outra; se houver descaixe, elas se separam e rodam soltas. Mas, quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto. Como diz o autor, o texto e seu leitor devem estar em harmonia para que o entendimento ocorra.

Leffa destaca os subprocessos envolvidos na leitura, a necessidade de clareza de objetivos, bem como as diversas estratégias do leitor que podem mobilizar os vários tipos de conhecimento necessários ao êxito da leitura.

Coscarelli (2002), tomando a psicolinguística como suporte, em seu artigo *Entendendo a leitura*, também divide a leitura em subprocessos. Explica que, didaticamente, pode-se dividir o processo de ler em duas grandes partes, uma que trata da forma linguística ou decodificação, que se subdivide em processamento lexical e sintático, e outra que se relaciona com o significado e que se subdivide em três partes: a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa.

Koch e Elias (2006) mencionam, em especial, os sistemas de conhecimento que concorrem para o processamento do texto: linguístico, enciclopédico e interacional. O linguístico envolve conhecimentos gramaticais e lexicais. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo abrange os conhecimentos mais gerais acerca do mundo, e o sociointeracional é o conhecimento a respeito das formas de interação por meio da linguagem.

Dascal (2006) esclarece o que seja compreensão conceituando-a como “um processo ou estado mais oculto do que explícito”. Ou seja, apesar dos avançados estudos sobre a compreensão leitora, o modo como ela se processa na mente humana ainda é desconhecido.

Nessa perspectiva, quando o interesse é saber se o leitor compreendeu o texto lido, é preciso recorrer às suas “respostas”, à sua interpretação, de modo que, não parece possível falar em compreensão sem pensar em interpretação. Interpretar e compreender, portanto, são atividades que se complementam. Enquanto a compreensão implica a organização do material linguístico-textual, a interpretação se alinha à tarefa de desvelar as motivações ideológicas subjacentes à superfície do texto.

Em Dell’Isola (2001, p.38-39), a leitura é tomada como um processo em que estão envolvidas a apreensão, a compreensão, a inferenciação e a transformação de significados a partir de um registro escrito, e o leitor é visto como um “consumidor ativo de mensagens significativas e relevantes”, que, ao compreender o texto, coloca o pensamento em movimento, raciocina, infere, inventa, apoiando-se em conteúdos vivenciados socioculturalmente.

No sentido mais amplo da palavra, a leitura “é um ato de afirmação social, uma interação com outros indivíduos e uma atividade situada num contexto sócio-histórico. Um processo inferencial” (DELL’ISOLA, 2001, p.11).

Os conceitos de conhecimento prévio e inferência são essenciais no estudo da compreensão leitora, portanto, serão aprofundados a seguir.

CONHECIMENTO PRÉVIO

A leitura é uma atividade considerada complexa, pois exige a interação de processos cognitivos associados ao conhecimento prévio que cada leitor traz consigo. Esta bagagem permite ao leitor interagir com o texto. O conhecimento prévio ou conhecimento de mundo que adquirimos com nossa experiência e leituras feitas é fundamental na construção de sentido de um texto.

Ao ler um texto em língua inglesa, por exemplo, o aluno deverá ter um conhecimento básico da língua e o vocabulário do texto deve estar de acordo com seu nível, para que ele possa buscar essa informação na memória a fim de compreender o que lê. Para Frank Smith (1999), a memória de curto prazo é responsável pela retenção da informação por um curto período de tempo e de poucas informações por vez. Já a memória de longo prazo é o conhecimento que temos armazenado no cérebro, cuja entrada em foco ocorre de forma lenta, interferindo muitas vezes na compreensão textual.

Smith entende que nosso cérebro contém uma teoria sobre como é o mundo, na qual se baseiam todas as nossas percepções e a compreensão desse mundo. “Essa teoria ‘inclui esquemas’, ou representações generalizadas de ambientes e situações familiares essenciais a toda compreensão e recordação” (SMITH, 1989, p.39).

Koch e Travaglia (1995, p.61), por sua vez, afirmam que tais conhecimentos consistem em “uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”, adquiridos pelo indivíduo através das experiências acumuladas durante a vida e se armazenam na memória em blocos chamados *frames*, *esquemas*, *scripts*, *cenários*.

Desta forma, aquele leitor que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis, estabelecendo ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento anterior, consegue atingir uma melhor compreensão do texto.

O QUE SÃO INFERÊNCIAS?

É relevante lembrar que a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu contexto de interação, ou seja, à relação entre autor e leitor. Os sentidos atribuídos ao texto resultam de uma retomada de conhecimentos prévios e de valores que formam a estrutura cognitiva do leitor, os quais são ativados no momento da leitura, por meio de diversas estratégias cognitivas. Dentre essas estratégias, as inferências têm um papel essencial na compreensão de textos, uma vez que, consistem em “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

A inferência é conceituada por Dell'Isola (2001, p. 12) como a “atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas. Esta atividade implica avaliar, associar, predicar e relacionar experiências”.

Essa capacidade é parte essencial do processo de leitura e compreensão de textos, pois a informação é somente parcialmente dada de maneira explícita por eles, “grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência” (DELL'ISOLA, 2001, p. 51).

Nesse sentido, as inferências não são algo presente no texto, ocorrendo, pelo contrário, na mente do leitor, durante a leitura, ou mesmo, após. Assim, “o leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros” (p. 44). No entanto, o leitor nem sempre tem ciência das inferências que faz durante sua leitura, pois se trata de um processo muito rápido, que ocorre em milésimos de segundo. Durante esse processo, conforme a autora, o leitor preenche as lacunas de coerência textual, bem como complementa as estruturas de conhecimento existentes.

Koch e Elias (2006) entendem por inferência as relações estabelecidas pelos leitores ativos entre seus conhecimentos constituídos e as novas informações contidas no texto. Em outras palavras, inferir é uma estratégia cognitiva que permite ao leitor gerar informação nova a partir da informação dada.

Coscarelli (2002) considera inferências “as operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Estas operações vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da temática do texto. Segundo Coscarelli, para fazer inferências, o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos lhe possibilitarão fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão textual.

Vale dizer que não é tarefa fácil determinar os limites do que seja ou não inferência. Entretanto, o próprio texto, segundo a autora, é que deve assinalar essas fronteiras. Nessa medida, a autora classifica as inferências em dois tipos: conectivas e elaborativas. As inferências conectivas são aquelas que desempenham papel local no texto, portanto ligam informações, objetivando a construção da coerência. Já as inferências que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual são as elaborativas. Estas geram antecipações, expectativas do que acontecerá no texto, facilitando o processamento, orientando o leitor para informações que lhe podem ser úteis.

Problemas de leitura podem surgir a partir de inferências indevidas e errôneas do leitor, especialmente se não houver conhecimento linguístico, como, por exemplo, na leitura em língua estrangeira. Nessa circunstância específica, a falta de conhecimento do vocabulário dificulta o processo inferencial.

O EXPERIMENTO

O presente experimento foi delineado com o objetivo de analisar a compreensão leitora, enquanto atividade linguístico-cognitiva, e o processo inferencial exigido em determinadas atividades de compreensão textual em língua estrangeira (L2). O estudo se voltou à análise de tirinhas, as quais são publicadas em meios de entretenimento, provas de vestibular, concursos, Enem, etc.

A atividade envolveu 21 alunos de língua inglesa, de nível intermediário, de turmas distintas; 7 homens e 14 mulheres, com idade variando entre 15-30 anos (16 participantes) e 30-60 anos (5 participantes). Os sujeitos da pesquisa foram submetidos à prova de compreensão de tirinhas, ou seja, foram solicitados a verbalizar sua interpretação para que verificássemos quais processos cognitivos, conhecimentos prévios e inferências estavam sendo empregados naquele momento.

A seguir, elencamos as tirinhas utilizadas e analisadas em sala de aula.



Decisão Curso Pré-vestibular, maio 2014, questão 52.

Garfield wants to say in the cartoon that:

He is always correct.

He sometimes makes mistakes.

He doesn't know how to express his ideas.

Most of the time he is understood.

He is not sure.

Fonte: Caderno Decisão Curso Pré-vestibular, maio 2014, questão 52.

FIGURA 8: INTERPRETAÇÃO DA MENSAGEM DO GARFIELD

Tradução da autora do artigo: Eu não estou sempre certo, mas eu nunca estou errado.

Garfield quer dizer na tirinha que: a) ele está sempre correto; b) ele às vezes comete erros; c) ele não sabe expressar suas ideias; d) na maioria do tempo ele não é compreendido; e) ele não tem certeza. Resposta correta: A. Os alunos se dividiram entre a resposta A e C.

Observou-se que os alunos que conhecem o personagem Garfield, predominantemente os mais jovens, tinham certeza de sua resposta e marcaram A; já os adultos hesitaram e escolheram a opção C. Aqueles que acertaram inferiram que “Garfield é egocêntrico, ele é o rei, ele sempre sabe de tudo.” Ou ainda, “a tirinha é lógica, quem conhece ele sabe que ele está sempre certo”. Alguns inferiram que com a contradição *but* (mas), geralmente a segunda oração tem mais peso em inglês. No caso analisado, conhecer o personagem e suas idiossincrasias era essencial para o entendimento da leitura.

A tirinha seguinte foi retirada da prova do concurso do IFSUL, questão 26, realizada em maio de 2014, para o cargo de professor de inglês.

26. Read the text below:



Available at: <<http://rrenatto.files.wordpress.com/2012/03/up-to.png>> Consulted on Mar.28th, 2014.

Considering the context of production of the dialogue above, as well as the phrasal verb presented in it, it is correct to imagine that Garfield is about to

- travel a long distance to visit someone.
- give up a plan.
- do something wrong or illegal.
- confess a crime.

Fonte: Caderno do Concurso do IFSUL, maio 2014, questão 26.

FIGURA 9: INTERPRETAÇÃO DO VERBO FRASAL NA FALA DO GARFIELD

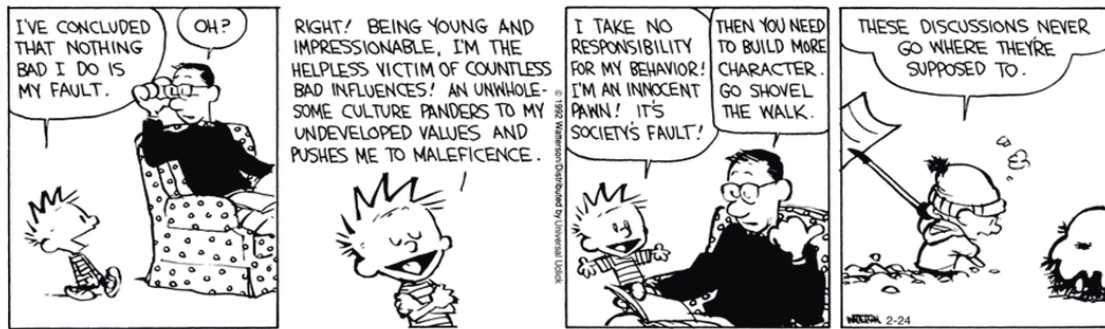
Tradução da pesquisadora: O que você pretende fazer? De acordo com o conselho do meu advogado, eu me recuso a responder.

Considerando o contexto do diálogo acima, assim como o verbo frasal presente nele, é correto imaginar que Garfield pretende: a) viajar uma longa distância para visitar alguém; b) desistir de um plano; c) fazer algo errado ou ilegal; d) confessar um crime.

A resposta correta é a opção C.

Alguns alunos desconheciam ou não lembravam do *phrasal verb* (verbo frasal) e da palavra *attorney* (advogado), elementos importantes para a compreensão do contexto. Mas, a grande maioria acertou a resposta, porque, conhecendo o Garfield, eles sabem que ele está sempre prestes “a aprontar” algo errado. Os alunos que não identificaram a palavra advogado-e/ou não conheciam o personagem, não conseguiram inferir, pelo contexto, que a ação relacionava-se a algo ilegal. Todos tiveram que reler a tirinha e analisar bem o contexto. Portanto, a técnica de releitura é muito utilizada em atividades semelhantes a esta. As respostas não foram tão imediatas como as da questão anterior.

A próxima tirinha fez parte da prova do Enem de 2013, questão 91.



Fonte: Prova do Enem de 2013, questão 91, tirinha disponível em: <http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/2012/02/24#.U4SBEDW5fIU>

FIGURA 10: INTERPRETAÇÃO DO DIÁLOGO DE CALVIN COM SEU PAI

A partir da leitura dessa tirinha, infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele:

- Decide tirar a neve do quintal para convencer seu pai sobre seu discurso.
- Culpa o pai por exercer influência negativa na formação de sua personalidade.
- Comenta que suas discussões com o pai não correspondem às suas expectativas.
- Conclui que os acontecimentos ruins não fazem falta para a sociedade.
- Reclama que é vítima de valores que o levam a atitudes inadequadas.

Tradução da autora:

- Calvin: Eu concluí que nada de ruim que eu faço é minha culpa.

- Pai: Oh!

- Calvin: Certo! Sendo jovem e impressionável, eu sou vítima impotente de inúmeras más influências. Uma cultura mal intencionada apoia meus valores mal desenvolvidos e me instiga/empurra para a maldade. Eu não me responsabilizo pelo meu comportamento! Eu sou um peão inocente (pessoa não importante). É culpa da sociedade!

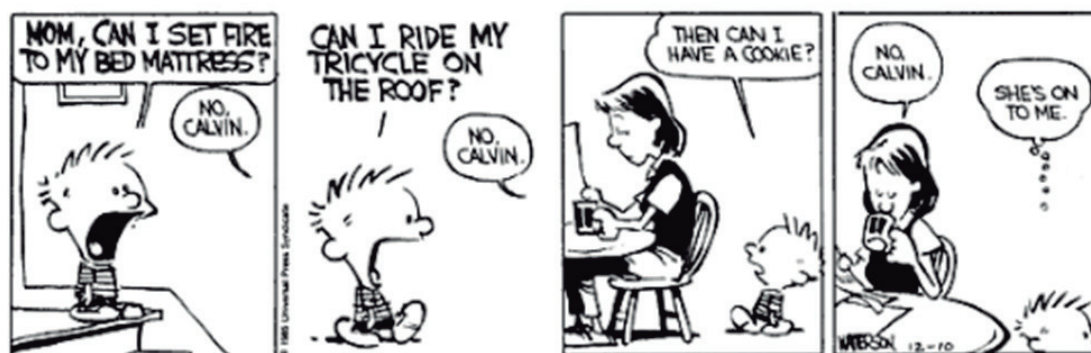
- Pai: Então você precisa construir/desenvolver mais caráter. Vá remover a neve (limpar o caminho).

- Calvin: Estas discussões nunca seguem o caminho pretendido.

Resposta correta: C

Em todas as turmas, os alunos ficaram entre a resposta C e E. A maioria optou pela resposta E, e inferiu que Calvin reclama muito e que os três primeiros quadrinhos mostram exatamente isto. Os alunos que optaram pela letra C, inferiram que o verbo *supposed to* atenta para o fato de que ele não estava satisfeito com o resultado da conversa com o pai. Uma única aluna selecionou a letra A como correta, dizendo que quando o pai diz para limpar o caminho, seria uma indireta para o filho trilhar o seu caminho.

A seguinte tirinha foi retirada da internet. Solicitou-se aos alunos simplesmente comentar o que estava acontecendo, falar sobre o contexto, tendo por base as seguintes questões: a) Por que a mãe reage desta forma com o filho?; b) Qual era a intenção de Calvin? c) O que ele pensa no último quadrinho?



Fonte: Disponível em: <http://imgur.com/gallery/WCBCkmH>

FIGURA 11: INTERPRETAÇÃO DA FALA DE CALVIN

Tradução da autora:

- Calvin: Mãe, posso atear fogo no meu colchão?
- Mãe: Não, Calvin.
- Calvin: Posso andar de triciclo no telhado?
- Mãe: Não, Calvin.
- Calvin: Então eu posso comer um biscoito?
- Mãe: Não, Calvin.
- Calvin: Ela está de olho em mim/ Ela sabe onde eu pretendia chegar.

Segundo o dicionário da Oxford *be on to someone* ou, segundo a tirinha *she's on to me*, é uma expressão usada de forma informal e significa estar perto de descobrir a verdade sobre algo ilegal ou uma atividade indesejável que alguém está prestes a fazer. Neste caso, a mãe de Calvin tinha descoberto desde o início qual era o desejo do filho: ele queria comer biscoitos!

Nesta atividade, os alunos conseguiram inferir mais do que nas questões anteriores. As respostas foram diversas, entre elas: “Calvin só queria chamar atenção da mãe que estava trabalhando. Ele sempre faz isto.” “A mãe está tão ocupada que não presta atenção no filho, então para evitar que ele faça alguma bobagem, ela diz “não” para tudo. Ele tem o hábito de aprontar.” Um aluno mais velho que não conhece o personagem diz que “Calvin chega gritando, veja a boca dele. Claro que a mãe não deve dizer sim aos pedidos e berros dele.”

Uma aluna disse que ele já fez algo errado, mas não conseguiu justificar esta resposta claramente. Alguns disseram que a mãe de Calvin estava “ligada” nele, e outros acharam que ela estava “desligada” de tudo devido ao trabalho.

Todos os alunos ficaram em dúvida sobre o significado da expressão no último quadrinho. Então, nenhum inferiu que o objetivo de Calvin era comer biscoitos. Ele fez rodeios, instigando a

mãe a dizer não aos pedidos absurdos, para que no final ela dissesse “ok, Calvin”, sem prestar atenção na pergunta. Em suma, ele queria vencer a mãe no cansaço e não conseguiu. Nesse caso, parece que a compreensão lexical do *phrasal verb* foi decisiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ser um processo cognitivo, ler é sobretudo um processo social, em que várias vozes dialogam e interagem com o leitor. Sabemos que o conhecimento lexical é importante, principalmente em uma língua estrangeira (L2), mas percebemos que ele não é o suficiente na atividade de compreensão de leitura. Entendemos por compreensão leitora em linhas gerais, o processo cognitivo através do qual o conhecimento prévio é fundamental, ou seja, o leitor enquanto lê, acessa informações sobre o assunto, armazenadas na memória de longo prazo, e então, faz inferências completando as lacunas do texto.

Desta forma, o presente artigo teve como objetivo analisar o papel do conhecimento prévio do leitor e o grau de inferenciação exigido na leitura de tirinhas em língua estrangeira (L2), assim como, verificar as dificuldades em lidar com a estratégia de inferenciação no ato da leitura.

Acredita-se, portanto, que a compreensão de leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo, pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção pretendida pelo autor. É nessa perspectiva que se toma a leitura como um processo inferencial e cognitivo, ativado a partir da relação entre leitor, texto e contexto. Segundo Koch (2005), o texto é um local de interação e os interlocutores são sujeitos ativos. Portanto, dominar o processo de produção de inferências passa a ser um aspecto importante para a compreensão de tirinhas.

Lembramos que o leitor tem liberdade para construir sentidos, criar uma ponte entre o material linguístico e os conhecimentos prévios, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso, ou seja, o leitor não pode deixar-se guiar apenas pelos seus conhecimentos em detrimento daquilo que o texto/tirinha aponta.

Os dados obtidos no experimento mostram a importância da inferência na compreensão de tirinhas, entretanto, em alguns casos, o conhecimento lexical também se torna relevante, como podemos perceber na última tirinha, na tradução do verbo frasal.

Por fim, sugerimos a leitura de tirinhas aos professores de língua estrangeira que gostam de inovar em suas aulas, visto que esta atividade de compreensão e interpretação de leitura é cada vez mais solicitada em provas e concursos.

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, C. V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2014.

- COSCARELLI, C. V. *Entendendo a leitura*. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, jan./jun., 2002. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/entendendo.pdf>. Acesso em jun/ 2014.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. Tradução Márcia H. da Rocha. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2006.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH I. G. V.; TRAVAGLIA, L. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto Editores, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OXFORD, University Press. *Oxford dictionaries*. Disponível em <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/be-on-to-someone>. Acesso em 03 de junho de 2014.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, F. *Leitura Significativa*. Trad. de Beatriz A. Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TOMITCH, L.M.B (Org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: Edusc, 2008.

INTER-RELAÇÃO ARTÍSTICA EM PRÁTICA DE LEITURA COMPARATISTA: LITERATURA E TRANSPOSIÇÃO – GÊNERO DRAMÁTICO – TEATRO

ALCIONE SALETE DAL`ALBA PILGER¹⁸⁴

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre o ensino de literatura na Educação Básica, apontando potencialidades e desafios dessa prática. Além disso, tece considerações acerca da leitura do texto literário e propõe sua transposição para o teatro, com vistas à sua encenação. Objetiva-se, neste estudo, o cotejo entre literatura escrita e encenada, oportunizando uma metodologia significativa, a qual possibilita professores e alunos reconhecerem elementos dos diversos textos literários em diferentes formas de expressão social e cultural. A análise comparatista envolve o relato de experiência com gênero dramático a partir da leitura da obra *O Menino Narigudo* (2002), de Walcyr Carrasco, e sua encenação por meio de uma peça de teatro *O Menino Narigudo*.

Os textos literários estão amparados teoricamente em proposições da Literatura Comparada, nas teorias de Stainer e Sandra Nitrini. Na análise comparatista, constata-se que a encenação e/ou a transposição do texto para o teatro contribui de forma prazerosa para a formação do leitor. Na teoria de BUSATTO (2006), acerca da Contação de Histórias; na Teoria Literária de BONNICE; ZOLIN (2009). Temos a certeza de que podemos fazer a diferença no planejamento de uma aula de literatura, partindo-se da leitura do texto para a sua encenação. Para tanto, é imprescindível que tenhamos professores e pesquisadores comprometidos e dispostos a trabalhar um texto literário de diversas formas, dentre elas, a sua encenação dramática. Constatou-se que a representação e ou transposição do texto para o gênero dramático contribui de forma prazerosa para a formação do leitor. Considerando que a recitação de poemas e a leitura são ações positivas na metanarrativa, que através da metalinguagem são vivenciadas no enredo.

O ENSINO DE LITERATURA ATRAVÉS DO TEATRO

“Nenhuma arte é totalmente autônoma no sentido de não utilizar meios de expressão comuns a outras artes” (Dias Gomes).

O ensino da literatura através do gênero textual dramático – teatro é o tema deste relato de experiência que tem como *corpus* o texto literário *O menino narigudo*, de Walcyr Carrasco. Pretendemos aliar literatura, contação de história e texto dramático. Podemos considerar que a teatralidade é intrínseca ao ser humano, além de fonte de prazer, uma forma de percepção da vida social como representação e aprendizado. Dessa forma, o ensino de literatura aliando ao que é natural ao ser humano, possibilita criar espaços no cotidiano das escolas de debate vivo de ideias, através da contação de histórias e da teatralidade é possível ouvir, contar histórias, pensar, criar, recriar, representar, transformar o ensino, baseado há mais de três décadas, na historiografia literária, exemplo nítido de mal-estar da cultura.

É válido salientarmos sobre o gênero Dramático, suas formas dramáticas e os gêneros literários apresentados por Aristóteles (1993):

O gênero dramático passou por modificações ao longo dos séculos desde seu surgimento na Grécia antiga e tem tomado as mais diferentes formas, sempre ligadas ao contexto histórico-social e às concepções estéticas da época. Atualmente, a expressão formas dramáticas têm tido uso mais corrente por ilustrar melhor a mistura de gêneros, a ideia de estrutura textual e abarcar a multiplicidade de formas criadas pelo teatro ao longo da história.

Os gêneros literários não são estanques, nem puros, funcionam na maioria das vezes como classificações didáticas. Em a *Poética*, de Aristóteles, há várias espécies de poesias, diferentes entre si em três aspectos: “ou porque imitam por meios diversos, ou porque imitam objetos diversos ou porque imitam por modos diversos e não da mesma maneira”. (ARISTÓTELES, 1993. p. 17)

A arte de contar histórias com um sujeito-contador ou com personagens que têm domínio de palco, dos recursos vocais e corporais, com detalhes que fazem a diferença, na maioria das vezes, muda a forma, o texto e o contexto. No entanto, permanece a condição de encantar, de dar significado ao mundo que nos cerca. Assim, materializamos e damos forma às nossas experiências e a arte de contar história no século XXI, torna-se possível de se instaurar, segundo:

[...] vejo a contação de história como um instrumento capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar com”. [...] Vejo o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva. (BUSATTO, 2006, p.12-13)

Acreditamos que ao adotarmos posturas que entusiasмам, que provocam encantamento, a magia das histórias deva se espalhar por todos os cantos, a partir do século XXI, como forma de

recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, dando retorno às narrações orais, através de uma teatralidade que desempenha papéis emocionais, presente em locais como a escola”: na biblioteca, no pátio. Nesse contexto, o contador de histórias também passa a ser espectador, leitor, ator e personagem das histórias narradas, significativas da experiência vivida, que se metamorfoseia para narrar o objeto da ação. Então, poderemos notar um acréscimo ao interesse pelos livros, pela leitura “É indubitável que esse comportamento compactua e facilita a construção de cidadania, estimulando o olhar crítico e poético do ser humano”. (BUSATTO, 2006, p. 127).

Através do gênero dramático – teatro, os textos ficam à mercê de uma voz que os torna matéria viva significativa e transformadora, pois narram cantando, dançando, recitando. As histórias oriundas da tradição ou da contemporaneidade soam através deste suporte e transmitem toda magia e encantamento a exemplo do texto *O Menino Narigudo*, de Walcyr Carrasco, objeto deste relato de experiência que aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Santo Pazini – Braga – RS, local de atuação como professora. A metodologia empregada parte da leitura da obra. Posteriormente, os estudantes, junto a professora, adaptam-na para o teatro. A escolha do texto dá-se pelo prestígio, qualidade, afinidade com o texto de Carrasco e por abordar o tema do amor que dois amigos sentiam por uma colega, a beleza interior, preocupação de adolescentes. Além disso, os personagens dialogam tomando como suporte a poesia e os versos de Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Cecilia Meireles, são recitados e conduzem a conversa poética entre os personagens como forma nas entrelinhas de incentivar a formação do leitor, por exemplo na poesia do Vinicius de Moraes:

Ó rosa que raivosa/ Assim carmesim/ Quem te fez tão zelosa/ O carne tão ruim? // Que anjo ou que pássaro/ Roubou tua cor / Que ventos passaram / Sobre o teu pudor // Coisa milagrosa / De rosa de mate / De bom para mim // Rosa glamorosa? / Oh que escarlate / No mesmo jardim! (CARRASCO, 2003, p. 23).

Roxana dizia que gostava muito de poesia, achava que a poesia falava de sentimentos que não se consegue falar normalmente, dizia ela: “Às vezes, leio uma poesia e fico tão emocionada que nem sei o que pensar”. (CARRASCO, 2003, p. 23). Ela ainda compara o gostar de poesia ao ato de ler:

Cristiano, poesia não se aprende assim de repente... a gente precisa de tempo para pensar... meditar sobre a poesia. A gente aprende a gostar. É como quando a gente aprende a ler. Lembra, quando você aprendeu a ler? [...] No início, as letras parecem separadas, sem sentido. A gente junta e forma palavras. Com a poesia é a mesma coisa. A gente vai lendo. (encantado) De repente, começa a apreciar versos. A mensagem de cada poeta. A gente descobre o sabor da poesia. (CARRASCO, 2003, p. 23)

Novas formas de aprender e de ensinar devem fazer parte das instituições. A proposta é trazer exemplos de práticas criativas e transformadoras na rotina dos ambientes educacionais, tendo em vista que os modelos tradicionais de educação não respondem mais às demandas da sociedade contemporânea, nem ao perfil dos alunos do século XXI.

A escolha deste gênero textual deveu-se por considerarmos que o teatro deva ser priorizado no ensino e ambiente escolar, por ter presente a relação entre os diversos âmbitos comunicativos que nele circulam. Assim, a metodologia empregada nas aulas de Literatura Brasileira, no Ensino Fundamental, acontece, de acordo com o Projeto de Ampliação de Horas para Teatro, encaminhado a 21ª. CRE – Coordenadoria Regional de Educação – Três Passos – RS; Plano de Ensino, em anexo, e a partir da leitura da obra, da sua dramatização, os demais conteúdos descritos no Plano de Ensino são abordados.

No enredo do livro *O Menino Narigudo*, de Walcyr Carrasco, as personagens apresentam-se com características opostas. Enquanto Cirano era um menino inteligente, romântico, mas muito inseguro e atrapalhado com as garotas, em função do seu enorme nariz; Cristiano, por sua vez, seu amigo, dava-se bem com as garotas. O primeiro apaixonou-se pela nova aluna da escola chamada Roxane, ambos descobrem que têm afinidades, inclusive com a leitura. No entanto, Cirano não mencionava seus sentimentos por considerar-se feio, e ela tem relação com seu melhor amigo Cristiano. Então ajuda-o com as poesias e poemas e, às escondidas, vai recitá-los; Cristiano os repetia à Roxane, até o dia que despencou de uma árvore e a história veio à tona. Então, Roxane fica chateada, principalmente com Cirano, por pensar que ele só valorizava a beleza física das pessoas. O livro desperta reflexões sobre a beleza física, o amor e o impacto que as palavras causam, depois da recitação de poemas.

Quanto à forma, o livro está estruturado da seguinte maneira: as páginas 04 e 05 têm uma carta endereçada aos leitores, “Carta aos Leitores”, datada de “Brasília, agosto de 2003”; com o vocativo “Meus amigos leitores”; com a despedida: “Com um abraço amigo e carinhoso despede o **Bartolomeu Campos de Queirós**; assinada por Bartolomeu Campos de Queirós, espécie de prefaciador, com predomínio da função metalinguística da linguagem do texto:

Meus prezados amigos, este livro, *O Menino Narigudo*, de Walcir Carrasco, é de imensa importância. Dele podem surgir atividades criativas para muito tempo. Leiam e depois soltem a imaginação. O sucesso virá em seguida.

Meus amigos, ler um texto teatral é bastante agradável. Como leitores, vocês podem imaginar os tons das vozes, as emoções dos personagens, o lugar em que as ações acontecem. Mas o melhor mesmo é montar o espetáculo, ver o texto encenado. Para isso acontecer basta reunir um grupo de amigos, de familiares, de colegas da escola, para num primeiro momento fazer uma “leitura dramática”, familiarizando-se com o texto e suas possibilidades. Cada ator escolhe um personagem e passa a construí-lo. Porque no teatro o ator deve interpretar, ou seja, ser aquilo que o personagem exige. (CARRASCO,2003. p. 5).

A partir da página 06 até a 13, consta de como montar uma peça: direção, atores, cenário, figurinos, som/sonoplastia; luz/iluminador, contrarregagem, produção/administrador; sugestão da montagem dos cenários; personagens. Na página 14 intitulado: O menino narigudo – Ato único. Ao final, mais precisamente à página 47: Recado do autor – Dois narigudos: o francês e o Brasileiro... EDMOND ROSTAND E WALCIR CARRASCO. Observamos que o autor inspirou-se no trabalho de Edmond Rostand busca na história elementos para expressar sua proposição criadora e desloca

para o tempo presente a história de Cyrano de Bergerac, agora vivenciado por um grupo de jovens, alunos de uma mesma escola, mantém os nomes dos personagens originais, levando os interessados a conhecer uma parte da história do teatro:

Cyrano de Bergerac foi um escritor francês, nascido em 1619. Durante sua vida, Cyrano escreveu várias peças teatrais[...] Edmond Rostand, também teatrólogo francês, produziu em 1897 uma peça chamada Cyrano de Bergerac. Sua história tem como tema o amor que dois amigos – Cristiano e Cyrano – sentiam por Roxana. Cyrano tinha um nariz exageradamente grande. Por se achar feio, ele soprava as poesias que escrevia para o amigo Cristiano recitar para a mulher amada. Roxana se apaixona por Cristiano, acreditando ser ele o autor de versos tão belos. (CARRASCO, 2003, p. 4).

As personagens da peça de Walcyr Carrasco, coerentes a essa ideia, dialogam, tomando a poesia como suporte que conduz a conversa poética entre elas. Um texto de teatro apresenta características singulares, é para ser lido e representado. Por isso, o diálogo faz-se presente nas construções de linguagem, tornando-se a leitura mais dinâmica: “É a vida que está no palco.” Baseado em uma pessoa de carne e osso, Edmond Rostand, que pertenceu à Academia Francesa de Letras, no século XVII, que segundo consta na contracapa do livro de Carrasco, possuía um gigantesco nariz, foi quem criou um personagem imortal: Cyrano, romântico que luta pela supremacia da beleza interior sobre a mera aparência física. Walcyr Carrasco também se dedica ao teatro infantojuvenil, como mostra em *O Menino Narigudo*. Além de autor de várias novelas premiadas, livros infantojuvenis e várias peças de teatro.

A Arte de Contar Histórias no Século XXI, (2006) menciona as imagens corporais, aquilo que é maleável, desenhado pelo corpo do narrador, de um simples gesto à coreografia:

No instante em que o contador de histórias movimenta-se no espaço criando cenários, personagens e ações, com gestos diminutos ou ampliados, ele não está apenas conduzindo o nosso olhar para o que ele está gerando, mas também provocando a ilusão de que aquilo de fato existe. Mas, para o imaginário, essa ilusão é real.

O contador de histórias vê o que cria enquanto constrói, e essa condição é dada pelo olhar. Ao acompanhar com seus olhos o movimento que concebe, ele projeta energia para essas imagens, dá vida para elas, que vão, aos poucos, se corporificando diante do espectador, podendo ou não se tornar significativas e atuantes. Mas para que tudo isso ocorra, o contador de histórias precisa ter consciência de que ele tem um corpo falante e expressivo, e adequá-lo a esta função, com um treino rigoroso, criativo e sensível [...] “Corporizar” o pensamento simbólico também é uma tarefa para o contador de histórias da atualidade. (BUSSATO, 2006, p.65).

O livro *Teatro e Dança nos anos iniciais*, de Taís Ferreira e Maria Fonseca Falkembach, (2012), da Coleção Educação e Arte, FNDE, FNBE, Professor 2013, arte em interação nas escolas, trata do incentivo ao ensino dessas linguagens artísticas, capacidades que permitem que a Leitura e a Literatura sejam trabalhadas como deveriam, sabendo que propiciam, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a preservação da cultura nacional. Assim também como a divulgação neste site na Internet: <http://www2.camara.leg.br/> Acessado em 15 de agosto de 2015. No qual, **“Câmara aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias da educação básica”**:

Divulgação

Lei que aprova as disciplinas de teatro e dança nas escolas: A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou, em caráter conclusivo, proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que atualmente prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música entre os conteúdos relacionados à área artística.

Mexer na base já é um avanço bem positivo. Tudo depende de políticas educacionais e reflexões dos envolvidos em educação; certamente poderemos alimentar a perspectiva de que diminuirá o apagamento da literatura no ensino da literatura e a apatia dos alunos pela leitura e pelo texto literário. Além de um professor bem informado, leitor, para transformar o aluno num leitor. Ser leitor depende daquilo que a escola faz, se a escola vai se habilitar ou não depende de cada contexto. No entanto, não podemos nos esquecer que a Leitura na Escola é importante para a formação do leitor, de que o conhecimento passa pela leitura e pela literatura. Se temos fragilidade é por que a escola vai mal.

Temos capacidades para ler, mas o fato de nos tornarmos leitores, depende da escola, da consolidação do público leitor, o livro é uma fonte de conhecimento, lendo nos alfabetizamos e teremos acesso ao saber. Então, é importante valorizarmos e lutarmos por um espaço importante nas escolas, para a leitura expandir-se pelo seu caráter utilitário e emancipatório. Se o papel da escola é ensinar a LER, poderemos dar a oportunidade de explorar os diversos gêneros e, dentre eles, o teatro na escola, focar no verbal, estabelecer elos nas diversas formas de expressões artísticas, valorizar a interação que cada aluno faz com o texto, demonstrando o poder da palavra, ver o texto em si, e, a partir do ato individual da leitura, construir outras percepções para o mesmo texto, a fim de que seja significativa. Mesmo com texto ruim é possível fazer um bom trabalho de linguagem, contextualizar e fazer relações, cotejo entre textos. O bom leitor compara, analisa, critica. Para Bakhtin, sobre a palavra e o diálogo entre as diversas escrituras:

[...] a “palavra literária”, isto é, a unidade mínima da escritura literária não se congela num ponto, num sentido fixo; ao contrário, constitui um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo entre diversas escrituras: a do escritor, do destinatário (ou do personagem, do contexto atual ou anterior. O texto, portanto, situa-se na história e na sociedade [...] (NITRINI, 1997. P. 159).

Várias vozes, várias superfícies para contextualizar. O texto como resultado de um contexto social. Todo escritor é um leitor, práticas socioculturais, dentro de outras práticas socioculturais que envolvem produtores e receptores. George Steiner afirma que “todo ato de recepção é um ato comparativo”. A literatura é uma das linguagens possíveis. O ato de ler deve mobilizar as experiências prévias para tentar conhecer melhor o texto novo. Essa volta às experiências anteriores se consolida na identificação de traços, caminho e analogias do texto novo com leituras já realizadas. Concluímos a questão com a citação do último parágrafo do texto de Stainer (2001): “Este projeto contém uma esperança modesta, porém autêntica. E se existe uma enfermidade crônica da qual todos os professores devam sofrer, essa enfermidade é, sem dúvida alguma, a esperança”. (Stainer, 2001, p.166). Fazer o cotejo entre as mais diversas artes, gêneros, textos, intertextualidade, é alimentar a esperança na Literatura Comparada e na formação do leitor.

Por conseguinte, a obra aqui apontada como *corpus* deste estudo, ao mesmo tempo em que relata a experiência do Ensino de Literatura através do Teatro, pretende questionar, refletir sobre esta prática em que a ação do sujeito é individual num primeiro momento para depois tornar-se coletiva, no papel que desempenha na cooperação.

Neste sentido, no ano de 2014, na Escola Estadual de Ensino Médio Santo Pazini – Braga – RS, o teatro passa a fazer parte do cotidiano da professora de Literatura Brasileira e da turma 81 do Ensino Fundamental. A sala C1 da escola transforma-se num cenário de ação, num palco de representação do texto dramático, de Carrasco de forma criativa, encenada, com público voltado ao espaço escolar.

FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO NA ESCOLA

O teatro na escola tem a função de motivar os jovens para vivenciar experiências plenas de aprendizados com uma reflexão enriquecedora, uma vez que as manifestações teatrais não se restringem aos textos dramáticos, como ocorria em outras épocas, mas sim um contato com o texto previamente escrito, com possibilidade de intervenção, adaptação e criatividade, alicerçado nas diferentes culturas manifestadas no ambiente escolar.

Enfim, cabe à escola a tarefa de causar o estranhamento e fazer refletir sobre os modos de compreender o mundo construído pelas gerações anteriores, como esses valores se materializam no cotidiano e como podemos desnaturalizar o que mais notamos. Isto tudo pensado, refletido e materializado na interação através do trabalho coletivo de todos os participantes.

ITENS QUE FORAM PENSADOS PARA ADAPTAR O TEXTO AO TEATRO

- Pesquisar sobre o escritor francês Cyrano de Bergerac e sobre o teatrólogo francês Edmond Rostand, ambos escreveram peças teatrais. Este produziu em 1897 uma peça chamada Cyrano de Bergerac. História que tem como tema o amor que dois amigos – Cristiano e Cyrano – sentiam por Roxana.
- O nome da personagem Roxana, para facilitar a pronúncia foi trocado por Rosana;
- A caracterização de Cirano para dar-lhe a aparência, conforme a personagem (narigudo);
- A organização dos diversos cenários para ambientação da peça;
- Cenários simples e funcionais para serem trocados rapidamente;
- Dar especial atenção ao cenário da biblioteca, onde ocorrem várias cenas;
- Memorização das falas pelos intérpretes e fidelidade ao texto;
- Seleção de músicas para identificar as diversas personagens; (Tema do amor de Cirano e Rosana), etc.;
- Cronograma de ensaios;
- Seleção do pessoal de apoio: sonoplastia, contrarregra, cenarista, etc.;
- Reuniões de avaliação com o elenco e equipe de apoio;
- Divulgação do trabalho;
- Apresentação.

As sucessivas apresentações para turmas de alunos da escola e para a comunidade escolar nos permitem concluir que a teatralidade é algo intrínseco ao ser humano, uma forma de representação e aprendizado, de fonte e de prazer. Na contemporaneidade, vemos a teatralidade ocupar muitas dimensões de nossa vida: as megaproduções dos shows musicais, com luzes/iluminação, encenação, pirotecnias; rituais nas igrejas, remontam ao teatro na Idade Média; ao teatro de rua, que é um instrumento de informação e/ou conscientização social, política. A publicidade também se vale de recursos dramáticos para criação de propagandas dos produtos, as mais diversas mídias têm seu vetor dramático. Através dos Veículos de Comunicação de Massa, o drama conquistou o seu espaço entre os seres humanos.

Cabe às escolas resgatar e adotar práticas teatrais, pois o estudo do gênero dramático implica o estudo do texto, o estudo do espetáculo e a sua adaptação remete a uma existência de ações e uma dinâmica de causas e efeitos entre as ações. Por isso resgatamos o significado do termo teatro:

A palavra **teatro** tem origem no grego *theatron* que significa miradouro, lugar d onde se vê ou se observa algo, por isso o termo está associado à arte da representação cênica, indicando também o local onde a representação acontece; visão e observação implicam a ideia de público, plateia, assistência. Desse modo, o termo teatro é associado à dimensão espetacular do fenômeno teatral. Já a palavra **drama**, em grego, significa ação, remetendo à existência de uma tensão, de um conflito entre as vontades das personagens e uma consequente dinâmica de causa e efeito entre suas ações. (BONNICI, ZOLIN, 2009, p. 93).

Assim sendo, o gênero dramático implica o estudo da literatura dramática, possui uma vitalidade que pode ser realçada pelo encenador, pelos artistas, pelo público escolar. O teatro apresenta-se como uma adaptação, todavia, se acredita que seja ainda mais uma conversa com o livro, uma conversa duradoura, bonita, proseada e encantada, demonstrando sua intertextualidade. Já que, grosso modo, o público em geral – e o próprio público escolar – vê a linguagem utilizada na adaptação carregada de sinônimos e que ao engajar-se a uma outra forma de exposição passa a ter sentido. Mencionamos ainda, na introdução, que o objetivo deste trabalho não seria apenas comparatista, mas traria à baila uma questão que tanto é batida e debatida entre os professores, principalmente aqueles da disciplina de Literatura, de que este recurso de adaptação de obras literárias é uma boa escolha para motivar, diversificar as aulas, despertar o interesse do aluno pelo livro/ escola literária que se está estudando e contribuir para a formação do leitor.

A literatura e o teatro, ou seja, o estudo da obra como texto literário e elemento dramático (espetáculo), no contexto da educação básica do século XXI, além de buscar relacionar processos que envolvem a leitura, a literatura e outras linguagens, investiga a leitura da literatura. Oportuniza a reflexão acerca da leitura de gêneros discursivos e não discursivos e a formação do leitor, contemplando abordagens teórico-práticas de ensino da leitura e da transposição das obras literárias para o teatro.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES, *Poética*. Tradução Eudoro de Souza. São Paulo : Ars Poética, 1993. Edição bilíngue grego-português.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. Ed. Ver e ampe. Maringá : Eduem, 2009.
- BUSATTO, Cleo. *A Arte de Contar Histórias no Século XXI: tradição e ciberespaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CARRASCO, Walcyr. *O menino narigudo*. S. Paulo : Moderna, 1993.
- NITRINI, Sandra. *Literatura comparada*. São Paulo : Edusp, 1997.
- STAINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de Janeiro : Record, 2001.

DE PROSA COM AS IMAGENS – REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO EM UMA OFICINA DE LEITURA DE IMAGENS NO SENEGAL

ROBERTA SIMON¹⁸⁵

PROCESSOS CIRCULARES DE COMUNICAÇÃO

O caráter interdisciplinar das ciências da informação e da comunicação produzem correntes, tendências e escolas com pensamentos e teorias bem variadas sobre a área das ciências humanas e sociais. Apesar dos estudos estarem cada vez mais ligados ao cotidiano, ao “homem comum”, ao pensamento e às práticas de liberdade e democracia políticas e sociais, os saberes da comunicação estão, de certa forma, atrelados ao pragmatismo institucional e ao positivismo administrativo e utilitário, que caracterizam as formas da comunicação na sociedade da informação (MATTELART; MATTELART, 2005).

Parto da noção de comunicação como uma ação de “tornar comum”, ou seja, uma experiência relacional de sociabilizar no aqui e no agora do momento vivido e presencial. Trata-se de uma “*práxis* objetiva”, “uma habilidade exclusivamente humana”, “através da linguagem” e “um fenômeno social”, conforme Hohlfeldt (2002, p. 61). Nessa perspectiva, Martino acrescenta:

[...] o ser humano é um ser da comunicação: *consigo* (subjetividade) e com o *mundo*, ambos entendidos como o produto da comunicação com *outrem*, pois assim como a subjetividade não é um dado natural, as coisas não se apresentam ao ser humano de forma direta, mas são construídas graças à mediação do desejo, conhecimento e reconhecimento de outrem. [...] comunicar tem o sentido de tornar similar e simultânea as afecções presentes em duas ou mais consciências. Comunicar é simular a consciência de outrem, tornar comum (participar) um mesmo objeto mental (sensação, pensamento, desejo, afeto) (MARTINO, 2002, p. 23).

A visão relacional da comunicação envolve um processo de “ação-conhecimento”, cujos participantes se tornam, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos (MATTELART; MATTELART, 2005, p. 156). A comunicação, portanto, é vista enquanto um espaço-tempo de permanentes intercâmbios e produções

185 Doutoranda em Comunicação Social pela PUCRS, pesquisadora do Banco de Imagens e Efeitos Visuais e do Núcleo de Pesquisa em Antropologia Visual, ambos do PPGAS/UFRGS, mestre em Comunicação pela UnB, especialista em GESTCORP pela USP, graduada em Comunicação Social – Relações Públicas – pela PUCRS. betasimon@gmail.com

de novos conhecimentos a partir do compartilhamento de experiências cotidianas entre os sujeitos. Toda ação de comunicação, por ser um movimento de partilhas e de trocas constantes, é geradora de conhecimento, e, portanto, é considerada circular (WINKIN, 1998). Pelo processo cognitivo e, ao menos tempo, intuitivo, as práticas comunicacionais do cotidiano vão compondo as imagens em um tempo/espaço específico da esfera microssocial que afeta também a esfera macrossocial, ambas inteiramente conectadas. As novas imagens construídas solidificam o que é compartilhado e rompem com os sentidos dicotômicos entre as noções restritivas de natureza e cultura.

O conhecimento é produzido pela experiência de contato com o outro. É na alteridade, heterogeneidade, interdisciplinaridade e complexidade que o saber encontra suas provações mais acirradas e seu espaço de formação. Cabe aos envolvidos no processo estarem abertos para a comunicação interativa (CASTRO, 2007; WINKIN, 1998). Em relação, o homem passa a ser agente de modificações da cultura, participando, intervindo e produzindo novas realidades (HOHLFELDT, 2002, p. 76).

Para compreender a realidade vivida, principalmente pela potência comunicativa transformadora, comecem a ser realizadas, nos Estados Unidos, pesquisas empíricas focadas em análises comportamentais. Em contraposição às metodologias impositivas funcionalistas das primeiras pesquisas desse gênero, surge, nos anos 1940, mas só ganha destaque após os anos 1960, o Colégio Invisível, da Escola de Palo Alto. O grupo interdisciplinar era formado por pesquisadores norte-americanos, como Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Edward Hall, Erving Goffman e Paul Watzlawick. Eles propuseram pensar a comunicação a partir de sistemas circulares das ciências humanas e não mais pela linearidade matemática e informacional, como na, então, era telegráfica. “É em termos de nível de complexidade, de contextos múltiplos e sistemas circulares que é preciso conceber a pesquisa em comunicação” (WINKIN, 1989 apud MATTELART; MATTELART, 2005, p. 67).

Winkin (1998) evidencia a necessidade de “descer ao campo” e, pelo procedimento etnográfico, analisar a comunicação no seu contexto de origem, tanto em ambientes mais afastados e estranhos ao pesquisador, quanto em lugares mais próximos e familiares, como em centros urbanos ou periféricos. Os pesquisadores de Palo Alto, influenciados pelo deslumbramento das novas máquinas resultantes das guerras e pelas contribuições teóricas do interacionismo simbólico da Escola de Chicago, buscam compreender sobre as situações globais de interação. Esta escola se propõe como uma teoria da “nova comunicação”, considerando “receptor” e “emissor” com papéis e forças equivalentes no processo social e permanente da comunicação (HOHLFELDT; MARTINO; FRANÇA, 2002).

Baseiam-se, assim, em três hipóteses. A essência da comunicação reside em processos relacionais e interacionais (os elementos contam menos que as relações que se instauram entre eles). Todo comportamento humano possui um valor comunicativo (as relações, que se respondem e implicam mutuamente, podem ser concebidas como um vasto sistema de comunicação); observando a sucessão de mensagens situadas no contexto horizontal (a sequência de mensagens sucessivas) e no contexto vertical (a relação entre os elementos e o sistema), é possível deduzir uma ‘lógica da comunicação’ (WATZLAWICK, 1967 apud MATTELART; MATTELART, 2005, p. 69).

Em entrevista publicada no *Journal of Communication*, Paul Watzlawick apresenta axiomas epistemológicos, considerando que sempre existirá comunicação se houver, pelo menos, duas pessoas em interação, mesmo que mediadas por máquinas ou que não estejam face a face, mas que, pela consciência e percepção da presença do outro, alteram seus comportamentos. Para ele, “não se pode deixar de comunicar” (apud MATTELART; MATTELART, 2005, p. 68). O interesse de pesquisa está na forma e na experiência de comunicação e não no conteúdo ou na intencionalidade confiada à mensagem. O comportamento gestual – a fala, os movimentos do corpo ou do olhar (processo cinético) – é uma esfera performática da comunicação não-verbal que se encontra com outra esfera performática, que é a do espaço interpessoal e interindividual (processo proxêmico). A noção de comunicação perpassa essas esferas como um processo social constante e ininterrupto de formas de comportamento social. Uma dessas formas é a linguagem silenciosa e informal da comunicação não-verbal¹⁸⁶, possível de ser analisada durante pesquisa com observação participante.

Este modelo de valorização do microssocial considera as inúmeras sutilezas e subjetividades das linguagens informais e dos espaços de proximidade dos interlocutores. É no ambiente microssocial em que as especificidades aparecem e, ao mesmo tempo, transbordam os vestígios do macrossocial. Esta linha de pensamento de Bateson¹⁸⁷ e Goffman¹⁸⁸ é seguida por Winkin (1998), que defende a complexidade das pequenas situações de interação em contextos múltiplos e em sistemas circulares de comunicação: “[...] a ordem interacional é também uma das modalidades da ordem social. Trabalhar sobre as interações é *in fine* trabalhar sobre a sociedade inteira” (WINKIN, 1998, p. 144). Desta forma, as reflexões empíricas do particular são, de certa forma, também da esfera macrossocial. Não há fronteiras facilmente definíveis entre as duas áreas. As pessoas de mesmos núcleos sociais podem compartilhar, ou não, de mesmos códigos simbólicos. Quando há dissonância de sentidos durante uma comunicação informal, podem ser provocados os famosos “choques culturais”. Isso pode estar ligado também a não afinidade subjetiva de nossos “estoques de conhecimento”. Esta noção, para Alfred Schütz, refere-se ao:

[...] mundo social que é interpretado em função de categorias e construções do senso comum, que constituem os recursos aos quais recorrem os atores sociais para alcançar uma compreensão intersubjetiva e para conseguir orienta-se uns em relação aos outros [...] (apud MATTELART; MATTELART, 2005, p. 137).

Vejamos a seguir como estes “estoques de conhecimentos” foram construídos e acionados nos processos performáticos da produção comunicativa interacional e da produção de narrativas a partir de provocações imagéticas.

186 Para mais informações sobre esta perspectiva de comunicação não-verbal, consulte: HALL, Edward T., **The Silent Language**, New York: Doubleday, 1959.

187 Ver mais em: BATESON, Gregory. Communication. In: WINKIN, Yves (Org.) **La nouvelle communication**. Paris: Seuil, 1981.

188 Ver mais em: GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

DE PROSA COM AS IMAGENS

Sabemos que tanto uma pesquisa científica quanto uma oficina se constituem enquanto processos de construção do conhecimento. Considero que não há apenas entrevistados, mas participantes e interlocutores das experiências, pois se tratam de pessoas que cunham algum grau de vínculo a partir de interações frequentes. Os vínculos sociais, segundo Jean-François Lyotard (1986), são estabelecidos por meio dos jogos cotidianos de linguagem.

A questão do vínculo social, enquanto assunto, é um jogo de linguagem, o da interrogação, que posiciona imediatamente aquele que a apresenta, aquele a quem ela se dirige, e o referente que ela interroga: esta questão já é assim o vínculo social. Por outro lado, numa sociedade em que a componente comunicacional torna-se cada dia mais evidente, simultaneamente como realidade e como problema, é certo que o aspecto da linguagem (*langagier*) adquire uma nova importância, que seria superficial reduzir à alternativa tradicional da palavra manipuladora ou da transmissão unilateral de mensagem, por um lado, ou da livre expressão ou do diálogo, por outro lado. Uma palavra sobre este último ponto. Expondo-se este problema em termos simples de teoria da comunicação, se estaria esquecendo de duas coisas: as mensagens são dotadas de formas e de efeitos bastante diferentes, conforme forem, por exemplo, denotativas, prescritivas, avaliativas, performativas, etc. É certo que elas não operam apenas na medida em que comunicam informação (LYOTARD, 1986, pp. 29-30).

Os jogos de linguagem, para Lyotard, assumem uma disposição central nas relações sociais. As perguntas, provocações e interrogações rapidamente acabam por definir as atuações dos atores nos seus espaços, tempos e possibilidades performáticas de interação. As escolhas linguísticas, as gestualidades, os posicionamentos e movimentos das pessoas pelos espaços, as ordens de interação, as palavras escolhidas, as lógicas argumentativas, os imponderáveis e os acasos vão compondo a significação simbólica dessa experiência da oficina.

Seguindo a proposta da antropologia da comunicação do Colégio Invisível, reflito a partir de observação participante, aliada às notas de campo, aos relatos e aos documentos visuais, textuais e auditivos. O diário de campo funciona como um instrumento essencial para uma pesquisa etnográfica, que é definida por Winkin (1998, p. 132) como a “arte de ver, arte de ser, arte de escrever”. Abaixo seguem trechos do diário de campo, descrições do áudio e algumas notas de reflexões sobre a oficina. O processo de escrever também está relacionado à forma como foi vivenciada a experiência em campo e como foram observados, sentidos, ritualizados e percebidos os acontecimentos de *input*. O momento da escrita é parte fundamental para o processo de conscientização, compreensão e formação de sentido e de *outputs* para a pesquisa (WINKIN, 1998, p. 132)

18/04/2012, Dacar (Senegal)

Sala Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.

Université Cheikh Anta Diop

Há dois anos que eu morava ali, uma cidade que me acolheu em um misto de modos de ser e de fazer. Vesti uma roupa de palestrante, um corpo de palestrante, uma postura descontraída, firme e de gestos controlados. Cabelos soltos, presos só na lateral para não atrapalhar o contato visual. Era uma tarde de sol e muito calor.

Cheguei de táxi com antecedência. As pessoas já estavam sentadas em cadeiras confortáveis ao redor de mesas compridas de madeira clara, arrumadas previamente para formação de grupos. O projetor não havia sido solicitado, logo, começaríamos com o famoso: “problema técnico”. Um laptop foi colocado no meio de cada mesa para que eles pudessem ver mais de perto as imagens. O professor e coordenador do instituto José Horta, de Portugal, que já havia se tornado um grande amigo pelo convívio desses últimos dois anos de trocas de experiências, histórias, anseios e projetos, fez a abertura do evento. Do lado de fora da sala havia um cartaz impresso em folha de fundo verde, chamando para a oficina: “De Prosa com as Imagens”, “Às 15h00”, assim mesmo, com um acento agudo no lugar da crase, um “h” e dois zeros. O professor Horta me comentava seguido sobre as discórdias em relação às formas estéticas e os cuidados menos perfeccionistas dos seus alunos bolsistas quando penduravam cartazes do instituto. Segundo ele, em seu tempo de colégio, lá em Portugal, havia uma obrigação regimental de pendurar cartazes meticulosamente bem-alinhados pelos murais da escola. Para iniciar a oficina, Horta comentou que no período da manhã os alunos de graduação de Letras haviam estudado sobre linguagem verbal e não-verbal. Aquele momento de oficina de leitura de imagens seria, então, uma prática sobre linguagem visual, oral e escrita. Seria uma oportunidade para praticarem o idioma português de que gostam tanto e que irão, *inchallah*, um dia, ensinar. Comecei com um “boa tarde” e recebi resposta em uníssono. Sala cheia, umas trinta pessoas. Fiz uma breve introdução com os objetivos pedagógicos do encontro, empregando uma voz pausada e controlada, *como se colocasse com cuidado cada cartaz num mural*. As palavras eram escolhidas antes de serem pronunciadas e as poucas reações faciais dos alunos me deixavam com dúvidas se estavam *a entender*. Apesar dos risinhos, dos contatos prévios com a maioria, o clima ainda parecia formal e frio. Havia estudantes do curso de Letras/Língua Portuguesa, de calouros a mestrados. Pus o celular perto do quadro para gravar o áudio do workshop e uma mão no bolso. A pergunta inicial não saiu muito firme: “temos aqui... ok. O que vocês acham que significa...de prosa com as imagens? O que quer dizer “de prosa”? O que é prosa? É o contrário de?”, perguntei. “Poesia”, respondeu um aluno, após uns segundos de silêncio. Falamos sobre prosa e poesia. “E imagens, o que são imagens?”. Silêncio. Até que um aluno do mestrado, do fundo da sala, respondeu que imagem “é uma representação do real”. “Será que não é o real? Por quê não é o real?”, perguntei. Ele continuou: “porque é tirado do real”, e eu provoquei: “será que é uma ficção? Toda imagem é uma ficção?” [acredito que perguntas muito difíceis como as que fiz na ocasião, poderiam até afastar a atenção, motivação e interesse] “Às vezes”, um respondeu. “E quando não é uma ficção?”, perguntei. “Quando passa uma realidade”, disse um. Continuei: “mas toda fotografia vem de alguma coisa que é da realidade?” Aluno: “Sim, inspirado no real”. Eu tento aprofundar ainda mais: “inspirado ou é o real?” Responde: “é uma criação do imaginável, que o homem pode imaginar”. Pergunto: “imaginar o quê?”. Aluno falou bem baixinho, quase inaudível, e a cada vez que eles falavam, eu repetia para conferir se estava entendendo bem, para que todos na sala pudessem escutar e para garantir que a gravação de áudio registrasse: “Uma nuvem!”, falou um aluno. [...] Outro disse: “imagem e imaginário não é a mesma coisa. A imagem suscita o imaginário.” E outro complementou: “A imagem é uma projeção da realidade de forma indireta.” Então eu questionei: “como assim indireta?” e ele justificou que elas não são do mesmo tempo. Falamos mais sobre tempos presentes e passados nas imagens, sobre imagem, imaginário e imaginação, sobre um pôster ilustrativo com a imagem de Camões que estava pendurado na parede, e sobre um mapa, enquanto uma representação geográfica.

A oficina “De prosa com as imagens” foi ministrada na sala do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, localizado no segundo andar do Departamento de Linguagem e Civilizações Romanas da Universidade Cheikh Anta Diop, de Dacar, no Senegal (África). Para os estudantes da Faculdade de Letras e Ciências Humanas, curso de Português, um dos maiores objetivos com a oficina era a oportunidade de prática oral e escrita do idioma. Em parceria com o então coordenador do

espaço e professor-leitor¹⁹⁰, José Horta, já havíamos realizado, entre abril de 2010 e novembro de 2012, outras oficinas sobre cultura brasileira. Compreendemos tais oficinas como momentos ricos de trocas, encontros e criações de vínculos, além do compartilhamento e fomentação de conhecimentos.

O convívio com os pesquisados é fundamental, porque leva à familiarização com o grupo e às rotinas ali desenvolvidas, numa perspectiva de naturalidade, até o momento em que, tendo-se identificado plenamente com o grupo, deve distanciar-se do mesmo para poder manter o espírito observador e crítico sobre tais práticas, descrevendo-as, analisando-as e eventualmente criticando-as, na constituição do que se poderia denominar de uma *etnografia da comunicação* (HOHLFELDT; MARTINO; FRANÇA, 2002, p. 208).

Como meu contato com o Instituto e o grupo era frequente, estabeleceu-se uma certa proximidade e empatia favorável aos debates e exercícios propostos junto àqueles que já se conheciam. Para compreender o processo de leitura e interpretação de imagens, as reflexões da etnografia da comunicação contribuíram para perceber as nuances das provocações e das respostas, das performances dos participantes e das relações que se estabeleceram, levando em conta os contextos socioculturais, a proximidade com a temática em discussão, com a prática anterior de exercícios de leitura de imagens e com o idioma utilizado. Portanto, considerou-se um sistema educativo senegalês mais tradicional, em que fortemente se estimulava, na ocasião (2012), não sei hoje, um aprendizado decorado e repetitivo, sem imagens, ainda menos quando a escola era árabe e o ensino era calcado na religião muçulmana (95% da população é muçulmana). Segundo professores de colégios americanos e franceses, nestes espaços buscava-se um pouco mais de estímulo visual, porém não havia aprofundamento ou valorização de práticas de leitura de imagens. O idioma oficial era o francês, entretanto muitos outros, locais e internacionais, se misturam com facilidade na comunicação informal do cotidiano. A oficina procurou manter apenas a língua portuguesa, o que acredito que tenha dificultado, em certa medida, o fluxo de comunicação e espontaneidade de certos alunos menos familiarizados com o idioma.

DINÂMICAS, PROCESSOS E REFLEXÕES

A condução da oficina adotou as seguintes dinâmicas e permitiu as seguintes reflexões:



FIGURA 12: SLIDE DE APRESENTAÇÃO PARA INÍCIO DA OFICINA.

190 Professor-leitor é um cargo promovido por embaixadas, através de concursos, para eleger um professor representante para atuar junto aos programas diplomáticos de seus países, em missão temporária no estrangeiro.

PARTE 1 - INTRODUÇÃO

Após as apresentações e introduções, os estudantes sentaram em grupos pela sala. O contato inicial buscou apresentar os objetivos do encontro, acertar o tom da conversa dentro da ambiência e contexto presentes, estabelecendo um ajustamento de expectativas, projeções e observações da dinâmica do grupo como um todo. Nesse âmbito da performance verbal, ainda foram enaltecidas palavras de cortesia e de emoção, buscando empatia e a “quebra do gelo”.

PARTE 2 – DINÂMICA 1 – DISCUSSÕES INICIAIS

Começamos debatendo aspectos relacionados à noção de imagem fotográfica, de realidade, ficção, prosa, poesia, verdade, mentira, manipulação, enquadramento, técnica, influências do humor do fotógrafo na imagem e os diferentes tipos de imagens (fotografia turística e artística, imagem ilustrativa, mapa, desenho e retrato). Segundo Manguel (1997), a imagem pode ser considerada como um idioma, que tem a potencialidade de ser compreendida se houver o mesmo “alfabeto” inteligível por um leitor específico. Mas, para além da leitura fotográfica, a interpretação da imagem está sempre aberta a novas possibilidades e apreensões. Aspectos socioculturais, como os ambientes escolares e acadêmicos do Senegal, resultaram em particularidades no quesito interacional entre alunos e professores.

A prosa tímida do início da atividade pode ser um reflexo naturalizado de um sentimento ansioso pela expectativa da oficina e, talvez, de um espaço coercitivo de ensino-aprendizagem já corporificado pelos participantes da oficina. Através das observações realizadas no ambiente acadêmico senegalês, foi possível constatar que, dado o número elevado de alunos no primeiro ano de graduação, os professores optam por aulas menos dialógicas e mais expositivas, o que pode ter influenciado nas poucas respostas às indagações iniciais da oficina. Como dito, sistema educacional que predomina no Senegal baseia-se, sobretudo, em parâmetros franceses e árabes. Considerando que a maioria da população segue a religião islâmica, e, esta, enquanto iconoclasta, não cultua imagens, a formação de compreensão e leitura do mundo tem menos, ou diferentes, referências imagéticas, especialmente no quesito religioso, dos muçulmanos em relação aos católicos.

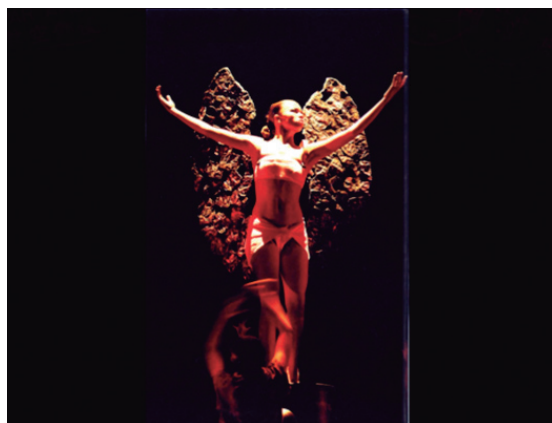


FIGURA 13: EDISCA/CE (MILA PETRILLO, 2007)

PARTE 3 – IMAGEM 1/DINÂMICA 2 – DISCUSSÃO A PARTIR DA IMAGEM FOTOGRÁFICA

Foram apresentadas duas fotografias do livro intitulado “Arte de transformação”, com imagens de Mila Petrillo¹⁹¹. Estas fotografias utilizei na minha pesquisa de mestrado em Comunicação, pela Universidade de Brasília. Agora elas voltam em telas de laptop espalhados, um em cada mesa, para serem analisadas, não mais por mim, mas pelos outros, participantes desta oficina. Após as ponderações iniciais, provoquei algumas reflexões sobre os sentidos, os tipos de metáforas possíveis e suas relações com as imagens. Como propõe Barthes (1990), a fotografia é uma mensagem que precisa de decifração do análogo fotográfico para ser compreendida e interpretada. Esta reflexão sobre a linguagem metafórica da fotografia contribuiu para interpretações menos descritivas e restritivas da imagem. Observei que as mesmas palavras se repetiam entre os participantes até os quarenta minutos iniciais e, após os debates coletivos sobre a noção de metáfora, surgiram leituras e interpretações mais abertas sobre a imagem.

Se fizer uma análise de conteúdo, é possível verificar a repetição de vocábulos como: “mulher”, “anjo”, “braços” e “asas”. Após a discussão sobre metáfora, os participantes da oficina passaram a trazer imagens mais criativas e abertas à associação de ideias: “essa mulher é uma deusa”; “os braços abertos são liberdade”, “é como Jesus na cruz”; “as asas de anjo se tornaram cascas de tartaruga”; “a mulher está seminua, pedindo socorro”. Questionados sobre a religião dos alunos que estavam se pronunciando, não havia um muçulmano que via nessa imagem a representação de um anjo ou de Jesus na cruz. As mesmas transformações de maior abertura, fluidez, leveza e inquietações percebidas nas performances narrativas e interpretativas da imagem de âmbito linguístico após o debate sobre metáfora, foram também identificadas nos movimentos dos corpos dos interlocutores. Percebi que quanto mais abertura para a interação (CASTRO, 2007; WINKIN, 1998), mais criatividade surgia nas interpretações e mais leves os corpos se apresentavam no espaço. Esse é o jogo performático, relacional e circular da “nova comunicação”, segundo Winkin (1998).

PARTE 4 – IMAGEM 1 / DINÂMICA 3 – ESCRITA SOBRE A IMAGEM, POSTERIOR À DISCUSSÃO

Após a troca e compartilhamento de ideias em grupo, os participantes da oficina foram estimulados a escrever individualmente um pequeno parágrafo sobre a imagem analisada coletivamente. A ideia era analisar algumas relações entre a escrita individual e as discussões coletivas. Observei nos textos entregues que, na maioria dos casos, confirmou-se a influência. Palavras que figuraram no debate prévio, foram repetidas várias vezes nos textos, como, por exemplo: “metáfora”, “representação”, “mulher”, “anjo” e “pedra”. Considero que “mulher” possa ser mais evidente, pelo análogo da imagem, porém me questiono à real visualização da “pedra” por várias pessoas nessa imagem. O que também ocorre nesse caso, poderia ser chamado de “pressão narrativa” (ROSENTHAL, 2014).

191 *Arte de transformação...* Mila Petrillo (fotografias); Bené Fonteles (org.); Severino Francisco, TT Catalão (textos). São Paulo: SESC Edições, 2007. Dr Babacar Mbaye Diop

A “pressão narrativa” é outro tipo de performance, que ocorre, por exemplo, em entrevistas: uma pressão interna do próprio participante e da situação faz com que ele se sinta compelido a dizer ou escrever algo. Percebi essa pressão narrativa pela produção oral e escrita (que seriam formas performáticas de texto). Logo, quando analiso o conteúdo dos textos, a autonomia da escrita individual, em grande parte dos casos, estava em concordância com o repertório trazido e partilhado coletivamente.

Em relação à forma, constatei que nem sempre existiu uma linearidade lógica de narrativa entre as ideias. Como se fossem frases soltas e sem busca de sentido narrativo entre as frases. As ideias seguiam, em alguns casos, a ordem das perguntas realizadas, revelando uma reação escrita direta e automática ao estímulo, sem reflexão ponderada prévia. Conforme o exercício era explicado e as perguntas formuladas, alguns as escutavam e já respondiam no papel, apesar da proposta do exercício ter solicitado um texto. Segundo Zumthor (2007), o próprio texto apresenta sua performance de recepção que modifica o conhecimento e a interpretação. Acredito que a produção de “parágrafo fragmentado” possa indicar, talvez, o reflexo de uma “recepção fragmentada”. Ou que o ritmo empregado nas provocações tenha sido absorvido e reproduzido no ritmo textual, conforme poderia fazer uma analogia à estética do falecido poeta, escritor e político senegalês Leopold Sedar Senghor, o qual imprimia em seus textos literários uma carga rítmica marcante. Sem querer generalizar ou estigmatizar, porém eu arriscaria dizer que a cultura senegalesa tem uma estética do cotidiano pautada por uma rítmica e oralidade sobressalentes¹⁹², que puderam ser percebidas na forma e performance, não exatamente no conteúdo, como foram escritos os textos.



FIGURA 14: PROJETO AXÉ/BA (MILA PETRILLO, 2007)

192 Participei da disciplina Estética Africana, ministrada pelo professor Dr Babacar Mbaye Diop, no curso de pós-graduação em Filosofia, da Universidade Cheikh Anta Diop, em Dacar, quando discutimos sobre essas relações entre cotidiano, misticismo, arte, literatura e ritmo.

PARTE 5 – IMAGEM 2 / DINÂMICA 4 – POUQUÍSSIMA DISCUSSÃO INICIAL EM GRUPO, APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA IMAGEM E PROVOCAÇÃO DIRETA PARA A ESCRITA

A segunda imagem foi colocada nos laptops e a proposta inicial era não compartilhar ideias em grupo antes do texto escrito para averiguar se a ordem dos debates coletivos e das produções individuais trariam resultados diferentes. Entretanto, a estética da imagem escolhida, que mescla diversas camadas entre um homem fotografado e um fundo de cenário teatral pintado, prejudicou a clareza da compreensão da imagem. A visualização ficou um tanto confusa para algumas pessoas e para sanar algumas dúvidas em relação aos vocabulários em português e à própria compreensão da imagem, houve questionamentos e interações verbais, o que alterou o objetivo metodológico inicial de busca por uma interpretação mais autêntica e pessoal de cada participante.

As dúvidas quanto ao vocabulário foram esclarecidas abertamente, até porque havia uma turma de alunos do primeiro ano de graduação de Letras/Português que não tinham tanto repertório lexical ainda. Essa diferença de domínio do idioma foi verificada desde o início da oficina, quando os novatos hesitavam nas interações e expressões orais e textuais, enquanto que os alunos de mestrado se pronunciavam com maior fluência. Com o passar do tempo e o aumento das discussões, alguns participantes foram se sentindo mais à vontade e aumentando as comunicações verbais e não-verbais. Alguns, inclusive, complementaram seus pronunciamentos com performances corporais de gestos mais amplos, sinalando uma transformação gradual de abertura à interação. O ponto dessa questão é refletir sobre esses aspectos positivos e negativos de uma oficina de leitura de imagens com participantes que possuem domínios diferenciados de um idioma em questão e sobre um tema específico, neste caso, um menino com alto-falante na mão e uma Kombi com motorista pintada atrás. Apesar de poder parecer constrangedor a timidez e o silêncio inicial, com o tempo, os participantes vão se soltando e os pronunciamentos dos mais experientes contribuem para o aprendizado dos novatos.

PARTE 6 – FINALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – LEITURA DOS TEXTOS

Para finalização das atividades, foram realizadas leituras em voz alta dos textos produzidos individualmente sobre as interpretações da segunda imagem. O mesmo resultado foi percebido: mesmo com pouca interação, o compartilhamento de conhecimento foi suficiente para os vocabulários e ideias partilhadas no coletivo estarem presentes nas produções escritas individuais. Alguns exemplos: “condutor”, “ônibus”, “altifalante” (grafia portuguesa para alto-falante), “aprendiz”, “transmitir mensagem”, “informação” e “obra artística” foram os mais repetidos.

É preciso considerar que tais expressões poderiam surgir independentemente da relação entre os alunos, pois a leitura das mensagens fotográficas perpassa sua própria linguagem. A imagem em si possui seus referentes e uma gramática que pode ser lida e compreendida (MANGUEL, 1997), porém, são as escolhas conotativas e interpretativas (BARTHES, 1990) e as performances dos sujeitos que animam a própria imagem (ZUMTHOR, 2007) que possibilitam a abertura para diferentes leituras.

Quando afirmo que os alunos de mestrado interagiram mais do que os alunos da graduação, acredito que isso possa estar relacionado tanto ao domínio maior do idioma, quanto por já conhecerem a mediadora da oficina e já estarem mais preparados academicamente para este tipo de atividade. Portanto, dos diversos fatores e sutilezas que influenciam nas leituras de imagens por meio de uma oficina, busquei neste artigo destacar um aspecto, o do processo da comunicação entre os participantes. Acredito que esta forma interativa vai, inclusive, além de uma proposta metodológica. O processo circular, interativo e relacional de comunicação produz um movimento de afetação nas interpretações, mesclando memórias coletivas e individuais, narrativas orais e visuais e elementos da própria linguagem da imagem fotográfica.

Os resultados obtidos são tão fluídos e circulares quanto é o processo de comunicação sobre o qual busquei refletir à luz das contribuições teórico-epistemológicas do Colégio Invisível. O campo de pesquisa científica da antropologia da comunicação é uma potência que poderia ser melhor estudada, principalmente aqui no Brasil. Interessou-me este deslocamento em pensar a comunicação não como um produto ou uma mídia para as massas, mas como uma “performance da cultura”, um “processo ritual do cotidiano”, eminentemente sensível e sensual, cultural e social (WINKIN, 1998). Entretanto, ainda há espaços vastos para serem desbravados teórica e metodologicamente, considerando a grande riqueza e pluralidade de potencialidades que a antropologia e etnografia da comunicação possibilitam.

Junto a isso, destaco, ainda, a necessidade de maior promoção de momentos e espaços para reflexões sobre processos de leitura e interpretação de imagens. A proposta não é por uma formação de leitores visuais, nem pelo processo “colonizador” de um saber único, gramatical e estruturalmente hermético. Muito pelo contrário, que as atividades reflexivas sobre as imagens possam partir de uma nova estética do fazer investigativo e compartilhado, segundo propôs George Marcus (2009) para o método etnográfico. Sugiro pensar uma prosa com as imagens sem formas ideais, certas ou erradas, mas que respeite o ritmo, a pulsação, os tempos dos interlocutores, das afetações, das interpretações, das relações subjetivas e das circularidades próprias desse processo sensível e circular da comunicação nas práticas de leituras de imagens.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: _____. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 11-25.
- CASTRO, Gustavo de. O aberto como fundamento para a comunicação. In: DRAVET, F.; CASTRO, G.; e CURVELLO, J. J. (Org.). **Os saberes da comunicação**: dos fundamentos aos processos. Brasília: Casa das Musas, 2007.
- HOHFELDT, A. As origens antigas: a comunicação e as civilizações. In: _____.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. (Orgs.). **Teorias das Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 61-98.

- HOHFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. (Orgs.). **Teorias das Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MANGEL, Alberto. Leitura de imagens. In: _____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 115-129.
- MARCUS, George E. A estética contemporânea do trabalho de campo na arte e na antropologia: experiências em colaboração e intervenção. In: BARBOSA, A.; CUNHA, E. da; HIKIJI, R. (Orgs.). **Imagem-Conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Papyrus, 2009.
- MARTINO, Luiz Claudio. De qual comunicação estamos falando? In: HOHFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. (Orgs.). **Teorias das Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MATTELART, A.; MATTELART, M. **Histórias das teorias da comunicação**. 8. ed., São Paulo: Loyola, 2005.
- ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac & Naif, 2007.

A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR DISLÉXICOS

BERNARDO KOLLING LIMBERGER¹⁹⁵

INTRODUÇÃO

A maioria das crianças que são expostas a uma instrução de qualidade pode aprender a ler e escrever uma ortografia alfabética em poucos meses. Por outro lado, a aprendizagem da leitura em língua estrangeira (LE)¹⁹⁶ é mais lenta porque o estudante, além de aprender as formas escritas da língua-alvo, também precisa aprender os correspondentes semânticos e fonológicos, ou seja, essas representações devem ser aprendidas junto à aprendizagem da leitura. Por esse motivo, a aprendizagem se torna mais complexa. Além disso, conforme Koda (2007), a aprendizagem é influenciada pelas interações contínuas entre as duas línguas e pelos ajustes incessantes na acomodação das demandas discrepantes que cada língua impõe.

No entanto, para alunos com dislexia, um déficit neurobiológico na aprendizagem da leitura (SHAYWITZ, 2006), esse processo é árduo. Os disléxicos possuem uma dificuldade com o processamento fonológico, que torna ainda mais penosa a aprendizagem da leitura em LE. Por outro lado, caso os disléxicos aprendam a ler uma ortografia transparente (como a do alemão), pode ser que eles tenham menos dificuldades, contanto que submetidos a um método adequado, como o método multissensorial (GANSCHOW; SPARKS, 2000; GANSCHOW; SPARKS; SCHNEIDER, 1995; SCHNEIDER; EVERS, 2009; SPARKS et al., 1991).

Considerando tais pressupostos, o objetivo deste trabalho é discutir o panorama da pesquisa sobre a aprendizagem da leitura em LE (alemão) por disléxicos. Para tanto, reviso pesquisas sobre esse tema, que já constitui uma intensa produção científica no exterior. Em contrapartida, as pesquisas no Brasil ainda são incipientes e algumas estão em andamento. Tais pesquisas são imprescindíveis, para poder adaptar métodos de ensino à realidade brasileira e de cada população investigada.

195 Doutorando em Letras (área de concentração: Linguística) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

196 Embora as denominações *língua estrangeira*, *segunda língua* e *língua adicional* coexistam na literatura, às vezes, para se referir ao mesmo conceito, opto por *língua estrangeira* (LE) para fazer menção à língua alemã que não é a materna, aprendida no Brasil. Essa opção se deve ao uso em alemão de *Deutsch als Fremdsprache* (alemão como LE), que se refere à aprendizagem de alemão fora da Alemanha, por exemplo, no contexto brasileiro. A expressão *Deutsch als Zweitsprache* (alemão como segunda língua) se refere à aprendizagem de alemão na Alemanha em contexto de imersão. Da mesma forma, as denominações língua materna e primeira língua também coexistem na literatura. Utilizo L1 para me referir à primeira língua aprendida. No caso deste trabalho, a L1 também é a língua na qual a criança é alfabetizada.

Neste trabalho, essencialmente bibliográfico, focalizo os seguintes tópicos, relacionados à pesquisa sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira por alunos com dislexia: as características da dislexia e do cérebro disléxico (seção 1), a influência da consistência ortográfica na aprendizagem (seção 2) e um método de ensino para disléxicos aprenderem alemão como língua estrangeira (seção 3).

1. DISLEXIA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Estima-se que na população escolar, 5 a 20% tenham dislexia (SHAYWITZ, 2006). No Brasil, de acordo com um documento elaborado pela Associação Brasileira de Dislexia (TOPCZWESKI et al., 2011), estima-se que há 13% de crianças com atraso no desenvolvimento da leitura¹⁹⁷. Entre os fatores que causam esse atraso está a dislexia de desenvolvimento. De acordo com esse documento, o Brasil tem aproximadamente 1,8 milhão de crianças e adolescentes disléxicos.

A dislexia é caracterizada por um déficit neurobiológico no aprendizado da leitura. Segundo Dehaene (2012), os disléxicos possuem uma dificuldade na manipulação mental dos fonemas. Tunmer e Greaney (2010) definem *dislexia* com base em quatro componentes, considerando a possibilidade da aprendizagem da leitura e da escrita pelos disléxicos:

1. Os disléxicos possuem dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita;
2. As crianças possuem desenvolvimento típico, sem outros acometimentos neurobiológicos, como transtorno bipolar ou esquizofrenia. Além disso, dificuldades com leitura de números ou notas musicais não devem ser consideradas manifestações puras da dislexia;
3. A dificuldade persiste, apesar de exposição de alta qualidade, baseada em instrução e intervenção;
4. A dislexia ocorre devido a um transtorno nas habilidades de processamento fonológico, necessárias para aprender a ler e escrever.

Segundo os quatro pilares da definição de dislexia, as pessoas diagnosticadas precisam de instrução mais intensiva e de longa duração. Desse modo, elas podem atingir fluência leitora, mas sempre serão mais lentas do que as pessoas que não possuem dislexia.

A dificuldade dos disléxicos consiste principalmente na associação de grafemas e fonemas e tem relação com uma ruptura no sistema de análise fonológica da palavra. Em termos neurobiológicos, os disléxicos possuem uma ruptura na região têmporo parietal do córtex (principalmente, no giro angular) tanto em adultos quanto em crianças (SHAYWITZ et al., 1998; SHAYWITZ et al., 2002; DEHAENE, 2012). Além disso, parece que os disléxicos não conseguem desenvolver satisfatoriamente a região occipitotemporal esquerda, especificamente a área da forma visual das palavras (DEHAENE, 2012), componente crucial para o sistema da leitura, por possibilitar uma resposta automática e rápida ao estímulo linguístico visual. A figura abaixo ilustra, de forma simplificada, as áreas mais afetadas nos disléxicos, com comparação com não disléxicos. No cérebro

197 Saliento que tais números são estimativas, pois é muito difícil obter dados precisos sobre o número de disléxicos, considerando o seu difícil diagnóstico. Os números servem como uma ilustração para o número de casos de dislexia.

não disléxico (à esquerda), há ativação na região têmporo parietal (em vermelho) e na área da forma visual das palavras (em amarelo). Além disso, há um pequeno índice de ativação no córtex frontal, porque as crianças precisam de mais esforço cognitivo para ler. Essa ativação frontal é maior nos disléxicos (à direita), justamente devido a este esforço; estes também têm hipoativação nas regiões cruciais para a leitura.



Fonte: Shaywitz (2006)

FIGURA 15: CÉREBROS DA CRIANÇA NÃO DISLÉXICA E DISLÉXICA

Como compensação para os déficits fonológicos, Shaywitz et al. (2002) encontraram mais níveis de ativação no giro frontal inferior bilateral para os disléxicos, região responsável também pela articulação – os disléxicos precisam desenvolver a consciência da estrutura do som da palavra pela articulação com os lábios. A compensação também ocorreu com a maior ativação do hemisfério direito, porque os disléxicos utilizam, dessa forma, processos perceptuais para compensar os processos fonológicos deficientes.

Os estudos sobre dislexia têm avaliado o processamento da língua materna dos participantes. Com relação ao processamento da leitura em LE por disléxicos, os estudos são escassos, e os respectivos substratos neurais também permanecem obscuros (YOU et al., 2011). Para os fins deste trabalho, reviso dois estudos que contemplam especificamente a participação de falantes de LE/segunda língua – L2 (PARK et al., 2011; YOU et al., 2011), sendo o primeiro um estudo de caso, e o segundo um estudo comparativo entre disléxicos e não disléxicos falantes de uma L2, o que era, até então, inédito na neurociência cognitiva.

O estudo de Park et al. (2011) teve como objetivo identificar os substratos neurais da leitura de uma adulta bilíngue com dislexia, falante de alemão (L1) e inglês (L2) durante uma tarefa de decisão lexical (tarefa *go/no-go*) na ressonância magnética funcional (RMF), em comparação com dois participantes-controle: um bilíngue não disléxico e um monolíngue disléxico. A tarefa contemplou as seguintes condições: julgamento de traços, julgamento de letras, julgamento de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras. Os resultados indicam que nas tarefas que envolvem pouco processamento linguístico, os padrões de ativação foram similares para todos os grupos (córtices occipital e temporal). No entanto, a disléxica bilíngue teve índices de ativação mais estendida. A ativação estendida também foi identificada no participante bilíngue não disléxico, o que indica que esse fator pode ser relacionado ao bilinguismo, não à dislexia.

O estudo de You et al. (2011) contou com a colaboração de um grupo de crianças aprendizes de L2. Especificamente, participaram da pesquisa 12 crianças com dislexia e 16 crianças não disléxicas, aprendizes de inglês como L2. Os autores visaram investigar se o déficit no processamento fonológico permanece como um déficit central na leitura de inglês e como acontece no córtex, o processamento da leitura em L2 pelos disléxicos. Com o auxílio da ressonância magnética funcional (RMF), o estudo investigou as respostas neurais na tarefa de julgamento de rima entre letras (tarefa fonológica) e julgamento de letras (tarefa ortográfica) em crianças chinesas. Na tarefa ortográfica, os resultados demonstraram ativação reduzida na região occipitotemporal esquerda. No processamento fonológico, nas regiões têmporo parietais, houve déficit de ativação, da mesma forma que nos estudos com participantes de L1. Os resultados demonstram que os déficits encontrados no processamento fonológico dos disléxicos na L2 foram similares ao processamento na L1. Dessa forma, os autores postulam que os mecanismos neurais que subjazem o processamento ortográfico podem ser universais entre as línguas.

Os resultados dos estudos revisados (PARK et al., 2011; YOU et al., 2011) demonstram uma ruptura nos mesmos sistemas neurais, tanto para a L1 quanto para a LE/L2. Ambos os estudos fazem parte de uma área de estudos muito recente. Por isso, eles ainda possuem muitas limitações, no que concerne, principalmente, (1) ao número limitado de participantes – a maioria é estudos de caso e, quando há grupos, eles são compostos por poucos participantes; (2) aos testes aplicados nas pesquisas, quase sempre são somente na L2 – isso se relaciona à visão monolíngue de bilinguismo, como se os resultados dos estudos com disléxicos monolíngues pudessem ser generalizados para os bilíngues e (3) à comparação entre os participantes, que, como no estudo de Park et al. (2011) ocorre somente no âmbito intrassujeito e não entre os participantes.

Por fim, apesar das limitações dos estudos, eles corroboram uma hipótese comportamental, a hipótese das diferenças no código linguístico – *Linguistic Coding Differences Hypotheses* (SPARKS et al., 1991). Segundo essa hipótese, as habilidades na L1 fornecem os fundamentos para as habilidades na L2. Dessa forma, o déficit no processamento da L2 seria um déficit no processamento linguístico e não em outras capacidades cognitivas, como a memória e a atenção.

Apesar das conclusões preliminares que os estudos nos possibilitam traçar, acredito que excluir a população disléxica dos cursos de línguas e das escolas seja uma decisão precipitada. Os estudos sobre essa controversa temática são escassos (YOU et al., 2011). Além disso, muitas vezes, a necessidade de aprender uma LE é outro motivo para não barrar acesso à aprendizagem da leitura em LE pelas crianças com dificuldades. Por tais razões, é necessário, como salientam You et al. (2011), entender os processos de leitura dos aprendizes com dificuldades; para fins pedagógicos são necessários mais estudos.

2. A INFLUÊNCIA DA CONSISTÊNCIA ORTOGRÁFICA NA APRENDIZAGEM

Estudos que comparam o desempenho de disléxicos falantes de inglês e de alemão, entre outras línguas (LANDERL; WIMMER; FRITH, 1997; LANDERL et al., 2013; SEYMOUR; ARO; ERSKINE,

2003), mostraram que há diferenças nos resultados das tarefas devido à complexidade/profundidade ortográfica das línguas. As ortografias das línguas podem ser classificadas de acordo com a complexidade das correspondências grafema-fonema (FROST; KATZ; BENTIN, 1986). Segundo esses autores, em ortografias transparentes, os códigos dos fonemas e dos grafemas são isomórficos, os fonemas das palavras são representados por grafemas de maneira direta e inequívoca. Em contraste, em ortografias opacas, a mesma letra pode ser representada por diferentes fonemas em diferentes contextos e diferentes letras podem representar o mesmo fonema.

Exemplifico a diferença entre ortografias opacas e transparentes por meio da língua inglesa e da língua alemã, respectivamente. O sistema ortográfico do inglês representa a fonologia e a morfologia inconsistentemente de palavra para palavra. No alemão, com exceção de empréstimos e estrangeirismos, cada grafema representa um fonema e cada fonema é representado por um grafema. Landerl, Wimmer e Frith (1997, p. 317) nos fornecem um exemplo dessa diferença com base nas vogais. O grafema ‘a’ vale para a mesma vogal nas palavras *Ball*, *Katze* e *Hand*, ao passo que o mesmo grafema representa diferentes vogais nas palavras do inglês *ball*, *cat* e *hand*. Diferentes pronúncias de uma vogal, como nas palavras do inglês *hear*, *bear*, *heard*, *beard* não são possíveis em alemão.

Outra particularidade das vogais do alemão é o trema (*Ball – Bälle*), que permite marcar alterações fonológicas na produção da vogal, devido a processos morfológicos, como a formação do plural. Outro traço característico das vogais é a extensão. O alongamento da vogal é alcançado pela duplicação da vogal (por exemplo, *Tee*), pelo acréscimo da letra ‘h’ depois da vogal (*Bohne*) ou simplesmente por meio da não duplicação da consoante depois da vogal, porque a dupla consoante sinaliza que a vogal é curta (por exemplo *Ofen* e *Offen*). Outra complexidade vocálica são os ditongos, para os quais ocorre uma mudança na produção (por exemplo, *Ei* é produzido como [aɪ] e *Eule* é produzido como [ɔɪ]le. No entanto, há regularidade e, depois que essa regra é memorizada, não causa problemas aos aprendizes. Mesmo diante de tais complexidades da representação das vogais, há boas chances de que a decodificação levará à pronúncia correta, porque, quando há diferenças na produção da vogal, essa diferença será somente na extensão da vogal (por exemplo, nas palavras *Mitte* e *Miete*, a pronúncia da vogal na primeira palavra é curta e, na segunda, é longa). A exceção são os estrangeirismos, por exemplo, *Computer* (o “u” é lido como no inglês).

Quanto aos efeitos da consistência ortográfica para a aprendizagem das línguas, Seymour e Aro e Erskine (2003) demonstram que a complexidade das sílabas e da ortografia influenciaram a rapidez da aprendizagem da leitura pelas crianças. Nas línguas com estruturas ortográficas mais profundas e inconsistentes, como a do inglês e do francês, o desenvolvimento da leitura é mais lento. Depois de um ano de aprendizagem, as taxas de erros para a leitura de palavras familiares foram de 67% no Reino Unido e de 28% na França. Nas línguas com estruturas ortográficas relativamente transparentes, como o espanhol e o alemão, as crianças começaram a ler antes: as taxas de erros foram de 3% na Alemanha e 6% na Espanha. Desse modo, quando as crianças começam a ler, a aprendizagem da leitura é influenciada pela complexidade das relações ortográficas da escrita. Os efeitos no estudo dos autores foram consistentes com crianças disléxicas e não disléxicas.

Línguas menos transparentes provocam, portanto, efeitos adversos na aprendizagem. Isso demonstrou também o estudo de Landerl e Wimmer e Frith (1997), que testaram crianças aprendizes de alemão e crianças aprendizes de inglês, disléxicas e não disléxicas. Todas as crianças fizeram testes de leitura de palavras e pseudopalavras. As crianças aprendizes de alemão cometeram menos erros na leitura tanto de palavras e pseudopalavras e também foram mais rápidas que as crianças aprendizes de inglês. Os resultados sugerem, segundo os autores, que os déficits no processamento fonológico dos disléxicos podem ocorrer nas duas línguas, mas houve diferenças devido à opacidade ortográfica, tanto no grupo das crianças disléxicas quanto no grupo das crianças com desenvolvimento típico, ou seja, a aprendizagem da leitura em inglês provoca mais dificuldades nas crianças. Resultados semelhantes foram constatados por Landerl (2013), mas dessa vez com a participação de crianças falantes de seis línguas: finlandês, húngaro (complexidade baixa), alemão, holandês (complexidade média), francês e inglês (complexidade alta). O estudo foi de larga escala, pois as habilidades cognitivas, fonológicas e de letramento foram testadas em 1138 crianças-controle e 1114 crianças disléxicas. Os autores produziram um modelo que permitiu prever que medidas são mais sensíveis à complexidade ortográfica: eles concluem que a tarefa de eliminação de um fonema (consciência fonêmica) e a nomeação rápida foram os preditores mais fortes da dislexia comportamental. O impacto dessas tarefas foi maior nas ortografias mais complexas em comparação as menos complexas. Os resultados sugerem, segundo os autores, que a complexidade ortográfica pode acentuar os efeitos da dislexia.

Línguas opacas podem dificultar a aprendizagem da leitura, especialmente para disléxicos. Nesses casos, quando os disléxicos aprendam a ler uma ortografia consistente (como a do alemão) como segunda língua, a habilidade de decodificação pode ser, segundo Lecocq et al. (2009) melhorada e transferida de uma língua para outra e, segundo Seymour, Aro e Erskine (2003), pode melhorar as estratégias de processamento sublexical. Por outro lado, aprender a ler uma ortografia mais opaca melhoraria as estratégias de leitura (processamento de itens lexicais). Portanto, diferenças nos níveis e na extensão dos substratos neurais são esperadas entre as ortografias, dependendo da tarefa (RICHLAN, 2014).

3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR DISLÉXICOS

Diante dos estudos sobre o cérebro disléxico e sobre a influência da consistência ortográfica na aprendizagem da leitura, podemos indagar: como um aluno disléxico pode aprender uma língua estrangeira? No caso da aprendizagem da língua alemã, seria possível que um disléxico aprenda essa língua?

Sabemos que o déficit neurobiológico acima apresentado torna mais difícil a aprendizagem da leitura em LE. Por isso, Shaywitz (2006) afirma que é muito difícil para uma pessoa disléxica aprender uma LE. Muitos alunos são dispensados dessas aulas em escolas e universidades nos Estados Unidos. A autora aconselha que os estudantes aprendam aspectos culturais do país da língua alvo. As dificuldades de aprendizagem da LE nem sempre estão relacionadas à falta de motivação, aptidão, inteligência etc., mas sim a um déficit neurobiológico na aprendizagem da leitura.

Entretanto, caso sejam oferecidas metodologias adequadas aos disléxicos, eles podem aprender uma língua estrangeira/segunda língua, muitas vezes porque têm necessidade. Acredito que, embora seja um caminho árduo, não devemos barrar o acesso à aprendizagem da leitura em LE pelas crianças com dificuldades (PARADIS; GENESEE; CRAGO, 2012). É possível utilizar uma metodologia já bastante difundida para o inglês e um pouco para o alemão (SCHNEIDER, 1999). Trata-se da abordagem instrucional estruturada multissensorial¹⁹⁸ (GANSCHOW; SPARKS, 2000; GANSCHOW; SPARKS; SCHNEIDER, 1995; SCHNEIDER; EVERS, 2009; SPARKS et al., 1991).

A abordagem consiste em instrução explícita e direta de fonologia/ortografia, pronúncia, leitura, escrita, vocabulário e gramática (sintaxe e morfologia – unidades de sentido). Cada treinamento da habilidade específica da língua é dividido em quatro fases: (1) introdução e demonstração explícita de uma habilidade linguística; (2) exercícios guiados; (3) exercícios em contexto livre; (4) resumos das informações aprendidas. Cada sessão é concluída com perguntas que envolvem comparações entre a L1 e a L2.

O método inclui o uso simultâneo de habilidades visuais, auditivas, táteis e cinestésicas. As habilidades motoras são envolvidas na produção dos sons e das sílabas (articulação) e na escrita das letras e/ou grafemas correspondentes, bem como o suporte gestual do professor. As lições são dadas tanto na L1 quanto na L2, ou seja, a língua materna não é ignorada, mas sim aproveitada. Como explicam Sparks e Miller (2000), primeiramente, o professor introduz as letras (grafemas) que representam os sons (fonemas) da LE e forma palavras. À medida que os estudantes aprendem as relações, eles participam de lições diárias de revisões das correspondências grafema-fonema. As lições são cuidadosamente sequenciais e estruturadas, de modo que o conhecimento seja passado do mais simples para o mais complexo. Os princípios do método são os seguintes (GANSCHOW; SPARKS; SCHNEIDER, 1995):

- a. princípio multissensorial – combina estímulos auditivos, visuais, táteis e cinestésicos;
- b. princípio alfabético/fonético – envolve ensinar a relação fonema-grafema;
- c. princípio sintético/analítico – ensina habilidades de desmembrar palavras em fonemas individuais e formar palavras com os fonemas aprendidos;
- d. princípio estrutural – requer organizar o sistema da língua por meio de regras (relações grafema/fonema, gramática, morfologia, sintaxe);
- e. princípio sistemático/sequencial – fornece instrução das estruturas mais simples gradativamente para as mais complexas;
- f. princípio cumulativo – ajuda os estudantes a conectar o que é novo àquilo que já é conhecido;
- g. princípio repetitivo – possibilita a aprendizagem efetiva por meio da repetição e da automaticidade;
- h. princípio cognitivo – envolve refletir sobre as estruturas linguísticas (por exemplo, saber como são formadas as palavras).

198 Tradução livre de *Multisensory structured language instructional approach*.

Desse modo, para que o aluno com dislexia aprenda efetivamente a língua alemã, pode ser feita uma intervenção linguística, baseada no método multissensorial. Para os propósitos deste trabalho, considero a instrução da relação fonema-grafema (SCHNEIDER, 1999; SCHNEIDER; EVERS, 2000), como descrito a seguir.

Na primeira fase, o professor ensina explicitamente a pronunciar os fonemas da língua alemã. Para tanto, ele utiliza técnicas de repetição de sons, ao mesmo tempo que os alunos se olham no espelho. Para conseguir produzir os fonemas, eles precisam conhecer o seu aparato vocal. As letras podem ser agrupadas de acordo com o modo como são produzidas (por exemplo, com a ponta da língua, com vibração etc.) além disso, os aprendizes podem produzir o som e, ao mesmo tempo, traçar a letra correspondente com giz ou em areia. Para a prática de pronúncia, cartelas grafema-fonema são usadas. Elas têm o tamanho de 4x6 centímetros e contêm uma letra da língua alemã ou combinações comuns (por exemplo, *ei, eu, st, sch* etc.) na frente. No verso da cartela, há informações sobre a pronúncia (Figura 16). A prática progride com a formação de palavras monossilábicas (por exemplo, r + o + t) e, em seguida, com a formação de palavras polissilábicas, a partir de sílabas, prefixos, raízes e sufixos.

(frente)	(verso)
A	<p>Opções de pronúncia para a letra “a”:</p> <ol style="list-style-type: none"> Som curto de “a” como em [<i>satt</i>] ou [<i>Lampe</i>]. É o mais comum para palavras de uma ou mais sílabas. Ocorre quando a vogal na sílaba é seguida por uma ou mais consoantes. Som longo de “a”. Ele aparece, na maioria das vezes, em palavras com mais de uma sílaba. Ocorre quando a vogal na sílaba é seguida por nenhuma ou somente uma consoante. <p>A ortografia de “a” longo do mais comum para o menos comum: a (<i>Rat</i>), ah (<i>Sahne, Fahne</i>), aa (<i>Staat</i>).</p> <p>No português, essa diferença entre a curto e longo não existe. A pronúncia do “a” é sempre curta.</p>

Fonte: Schneider e Evers (2009) – Adaptado

FIGURA 16 - EXEMPLO DE CARTELA GRAFEMA-FONEMA

Na segunda fase, os alunos fazem as suas próprias cartelas. Usando as suas próprias cartelas, os alunos podem praticar os padrões de correspondência, formando palavras (a partir dos exemplos do professor) e, então, tentando criar as suas próprias. Na terceira fase, os alunos aplicam as habilidades adquiridas em várias tarefas. O instrutor pode fornecer trava-línguas de cinco ou seis palavras ou pode encorajá-los a criar e ler suas próprias palavras e sentenças. Eles também podem praticar as palavras em contextos autênticos por meio da leitura de poemas e enigmas. Na quarta fase, os estudantes sumarizam as informações numa folha A4. Esse resumo os auxilia a (1) associar os padrões grafema-fonema a palavras-chave ilustradas; (2) documentar como lembrar a produção via associação à L1 para melhorar a transferência linguística; (3) ter uma ilustração ou anotações

sobre os movimentos articulatórios para produzir determinado som; (4) reter informações sobre a pronúncia adequada para uma letra em determinada palavra. Depois que o resumo está pronto, o professor disponibiliza aos alunos listas de recursos linguísticos, que contêm palavras com o que foi estudado.

O método possibilita que o professor se utilize de recursos audiovisuais, a fim de que os alunos possam, de forma autônoma, recorrer a eles, como as cartelas, por exemplo. A utilização desses recursos parece efetiva, pois, depois de vários testes e reformulações da abordagem, a equipe de pesquisa que desenvolveu o método constatou que a instrução direta nos níveis fonológico/ortográfico, morfológico e gramatical é benéfica para alunos disléxicos (GANSCHOW; SPARKS, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme salientado, os trabalhos se concentram majoritariamente no inglês como segunda língua/língua estrangeira, principalmente no que concerne à pesquisa sobre o cérebro disléxico. No entanto, é possível que o cérebro do disléxico se comporte de maneira semelhante entre as línguas, como já demonstrou Richlan (2014), também porque as habilidades da L1 fornecem os fundamentos para as habilidades da L2 (SPARKS et al., 1991). O déficit no processamento da L2 seria, portanto, um déficit no processamento linguístico e não de outras ordens cognitivas.

A pesquisa sobre a aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua por disléxicos tem sido prolífera no exterior. Entretanto, a temática é controversa e, conseqüentemente, a terminologia é inconsistente. Alguns autores, por meio das suas escolhas terminológicas, postulam que a dislexia é específica para a segunda língua/língua estrangeira – *Foreign language learning disability* (REED; STANFIELD, 2004); *Second language learning difficulties* (KIEN; CHUNG; HO, 2010). Há também aqueles que acreditam que o déficit é específico para cada língua, como, no caso, o inglês: *Dyslexia in English as a Second Language* (HELLAND; KAASA, 2005; ELBRO; DAUGAARD; GELLERT, 2012). Outros postulam que a dificuldade é na aprendizagem de línguas em geral: *Language learning difficulties* (GANSCHOW; SPARKS, 2000); *Reading impairment in dual language children* (PARADIS; GENESSEE; CARGO, 2012).

Essa inconsistência indica que é preciso realizar ainda mais estudos em várias línguas e contextos de aprendizagem. A maioria dos pesquisadores advoga que o transtorno de aprendizagem não deve ser uma justificativa para barrar o acesso à LE para os disléxicos. Mesmo com o transtorno, Paradis, Genesse e Crago (2012) defendem que as crianças devam ter acesso à aprendizagem da leitura em LE, porque, muitas vezes, necessitam usá-la no seu cotidiano. Para tanto, a abordagem multissensorial, apresentada neste trabalho, parece ser uma alternativa para possibilitar o acesso por disléxicos a uma LE.

Ademais, o entendimento da aprendizagem da leitura em LE por crianças e adolescentes com dificuldades de leitura é baseado, muitas vezes, na pesquisa sobre língua materna (PARADIS; GENESSEE; CARGO, 2012). Pesquisas sobre esse tema são fundamentais, visto que são diagnosticados cada vez mais disléxicos, e o multilinguismo é indispensável no mundo atual. As pesquisas no

Brasil ainda são incipientes, provavelmente devido às dificuldades de diagnosticar crianças com dislexia. Precisamos delas para poder adaptar métodos de ensino de diferentes línguas a cada população investigada.

REFERÊNCIAS

- CHUNG, K. K. H.; HO, C. S. H. Second Language Learning Difficulties in Chinese Children With Dyslexia: What Are the Reading-Related Cognitive Skills That Contribute to English and Chinese Word Reading? *Journal of Learning Disabilities*, v. 43, n. 3, p. 195–211, 2010.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.
- ELBRO, C.; DAUGAARD, H. T.; GELLERT, A. S. Dyslexia in a second language? — a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of Dyslexia*, v. 62, n. 3, p. 172–185, 2012.
- FROST, R.; KATZ, L.; BENTIN, S. Strategies for Visual Word Recognition and Orthographic Depth: a Multi-lingual Comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and Performance*, v. 87, p. 243–265, 1986.
- GANSCHOW, L.; SPARKS, R. L. Reflections on Foreign Language Study for Students with Language Learning Problems: Research, Issues and Challenges. *Language Learning*, v. 6, n. 2000, p. 87-100, 2000.
- GANSCHOW, L.; SPARKS, R.; SCHNEIDER, E. Learning a foreign language: challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, v. 1, p. 75–95, 1995.
- HELLAND, T.; KAASA, R. Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, v. 11, n. 1, p. 41–60, 2005.
- KODA, K. Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, v. 57, n. 1, p. 1–44, 2007.
- LANDERL, K. et al. Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 54, n. 6, p. 686–694, 2013.
- LANDERL, K.; WIMMER, H.; FRITH, U. The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, v. 63, n. 3, p. 315–334, 1997.
- LECOCQ, K. et al. Reading Development in two Alphabetic Systems Differing in Orthographic Consistency: A longitudinal study of French-speaking children enrolled in a Dutch immersion program. *Psychologica Belgica*, v. 49, n. 2-3, p. 111, 2009.
- PARADIS, J.; GENESEE, F.; CRAGO, M. B. *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. 2. ed. Brookes: Baltimore, 2011.
- PARK, H. R. P.; BADZAKOVA-TRAJKOV, G.; WALDIE, K. E. Brain activity in bilingual developmental dyslexia: An fMRI study. *Neurocase*, v. 18, n. 4, p. 286–297, 2012.

- REED, D.; STANSFIELD, C. Using the Modern Language Aptitude Test to identify a foreign language learning disability: Is it ethical? *Language Assessment Quarterly*, v. 1, p. 161-176, 2004.
- RICHLAN, F. Functional neuroanatomy of developmental dyslexia: the role of orthographic depth. *Frontiers in Human Neuroscience*, v. 8, n. May, p. 1-13, 2014.
- SCHNEIDER, E. *Multisensory Structured Metacognitive Instruction: an Approach to Teaching a Foreign Language to At-risk Students at an American College*. Hamburg: Peter Lang, 1999.
- SCHNEIDER, E.; EVERS, T. Linguistic intervention techniques for at-risk english language learners. *Foreign Language Annals*, v. 42, n. 1, p. 55-76, 2009.
- SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 94, n. 2, p. 143-174, 2003.
- SHAYWITZ, B. A. et al. Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia. *Society of Biological Psychiatry*, v. 3223, n. 02, p. 101-110, 2002.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- SPARKS, R. L. et al. Use of an orton-gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/ learning-disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, v. 41, n. 1, p. 96-118, 1991.
- SPARKS, R. L.; MILLER, K. S. Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review. *Dyslexia*, v. 6, p. 124-132, 2000.
- TOPCZWESKI, A., NAVAS, A., ZORZI, J., MUSKAT, M. A relevância do diagnóstico da dislexia e da intervenção de qualidade. *Associação Brasileira de Dislexia* (www.dislexia.org.br), 2011.
- TUNMER, W.; GREANEY, K. Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, v. 43, n. 3, p. 229-243, 2010.
- YOU, H. et al. Neural deficits in second language reading: fMRI evidence from Chinese children with English reading impairment. *NeuroImage*, v. 57, n. 3, p. 760-770, 2011.

A LEITURA DE TEXTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA COMO UM PROCESSO SOCIOCOGNITIVO

GISLAINE VILAS BOAS¹⁹⁹

INTRODUÇÃO

A leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira, especificamente em língua inglesa, tem sido amplamente necessitada por parte de pesquisadores de todas as áreas. É dessa necessidade que nasceu o curso de “Leitura em Língua Inglesa: o discurso acadêmico em foco” para pesquisadores integrantes do CEPESLI, Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais, coordenado pela Profa. Dra. Maria Tereza Marchesan, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Os alunos desse curso, que são estudantes de graduação e da pós *strictu sensu* da área de Letras da UFSM, têm como língua materna o português e o espanhol. Todos os alunos buscam a habilidade de leitura em língua inglesa, especificamente, em textos acadêmicos.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar como os alunos do curso de leitura em língua inglesa conseguem ser leitores dinâmicos, críticos e menos dependentes da leitura pautada na tradução literal, utilizando as estratégias, *skimming* e *scanning*, e os processos cognitivos de leitura, *bottom-up* e *top-down*, apresentados no decorrer deste artigo. A intenção é que os alunos tenham autonomia no processo de ler, prezando por um diálogo com o texto, com o autor desse texto e com os próprios colegas leitores.

Para termos um leitor mais ativo diante de um texto, é de extrema importância, principalmente no caso de língua estrangeira, que os leitores tenham acesso aos conhecimentos linguísticos e estruturais da língua, como formação de palavras, grupos nominais e verbais, articuladores discursivos e outros aspectos textuais. Somente assim os leitores conseguem obter sucesso em suas atividades de leitura.

Neste texto abordo, no primeiro momento, o conceito de leitura que norteia nosso trabalho em sala de aula, a leitura como um processo sociocognitivo, logo após apresento os modelos cognitivos de leitura, esses são processos ativados pelos leitores no decorrer da atividade de leitura em sala. Nesse momento, considero importante trazer a visão interacionista de leitura, mostrando o que significa o leitor interagir com o autor e com o texto. E, para finalizar os aspectos teóricos utilizados neste artigo, saliento a importância das inferências e do contexto na construção do(s) sentido(s) de um texto na leitura como um processo sociocognitivo.

199 Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP. Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. gvilasboas@ymail.com

1. A LEITURA DENTRO DA CONCEPÇÃO LIBERTADORA DE EDUCAÇÃO

A prática de leitura que apresento neste artigo se baseia na educação libertadora proposta por Freire, que critica a prática da educação bancária, se opondo a ela. Do mesmo modo, também me oponho à concepção bancária da educação, na qual o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização dos conteúdos. Dentro dessa prática, “os educandos se transformam em recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 2005/1987: 66).

Sob essa concepção bancária da educação, os alunos assumem o papel passivo em sala de aula, são estáticos, o que não condiz com o ato de educar, pois a educação, a busca pelo saber, se dá pela inquietação, pela curiosidade e pela construção ativa do conhecimento. De acordo com Freire, dentro da concepção bancária, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2005/1987: 67). Assim, os educadores serão sempre os que sabem, enquanto os alunos serão sempre os que não sabem.

É exatamente essa visão que pretendo contrariar. As práticas desenvolvidas no decorrer do curso de leitura se apoiam na educação democrática e libertadora. Afinal, como afirma Freire, se, como educadores, “pretendemos a libertação dos homens, não podemos mantê-los alienados” (2005/1987: 1577).

Na concepção libertadora da educação, os papéis do educando e do educador se transformam. No lugar de recipiente de depósitos, os educandos passam a ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, que também assume outro papel, o de investigador crítico.

É nesse sentido que o aluno torna-se um alienado, quando o ato de ler é sinônimo de decodificação de códigos (MACEDO, 1990). Tal prática de leitura passa a ignorar a “experiência de vida, a história e a prática linguística desses alunos”, tornando-se apenas uma atividade de conhecer o vocabulário e significados engessados nas palavras (LAJOLO, 2008; MACEDO, 1990).

No entanto, ler não se reduz ao simples fato de decifrar códigos impressos, pois, como afirma Colomer (2003), já não podemos mais considerar a leitura como um processo limitado à capacidade de decodificar, por isso, minha proposta, neste texto, é entender o leitor como ativo frente ao texto. Dessa forma, entendo que as práticas cognitivistas prezam por um leitor mais atuante no processo da compreensão textual. Por essa razão, apresento a seguir os modelos cognitivos de leitura que apontam que os leitores, ao utilizarem estratégias de leituras, mostram-se ativos no processo da compreensão.

1.1 – Modelos cognitivos de leitura

O cognitivismo é uma corrente teórica que nasceu na Psicologia, com o intuito de investigar, através dos métodos introspectivos, o que se passa na mente humana durante um determinado processo ou atividade (MARCUSCHI, 2007a). Todavia, os estudos cognitivos, segundo Zanotto (2009), revelam que a mente humana não é somente individual, mas sim social, o que resulta em uma abordagem sociocognitiva de pesquisa. Por isso, as pesquisas linguísticas com relação ao processo da leitura apropriam-se dos métodos da vertente para entender como o leitor pensa e age durante o processo de ler.

Apoiada nas palavras de Kato (1985), abordo os dois modelos cognitivos de leitura utilizados pelo leitor do processo de compreensão do texto: *bottom-up* e *top-down*. O primeiro processo, o *bottom-up*, é conhecido como o processo ascendente e é dependente do texto. Nesse processo, para reconhecer o significado, o leitor deve fazer “uso linear e indutivo das informações visuais contidas no texto” (KATO, 1985: 40). Já o segundo, o *top-down*, é conhecido como o processo descendente e é dependente do leitor. Essa é uma abordagem não linear e faz uso intensivo de informações não visuais, tendo como base o conhecimento prévio do leitor.

A autora afirma que esses dois processos não são engessados, nem usados separadamente. Um único leitor pode fazer uso dos dois processos, dependendo da familiaridade com o texto. Quanto maior sua familiaridade com o texto, mais *top-down* será sua leitura. Enquanto que menos familiaridade resultará em uma maior dependência do texto, esse será o leitor *bottom-up* (KATO, 1985).

Como observa Kato, há um terceiro tipo de leitor, o leitor maduro. Esse leitor é capaz de fazer uso dos dois processos de maneira complementar, ou seja, o leitor e o texto devem ser considerados no processo de leitura. Isto implica dizer que tanto o processo *top-down* quanto o *bottom-up* devem ser utilizados para que haja uma interação entre os dois processos, constituindo, assim, o modelo interativo, o que compreende tanto o *bottom-up* quanto o *top-down*. É perceptível, então, que Kato propõe uma união dos processos de leitura, visando à participação do leitor no processo de compreensão, portanto, um leitor ativo.

Desse modo, a leitura passa de um simples ato de decodificar, como no objetivismo, para um ato de interação entre texto e leitor. O que muda, neste momento, é a posição do leitor diante do texto.

1.2 - A abordagem interacionista de leitura

Na abordagem interacionista, Kleiman (1999) afirma que ler não é apenas um ato cognitivo, mas um ato social. Para ela, o processo de leitura vai além da interação entre leitor e texto, percebendo a existência de dois sujeitos – leitor e autor – no processo de compreensão. Segundo a autora, ambos os sujeitos interagem entre si e obedecem a objetivos e a necessidades determinados socialmente.

Por essa razão, o sentido do texto não reside no próprio texto, mas emerge dessa interação entre leitor e autor, mediados pelo texto. Esse sentido não será único porque cada leitor se situa de uma maneira dentro da sociedade, ou seja, há uma ideologia social que vai influenciar o processo de compreensão de cada leitor.

Como aponta Kleiman (1999), o leitor constrói, e não apenas pega o significado contido no texto. Ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Já o autor tem a responsabilidade de convencer o leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto “pistas formais a fim de facilitar a construção de significado pelo leitor” (KLEIMAN, 1999: 65).

Como aponta Colomer (2003), a escola ainda está reticente quanto a promover o raciocínio crítico e inferencial do leitor. Por isso, a inferência é um tema que exige muita discussão por ser constitutiva do processo de leitura.

1.3 - O leitor e as inferências

Segundo Dell’Isola (2001: 43), “o texto existe, o leitor infere”. Por essa razão, o ato de inferir faz parte do processo de compreender um texto. O que importa discutir é como essa questão da inferência vem sendo trabalhada na prática de leitura em sala de aula. Para a autora, a questão da inferência na interpretação textual está vinculada à noção de que a informação é parcialmente dada de maneira explícita no texto. O que implica dizer que a compreensão global depende muito do que não está explícito no texto. Por isso, segundo Kato (1985), para que o leitor obtenha sucesso na compreensão, ele deve ter a capacidade de inferir. Isso significa que, se o leitor se pautar apenas nas informações explícitas do texto e não usar sua capacidade inferencial para entender o implícito, sua compreensão estará comprometida.

Na escola, de acordo com Kleiman (1989), o processo de inferenciação é, muitas vezes, reduzido às inferências do professor. Isso porque, na prática de leitura na escola, o professor é, quase sempre, o intérprete que determina quais as inferências possíveis.

Assim, são negados aos alunos, como aponta Freire (2005), a educação e o conhecimento como processos de busca e de descoberta. O aluno é entendido como um ser incapaz de compreender e, por consequência, de inferir, ou seja, de construir suas próprias leituras. Por isso, Kleiman (1989) aponta ser esse impedimento o motivo da dificuldade que o aluno tem em se tornar ativo diante do texto, pois o texto para ele, aluno, é visto como inacessível, algo com o qual ele não vê possibilidade de diálogo.

Dell’Isola (2001), ao desenvolver pesquisas sobre os processos inferenciais, aponta que todo texto possibilita ao aluno a inferenciação, pois esta é uma “operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas” (2001: 44). A possibilidade da geração de inferências é devido a lacunas existentes em todos os textos.

Assim, os conhecimentos individuais preexistentes são ativados no momento da leitura ou após a leitura, o que vai trazer para cada indivíduo compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto. Se a inferência leva em consideração a experiência particular de cada um, a prática escolar da imposição das inferências do professor é, no mínimo, incoerente. Segundo Marcuschi (2007a), não é possível produzir significações sem inferir. Os processos inferenciais, segundo ele, são construídos a partir de “condições postas tanto pelo código como pelo co(n)texto e pelas intenções dos falantes numa situação interacional” (2007a: 88).

O grau de complexidade de uma inferência está, de alguma maneira, vinculado a um determinado contexto. Também para Coracini (2005), o contexto é capaz de determinar certas leituras e certos dizeres, pois, para ela, “não vemos ou lemos o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar” (2005: 27). Nossas opiniões e pontos de vistas são moldados pela situação do momento, pelas experiências pessoais, que, direta ou indiretamente, constituem o

contexto. De acordo com Marcuschi (2007a: 88), a “inferência é uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos.”

Dessa forma, no processo de leitura, a interpretação dependerá tanto das inferências geradas com base nas habilidades cognitivas do leitor, como das geradas por um conhecimento prévio de mundo, consequência de um “conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo” (Dell’Isola, 2001: 102).

Desse modo, o objetivo aqui é mostrar como o sentido de um texto é construído pelos leitores, a partir de inferências e de outros processos cognitivos, *top-down* e *bottom-up*, em uma situação de interação em sala de aula no momento da leitura.

2. ANÁLISE DE DADOS

Apresento aqui uma pequena parte do que é feito em sala de aula no curso de leitura em língua inglesa, com foco no discurso acadêmico. A proposta do curso é aprimorar a leitura de textos acadêmicos, então, o *abstract* é um dos textos trabalhados no curso devido a sua importância na leitura e compreensão de artigos científicos e/ou teses e dissertações da área dos estudos linguísticos.

As perguntas que tento responder nesta análise de dados são:

- O que significa “aluno-leitor”?
- Como formar um leitor crítico diante do texto?
- Como os processos cognitivos, *bottom-up* e *top-down*, funcionam no momento da construção de sentido?
- Qual a importância das inferências e/ou das cadeias inferenciais na construção do sentido?
- Qual o papel / a importância da interação no momento da leitura?

A seguir, apresento o texto lido em uma de nossas aulas, um *Abstract* de um artigo acadêmico publicado na Revista Vivências, por Deize Fernandes Diniz e por Maria Tereza Marchesan. A partir da leitura do texto que se segue, analiso as construções de tais leituras.

Abstract:

Beliefs on the language learning process in an instrumental approach
Deize Fernandes DINIZ
Maria Tereza N. MARCHESAN
(1)“Beliefs about learning in an instrumental approach to language” is a master’s research project to be developed in the Post Graduation Course in Languages at the Federal University of Santa Maria. (2)The research subjects are members of <i>Policia Caminera Uruguay</i> , who participate in the Training Course named Instrumental Portuguese as a Foreign Language which is offered in 17 editions of 40 hours, each one a week. (3)This research work is justified as long as students who start the course have a behavior that demonstrates some distrust concerning the possibility of learning to communicate in Portuguese through interactions with Brazilian drivers “in so short time”. At the end of the week, when there is a practical activity with Brazilian road policemen, the testimonials confirm this distrust behavior from most of students as well as surprise given the positive results. (4)Thus, the aim of this paper is to show a brief review on foreign language instrumental approach and on beliefs about instrumental teaching as the starting point for the research.
Key words: instrumental foreign language; beliefs; learning.
(Disponível em: < http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/l8.htm >)

O abstract está dividido em quatro blocos ou *chunks*²⁰⁰. De acordo com Rezende (2009), a leitura por meio de *chunks* evita a tradução de palavras isoladamente. A ideia é fazer com que os leitores tentem construir o sentido de cada um dos blocos e entendam, principalmente, a função discursiva e/ou o objetivo de cada bloco dentro do texto. Obviamente que, no decorrer da discussão, os alunos construirão o sentido do texto, por meio, também, das estratégias como *skimming* e *scanning*²⁰¹ (Santos & Tomitch, 2009), as quais prezam por uma leitura dinâmica em busca de informações gerais e também específicas. Tais estratégias passam pelo reconhecimento de cognatos, de palavras já conhecidas pelos leitores e também pelo reconhecimento dos aspectos linguísticos da língua inglesa.

Nos recortes analisados a seguir, é possível perceber as estratégias utilizadas pelos leitores como *top-down* e *bottom-up*, processos cognitivos ativados no momento da interação em sala de aula. Os participantes dessa leitura serão chamados de leitores, por isso L1, L2, L3, inclusive a professora-leitora. Isso porque, dentro da proposta, o professor também é um leitor diante do texto:

Recorte 01

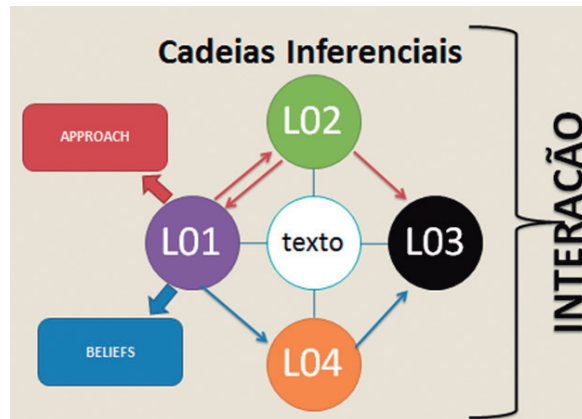
0	L1: o que é <i>approach</i> mesmo? ... é:: pesquisa né?
1	L2: qua::se lá... você já viu essa palavra em outros textos... né... o que vc acha...
	L3: é aborDagem...
	L2: é uma palavra recorrente nos textos acadêmicos
0	L1: e:: <i>beliefs</i> ?
5	L4: ah essa eu sei...
	L2: sabe?...
	L4: sei... é <i>crenças</i> ... eu já FIZ um resumo que:: eu tinha que traduzir as <i>crenças</i>
	L1: tipo <i>I believe... eu acredito</i> ...
1	L3: pois é:: eu achei que fosse alguma coisa de crediTAR... <i>crenças</i> ...
0	

Os alunos foram orientados a não traduzir palavra por palavra do texto, mas sim a prezar pela leitura geral, a partir das estratégias *skimming* e *scanning*, buscando as palavras conhecidas, atentando-se para os cognatos e palavras-chave dos trechos lidos, sempre considerando o contexto. A partir disso, algumas dúvidas começam a surgir com relação ao sentido de algumas palavras que os leitores julgam importantes no contexto como *approach* e *beliefs*.

Os leitores constroem juntos, no momento da interação, o sentido para os termos em questão, ativando os processos *top-down*. O leitor 4, na linha 09, se baseia na experiência como pesquisador da área de *crenças* para inferir o sentido de *beliefs*. Tal leitura vai basear os processos inferenciais dos leitores 1 e 3 nas linhas 11 e 12, que ativam um processo *bottom-up* no momento em que fazem inferências lexicais.

200 Ato de dividir o texto em pedaços (REZENDE, 2009).

201 *skimming* é a leitura rápida buscando a ideia geral/o assunto do texto e *scanning* é a leitura rápida buscando uma informação específica. (2009, pg. 197)



(Análise das Cadeias Inferenciais - Recorte 01)

É importante perceber que a interação tem um papel crucial na construção de sentidos, pois, somente na interação é possível a produção de cadeias inferenciais entre os leitores. A leitura, mesmo individual, é, por si só, inferencial. No entanto, a troca de informações e o compartilhamento das leituras são fundamentais para os leitores que assumem um papel ativo diante do texto e se tornam, assim, participantes da construção da(s) leitura(s).

Na análise acima, o processo *bottom-up* ativado pelo leitor 3 foi resultado dos processos inferenciais dos leitores 1 e 2. Do mesmo modo, na leitura de *beliefs*, o leitor 3 ativa um processo *bottom-up* a partir do processo *top-down* ativado pelo leitor 4, na linha 09.

Recorte 02

01	L03: pois é::... pelo que eu entendi:: o primeiro [bloco]... me parece que tá apresentando a tema da pesquisa... sobre o instrumental... abordagem... enfim... ah:: o dois ali ah:: mais ou menos como se... o sujeito da pesquisa... sobre quem o trabalho é:: é feito... os participantes tá da:: pesquisa... depois ali no terceiro me parece que é uma justificativa... porque que tá:: / a justificativa do trabalho... né... agora o quarto... ah: parece que é um objetivo..
05	sobre o que que o trabalho mais ou menos.. ou resultado? não? L02: muito bem... vamos definir uma palavra chave para cada bloco? agora vamos olhar para as palavras do texto e vamos tentar entender o que levou o L03 a entenDE::R o que entendeu em cada bloco...
10	L04: acho que no primeiro... são <i>crenças</i> ... L05: pode ser um grupo nominal aí...? esse “master’s research project”...? L02: sim... pode ser essa expressão sim... lembrando que o grupo nominal em ingles é diferente da ... do português... lembra?
15	L05: o projeto DE mestrado... L03: a palavra chave do [bloco] dois é polícia Caminera...e aqui óh:: um cognato... justificativa né... L01: <i>justified</i> ... justificativa do traba::lho

Nesse recorte, os alunos constroem o sentido a partir das inferências. O leitor 3 faz uma leitura geral dos blocos do texto, a partir das estratégias de leitura *skimming* e *scanning*, atentando para as palavras-chave das partes do texto. Há um forte processo *top-down*, pois o leitor 3 se baseia no conhecimento prévio, numa leitura não linear.

Com o intuito de compreender as partes e, conseqüentemente, o sentido do texto, os leitores tentam encontrar uma palavra-chave em cada bloco. Então, eles recorrem ao conhecimento linguístico como fez L5, na linha 12, baseando-se no grupo nominal para entender a expressão *Projeto de Mestrado* como importante naquele trecho.

A leitura de L3, na linha 16, também se pauta em cognatos para inferir que, neste trecho, as autoras apresentam os participantes da pesquisa. Já L1 entende que há, neste ponto, a justificativa do trabalho, por um processo *bottom-up*, reconhecendo o cognato *justified*.

Recorte 3

01	L4: o que é <i>aim</i> ali?...
	L2: o que significa?
	L6: é objetivo.. não é?
	L5: tá mais então não seria resultado... seria objetivo?
05	L2: e aí? o que vocês acham?
	L5: o que é <i>brief</i> ?
	L2: breve...
	L7: ah.. então... é um breve resultado.. é:: o objetivo é apresentar um breve resultado da pesQUISA...

No recorte 3, temos a participação de dois leitores que ainda não haviam se pronunciado e suas intervenções são muito relevantes neste trecho. O leitor 4 levanta uma questão linguística ao questionar o sentido da palavra *aim*. Vale ressaltar que tal questionamento já é feito com base nas estratégias de leitura, pois *aim* é uma palavra-chave no trecho do texto. O leitor 6 faz uma inferência que servirá de base para a leitura do leitor 5, que questiona a palavra *brief*. Toda essa cadeia inferencial, construída pelo grupo, serve de apoio à leitura de L7, que retoma a questão levantada por L4 no início do recorte. Isso nos mostra que os alunos, mais uma vez, constroem, juntos, as cadeias inferenciais a partir das estratégias de leitura e dos processos cognitivos de maneira colaborativa.

Retomando as perguntas propostas no início dessa análise, entendemos que ser um aluno-leitor significa participar efetivamente da construção do sentido do texto, encontrando um espaço para ser ouvido e também para ouvir o outro, sendo este outro o colega, o texto ou o autor. Isso faz com que o leitor se torne crítico no momento em que formula e reformula suas hipóteses, concorda e/ou discorda deste outro envolvido no processo da leitura, (re)pensando suas posições diante do texto. Os processos cognitivos, *bottom-up* e *top-down* ajudam o leitor a reconhecer a importância tanto do que está no texto como do que não está no texto, no caso da leitura não linear, baseada no conhecimento prévio. A ativação de tais processos transforma o leitor passivo em um leitor ativo no processo de ler. Neste processo, as cadeias inferenciais são resultados de uma interação, pois somente na interação é possível a construção de tais cadeias, que são, muitas vezes, significativas para o processo de interpretação de um texto em língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que os leitores assumiram uma posição ativa e participativa na leitura ao construírem, de maneira colaborativa, as leituras do texto. A partir dos recortes, percebemos que os leitores foram os responsáveis pela leitura do abstract, ao suscitar um possível sentido para determinada

expressão textual. Pensar sobre tais expressões e contribuir com diferentes leituras e/ou possibilidades para a construção dos sentidos é uma posição crítica do leitor, portanto, formar um leitor crítico implica dar a ele liberdade diante do texto. O leitor, nesta situação, cria hipóteses, busca argumentos para confirmá-las ou refutá-las ativando, a partir do texto, os processos cognitivos durante a leitura.

No que se refere às inferências ou às cadeias inferenciais, os recortes analisados nos mostraram que elas são parte do processo da leitura e, por isso mesmo, devem ser consideradas. Os leitores inferem a todo tempo, cabe a eles confirmarem tais inferências ou não. Neste momento, a interação se mostra indispensável, uma vez que tais cadeias inferenciais são construídas a partir desta interação entre leitores. Vale ressaltar que em nenhum momento os alunos utilizaram o dicionário para solucionar os problemas e a compreensão não foi comprometida, pelo contrário, tivemos um rico e colaborativo processo de leitura em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- COLOMER, Tereza. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: Lomas, Carlos. **O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas**. Tradução: Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio, Lisboa: ASA, 159-178, 2003.
- CORACINI, Maria José R. Faria Concepções de Leitura na pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal. (Orgs). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 15-44, 2005.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DINIZ, Deize Fernandes & MARCHESAN, Maria Tereza N. *Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental*. Vivências, Vol. 6. N.10. pg 153-159, 2010.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005/1987.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura, Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed 6, São Paulo: Ática, 2008.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

- MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica. In: Freire, Paulo; Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Ed 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da Linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Artmed, 2007b.
- REZENDE, Lucinea Aparecida. **Leitura e Formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2009.
- SANTOS, Clara Carolina Souza & TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ZANOTTO, Mara Sophia. *The multiple readings of 'metaphor' in classroom: co-construction of inferential chains.*(As múltiplas leituras da 'metáfora' em sala de aula: co-construção de redes inferenciais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. DELTA. Vol. 26. pg. 615-644, 2010.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE LEITURA NA AFASIA

SABRINE AMARAL MARTINS²⁰²

INTRODUÇÃO:

As doenças cérebro-vasculares destacam-se entre as principais causas de internações hospitalares no Brasil, causando grande impacto na saúde pública. O Acidente Vascular Encefálico (AVE) gera uma obstrução ou ruptura de vaso sanguíneo responsável por nutrir parte de um hemisfério cerebral (KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL, 2000, p. 47-48), originando uma falta de oxigenação no vaso ou uma hemorragia naquele local. O AVC, popularmente chamado de derrame, é a segunda causa de morte em adultos no país, sendo que distúrbios de linguagem prevalecem em aproximadamente 25% dos casos (ORTIZ, 2010). Um exemplo é a afasia, caracterizada por uma redução e uma disfunção da linguagem que se manifestam com graus variados de comprometimento tanto na modalidade expressiva (fala ou escrita), quanto receptiva (leitura e compreensão oral), gerando um acometimento significativo na vida social e profissional dos indivíduos (ORTIZ, 2010). Como esse distúrbio compromete de forma expressiva a qualidade de vida dos indivíduos, é importante atentar para fatores que podem influenciar no aumento dessa qualidade, como a leitura. Por causa da escassez de dados sobre leitura e afasia, este trabalho tem o objetivo de apresentar dados de investigações sobre esses temas, advindos das bases de dados PUBMED/MEDLINE. A presente revisão justifica-se por contribuir para um maior aprofundamento no tema, com o intuito também de mais amplamente disseminar estudos em afasia no Brasil, onde este tópico precisa ser alvo de maior investigação.

AFASIA E LEITURA

Definição de afasia

A afasia pode ser definida como uma alteração no conteúdo, na forma e no uso da linguagem e de seus processos cognitivos subjacentes, tais como percepção e memória. Se divide em fluente e não fluente. A afasia fluente (também chamada de “receptiva” ou “sensória”) refere-se ao input ou recepção da linguagem, seguida de dificuldades de compreensão, mas com output linguístico praticamente sem esforço. Entre seus tipos estão: Afasia de Wernicke, Sensória Transcortical, de

202 Bolsista CAPES de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Email: Sabrine.martins@acad.pucrs.br

Condução e Anômica. A afasia fluente é marcada por uma taxa normal de discurso desprovido de hesitações ou pausas, mas um discurso de difícil compreensão. No caso da Afasia de Wernicke²⁰³, em especial, há abundância de discurso fluente e espontâneo, de estruturas sintáticas longas e complexas com velocidade, articulação e entonação normais, mas um discurso totalmente sem sentido e repleto de parafasias²⁰⁴, neologismos, pseudopalavras, hesitações, circunlóquios, problemas para encontrar palavras e repetições (AKBARI, 2014). Nas afasias não fluentes ocorre uma fala e uma escrita truncada, centrada em palavras de conteúdo em detrimento das funcionais, acompanhada às vezes de problemas no nível morfológico identificado pela falta de conjugação verbal ou problemas nas flexões de substantivos e escolhas de determinantes.

Segundo Akbari (2014), na afasia, todas as habilidades do sistema linguístico podem ser afetadas, em diferentes níveis de acometimento. Em alguns casos, pode haver comprometimento de certos componentes ou modalidades da língua ou de todos os níveis linguísticos, incluindo a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica e, também, o discurso. O déficit de compreensão é uma das habilidades que podem ser prejudicadas com a ocorrência da afasia. Tanto a compreensão leitora quanto a compreensão auditiva²⁰⁵ podem ser afetadas. Ortiz (2010) aponta que, nos diferentes tipos de afasias, a compreensão pode estar danificada em níveis distintos. Nas afasias não fluentes, de Broca e de condução, por exemplo, há dificuldade em compreender frases complexas, textos e elementos gramaticais. Já nas fluentes, como a de Wernicke e a transcortical sensorial, há déficits de compreensão auditiva e leitora, sendo que esta última pode estar tão comprometida quanto a auditiva. Há muito que ser investigado sobre a leitura na afasia. Moineau (2005) aponta que, apesar de haver muitas evidências empíricas sobre os prejuízos advindos da afasia, as suas definições e caracterizações de seus subtipos continuam bastante modulares. Todavia, há dados em abundância sugerindo que esses déficits podem estar em um *continuum*, tanto das habilidades menos para as mais prejudicadas, quanto dos componentes linguísticos indissociáveis de outros construtos cognitivos como atenção e memória de trabalho.

A leitura na afasia

As pesquisas sobre leitura se preocupam com o processamento das palavras e das frases na afasia. O estudo de Purdy e Newman (2011) compara a performance de indivíduos com afasia fluente e não fluente em dezenove subtestes da bateria *Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia* (PALPA, de Kay, Lesser e Coltheart, 1992). Os pacientes acometidos de afasia não fluente foram bem-sucedidos nas tarefas de decisão auditiva e lexical, mas não nas tarefas fonológicas, enquanto os participantes com afasias fluentes demonstraram prejuízos nas tarefas lexicais e tiveram escores variados nas tarefas de leitura de palavras e não-palavras. Já a pesquisa de Kim e Bolger (2012) examinou o efeito

203 Também conhecida como paragramatismo por envolver a omissão ou substituição assistemática de afixos morfológicos que alteram o significado de uma proposição, possivelmente ao ponto de torná-la incoerente (AKBARI, 2014).

204 Substituições e omissões de palavras e fonemas.

205 Neste trabalho adota-se a nomenclatura compreensão leitora e compreensão auditiva, embora haja outras denominações para essas habilidades, como: compreensão de texto, escrita e gráfica equivalendo à compreensão leitora, ou compreensão oral equivalendo à auditiva.

do contexto semântico no rastreamento ocular em afásicos e controles durante a leitura de frases. Os movimentos oculares dos afásicos diferiram significativamente em relação aos dos controles, os quais foram mais eficientes quando liam frases mais contextualizadas. Também, observou-se que o processamento *top-down* facilitou a leitura. O estudo de McNeil e colegas (2015) comparou as compreensões leitora e auditiva de afásicos com as de controles no *Revised Token Test* (RTT, de McNeil e Prescott, 1978). Eles trabalharam nos níveis da palavra e da sentença. Concluiu-se que as diferenças intermodalidades foram pequenas e sensíveis aos prejuízos advindos da afasia.

As características da leitura afásica

As limitações provenientes do transtorno podem ser tão sérias a ponto de deixar a comunicação com o afásico muito difícil. A afasia pode afetar a habilidade de lembrar nomes de objetos, a habilidade de organizar as palavras nas frases ou a habilidade de leitura. Normalmente, vários aspectos da comunicação são fragilizados. Sabe-se que todos os tipos e níveis de afasia apresentam problemas de leitura. Ao passo que alguém com anomia pode ter danos na leitura de livros, a pessoa com afasia severa pode apenas reconhecer algumas palavras. Dentre os prejuízos mais comuns na leitura podem estar: problemas em entender substantivos ou palavras de conteúdo e função, reconhecer palavras soltas, ler um jornal e selecionar palavras, entender mapas, sinais de trânsito. Há ainda problemas em identificar as categorias dos objetos, por exemplo, onde encontrar determinado produto no supermercado. Ainda, os problemas na leitura de narrativa seguem do nível mais superficial até o mais profundo. Os afásicos têm dificuldade em memorizar fatos de uma narrativa após a leitura de um parágrafo, da mesma forma, têm problemas na abstração e interpretação daquelas muito longas, além de dificuldade de leitura em voz alta, nomear letras do alfabeto e resumir. Enfim, muitos são os déficits observados nesse distúrbio. A seguir explanamos, sucintamente, sobre o método utilizado neste trabalho para coleta e síntese de alguns artigos que tratam dos problemas de leitura em afásicos e apresentamos as principais contribuições de tais estudos.

MÉTODO

Uma pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados PUBMED/MEDLINE. Foram almejados trabalhos publicados no período compreendido entre 2000 e 2015, em português, inglês ou espanhol, a partir dos indexadores <afasia>, <afásico> <compreensão>, <compreensão leitora>, <leitura>, com seus correspondentes em inglês. As palavras indexadoras podem aparecer nos títulos dos artigos ou no corpo do resumo ou *abstract*. Foram analisados apenas artigos que tratassem de lesões circunscritas ao hemisfério esquerdo.

RESULTADOS

Na aplicação do filtro por palavras-chave, 815 artigos foram encontrados. 406 desses artigos eram do período de 2000 a 2015. Optou-se por utilizar essa faixa temporal para abranger um número maior de estudos que se encaixariam nos critérios para a inclusão nesta revisão. São eles: a) Disponibilidade de acesso ao texto gratuitamente, b) Ser um estudo empírico com participantes

afásicos; c) Apresentar uma correlação entre aspectos linguísticos danificados na afasia e o objetivo do estudo; d) Demonstrar os parâmetros da pesquisa a fim de possibilitar uma replicabilidade do estudo. A partir da leitura dos resumos/abstracts dos 409 textos restantes, verificou-se que 31 não disponibilizavam o texto completo gratuitamente, 98 não correspondiam ao critério de estudo empírico, apresentando, assim, ensaios teóricos, 179 não tratavam de aspectos linguísticos como objetivo e 89 não se adequaram ao critério de replicabilidade. Portanto, 17 textos foram selecionados e analisados mediante categorias distintas. Segue tabela demonstrativa dos textos.

TABELA 1: ARTIGOS UTILIZADOS NA REVISÃO COM SUAS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS

TÍTULO	AUTORES	ANO	OBJETIVO	RESULTADOS
<i>A multimodal mapping study of conduction aphasia in impaired repetition and spared Reading aloud</i>	Tomasino, B.; Marin, D.; D'Agostini, S.; Medeossi, I.; Fabbro, F.; Skrap, M.; Luzzatti, C.	2015	Explorar a neuroanatomia funcional da produção fonológica em um afásico de condução após cirurgia cerebral.	Há uma dissociação entre duas partes do fascículo arqueado, mostrando que este está envolvido na produção afásica.
<i>Reliability and validity of the computerized Revised Token Test: comparison of reading and listening versions in persons with and without aphasia.</i>	McNeil, M.R.; Pratt, S. R.; Szuminsky, N.; Sung, J.E.; Fossett, T.R.; Fassbinde, W.; Lim, K.Y.	2015	Avaliar a validade das associações intermodalidades em pessoas com afasia em três versões do Revised Token Test	Todas versões estão correlacionadas com a afasia e a severidade de leitura. As diferenças entre as modalidades foram pequenas, mas merecem atenção.
1. <i>Effects of intensive phonomotor treatment on reading in eight individuals with aphasia and phonological alexia.</i>	Brookshire, C.E.; Conway, T.; Pompon, R.H.; Oelke, M.; Kendall, D.L.	2014	Investigar efeitos de um tratamento fonomotor na habilidade de leitura em afásicos.	O tratamento é uma alternativa viável para aprimorar o processamento fonológico e a leitura oral nos afásicos.
<i>Effects of Verb Bias and Syntactic Ambiguity on Reading in People with Aphasia</i>	Dede, G.	2013	Examinar o efeito de viés que a ambiguidade pode exercer na compreensão de frases	O tempo para a leitura dos afásicos esteve mais relacionado a verbos do que a complementizadores.
<i>Reading and listening in people with aphasia: effects of syntactic complexity.</i>	DeDe, G.	2013	Comparar efeitos da complexidade sintática em frases escritas e faladas para afásicos.	Embora os efeitos sintáticos tenham sido foram mais sentidos na leitura, os afásicos mostraram efeitos similares aos controles nas duas modalidades.
<i>A functional deficit in the sensorimotor interface component as revealed by oral reading in Thai conductionaphasia.</i>	Gandour, J.T.	2013	Investigar por meio de estudo de caso com tarefa de leitura oral, o desempenho de um afásico de condução com evidência de lesão localizada na região parietotemporal esquerda.	É suporte para uma interface entre os sistemas fonológico, ortográfico e articulatório.
<i>Evaluation of attention training and metacognitive facilitation to improve reading comprehension in aphasia.</i>	Lee, J.B.; Moore, J.; Sohlberg, M.	2013	Investigar o impacto da atenção na compreensão leitora dos afásicos.	Intervenções que incluem treinamento da atenção podem aprimorar a performance dos participantes.

<i>Reading and writing with aphasia in the 21st century: technological applications of supported reading comprehension and written expression.</i>	Dietz, A.; Ball, A.; Griffith, J.	2011	Enfatizar técnicas para pessoas com afasia e discute o papel da tecnologia para a comunicação de afásicos.	Fonoaudiólogos devem considerar a comunicação via Web no processo de reabilitação.
<i>Oral reading for language in aphasia (ORLA): evaluating the efficacy of computer-delivered therapy in chronic nonfluent aphasia.</i>	Cherney, L.R.	2010	Examinar a eficácia do tratamento <i>Oral Reading for Language in Aphasia (ORLA)</i> mediado por computadores.	Houve mudanças nos resultados da <i>Western Aphasia Battery Aphasia Quotient (WAB-AQ)</i> para os indivíduos submetidos ao tratamento via computador.
2. <i>Oral reading for language in aphasia: impact of aphasia severity on cross-modal outcomes in chronic nonfluent aphasia.</i>	Cherney, L.R.	2010	Examinar a eficácia do ORLA em afásicos de diferentes níveis.	Embora a severidade seja diferente para os afásicos, os resultados para os pacientes foram positivos, considerando-se as limitações de cada um.
<i>Attention training for reading impairment in mild aphasia: a follow-up study.</i>	Sinotte, M.P.; Coelho, C.A.	2007	Examinar a atenção como um treinamento efetivo para o comprometimento da leitura na afasia.	Os resultados são positivos e apontam para uma expansão das avaliações e protocolos, podendo incluir medidas cognitivas.
<i>Stress assignment in aphasia: word and non-word reading and non-word repetition</i>	de Bree, E.; Janse, E.; van de Zande, A.M.	2007	Investigar acento tônico em afásicos nas tarefas de repetição e leitura.	Os erros dos pacientes sugerem um problema na retenção ou na recuperação de alvos com acento irregular. Problemas na memória de trabalho podem ser uma explicação.
<i>Cognitive and neural mechanisms underlying reading and naming: evidence from letter-by-letter reading and optic aphasia.</i>	Marsh, E.B.; Hillis, A.E.	2005	Investigar mecanismos cerebrais envolvidos na nomeação em um caso de paciente de alexia sem agrafia.	É sugerida a criação de um modelo das regiões neurais para diversos processos cognitivos que envolvem a leitura.
<i>Neural correlates of lexicon and grammar: evidence from the production, reading, and judgment of inflection in aphasia.</i>	Ullman, M.T.; Pancheva, R.; Love, T.; Yee, E.; Swinney, D.; Hickok, G.	2005	Questionar se as formas linguísticas são memorizadas no léxico mental e se são subserviadas por um sistema neurocognitivo distinto.	Os dados apontam para a hipótese que as palavras memorizadas são subserviadas pelos sistemas neurais temporoparietais no HE, embora sistemas frontais também contribuam para a linguagem.
<i>Aphasia, alexia, and oral reading.</i>	Cherney, L.R.	2004	Mostrar uma perspectiva neuroanatômica tradicional e a psicolinguística.	Dois estudos de caso ilustram como a leitura oral de texto conectado é usada como técnica para tratar alexia.

<i>Primary progressive aphasia: a patient with stress assignment impairment in reading aloud.</i>	Galante, E.; Tralli, A.; Zuffi, M.; Avanzi, S.	2000	Verificar os erros tônicos de paciente com afasia progressiva primária na leitura em voz alta.	Os problemas de erros no acento tônico das palavras surgem em vários estados do processo de leitura.
<i>The use of reaction time measures to evaluate nonword reading in primary progressive aphasia.</i>	Dowhaniuk, M.; Dixon, M.; Roy, E.; Black, S.	2000	Verificar problemas com a rima de afásico na leitura na afasia primária progressiva.	Os problemas do indivíduo sugerem a presença de um déficit fonológico não específico para a leitura. O tempo de resposta permite detectar déficits sutis.

DISCUSSÃO

Na presente pesquisa bibliográfica, é importante salientar algumas perspectivas iniciais quando se trata de afasia. Essas perspectivas ajudaram a dividir os artigos em pequenos grupos, podendo mostrar que os achados dessas investigações apontam algumas tendências. Então, os artigos são divididos nas seguintes categorias: déficits de leitura que se relacionam em diferentes níveis, considerações sobre a leitura e outros mecanismos cognitivos, correlação entre as áreas cerebrais afetadas e os déficits observados e influência das novas tecnologias e tratamento.

Perspectivas iniciais

Ao longo dos anos, tem-se visto, nos tratamentos de reabilitação, que a grande preocupação do indivíduo afásico e da sua família é a de que ele volte a se comunicar oralmente. É sabido que a ausência ou a problematização da produção oral acomete de forma significativa a vida desse indivíduo. Em alguns casos, o paciente perde emprego, apresenta dificuldades em viver sozinho ou sem o auxílio de alguém e deixa de ser inserido socialmente (WHITAKER, 2008). Também é sabido que todos os tipos de afasia apresentam algum problema na leitura, porém a reabilitação da leitura ainda não se tornou uma das grandes preocupações no tratamento. Há casos em que a pessoa não possuía o hábito de ler antes do ocorrido, então ela demora a perceber a habilidade que se perdeu. Além da leitura não ser uma habilidade privilegiada pela fonoaudiologia, há que se considerar que as baterias utilizadas não apresentam um arsenal referente às habilidades de leitura e de escrita. São trabalhadas leituras de palavras soltas e de um parágrafo curto. Portanto, não é só necessário atribuir à leitura seu papel importante, como também desenvolver materiais apropriados para o tratamento de tal habilidade.

Déficits de leitura que se relacionam em diferentes níveis

A categoria déficits de leitura que se relacionam em diferentes níveis foi criada devido aos inúmeros artigos que relacionaram afasia, leitura em níveis linguísticos distintos. Ao passo que Akbari (2014) aponta que na afasia, todas as habilidades do sistema linguístico podem ser afetadas em diferentes níveis de acometimento, e que pode haver o comprometimento de determinados componentes da língua ou de todos os níveis linguísticos, incluindo a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica e também o discurso, entende-se que é importante ressaltar essa relação entre os diferentes níveis e os déficits de leitura.

Os textos *Reliability and validity of the computerized Revised Token Test: comparison of reading and listening versions in persons with and without aphasia*, *Effects of Verb Bias and Syntactic Ambiguity on Reading in People with Aphasia*, *Reading and listening in people with aphasia: effects of syntactic complexity*, *Stress assignment in aphasia: word and non-word reading and non-word repetition* e *Primary progressive aphasia: a patient with stress assignment impairment in reading aloud* tratam de dificuldades de leitura que indivíduos afásicos possuem e relacionam esses problemas com diversos elementos linguísticos. O artigo *Reliability and validity of the computerized Revised Token Test: comparison of reading and listening versions in persons with and without aphasia* relaciona as habilidades de leitura e compreensão oral de pacientes e controles em um teste mediado por computador. A hipótese dos pesquisadores é de que exista uma dependência entre esses fatores. Já o texto *Effects of Verb Bias and Syntactic Ambiguity on Reading in People with Aphasia* investiga os efeitos de viés causados pelos verbos quando colocados em frases ambíguas e não ambíguas. *Reading and listening in people with aphasia: effects of syntactic complexity* também compara duas habilidades – leitura e compreensão oral – e o efeito que a complexidade sintática exerce sobre elas. Os autores fazem ressalvas quanto às características de cada modalidade, porém apontam uma sensibilidade para a complexidade sintática utilizada nas frases com os afásicos. As pesquisas intituladas *Stress assignment in aphasia: word and non-word reading and non-word repetition* e *Primary progressive aphasia: a patient with stress assignment impairment in reading aloud* trabalham com a tonicidade na leitura de palavras, na repetição e na leitura em voz alta, respectivamente.

Considerações sobre a leitura e outros mecanismos cognitivos

A categoria sobre a leitura e outros mecanismos cognitivos foi criada devido aos inúmeros artigos tratando do tema e a uma tendência das neurociências atuais de considerar não somente as características linguísticas como também as cognitivas para os experimentos com os indivíduos afásicos. Whitaker (2008) aponta que construtos cognitivos como a atenção e a memória de trabalho podem ter sido afetados naquela pessoa que sofreu um AVC e ainda fala que esses elementos cognitivos são deveras importantes para a recuperação/tratamentos linguísticos.

Os textos analisados foram *Effects of intensive phonomotor treatment on reading in eight individuals with aphasia and phonological alexia*, *Evaluation of attention training and metacognitive facilitation to improve reading comprehension in aphasia*, *Attention training for reading impairment in mild aphasia: a follow-up study* e *Cognitive and neural mechanisms underlying reading and naming: evidence from letter-by-letter reading and optic aphasia*. A pesquisa *Effects of intensive phonomotor treatment on reading in eight individuals with aphasia and phonological alexia* investiga o efeito do tratamento fonológico e motor na leitura de afásicos. É evidenciado que não é apenas o componente linguístico que contribui para a recuperação. Os artigos *Evaluation of attention training and metacognitive facilitation to improve reading comprehension in aphasia*, *Attention training for reading impairment in mild aphasia: a follow-up study* contribuem com mais estudos sobre a influência da atenção para a recuperação da afasia moderada. Os pesquisadores afirmam que o treino da atenção pode facilitar o tratamento do paciente. Por fim, *Cognitive and neural*

mechanisms underlying reading and naming: evidence from letter-by-letter reading and optic aphasia apresenta mecanismos cognitivos e linguísticos que podem ajudar no processo de recuperação linguística dos indivíduos. Os mecanismos cognitivos tratam-se de memória, de curto, médio e longo prazo, controle inibitório que podem influenciar a recuperação linguística dos afásicos. Já os linguísticos tratam-se de pistas conceituais e/ou fonológicas que ativam o léxico e podem, conseqüentemente, contribuir para melhorias no tratamento da leitura.

Correlação entre as áreas cerebrais afetadas e os déficits observados

A categoria correlação entre as áreas cerebrais afetadas e os déficits observados foi criada devido aos variados artigos que relacionaram afasia, leitura e regiões cerebrais. Embora, hoje em dia tenha-se uma gama de técnicas para tentar identificar quais regiões são responsáveis por quais atividades, o conhecimento acerca do tema ainda é muito precoce. Por essa razão, pesquisas com o objetivo de identificar áreas que sejam afetadas e/ou responsáveis por determinadas tarefas ainda são muito cabíveis.

Os textos abordados foram *A multimodal mapping study of conduction aphasia in impaired repetition and spared Reading aloud*, *A functional deficit in the sensorimotor interface component as revealed by oral reading in Thai conduction aphasia*, *Neural correlates of lexicon and grammar: evidence from the production, reading, and judgment of inflection in aphasia*, *Aphasia, alexia, and oral Reading* e *The use of reaction time measures to evaluate nonword reading in primary progressive aphasia*. Em *A multimodal mapping study of conduction aphasia in impaired repetition and spared Reading aloud*, os pesquisadores almejavam fazer um mapeamento da leitura prejudicada por intermédio de diversos recursos. Já *A functional deficit in the sensorimotor interface component as revealed by oral reading in Thai conduction aphasia* tem o intuito de identificar uma lesão num componente que faz interface entre os sistemas sensorio e motor. Nos artigos *Neural correlates of lexicon and grammar: evidence from the production, reading, and judgment of inflection in aphasia*, *Aphasia, alexia, and oral Reading* e *The use of reaction time measures to evaluate nonword reading in primary progressive aphasia* são analisados dados linguísticos de afásicos na leitura e produção para uma correlação com as áreas neurais responsáveis por essas tarefas, respectivamente.

Influência das novas tecnologias e tratamento

A categoria influência das novas tecnologias e tratamento foi criada para contemplar o restante das pesquisas encontradas, que tratavam de influências de tratamentos e de considerações sobre as novas tecnologias para a recuperação dos afásicos.

Os textos restantes foram *Reading and writing with aphasia in the 21st century: technological applications of supported Reading comprehension and written expression*, *Oral reading for language in aphasia (ORLA): evaluating the efficacy of computer-delivered therapy in chronic nonfluent aphasia* e *Oral reading for language in aphasia: impact of aphasia severity on cross-modal outcomes in chronic nonfluent aphasia*. O primeiro artigo incentiva o uso das novas tecnologias como aplicativos

para celulares, programas de computadores para um aprimoramento da comunicação dos afásicos. Os outros dois textos restantes tratam do tratamento *Oral reading for language in aphasia* mediado por computador e aplicado em diversos níveis de severidade da afasia.

CONCLUSÃO

As pesquisas em afasia devem crescer e muito, especialmente no Brasil. Não somente a atenção à leitura deve ser dada como um maior desenvolvimento de tecnologias que possam abarcar e ajudar aqueles que são acometidos por esse distúrbio. O presente artigo teve como objetivo apresentar dados de investigações sobre esses temas, advindos das bases de dados PUBMED/MEDLINE. Diante do pouco encontrado, pode-se afirmar que muita investigação ainda precisa ser realizada, considerando que a afasia é predominante em 25% dos casos de AVC e compromete significativamente a qualidade de vida do paciente.

REFERÊNCIAS

- AKBARI, M. A Multidimensional Review of Bilingual Aphasia as a Language Disorder. **Advances in Language and Literary Studies**, vol. 5, n. 2, 73–86, 28 abr 2014.
- GERNSBACHER, M. A. **Language comprehension as structure building**. Oregon: Psychology Press, 1990.
- KAY, J.; LESSER, R.; COLTHEART, M. **Psycholinguistic Assesments of Language Processing in Aphasia**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1992.
- KIM, E.; BOLGER, P. Examining the facilitative effect of semantic contexto on sentence Reading in aphasia using Eye-tracking. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2012, vol. 61, p. 58-59.
- McNEIL, M. R.; PRATT, S. R.; SZUMINSKY, N.; SUNG, J. E.; FOSSETT, T. R. D.; FASSBINDER, W.; LIM, K. Y. Reliability and validity of the computerized revised token test: comparison of reading and listening versions on persons with and without aphasia. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 2015. vol 58, p. 311-324.
- McNEIL, M. R.; PRESCOTT, T. E. **The revised token test**. Austin: PRO ED, 1978.
- MOINEAU, S.; DRONKERS, N.; BATES, E. Exploring the processing continuum of single-word comprehension in aphasia. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 2005, vol. 48, 884-895.
- MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, vol. 2, 167-200.
- ORTIZ, K. Z. Afasia. In: ORTIZ, K. Z. (Org.) *Distúrbios neurológicos adquiridos*. 2a ed. São Paulo: Manole, 2010.

- PURDY, M.; NEWMAN, D. Comparison of Reading performance in fluente and non-fluent aphasia. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2011, vol. 23, 80-81.
- SANTOS, M. D., MAC-KAY, A.P.M.G., GAGLIARDI, R. J. **Study on language comprehension in aphasic subjects**. 2008 In: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4002651.pdf Acesso em 04/06/2015, às 14h.
- SPRINGER, L. Therapeutic approaches in aphasia rehabilitation. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. *Handbook of neuroscience of language*. 1a. ed. Academic Press: 2008 pg. 397-406
- SCHWARTZ, M. F. Patterns of speech production deficit within and across aphasia syndromes: Application of a psycholinguistic model. In M. Coltheart, G. Sartori, & R. Job (Eds.), **The cognitive neuropsychology of language**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1987. pp. 163–199
- STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. *Handbook of neuroscience of language*. 1a. ed. Academic Press: 2008
- SZELAG, E., LEWANDOWSKA, M., WOLAK, T., SENIOW, J., PONIATOWSKA, R., POPPEL, E., SZYMASZEK, A. Training in rapid auditory processing ameliorates auditory comprehension in aphasic patients: A randomized controlled pilot study. 2014. **Journal of Neurological Sciences**.v 338, 77-86.
- ZIPSE, L., KEARNS, K., NICHOLAS, M., MARANTZ, A. A MEG investigation of single-word auditory comprehension in aphasia. 2011. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**. Vol 54, 1577-1596.

PARTE III

MÍDIA

UM CAMINHO POSSÍVEL EM BIOGRAFIAS DE CUNHO JORNALÍSTICO

RODRIGO BARTZ²⁰⁶

PRIMEIROS PASSOS

Por que analisar as biografias? Por que as biografias escritas por jornalistas? Essas perguntas, ouvimos por diversas vezes.

As respostas estão diretamente ligadas ao nosso interesse em estudar as complexificações que emergem quando o narrador (jornalista de ofício) resolve dialogar com a literatura, neste gênero (biográfico) que abarrotta as prateleiras de livrarias e bibliotecas, sendo inclusive número um de vendas em alguns sites²⁰⁷, como, por exemplo, nosso objeto de análise.

Por meio do estudo realizado no grupo de pesquisa²⁰⁸, abordamos o que significa para o jornalismo valer-se de recursos da literatura para dar conta de seus relatos. Buscamos também encontrar recorrências ou os motivos dessas complexificações e reformulações no campo do jornalismo, quando nos deparamos com uma intrigante ocorrência biográfica. Verificamos que quando dialogam com a literatura muitas biografias, tomando alguns fatos da vida do biografado, os transformam em signos abundantes de significações que reconstituem a escrita biográfica por meio da fragmentação do sujeito, conforme Barthes (1979), fazendo emergir o que o crítico chama de biografemas.

Assim, esses biografemas seriam a resulta da montagem de uma biodiagramação com base na coleta e escolha de biografemas: “[...] armados num bastidor biográfico, em função de certo *design*, um interpretante-objeto a que chamaríamos de significado da vida em questão.” (PIGNATARI, 1996, p. 13). Os biografemas são, pois, uma forma de ficcionalizar os documentos e provas, uma vez que, sem factualidade e comprovação documental, os biografemas também não existem. E quando se valorizam demasiadamente os biografemas ou fatos de pouca ou nenhuma importância,

206 Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Membro voluntário do grupo de pesquisa “jornalismo e literatura: narrativas complexificadas” da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professor da Rede Estadual e Privada de Educação. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4473814U1>.

207 <http://www.liraneto.com/2012/05/getulio-o-mais-vendido-na-livraria.html>.

208 Jornalismo e literatura: narrativas reconfiguradas. Iniciado em março de 2013, junto ao PPG em Letras em parceria com o curso de Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Jornalismo e literatura: narrativas reconfiguradas. Projeto de pesquisa que tem por objetivo observar as reconfigurações decorrentes da utilização, por parte do jornalismo, de recursos da narrativa de natureza literária que acabam por transformar tanto o que é da ordem do jornalismo como da literatura, em uma perspectiva dialogal. O objeto de estudo são os livros-reportagens e as biografias de natureza jornalística.

a biografia se torna o que Pignatari (1996) chama de *puzzle*, em que se pode “observar enormes lacunas [...] transformando-se num arquipélago bizarro de biografemas flutuantes.” (IBIDEM, p. 17). Assim, o biografema não é um substituto ou inimigo do documental em uma biografia, mesmo centrando-se na impossibilidade de resgatar a linha histórica, uma vida linear e cronológica (será possível?). O que resta? Resta ao escritor de uma biografia tentar fazê-lo à sua maneira.

No trajeto de pesquisa, porém, comprovamos que, apesar de híbrida, que significa a mescla de muitos gêneros e tendências, como afirmam autores abordados por nós, a biografia possui elementos e inclinações, principalmente narrativas e de estilo, que permitem classificá-la como jornalística. Constatamos que nas biografias escritas por jornalistas de ofício, o que é uma tendência atual de mercado, muitas das peças do quebra-cabeça biográfico ou *puzzle*, como batiza Pignatari (1996), não se encaixam ou parecem pertencer a outro jogo. Deste modo, muitas dessas lacunas deixadas por essas peças faltantes ou desencaixadas são contornadas com o que Barthes, em *Câmara Clara* (1984) e *Sade, em Fourier, Loyola* (1979) denomina biografemas. Sob a ótica de Barthes (1979) entende-se biografemas como esses traços insignificantes, essas “cinzas soltas” com a função de dar novos e imprecisos contornos à verdade, como afirma Costa (2011). A pesquisa adota como corpus a obra *Getúlio: dos anos de formação à conquista do poder (1882-1930)*, do jornalista Lira Neto (2012), indexada como uma narrativa jornalística, na forma de biografia.

Então, a proposta de nosso trabalho é muito mais o debate dessa(s), digamos, intertextualidade(s) do gênero biográfico, do que propriamente uma cristalização ou conceitualização do gênero em estudo. Queremos entender esses suportes que estabelecem novos meios de interação e redefinem práticas sociais. Produto, estilo impuro, o gênero biográfico se situa na divisa entre a vontade de reproduzir o real e o ficcional, que fica de acordo com as feições criativas do escritor.

BIOGRAFIA JORNALÍSTICA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Vilas Boas evidencia em sua tese doutoral (2006) que não acredita na possibilidade de uma biografia jornalística. No decorrer de sua pesquisa, essa chance se tornou “insustentável porque é imensa a variedade de intercâmbios possíveis entre diversas áreas do conhecimento do indivíduo humano e para a biografia em particular” (VILAS BOAS, 2006, p.15). Opta, assim, por seguir a trilha da multidisciplinaridade característica da narrativa biográfica. Porém, mesmo sendo construídas de forma intertextual e interdisciplinar, ou seja, como afirma Dosse (2009), “um gênero impuro”, existem alguns caminhos a serem percorridos ao se tratar de uma tentativa de classificação, ou de abordagem, das biografias ditas jornalísticas. Vejamos alguns.

Uma das formas seria através das categorias e gêneros jornalísticos. Assim, encontramos exemplos de todas as categorias nos moldes propostos por Melo (2010), (exceto a utilitária²⁰⁹), que, na verdade, funcionam como indexadores de camadas mais profundas, conclusão essa obtida após

209 Em uma das abordagens de nosso Grupo de Pesquisa, verificamos as riquezas narrativas das obras do jornalista Fernando Moraes. Para tanto analisamos, de um lado, as categorias e os gêneros que a compõem, e de outro, o papel que ela ocupa no sistema midiático-comunicacional, elaborando um artigo apresentado no INTERCOM Manaus (2013) com o título, “O que dizem os gêneros nas narrativas jornalísticas não-biográficas de Fernando Moraes” disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0046-1.pdf>.

leituras de algumas biografias e livros-reportagem, para a elaboração de artigo apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM) em Manaus (2013), em parceria com o grupo de pesquisa *Jornalismo e literatura: narrativas reconfiguradas*. Nas categorias informativa, interpretativa e diversional alguns gêneros são mais recorrentes que outros. Para fins ilustrativos, forneceremos alguns exemplos. Lira Neto (2012) em sua biografia *Getúlio* faz uso da categoria informativa junto ao gênero reportagem tratando de um acontecimento que produziu impacto social no país e a categoria entrevista, presente no trecho em que um repórter gaúcho pergunta a Oswaldo Aranha a respeito de sua decisão de abandonar seu posto na Secretaria do Governo do Rio Grande do Sul. Aranha fornece sua própria versão do acontecimento:

Trata-se de um capítulo da história da revolução que ainda não deve ser divulgado. É cedo. Deixemos que o tempo, criando a perspectiva exata dos fatos, apague o braseiro das paixões que a imediação do movimento ainda não pôde suscitar. (NETO, 2012, p. 442).

Na categoria opinativa, temos o exemplo do comentário. Ao se referir à marchinha popular de autoria de Lamartine Babo, que estreitava ainda mais a relação do povo com seu novo governante, Lira Neto explicita sua opinião a respeito da mesma ao afirmar que era: “O refrão irresistivelmente pegajoso [...]”.

Em se tratando de categoria interpretativa, Neto (2012) faz uso da cronologia e do perfil. O gênero perfil pode ser observado no trecho em que o autor caracteriza o pai de Getúlio: “aquele homem baixote, tronco volumoso, ombros largos, maxilar quadrado, vasto bigode, olhos negros encimados por cerradas sobrancelhas [...]” (IBIDEM, p. 28). E como cronologia podemos citar, em forma de indexadores, os subtítulos que traçam cronologicamente a vida do personagem biografado, trazendo em cada um deles uma data como “I. A terra ali é vermelha feito brasa. Dizem que é por tanto sangue derramado nela (1865-96).” (IBIDEM, p. 28). Igualmente encontramos passagens no enredo como: “[...] na tarde daquele 15 de janeiro de 1931, uma quinta-feira escaldante, as 10 mil pessoas [...]” (IBIDEM, p. 13).

A categoria diversional é encontrada com mais recorrência nas biografias e nos livros-reportagem. Encontramos, por mais de uma vez, os dois gêneros propostos por Melo (2010) em *Getúlio* (2012), porém, para evitarmos “excessos” ficaremos em apenas um excerto de cada. Como história de interesse humano, podemos citar como exemplo:

Olhou para os lados da porteira e vislumbrou, algumas dezenas de metros adiante um homem esguio vindo em sua direção. O sujeito estava montado em um cavalo escuro, o chapéu preto de abas largas pendendo sobre a testa, escondeu-lhe os olhos. Ao redor da sinistra figura, rosnava a matilha. (NETO, 2012, p. 59).

Já na passagem em que Neto (2012) retrata a chegada de Getúlio à Curitiba, em 20 de outubro, temos a categoria diversional explicitada no gênero história colorida:

Quando desembarcou na estação completamente abarrotada de populares, uma limusine conversível o aguardava para levá-lo até o palácio do governo estadual. Com um vistoso arranjo de flores colocado sobre o capô, o veículo mais parecia um carro alegórico. (NETO, 2012, p. 502).

De acordo com Soster et al. (2011), a produção classificada como interpretativa e diversional ganhou maior visibilidade devido à profunda imersão tecnológica que vive o jornalismo. Isso acontece, segundo ele, porque as duas formas tornaram-se elementos de constituição identitária e diferenciadora diante de um sistema midiático-comunicacional. Assim, outra forma de abordagem seria por meio da midiaticização, ou jornalismo midiaticizado, que permite compreender como modelos de jornalismo se revigoram em meio a um cenário de profunda imersão tecnológica²¹⁰. A abordagem pelo viés dos gêneros, segundo Soster (2013), se apresenta como uma estratégia para compreendermos reconfigurações que emergem destas narrativas.

Como jornalismo midiaticizado, Soster (2009) define aquele cujos dispositivos, mais do que veículos de midiaticização, são alterados por esse processo, midiaticizando-se. O jornalismo midiaticizado, para Soster (2013), é composto pela: autorreferência, correferência, descentralização, dialogia e autorização. A dialogia é a mais relevante característica para nossa pesquisa. Por conseguinte, nessa característica, o jornalismo vai buscar em outras áreas de conhecimento legitimação enquanto campo, como ocorre nas biografias. Não se trata aqui de apenas uma hibridização, mas sim de uma nova realidade sócio-discursiva que complexifica sua estrutura²¹¹.

Para Soster (2013), é particularmente por meio da dialogia, isto é, pelo diálogo entre dois ou mais campos do conhecimento em uma perspectiva midiaticizada, que encontramos tal emergência nos gêneros discursivos do jornalismo, como o diversional e o interpretativo, assentados principalmente em livros-reportagem e em biografias jornalísticas.

Já em Lima (1993), mesmo tendo como seu objeto de análise somente o livro-reportagem, também encontramos algumas considerações que se encaixam perfeitamente nas biografias. A iniciar.

Para Lima, o livro-reportagem perfil procura evidenciar o humano de uma personalidade pública ou anônima. Inclusive, sustenta que: “[...] uma variante dessa modalidade é o livro-reportagem-biografia, quando um jornalista, [...], centra suas baterias mais em torno da vida, do passado, da carreira [...] normalmente dando mais destaque ao presente” (LIMA, 1993, p.45).

Conforme o pesquisador, temos nos periódicos alguns pilares fundamentais como: a atualidade, a periodicidade, a universalidade e a difusão coletiva. Essas características principais dos periódicos,

210 O sistema midiático-comunicacional, denominado “jornalístico”, estabelece-se como tal quando os jornais e revistas impressos, rádios, televisões, webjornais, sites jornalísticos, blogs e microblogs de natureza jornalística são unidos por meio da web. (SOSTER et.al.2010, p. 4).

211 Ocorre, por exemplo, quando o jornalismo vai buscar na literatura, por meio de reportagens ou livros-reportagem, o substrato para sua própria manutenção enquanto jornalismo, o mesmo ocorrendo com a literatura. É o que se percebe, a título de ilustração, quando escritores passam a se valer, cada vez mais, de dispositivos como jornais e revista para emprestar sentido e amplitude aos seus relatos, que acabam por se transformar nesta relação. Isso já ocorria desde pelo menos os folhetins, é bem verdade, mas não com a intensidade que se verifica hoje. (SOSTER, 2013, p. 101).

levantadas por Groth (2011), ajudam em uma possível compreensão do fenômeno jornalístico. Em sua pesquisa, que consistia no fundamento do objeto das ciências dos jornais, Groth se depara com a periodicidade como característica evidente e ao penetrar no conteúdo esbarra nas características da universalidade, tendo nela contida a atualidade. No final identifica a qualidade da publicidade, difusão coletiva, entendida por ele como a direção, o objetivo da obra, o fio condutor do seu sentido²¹².

A universalidade, teoria de Groth (2011) acerca dos periódicos, poderia, assim como nos livros-reportagem, se encaixar também nas biografias pela variedade de temas e personalidades encontradas nas diversas escritas biográficas e pela difusão em diversas áreas de maneira heterogênea. Nesses veículos, a universalidade contempla o papel da imprensa cotidiana em virtude de ampliar temas já abordados ou por penetrar de forma mais profunda em temas verificados de maneira rasa pela mesma. Em jornalismo podemos tomar a universalidade como variedade tanto de temas, como de aspectos diversos de um mesmo tema. E tanto nas biografias quanto nos livros-reportagem, além de termos uma multiplicidade de temas e abordagens, muitas vezes entendemos a partir das abordagens realizadas nestes um núcleo para o entendimento de seu entorno. Encontramos amparo em Lima (1993), que afirma:

Visto enquanto veículo de comunicação isolado, também é revestido de universalidade porque divide a realidade que focaliza em múltiplos prismas que permitem no final, quando bem-sucedido, uma visão completa do arco-íris (IBIDEM, p. 43).

A atualidade, na biografia, também deve ser entendida de forma diferente (dos periódicos), mais aberta, mais ampla. Nas biografias, a atualidade deve ser analisada de forma a tornar mais profundas as notícias dadas superficialmente pelos periódicos. Lima sustenta que muitas vezes essa busca faz parte da inquietação do jornalista diante da superficialidade da notícia, ou de uma tentativa de usufruir: “[...] seu potencial de construtor de narrativa da realidade” (LIMA, 1993, p. 33).

Lima esclarece que, mesmo os livros-reportagem, assim como as biografias, não obedecendo a uma regularidade de produção, têm uma ligação com a periodicidade. Essa associação pode ser considerada através da repetição de edições seguidas da mesma obra, quando a recorrência prolonga os acontecimentos a partir de temas conhecidos pelo público ou ainda divulgados

212 Groth (2011) afirma que a periodicidade do jornal está ligada à lei geral da periodicidade “[...] que, assim como para toda a natureza viva ou morta, vale também especialmente para o ser humano, para a sociedade e para a cultura”. [...] A universalidade significa a capacidade e disponibilidade do jornal de mediar para os seus leitores tudo de todas as áreas da vida e da produção humana [...] significa na verdade a presença sem exceção de todas as áreas, mas não a completude do conteúdo, não a completude de cada detalhe. [...] A atualidade para o pesquisador tem como significado uma, digamos dimensão de tempo entre a mediação do jornal, ou seja, sua publicação e do momento de acontecer, uma vivência do presente. [...] A publicidade potencial expressa o possível, a publicidade atual expressa a proporção de fato em que o número e a distribuição espacial do consumidor (leitor) do jornal está para o número e a distribuição espacial das pessoas de uma determinada área. Esta área pode ser limitada segundo diversos princípios: o número de habitantes da cidade, da província, do país onde o jornal é publicado pode ser tomado como base para a constatação da proporção, mas também é possível selecionar a partir deste número, círculos mais estreitos de pessoas, como adultos, famílias, alfabetizados e assim por diante. (GROTH, 2011, p. 152 - 272).

inicialmente pela imprensa. O livro-reportagem permite ao leitor analisar e opinar novamente acerca de fatos passados. Isso se aproxima da biografia, porém não com temas conhecidos, (como no livro-reportagem) mas com pessoas famosas, personalidades conhecidas pelo público. Além disso, nas biografias o reposicionamento é também permitido trazendo, em alguns casos, personagens que fizeram parte da história de uma determinada nação. Temos nesses fatos desenrolados com o passar do tempo uma ponte, que conforme Lima (1993), é a periodicidade. Ligada intimamente com a atualidade, a periodicidade traz à tona temas e reposicionamentos ao longo dos anos, como em diversos casos na biografia, situação, por exemplo, do personagem biografado, Getúlio Vargas, que voltou a ser exaustivamente personagem de biografias no ano de 2004, cinquentenário de sua morte.

Concordamos com Lima (1993) quando assegura que a difusão é característica indiscutível do jornalismo, em nosso caso, das biografias em forma de livro, pois é uma característica de forma. Isso significa uma forma de estar aberta, acessível aos leitores, característica que faz com que a biografia, de modo semelhante ao jornal, possa se alongar em diversas direções.

Outra teoria com a qual podemos dialogar é a de Genro Filho (2012), pois se pode aplicar ao campo do jornalismo como um todo. Ao fundamentar as categorias universal, singular e particular, afirma que é possível enquadrar todos os acontecimentos jornalísticos em tais. Proposta pelo autor, *a pirâmide em pé*, imagem pela qual descreve sua teoria, aponta que um texto informativo jornalístico parte da singularidade como característica primeira do jornalismo para a particularidade e a universalidade:

[...] no universal estão contidos e dissolvidos os diversos fenômenos singulares e os grupos de fenômenos particulares que o constituem. Já no singular [...] através da identidade real, estão presentes o particular e o universal dos quais ele é parte integrante e ativamente relacionada. O particular é um ponto intermediário entre os extremos, sendo também uma realidade dinâmica e efetiva. (GENRO FILHO, 2012, p.170).

Para Genro Filho (2007), o singular também pode ser entendido como aquilo que não é idêntico, que não se repete. Como uma pessoa, por exemplo, que possui características próprias e por isso é singular. Porém, mesmo sendo singular, essa pessoa é da mesma forma particular e universal, isto é, se uma pessoa tem características únicas e por isso é singular, é igualmente particular por ter outras características iguais à de um grupo e universal por ter características que são comuns a todas as pessoas.

Assim, os pilares de Genro Filho são relevantes, pois podemos verificar se a biografia Getúlio de Lira Neto (2012) busca elementos jornalísticos como singularidade e, conseqüentemente, diferenciar o jornalismo das demais ciências, sendo que aqui (biografia jornalística) a singularidade é um ponto importante, enquanto que para outras ciências, como Sociologia, nem tanto. Queremos dizer com isso que os pilares de Genro Filho auxiliam na distinção entre uma biografia histórica, mais pautada no universal, e uma biografia jornalística, como nosso *corpus*, mais pautada na singularidade da personagem biografada.

Além disso, encontramos, não raras vezes, nas narrativas biográficas, as técnicas norteadoras dos escritores do *Creative nonfiction*²¹³, como no excerto seguinte, quando verificamos a presença da reconstituição minuciosa, isso para ficarmos em somente um exemplo:

O homenzinho pequenino e barrigudo se transfigurava, no imaginário da revolução, em guerreiro garboso, que conquistava a admiração dos cavalheiros e arrancava suspiros das damas. Para adotar figurino mais apropriado a uma campanha revolucionária, logo depois de deixar a capital gaúcha Getúlio trocara os trajes civis pelo uniforme militar de brim cáqui. A indumentária, contudo, não lhe caíra bem. O abdômen proeminente ficou ainda mais manifesto quando circundado pelo grosso cinto de couro preto, que destacou sua silhueta cada vez mais roliça. As botas de cano longo, que iam até quase à altura dos joelhos e formavam uma espécie de balão duplo na calça comprida embocada dentro delas, pareciam encurtar ainda mais as pernas miúdas. Mas nem mesmo isso conseguia empanar a auréola – habitualmente construída com a devida ajuda da imprensa rio-grandense – de um líder que seguia para a guerra em defesa de seu povo. (NETO, 2012, p. 494).

Mesmo que não se tenha uma predominância deste ou daquele campo, percebemos que uma das formas de intertextualizar literatura e jornalismo, na escrita biográfica, é através das técnicas ou procedimentos que guiam o movimento alavancado pelos escritores americanos em meados dos anos cinquenta. Embora não se tenha documentos oficiais que comprovem, ou seja, não podemos afirmar que Lira Neto é influenciado somente e diretamente pelo movimento, percebemos que, através dos procedimentos usados pelos adeptos do *New Journalism*, temos uma possível porta de entrada para introduzir elementos literários em escritas biográficas.

Notemos, dessa forma, que, apesar de híbridas, intertextuais, as biografias possuem elementos narrativos e de estilo que permitem denominá-la, classificá-la como jornalística, porém, isso não é o mais importante. Procuramos evidenciar aqui algumas possibilidades de abordagem das biografias de cunho jornalístico e as complexificações emergentes de algumas estruturais verificações que, como afirmamos, se prestam apenas como formas mais largas de verificação e discussão.

CONSIDERAÇÕES INTERPRETATIVAS

Percebemos, no trabalho que aqui se encerra, que essas formas de abordagem, apresentadas acima, servem como sobreposições de camadas mais complexas. Tentamos construir somente algumas possibilidades de acesso em biografias de cunho jornalístico.

213 A primeira delas é a construção cena a cena. Decorrente da primeira técnica, a segunda consiste em testemunhar o fato e registrar os diálogos em sua totalidade. A terceira técnica é a alternância do foco narrativo, cujo objetivo é apresentar cada cena ao leitor através dos olhos de uma personagem particular, propiciando a ele a sensação de estar dentro da cena. A quarta da construção minuciosa que consiste em reunir e citar os gestos e hábitos cotidianos, a personalidade, o comportamento com familiares, crianças, empregados, e vizinhos, além de outros pormenores que permeiam a vida dos personagens e que servem para delimitar estilo de vida, por exemplo. (WOLFE, 2005).

Com isso, verificamos que os gêneros jornalísticos nos padrões propostos por Marques de Melo (2010), assim como as comparações de Lima (1993), nos permitem não apenas portas de investigação, mas também uma luz classificatória. Além disso, constatamos nas biografias um acolhimento, de um lado, dos pilares de Genro Filho (2012), como universalidade, particularidade e singularidade, que ademais de encaixar-se nessas narrativas definem o gênero como sendo jornalístico, enquanto que de outro, semelhanças da singularidade com algumas técnicas norteadoras do *creative nonfiction*²¹⁴. Ademais, buscamos identificar complexificações que estabelecem a prática jornalística quando esta é midiaticizada. Em particular a dialogia que se concebe quando os campos do conhecimento buscam em outras áreas os elementos atestatórios de identidade enquanto campo. Questões que nos intrigam, mas que, em função do espaço aqui cedido, deixaremos para futuros momentos de debate como, por exemplo, a) os jogos de poder narrativo abordados por Motta (2013)²¹⁵, e reconfigurados pelo grupo “jornalismo e literatura: narrativas complexificadas” em trabalho apresentado no XV congresso de ciências da comunicação na região sul²¹⁶; e, de forma mais profunda do que realizamos aqui, no início desse trabalho, b) o neologismo desenvolvido por Barthes (1979)²¹⁷ denominado biografemas tidos, em nossas pesquisas, em uma perspectiva literária de análise. Assim, o gênero biográfico descomprometido com padrões, busca aparatos outros em diversas fontes, distintas formas de se legitimar frente a um mercado complexificado.

O que mais nos interessa nessas metamorfoses são as emergências da biografia de natureza jornalística no cenário editorial. Terminamos com poucas certezas absolutas, porém, com a capacidade de perceber que compreender o que elas significam, principalmente em tempos evolutivos do jornalismo, implica termos condições de observar importantes transformações e intertextualidades que estão em constante processo nos dias atuais.

214 Na pesquisa e abordagem, decorrentes da produção de minha dissertação, percebemos uma aproximação entre a singularidade de Genro Filho (2012) e algumas técnicas usadas pelos escritores adeptos ao movimento do *creative nonfiction*, porém mesmo notada, resolvemos não nos aprofundarmos muito para não fugirmos ao foco na argumentação. <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/RodrigoBartz.pdf>.

215 Motta propõe, com base em Genette (1988), e sem pretensões totalizantes, que se compreenda as opções do narrador, aqui visto como “sujeito enunciador da voz narrativa” (MOTTA, 2013, p. 216), a partir de um esquema gráfico que hierarquiza os níveis de poder (narrativo) envolvidos na narração jornalística. Por esse viés, devemos considerar, na estrutura narrativa, a presença de, pelo menos, três narradores:
1 PRIMEIRO NARRADOR. Extradiegético. Fora da história. É o veículo e a organização por trás dele. Opera preliminarmente para atrair a audiência, “vender” o conteúdo. 2 SEGUNDO NARRADOR. Intradiegético, ou seja, de dentro da história. É o jornalista, o sujeito que narra a história. Sua função é tecer o fio da história, de acordo com sua interpretação dos papéis e da posição dos personagens em conflito. 3 TERCEIRO NARRADOR. Igualmente intradieético. São as personagens, ou fonte-personagens. Do ponto de vista da hierarquia discursiva, o poder se estabelece a partir do primeiro narrador em direção ao terceiro, ou seja, na seguinte forma: PRIMEIRO NARRADOR > SEGUNDO NARRADOR > TERCEIRO NARRADOR.

216 Na ocasião em Maio de 2014, traçamos os passos que seguiremos, reconfigurando essa hierarquia de Motta (2013), por este não considerar o dispositivo livro em sua análise. Além de reconfigurar ainda tentaremos introduzir um quarto narrador, chamado previamente de narrador maior, em uma perspectiva midiaticizada. <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-1167-1.pdf>.

217 Para Barthes (1979), biografema é entendido como uma espécie de anamnese factícia, uma imitação que é mais da ordem da fabulação, daquilo que não toma como modelo um Real-Imaginário, mas que o inventa na sua necessidade de fazer algo com ele.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.
- _____. *Sade, Fourier, Loiola*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida*. São Paulo: Edusp, 2009.
- GENRO FILHO, Adelmo. *O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2012.
- GROTH, Otto. *O poder cultural desconhecido: fundamento da ciência dos jornais*. Tradução de Liriam Sponholz.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LIMA, Edvaldo Pereira. *O que é livro-reportagem*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de. *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- NETO, Lira. *Getúlio: dos anos de formação à conquista do poder (1882-1930)*. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- PIGNATARI, Décio. Para uma semiótica da biografia. In: HISGAIL, Fani. *Biografia: sintoma da cultura*. São Paulo: Hacker editores: Cespuc, 1996.
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. *O jornalismo em novos territórios conceituais: internet, midiaticização e a reconfiguração dos sentidos midiáticos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009. Tese (Doutorado em Comunicação), Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. URL: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/DemetrioSosterComunicacao.pdf>.
- _____. *A midiaticização das narrativas jornalísticas na seção Diário da Revista Piauí*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 9, 2011, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, SBPJor, 2011. CD – ROM.
- _____. *Reconfigurações narrativas no jornalismo e na literatura*. Revista Brasileira de Ensino de jornalismo. REBEJ. V.3, n.12, p. 96-108, 2013.
- VILAS BOAS, Sergio. *Metabiografia e seis tópicos para o aperfeiçoamento do jornalismo biográfico*. São Paulo. ECA/USP, 2006.
- WOLFE, Tom. *Radical chique e o novo jornalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

A RÁDIO COMO SUPORTE PARA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

ALIETE DO PRADO MARTINS SANTIAGO²¹⁸

ANA PAULA TEIXEIRA PORTO²¹⁹

1. INTRODUÇÃO

Quando discutimos elos entre ensino, formação do leitor e recursos tecnológicos, certamente estamos nos propondo a repensar o processo formativo de nossos alunos da Educação Básica e a refletir acerca da inserção qualitativa de recursos tecnológicos, como os midiáticos, nesse processo. Não podemos negar que os alunos chegam à escola com uma bagagem de consumo midiático, mas nem sempre isso significa saber usá-la em prol do desenvolvimento de saberes e competências que lhes serão úteis em sua formação. Assim surge uma questão central: como a escola e os professores estão trabalhando com este fenômeno quanto ao processo formativo de leitores? Apenas inserir as novas tecnologias não é suficiente, faz-se necessário um repensar pedagógico no qual o professor, sendo o mediador no processo de ensino e de aprendizagem, possa utilizar ferramentas tecnológicas para despertar o senso crítico dos alunos, o qual supõe a realização de leituras.

A leitura, competência fundamental a ser desenvolvida na escola em todos os níveis de escolaridade, pode ser promovida por diversos caminhos. Procuramos neste trabalho discorrer sobre ela, a partir de um diálogo entre ensino e recursos midiáticos, precisamente sobre um: a rádio, que é uma ferramenta disponível em muitas escolas, entre as quais algumas que aderiram ao Programa Mais Educação. Entendemos que a rádio pode ser abordada com fins de formação de leitores na escola à medida que sua exploração for alicerçada em um trabalho intenso que relaciona jornalismo e literatura. Nesse sentido, consideramos a perspectiva de Sonilda Martins Brutti ao apontar que a Rádio Escolar “é uma forma de efetivamente atender a propósitos da democratização da informação tanto da recepção quanto no manuseio de equipamentos” (2012, p. 41).

218 Mestranda no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, nível de mestrado, URI, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil, aliete.uabseberi@gmail.com

219 Professora titular no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, área de concentração em Literatura Comparada, nível de mestrado, URI, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil, anapaula@uri.uri.br

Nesse contexto, em que sentido podemos pensar na rádio como ferramenta para formação de leitor de literatura? A proposta do presente estudo está relacionada aos benefícios da leitura literária com exploração de potencialidades da rádio escolar. Entendemos que inicialmente o aluno precisará conhecer este meio de comunicação, sua história e funcionamento. Este embasamento inicial torna possível que o aluno se familiarize com o meio e compreenda as inúmeras possibilidades de exploração deste veículo como uma ferramenta de aprendizagem.

Além desse conhecimento, também necessário ao professor, é importante a opção por uma perspectiva de ensino que possibilite o envolvimento de todos os sujeitos da escola para uso efetivo da rádio escolar como recurso de ensino e aprendizagem favorável ao aprimoramento da habilidade de leitura discente. Através da rádio na escola pode-se definir o tipo de programa que será utilizado, os temas de interesse dos alunos, estimular a pesquisa/leitura sobre temas selecionados e, posteriormente, desenvolver a produção radiofônica que leve em conta a leitura, em especial a de literatura, enfoque central desta investigação. Partimos da premissa de que a rádio pode reconfigurar a formação de leitores de literatura na escola, pois entendemos que esse ensino necessita de outras possibilidades para frear o apagamento de leitores literários na atualidade.

2. LITERATURA NA ESCOLA

Atualmente, o ensino de Literatura nas escolas está passando por dificuldades, conforme já apontou Regina Zilberman (1993), que definiu este episódio brasileiro de crise da leitura. Isso pode ser comprovado através da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil 3* (2012), realizada pelo Instituto Pró-Livro e organizada por Zoara Failla, a qual apresenta dados em que a realidade da leitura no país é preocupante, pois há uma queda de leitores. Essa pesquisa parte do conceito de leitor, concebido como o sujeito que leu um livro nos últimos três meses. Os dados apontam que a leitura está mais presente na faixa etária de alunos ingressos na escola, permitindo subentender que são livros indicados pela escola, tendo o professor como o principal influenciador. Destacam ainda que a leitura de literatura não é uma atividade frequente para a maioria dos entrevistados e, quando se lê obras literárias, as selecionadas são as de autores clássicos ou de *best-sellers* estrangeiros.

A investigação traz muitos dados relevantes sobre a leitura, mas cabe-nos neste momento questionar: como desenvolver atividades interessantes para o aluno? Como despertar o gosto e o interesse pela leitura literária na escola? Pressupõe-se que se o aluno obtiver gosto pela leitura, esta prática vai se tornar comum em sua vida, para além das exigências escolares. Então, a rádio escolar pode cumprir um papel importante nesse processo de formação de leitores?

Esta necessidade de formar leitores não apenas durante o período escolar, mas que continuem a ser leitores assíduos e críticos está atrelada ao processo educativo nas escolas e às práticas de leitura que estas oferecem. Jaime Ginzburg (2012) propõe que as escolas e universidades incentivem a prática da leitura e o debate de livros com análise e crítica, priorizando a leitura integral de obras. O autor ainda aponta que as metodologias empregadas indicam um ensino fantasmagórico de trabalhar com os textos literários: um ensino voltado para a aprovação no vestibular e sem incentivos para a interpretação, sem enfatizar um debate entre alunos e professores.

As falhas na formação de leitores assíduos e críticos podem estar relacionadas ao modelo educacional brasileiro baseado no europeu. William Roberto Cereja (2006) aponta para o caminho percorrido pelas disciplinas de Letras e Literatura desde o Colégio Pedro II até os dias atuais e, a partir disto, podemos afirmar que, mesmo com as alterações ocorridas, as deficiências continuam, pois há um predomínio para o ensino historiográfico e na leitura de obras clássicas.

E pensar o ensino da literatura é importante porque pode ser um instrumento de formação. Conforme aponta Regina Zilberman, a literatura pode ser “o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional”. (ZILBERMAN, 1993, p. 25). No entanto, seu uso não deve ficar restrito a ensino de boas maneiras comportamentais ou como pretexto para ensinar a ler e a escrever.

Quanto ao texto literário como pretexto, Mariza Lajolo também se posiciona, defendendo que “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui um ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê” (LAJOLO, 2005, p. 52). A autora aponta usos inadequados de texto em sala de aula, como pretexto intermediário na aprendizagem, e esclarece que este uso pouco interessante leva os alunos ao pouco entendimento e gosto para com a literatura. Situação esta recorrente em nossas escolas e também perceptíveis nas avaliações de rendimento dos alunos, como o ENEM, que aponta questões nas quais o texto literário é utilizado como pretexto para analisar funções linguísticas ou lexicais.

Estes e outros fatores presentes atualmente nas escolas corroboram para que o professor, que em geral é mal formado e com pouco interesse para a leitura, tenha dificuldades para a formação de leitores na escola, reproduza metodologias ineficazes e explore apenas leituras obrigatórias ou utilitárias que não visam à criticidade discente. Constatações como estas nos motivam a repensar novas práticas que possam aproximar o aluno da leitura, formando-os leitores.

Nesse processo de qualificação do ensino de literatura e melhor incentivo à leitura de uma forma geral, parece-nos relevante pensar na rádio como uma ferramenta que pode trazer alternativas de leitura na escola, o que inclui perspectivas interessantes para uma abordagem mais adequada da literatura. Contextualizamos então sobre essa importante ferramenta: a rádio na escola.

3. RÁDIO E SUA EXPLORAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO

A rádio²²⁰ se faz presente em nossas vidas, pois, enquanto Meio de Comunicação de Massa, possui uma abrangência e características que a fazem o melhor meio para servir à população. Basta ter um aparelho, o rádio, para usufruir de uma programação radiofônica diversificada.

220 Brutti (2008) faz um apanhado dos diferentes tipos de rádios existentes no Brasil, definindo-os como: comercial (visa ao lucro), comunitária (sem fins lucrativos, atua na área de abrangência da comunidade), livre e pirata (sem fins lucrativos, na qual o ouvinte atua nas programações e a audiência não é importante), educativa (concedida a instituições de ensino principalmente, visando à divulgação de conhecimento), web (funciona na internet) e escolar (que funciona dentro do espaço escolar). Ainda aponta que as rádios comunitária, comercial e educativa necessitam de concessões para funcionar.

Dentre as vantagens do recurso, destacamos: não é necessário sequer acesso à energia elétrica para se escutar rádio, basta uma pilha pequena; não é preciso ter dinheiro suficiente para comprar um computador, bastam quinze a vinte reais para se obter um pequeno aparelho receptor de rádio, quando este não faz parte dos populares aparelhos de celular; não é necessário ser plenamente alfabetizado para entender o que se escuta no rádio, basta entender o que se conversa, pois a rádio foca na oralidade e não no texto escrito.

Considerando estas peculiaridades, partimos do princípio que esse recurso faz parte do cotidiano dos estudantes, mesmo os vindos de contextos menos favorecidos. Pode então ser concebida a perspectiva da rádio escolar, entendida por Zeneida Alves de Assumpção como: “um sistema de comunicação educativa por circuito interno, deverá ocorrer dentro da escola, envolvendo professores e alunos. A escola, como instituição social do saber, deverá contribuir para a execução, operacionalização, a fim de que o aluno produza e execute a programação” (ASSUMPÇÃO, 1999, p.22).

Ainda acrescentamos que o uso da rádio poderá colaborar para a formação dos alunos em determinadas habilidades como a fluência na leitura, produção de textos e interpretação. No entanto, é preciso ter clareza de que, antes da utilização do recurso, é preciso definir quais objetivos se pretende alcançar. Tal perspectiva é salientada por Baltar et al. (2008), que descrevem sobre a implementação da Rádio Escolar em uma Escola Municipal de Caxias do Sul, salientando que, antes dessa implementação, a professora de Língua Portuguesa definiu os objetivos e as habilidades de comunicação, desinibição e leitura a serem desenvolvidas no decorrer das atividades com uso da rádio escolar. Tais objetivos nortearam todo processo e contribuíram para o êxito do projeto.

Neste estudo trabalhamos com a ideia da rádio enquanto recurso disponível na escola. Entendemos que, para uso efetivo da rádio, há necessidade de o professor saber como utilizá-la para enriquecer suas aulas e colaborar para a formação de um leitor ativo que possa escolher seus objetos de leitura. Defendemos que uma programação radiofônica que engloba toda comunidade escolar, especialmente os alunos, pode ser uma forma de promoção da leitura por duas razões centrais. A primeira relaciona-se à interação do aluno com os textos literários, pois a rádio pode ampliar a motivação para leitura a medida que “fugir” de tradicionais perspectivas, como a de apenas responder questionários sobre a obra ou conhecer apenas uma pequena parte dela. Com o protagonismo dos alunos na produção de programa radiofônico, entendemos que a pesquisa e a leitura mais atenta também serão fortalecidas. Mas por que podemos pensar nessa possibilidade? É importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/86, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os PCNs+ (voltados ao Ensino Médio) incluem os meios de comunicação social no espaço escolar. Tais documentos orientam que a escola disponibilize ao aluno uma formação que envolva a comunicação, e assim entendemos que a rádio é uma ferramenta propícia para isso. Mas vamos conhecer como essa associação entre rádio e ensino da literatura, no caso, pode ser realizada.

4. UMA PROPOSTA DE USO DA RÁDIO ESCOLAR PARA FORMAÇÃO DE LEITOR DE LITERATURA

As mídias estão presentes no dia a dia de todos nós, e os alunos chegam à escola com uma bagagem midiática que não deve ser desconsiderada pelo professor. Mas não basta inserir novos recursos e o método de ensino continuar o mesmo – o tradicional sem interação do aluno com a leitura e com o texto, o que vê no professor um transmissor de informações e não um mediador, e o aluno como um sujeito passivo. José Manuel Moran aponta que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2000, p. 63).

Sugerimos trabalhar com a rádio por ser um veículo que, de acordo com Araújo (2003), desde muito tempo é um meio de comunicação que tem a possibilidade de educar, aproximar as pessoas, além de, com suas características próprias, entreter e informar, trazer sugestões, mobilizar, libertar e animar a todos. É também uma mídia que a escola pode explorar. Utilizando-se do rádio, conforme aponta Mcluhan,

A escola não pode desconsiderar ou negar a presença das mídias no cotidiano dos alunos. As novas tecnologias fazem parte do mundo da escola, do educando e do educador. Todos vivem e convivem numa sociedade movida pela informação. O rádio, como as outras mídias eletrônicas, é mais dinâmico, atraente, sedutor e rápido do que a dinâmica escolar. Os meios de comunicação são a extensão do homem (MCLUHAN, 1971, p. 36).

Inicialmente, a escola precisa oferecer ao aluno discussão sobre a história dos meios de comunicação, destacando que tudo o que se informa nesses meios está relacionado a uma ideologia e à formação de opinião. É relevante compreender que os meios de comunicação, como a rádio, estão ligados a ferramentas de poder conforme aponta Silva: “Já percebemos que os meios de comunicação estão presentes em nosso cotidiano. Da mesma forma, observamos que eles se concentram nas mãos de grandes grupos econômicos, ideologicamente ligados ao poder” (2004, p. 149).

Essa tomada de consciência se faz necessária para que os alunos entendam como funciona este meio de comunicação, o que está por trás de uma concessão de rádio e quais são os processos de produção para que uma informação chegue de uma determinada maneira e não de outra, ou por que informam algo e muitas vezes ocultam determinados dados e informações. Essa reflexão também é uma possibilidade de leitura: a de que como se estrutura a rádio e a que fins seus programas podem servir.

Sabe-se que um programa pode ser gravado ou ao vivo, e pode seguir a linha de Informativo ou de Entretenimento; Noticiário: síntese noticiosa, radiojornal, edição extra, toque informativo, informativo especializado; Programa de entrevista; Programa de opinião; Mesa redonda: painel,

debate; Documentário; Radiorrevista ou programa de variedades; Programa humorístico; Dramatização: unitária, seriada, novelada; Programa de auditório; Programa musical. Enfim, com tantas possibilidades, um primeiro momento é conhecer essas possibilidades, selecionar quais alunos/turmas desenvolverão qual linha e programa. O estudante, ao conhecer, tem maior consciência para decidir com qual (is) programas poderá trabalhar. Essa então é a segunda fase do trabalho – a da escolha dos gêneros radiofônicos a serem trabalhados, pois, antes disso, é preciso desenvolver uma contextualização sobre a rádio em uma perspectiva mais geral.

Com tais informações, como o uso da rádio pode estimular a leitura literária? Primeiro, deve-se partir da escolha de uma obra literária que vai ao encontro dos interesses dos estudantes, já que essa alternativa possibilita maior aproximação do discente ao universo da literatura; em seguida, é preciso organizar a mediação de leitura a partir de um gênero radiofônico específico que precisa ser previamente trabalhado em aula. Assim, para realizar qualquer programa radiofônico, é necessário que professor e aluno conheçam o objeto literário e o gênero a ser explorado.

Nossa proposta, a partir desses pressupostos, está calcada na obra *O Pequeno Príncipe*, do escritor Antoine de Saint-Exupéry. Ela segue um roteiro de trabalho que prioriza a leitura da obra de forma prazerosa (não para responder uma lista de exercícios e fixar conceitos e usos da língua) e os seguintes gêneros radiofônicos: radionovela e entrevista. A sistematização dessa proposta está organizada a partir dos seguintes itens: objeto de leitura; pressupostos; objetivos; público-alvo; metodologia; roteiro para mediação de leitura literária com exploração da rádio escolar; e avaliação.

Quanto ao objeto de leitura, selecionamos *O Pequeno Príncipe*, que é uma obra da literatura universal, um texto clássico e fonte de adaptações cinematográficas, o que pode garantir maior interesse do aluno pela leitura. Nessa etapa inicial, parte-se da leitura da obra, que deve ser realizada pelo aluno conforme cronograma previamente estabelecido e acompanhada de diferentes atividades que serão desenvolvidas pelos alunos. Nessas atividades, inclui-se o desenvolvimento de programas radiofônicos que promovam a interação dos alunos com o texto literário.

Em relação aos pressupostos para essa mediação de leitura literária, destacamos que o professor deve, inicialmente, apresentar para os alunos o veículo de comunicação rádio, um breve histórico, as características do mesmo e as possibilidades de programas que podem ser desenvolvidos. Além disso, os alunos devem ter conhecimento mais específico sobre radionovela e entrevista radiofônica, os gêneros adotados nessa proposta, o que se presume essa abordagem na sala de aula pelo professor. Em seguida, o enfoque é a leitura literária (realizada em tempo extra ao escolar) da obra *O Pequeno Príncipe*.

Os objetivos desta proposta de mediação de leitura é incentivar os alunos a lerem obras literárias, estimulando-os a produzir e a pesquisar sobre a obra selecionada para leitura a partir de uma abordagem que estimula a leitura por prazer e o desenvolvimento da criticidade. Além disso, objetiva trabalhar com ferramenta midiática para possibilitar maior envolvimento dos alunos com o texto literário.

O público-alvo para esta proposta de atividade são os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, mas entendemos que a mesma poderá ser aplicada com alunos de outras turmas. Os materiais necessários são: a obra literária para os alunos lerem e os equipamentos da Rádio Escola que estão disponíveis, conforme colocado anteriormente. A metodologia empregada está baseada na interação do aluno com o texto, tendo-se como ação fundamental a leitura da obra e, num segundo momento, relacionar as discussões sobre a leitura realizada através da implementação de produtos radiofônicos, que despertem o interesse na leitura e levem os alunos a participar da construção do conhecimento.

O roteiro para mediação de leitura literária com exploração da rádio escolar está estruturado nas seguintes etapas. Primeiro, o professor faz um breve relato que inclui considerações que contemplem os pressupostos acerca da rádio e da rádio escolar e comenta algumas informações sobre a obra *O Pequeno Príncipe* e seu autor, de maneira a instigar a curiosidade e despertar o interesse do aluno pela leitura. Em seguida, deve destacar a necessidade de leitura prévia do livro, o que exige do aluno sua leitura fora do horário escolar.

Após a leitura da obra pelos alunos, o professor, em aula, deve conduzir uma discussão sobre o livro que contemple questionamentos como: o que é um príncipe? Em que lugar se desenvolve a história? Você já viu um príncipe? Sabe qual é a diferente entre o nosso planeta e os demais? Quantas personagens há na obra? Que espaço e tempo estão presentes no texto? Qual é o conflito que permeia a narrativa? Qual a relação entre o título e a história? Qual é o tema? Por que há inserção recorrente de animais? Quais são os ensinamentos deixados pela obra? São questões introdutórias acerca da leitura do livro.

Feita a discussão sobre a obra literária, o segundo passo é a divisão da turma em dois grupos para exploração da rádio escolar, usada como ferramenta para ampliação das habilidades de leitura literária. Cada grupo deve trabalhar com um gênero: entrevista e radionovela.

O grupo responsável pela criação da entrevista radiofônica, baseado nos conhecimentos prévios já expostos sobre este gênero e de conhecimento da obra literária, deve produzir cinco questões norteadoras da entrevista radiofônica. Essas questões devem contemplar um entendimento amplo da obra, mas com questões que possibilitem ao entrevistado uma resposta aberta, que não apenas contrário ou favorável.

O professor deve orientar os alunos do grupo da entrevista para formular questões que objetivam a formação do leitor, levando ao entendimento do ouvinte de qual era o enredo da obra, os personagens, localização espaço temporal em que ocorre a história, qual a estrutura da narrativa, qual perfil do narrador. Podem abordar ainda se o texto lido tem relação com a realidade da comunidade escolar, em que sentido a obra nos faz pensar/refletir, sobre quais aspectos, em que sentido a obra pode nos ajudar.

As entrevistas poderão ser realizadas com os próprios colegas, sendo um o entrevistador e os demais, os entrevistados. Após essa estruturação, o grupo deve gravar a entrevista, inserir no computador e realizar os trabalhos de edição e inserção de trilhas e *spots*, assim como os *offs* dos

alunos que realizaram as entrevistas, organizando-os de modo a compor um programa radiofônico de entrevistas para ser transmitido na Rádio Escolar, durante o intervalo das aulas.

O grupo responsável pela criação da radionovela deve escolher qual estrato da obra poderia ser recontada, através de uma única produção. Os alunos deverão recontar parte da obra, gravando, também, em formato de radionovela, e poderão ser utilizadas trilhas sonoras e ruídos que remetem às cenas, pois esses recursos possibilitam imaginar o cenário.

Eles dividem-se para representação dos personagens e das respectivas falas e gravam-nas. Em seguida, deverão realizar a edição do produto com as inserções sugeridas acima. Finalizados os trabalhos, deverão disponibilizar o programa gravado na rádio da escola. Desta forma os sujeitos que ouvirem as produções poderão, também, ser instigados a lerem a obra.

A proposta de avaliação da aula será a realização de textos, descrevendo os aprendizados adquiridos durante uma atividade como esta. Objetivando entender se esta atividade de mediação de leitura da obra literária, acrescida da construção do conhecimento, utilizando como suporte o rádio, é realmente válida e possibilita uma formação mais abrangente que não apenas a ficha literária, além de tornar a leitura algo interessante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uso da Rádio Escolar apresenta pelo menos duas potencialidades. Uma delas refere-se a estimular a leitura de textos literários, tanto por parte dos alunos que participam do projeto, como toda a comunidade escolar que ao ouvir as produções poderá ter sua curiosidade despertada para a leitura de obras. Assim, podemos ampliar a possibilidade de ler não apenas os clássicos, mas motivar a leitura de obras marginalizadas e que fazem parte do gosto dos alunos, pois poderemos formar leitores não apenas durante os períodos que estiverem na escola, mas que continuarão a ler, compreendendo a leitura literária como algo vital.

Arelado a isso entendemos que uma segunda possibilidade de formação de leitores utilizando como recurso a Rádio Escola está no fato de que as atividades realizadas em sala de aula, referentes à leitura da obra, não serão apenas questões linguísticas ou fichas de leitura, como muitos materiais didáticos sugerem. A produção do conhecimento por parte do aluno torna-se favorecida, uma vez que essa construção, através da programação radiofônica, será motivadora para a realização das leituras e uma compreensão maior da obra.

Considerando as características da Rádio Escolar, entendemos que este meio favorece a formação do leitor e quiçá de um leitor mais crítico que também saiba explorar essa ferramenta e ter na leitura um hábito diário para toda vida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. K. **Escolas no Ar: a gestão de sistemas educomunicativos para o uso pedagógico do rádio**. Natal, RN: UFRN, 2003.

- ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. **Radioescola**: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Annablume, 1999.
- BALTAR, Marcos, et al. Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.
- _____. Programa Mais Educação: Passo a passo. Brasília, s/d.
- BRUTTI, Sonilda Martins. **Rádio Escolar**: ampliando o universo cultural dos estudantes. 2012. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação)- Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS. 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102811/000921478.pdf?sequence=1> Acesso em: 22 set. 2015.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo. USP, 1972.
- _____. O direito a literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235- 263.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2006.
- FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-livro, 2012.
- GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637>. Acesso em: 23 set. 2015.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como Extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.
- MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- SILVA, Ynaray Joana da Silva, Meios de comunicação e educação – o rádio, um poderoso aliado. In: CITELLI, Adilson (Coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádios, jogos, informática. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 133-174.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

A TIRA COMO NOTÍCIA: UM EXERCÍCIO DE APLICAÇÃO DA TEORIA MULTIFATORIAL DO JORNALISMO

LIÈGE COPSTEIN²²¹

INTRODUÇÃO

O que é notícia? Esta inquietação fundamental que permeia todo o desenvolvimento da teoria do jornalismo tem encontrado diversas respostas que, na maioria das vezes, se complementam e mais raramente se excluem, desde seus primeiros estudos em meados no século XIX. Porém, só há relativamente pouco tempo esses mesmos estudos culminaram na elaboração de uma teoria mais alinhada com o modelo de pensamento descentralizado e relativista que caracteriza a contemporaneidade, ao contrário do observado na evolução das teorias literárias e sua pergunta fundamental: O que é literatura? Nestas, o advento do pós-estruturalismo, e a consolidação de um olhar crítico, também ele “multifatorial” sobre o texto, trouxe-nos mais rapidamente ao momento presente, onde quase se pode substituir sua indagação primordial por seu oposto: o que, afinal, NÃO é literatura?

Ao contrário do texto jornalístico, onde o ideal da objetividade é uma meta já sabidamente impossível e ainda assim perseguida, e mesmo a dimensão subjetiva contida no assim chamado jornalismo literário demanda que este ocupe uma categoria específica (tornando-o, poderíamos dizer, um “outro” para o “um” que é o jornalismo padrão), no texto literário a subjetividade é inegavelmente a matéria-prima preferencial. Por essa razão, por essa natureza ainda essencialmente cartesiana e técnica que o senso comum imprime ao fazer jornalístico, é que supomos que a análise e conceituação dos elementos jornalísticos atrelam-se a pareceres canônicos e quase dogmáticos, excluindo ampliar essas mesmas conceituações como vem fazendo, desinibidamente, a teoria literária.

Portanto, a título de experimentação e hipótese, julgamos relevante comparar a abordagem proposta pelo pesquisador português Jorge Pedro Sousa em sua Teoria Multifatorial da Notícia (2005) ao processo análogo observado na evolução dos estudos literários, investigando se este processo poderia nos conduzir a um alargamento da compreensão do conceito “notícia”, a ponto de que este pudesse englobar também a tira do jornal.

221 Mestra em Literatura Comparada – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen

Sousa percebe os processos e forças que agem para definir o que é notícia como as partes interativas de um sistema, de certa forma “metabolizando” as principais propostas de abordagens teóricas anteriores, e integrando-as para construir um novo pressuposto sobre o tema. Nesse pressuposto, jornalista, jornal e sociedade são agentes igualmente envolvidos no processo de determinação do que pode ser considerado notícia. Consequentemente, cabe relacionar sua teoria ao conceito de “sistema literário” cunhado por Antonio Candido, onde os elementos do trinômio escritor/obra/sociedade são vistos como coagentes na produção do texto de literatura, e na própria percepção do que é literatura a partir, como propõe o autor, de certos “denominadores comuns”, que seriam:

...a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece, sob este ângulo, como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (CANDIDO, 1959, p. 17).

Assim, visto que a teoria literária dá conta de que, no espaço de um formato narrativo até poucas décadas apreendido como gênero menor que é a HQ, podem residir elementos da mais alta literariedade, este estudo se dedica a indagar: por que, no espaço da tira, tido atualmente como elemento extrajornalístico dentro do corpus do jornal, não poderiam residir as especificidades que fazem de uma notícia o que ela é? Não poderiam seus temas, sua estrutura, sua linguagem, veicular informações que no final das contas, se referem a tudo que é, conceitualmente, compreendido como notícia, constituindo “um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social” (MARQUES DE MELO, 2003)? É a essa exploração que nos dedicaremos.

QUADRINHOS ENQUANTO LITERATURA

Ao entregar à editora os originais da obra *A Contract with God, and Other Tenement Stories*, em 1978, o renomado quadrinista Will Eisner a apresentou sob a denominação *graphic novel* (no Brasil, romance gráfico ou novela gráfica), por julgar que o conceito ligado ao gênero *comic book* não era capaz de abranger toda a proposta, e que não haveria interesse do editor por uma “simples” história em quadrinhos. Em sua palestra durante o *Will Eisner Symposium: The 2002 University of Florida Conference on Comics and Graphic Novels*, Eisner afirmou:

I'm here to tell you that I believe strongly that this medium is literature. It's a form of literature, and it's reaching its maturity now. [...] The word “comics,” of course, we're still living with, is a misnomer. We can't get rid of the thing. We can't get rid of it—it's like “Kleenex.” It doesn't belong here and it's partly our fault because comics originally were designed to be funny stories. They were originally called “the funnies” and called “the jokes,” and later on “the comicals. [...] The future of the medium now hinges—

hangs— on the support of the academic world because in order for the medium to grow and mature as it has been, it needs the attention and the interest of people who, in the academic world, are able to dissect it, to discuss it, to recognize it, and to evaluate it, which will establish a standard that young comic artists coming into the field will aspire to. (EISNER, 2002)²²².

Como se vê, a necessidade de criar uma expressão que diferenciase as histórias em quadrinhos “sérias” dos outros representantes do gênero, parece originada da convicção comum de que os quadrinhos não se prestariam a oportunizar reflexão ou informar de forma efetiva sobre o que está acontecendo na sociedade, mesmo que um olhar mais interessado possa provar o contrário.

Os primeiros *comics* caracterizados como tal – arte pictórica sequencial impressa, dotada de características formais específicas, como os quadrinhos e o balão que abriga o texto – foram publicados inicialmente de forma intermitente, em formato de tira, em 1894, no jornal *New York World*. Eles narravam as aventuras do *Yellow Kid*, personagem principal do universo criado pelo desenhista Richard Felton Outcault, que circulava pela comunidade fictícia de Hogan’s Alley, caracterizada como um bairro proletário tanto pela aparência das personagens e as situações em que se desenvolviam as tramas, quanto – principalmente – pela linguagem marcada pela gíria e léxico associado à classe trabalhadora da época.

Sucesso imediato, poucas décadas após o surgimento da tira no jornal, o fenômeno dos *comics* já havia originado um novo subgênero, o *comic book*, ou as revistas de histórias em quadrinhos, e havia alcançado tal significância nos Estados Unidos, em meados da década de 1940, que entre 80 e 100 milhões de exemplares de revistas eram vendidos semanalmente. Como a cultura da leitura do *comic book* inclui a troca ou empréstimo de exemplares, a estimativa era de que cada exemplar vendido atingia de seis a dez leitores, o que tornava seu público superior ao do cinema, rádio e demais publicações. Segundo Hadju, no início da década de 1950, 650 títulos eram publicados de forma regular mensalmente (2008). Neste ponto, é preciso deixar clara a diferença entre a tira ou *comic strip* e as revistas de histórias em quadrinhos ou *comic books*, que constituem publicações autônomas.

Para Scott McCloud (2008), tiras são “*juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence*”²²³. Ele considera a sequência, ou a narrativa imagética, como o coração dos *comics*²²⁴. H. C. Harvey, no entanto, vê a mistura de informação verbal (texto) e imagem como a principal

222 Estou aqui para dizer que acredito fortemente que este meio é literatura. É uma forma de literatura, e está atingindo sua maturidade agora. [...] A palavra “*comics*”, é claro, ainda a utilizamos, mas é um equívoco. [...] Não podemos livrar-nos dela, é como “Kleenex”. Ela não cabe aqui e é em parte culpa nossa, porque quadrinhos originalmente foram projetados para ser histórias engraçadas. Eles foram originalmente chamados de “engraçados” e de “piadas”, e, mais tarde, “os cômicos”. [...] O futuro do meio agora depende do mundo acadêmico, porque para que cresça e amadureça como está acontecendo, é necessária a atenção e o interesse de pessoas que, no mundo acadêmico, são capazes de dissecá-lo, discuti-lo, reconhecê-lo e avaliá-lo, o que irá estabelecer um padrão ao qual jovens artistas de quadrinhos iniciantes irão aspirar.

223 Justaposição de pictogramas e outras imagens em uma sequência deliberada.

224 Para efeito de fluência e clareza, usaremos alternadamente as expressões em inglês *comics* (para quadrinhos em geral), *comic book* (revista de história em quadrinhos) e *comic strip* (tira), além da abreviação em português já popularizada, HQ.

característica das tiras (2010). Já Moacy Cirne define a tira como um *comics* veiculado em jornal, onde o autor constrói o ritmo visual em um espaço limitado, em dois, três ou quatro planos (1977, p. 43), diferentemente da revista, onde os quadros podem libertar-se desta rigidez. Assim, de forma bem simplificada, a tira é a narrativa em HQ que deve desenrolar-se no espaço de no máximo quatro quadrinhos, o que lhe confere limitações e potencialidades específicas.

Criada para atingir as camadas proletárias, iletradas, mas ávidas pelo status de consumidores de informação, a tira do *Yellow Kid* e os demais *comics* que se seguiram reproduziam seu universo, ao mesmo tempo em que o ofício de desenhar quadrinhos seduzia artistas originários dessas mesmas classes populares, notadamente imigrantes, que viam nessa forma de expressão um canal possível para sua concepção da realidade, um mundivisão tomado a partir das trincheiras das classes excluídas; eles eram “...members of racial, ethnic, and social minorities who turned to comics because they thought of themselves or their ideas as unwelcome in more reputable spheres of publishing and entertainment”²²⁵ (HADJU, 2008).

Aconteceu, porém, que não apenas os excluídos, mas os jovens da classe média americana do momento pós-guerra, viram na estética do *comics* a forma de posicionar-se dialeticamente em relação à velha ordem. Para Hadju, foram os quadrinhos, e não o *rock ‘n’ roll*, a forma de expressão artística que representou, se não fomentou, toda a contracultura da segunda metade do século 20. A temática dos *comics* a partir da década de 1950, longe de restringir-se ao universo pueril, começou a ocupar-se da *science fiction*, do humor negro, do terror, da criminalidade e da violência como estética de contestação.

É então que se inicia a ofensiva da cultura hegemônica, representada notadamente pela publicação, em 1954, do ensaio *Seduction of the Innocent* (2004) pelo psiquiatra Fredric Werthan. Denunciando uma influência nociva e desestabilizadora das HQ sobre todo o *status quo* a partir da adesão dos jovens, Werthan afirmaria: “*I think Hitler was a beginner compared to the comic book industry.*”²²⁶ (WERTHAN apud HADJU, 2008).

A partir daí, vamos encontrar o *comics* contemplado, ainda que de forma tangencial, em textos fundadores do pensamento contemporâneo como *A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas*, de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Os autores ocupam-se principalmente da produção cinematográfica americana como forma de reprodução massiva de produtos culturais de baixa oportunidade reflexiva, categoria em que incluem os desenhos animados, arte cuja evolução vamos encontrar embasada pela sofisticação tecnológica no manejo da imagem que propiciou uma nova configuração das representações pictóricas quadro a quadro que constituem a história em quadrinhos.

Adorno e Horkheimer ressentem-se daquilo que observam, em sua época, como uma intensificação artificial do ritmo da narrativa pontuado apenas por representações de experiências

225 “...membros de minorias raciais, étnicas ou sociais que se voltaram para o *comics* porque percebiam a si próprios ou a suas ideias como indesejáveis em esferas editoriais e do entretenimento mais conceituadas.

226 “Acho que Hitler era um principiante comparado à indústria das histórias em quadrinhos”.

sensoriais referentes ao plano concreto – quedas, impactos, correrias, movimentos rotatórios – onde a banalização da violência remete à aceitação da violência capitalista: “Assim como o Pato Donald nos *cartoons*, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem.” (1985, p. 114).

Porém, a nova perspectiva sobre a indústria cultural proposta pelo pós-estruturalismo, notadamente a partir da década de 1960, vem perceber potencialidades criativas menos estáticas e mais instigantes no gênero dos quadrinhos, como veremos em Umberto Eco (2001). O autor analisa ponto a ponto os elementos textuais e construções pictóricas dos quadrinhos, reconhecendo-os como linguagem, com semântica própria, ainda que híbrida, de potenciais criadores restritos apenas pelas limitações de seu suporte.

Eco aplicaria pressupostos similares aos de Roland Barthes quanto à ressignificação ao identificar, no *comics Steve Canyon*, “elementos de uma iconografia que, mesmo quando nos reporta a estereótipos já realizados em outros ambientes (o cinema por exemplo), usa de instrumentos gráficos próprios do ‘gênero.’” Para o autor, “esses elementos iconográficos compõem-se numa trama de convenções mais ampla, que passa a constituir um verdadeiro repertório simbólico, e de tal forma que se pode falar numa semântica da estória em quadrinhos.” (ECO, 2001, p. 144–145).

O já referido cenário de reconfiguração dos estudos culturais, inaugurado na década de 1960, veio lançar os primeiros olhares realmente interessados sobre a arte do quadrinho. Plena vigência da ditadura militar no Brasil, era também o período em que a contracultura, fenômeno que atingiu seu auge nos EUA na década de 60, chegava ao Brasil e era metabolizado em movimentos como a Tropicália, e o “desbunde”.

Pacifismo, ecologia, liberdade sexual e de expressão, experimentações em áreas tão variadas como a vivência em comunidades alternativas e as “viagens” lisérgicas buscando autoconhecimento através de percepções alteradas da realidade, o novo orientalismo enaltecido do qual os Beatles foram precursores em suas viagens à Índia, a literatura marginal, a imprensa alternativa, os festivais de rock ao ar livre e os próprios quadrinhos *underground* – através do trabalho, por exemplo, do americano Robert Crumb²²⁷ – eram algumas das ideias e tendências atreladas ao fenômeno.

Toda essa trajetória de resgate do quadrinho como arte, como suporte válido para expressão da subjetividade e da crítica, resultou finalmente em validação institucional, com a premiação do Pulitzer, em 1992, para a história em quadrinhos *Maus, a Survivor's Tale*, de Art Spiegelman. Lançada inicialmente em sua versão integral em 1986, a obra conta na verdade duas histórias, sobre dois panos de fundo diversos, ambas autobiográficas: a tumultuada relação do autor com seu pai, Vladek Spiegelman, judeu polonês sobrevivente do campo de concentração nazista de Auschwitz, e o relato do próprio Vladek sobre os eventos vivenciados por ele durante a Segunda Guerra Mundial na Europa. A premiação adicionou mais uma dimensão ao debate sobre a possível profundidade reflexiva oportunizada por textos veiculados no formato *comic book*, consolidando o subgênero de quadrinhos *graphic novel* como portador de valores de literariedade.

227 Robert Crumb tornou-se célebre a partir do final dos anos 1960 por veicular, em sua obra, uma crítica feroz ao modo de vida norte-americano. Seu trabalho, fortemente identificado com a cultura hippie, conquistou novos espaços para a história em quadrinhos, tornando-se icônico da contracultura. A cantora Janis Joplin era grande fã de seu trabalho e convidou-o para ilustrar a capa de alguns de seus álbuns musicais.

A TIRA ENQUANTO NOTÍCIA

Enquanto a consagração da *graphic novel* como literatura exemplifica a flexibilidade conceitual dos estudos literários, conferindo relevância a todos os agentes do sistema na geração da obra, a tira, o subgênero dos quadrinhos que permaneceu vinculado principalmente – mas não exclusivamente – ao espaço jornalístico, seguiu caminho diverso.

O jornalismo moderno começa a delinear-se ainda no século XVII, e o século XIX – na virada do qual surge a tira – abriga eventos históricos e socioculturais que explicam e condicionam o que Jorge Pedro Sousa define como “o jornalismo na maioridade” (2008, p. 100–103). Entre eles, o autor lista a expansão e consolidação do capitalismo e da Revolução Industrial.

Ao crescimento dos centros urbanos, associado à industrialização, seguiram-se a necessidade/opportunidade de ascensão social e educacional dessas populações. A participação política e o acesso ao conhecimento, conquistados por essa nova classe trabalhadora, influenciaram na formação de grandes correntes ideológicas que criaram as condições para os grandes conflitos do século XX. Por outro lado, a gênese dos movimentos pela igualdade social – resultado do acesso da classe trabalhadora ao questionamento crítico – oportunizou o surgimento do pensamento de esquerda em todos os seus matizes.

É nesse momento que surge nos Estados Unidos a imprensa de massas, a *penny press* – o nome se refere ao baixo preço dos exemplares e opõem-se à *party press*, a imprensa partidária e elitista – jornais de grande apelo popular e nenhum constrangimento em assumir-se como produto, idealizados por empreendedores como William Randolph Hearst (*The New York Journal*) e Joseph Pulitzer (*New York World*). A rivalidade entre os veículos de Pulitzer e Hearst, e suas respectivas estratégias empresariais, interligam-se à própria história da tira:

A primeira coisa que Hearst fez para tornar o jornal competitivo foi recrutar um vasto número de colaboradores do *World* de Pulitzer, incluindo R.F. Outcault, o célebre criador do *Yellow Kid*, a primeira história em quadrinhos do mundo, que começou a publicar-se no *World*, em tiras diárias, em 1896 (de onde advém, aliás a alcunha “imprensa amarela” com que foi brindada a segunda geração da imprensa popular)(SOUSA, 2008, p. 149).

Assim, vemos que o fenômeno do surgimento da tira no espaço do jornal coincide com marcos evolutivos do próprio jornalismo, determinados por fatores históricos. E mais, que o formato, o conteúdo e a própria linguagem da tira dão “notícia” desses eventos. Por exemplo: o personagem protagonista do *Yellow Kid* – Michael Dugan – vaga pelas ruas de um bairro pobre operário, expressando-se em linguagem de gueto repleta de gíria e expressões idiomáticas e vestindo apenas uma camisola esfarrapada, descalço, com os cabelos raspados como se, observam alguns autores, tivesse acabado de passar por um surto de piolhos ou tifo²⁸.

228 Os piolhos, transmissores de tifo, eram causa constante de epidemias nas zonas pobres dos grandes centros urbanos – assim como cólera, difteria e tuberculose –, cuja gravidade numa época anterior ao desenvolvimento dos antibióticos bem se pode imaginar.

Embora aparentemente se trate de um menino, a família de Dugan/Yellow Kid nunca aparece. Essa era a realidade da maioria das crianças dos bairros operários, deixadas à própria sorte enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas, ou relegadas à orfanidade, quando estes sucumbiam à violência urbana ou aderiam às muitas gangues, compostas principalmente por imigrantes irlandeses, italianos e asiáticos, assim como afro-americanos. Os segmentos de excluídos, condenados à miséria e marginalidade, acabavam recrutados para a criminalidade na cidade de Nova York na virada do século XIX, especialmente a partir da favela *Five Points*, na região da ilha de Manhattan hoje conhecida como *Little Italy*, célebre também pelos abatedouros municipais. Sobre *Five Points*, o historiador Robert McNamara afirma:

It was said to be the roost of gang members and criminals of all types, and was particularly known as the home turf of flamboyant gangs of Irish immigrants. The reputation of the Five Points was so widespread that when the famous author Charles Dickens visited New York, the chronicler of London's underside wanted to see it for himself. ("Five Points Neighborhood in New York City", [s.d.]).

Percebe-se, portanto, que a tira não apenas teve papel determinante na caracterização do jornalismo moderno, como oferecia conteúdo informativo e crítico mais abrangente e instigante do que sua qualificação como narrativa ligeira, de entretenimento infantil, parecia sugerir. Porém, a percepção da tira como conteúdo recreativo superficial marcaria por muitos anos o gênero das histórias em quadrinhos. Que fatos, forças e circunstâncias a condicionaram? Vimos que a tira surge num momento em que o jornal passa a ser abordado como produto, como mercadoria que deve agradar ao novo público composto pelas classes populares. Esse novo modelo de jornal opõe-se a outro, o do jornal de elite, o jornal do mundo tido como “culto”. Sendo a tira uma “invenção” do jornal popular, cria-se então uma inferência equivocada de que ela pertence ao campo do “inculto”, do “popularesco”, do superficial.

Ao mesmo tempo, esses jornais populares assumem um compromisso com a informação enquanto reflexo fidedigno da sociedade, conceito que fundamenta a primeira teoria do jornalismo, surgida de autores diversos em meados da década de 1950: a Teoria do Espelho. Segundo Castro, a Teoria do Espelho propõe que:

O jornalista seria um mediador desinteressado, um observador isento, imparcial, que descreveria objetivamente os fatos. O princípio básico seria a separação de fatos e opiniões. Pregava-se que a palavra poderia refletir a realidade, assim como a fotografia, recém inventada. O Jornalismo usaria métodos científicos que evitariam a subjetividade (2013, p. 5).

O jornalismo, no entanto, sempre teve uma agenda, e o esforço por desnudar essa agenda resultou na sua teorização. As principais questões que a teoria do jornalismo busca responder são: 1) O que são notícias? 2) Por que as notícias são como são? 3) Quais são os efeitos das notícias? (CASTRO, 2013, p. 4).

Apenas nas últimas décadas, porém, vêm surgindo esforços pela elaboração de teorias que percebam o fato jornalístico como sistêmico, a mais consistente delas até o momento a Teoria Multifatorial da Notícia, uma proposta de contemplação de todas as teorias anteriores como

parciais e constituintes daquele que seria o primeiro verdadeiro paradigma da teoria jornalística. Ela questiona a eficiência das teorias anteriores como inseridas numa tendência “divisionista”, que seria a de compartimentar excessivamente as unidades de influência sobre o processo de produção da notícia, e alinha-se com a tendência “unionista”, que propõe um conjunto de explicações para o fenômeno “notícia”.

Sousa propõe o estudo da gênese e efeitos das notícias a partir de uma equação que consideraria as várias forças em ação: Força pessoal – as notícias resultam parcialmente das pessoas e suas intenções; Rotinas – elas decorreriam das práticas profissionais e organizacionais; Força social – as notícias são fruto das dinâmicas e dos constrangimentos do sistema social; Força ideológica – notícias são originadas por conjuntos de ideias que moldam processos sociais, proporcionam referentes comuns e dão coesão aos grupos; Força cultural – elas seriam um produto do sistema cultural em que são produzidas; Força do meio físico em que são fabricadas; Força dos dispositivos tecnológicos disponíveis; e Força histórica: as notícias são um produto da história, durante a qual agiram as restantes forças que enformam as notícias que existem no presente. A história proporciona os formatos, as maneiras de narrar e descrever, os meios de produção e difusão, etc; o presente fornece o referente que sustenta o conteúdo e as circunstâncias atuais de produção. Ao ser simultaneamente histórica e presente, a notícia é *sincrética*. (SOUSA, 2004, p. 18)

Para Henn (2002, p. 15), “postula-se que o jornalismo comporta-se como sistema, já que possui elementos suficientes que evidenciam essa condição”. Impossível não ceder à tentação de comparar a formulação teórica de um sistema jornalístico com o conceito de sistema literário desenvolvido, entre outros, por Antonio Candido (1976), e que serve, por analogia, aos nossos propósitos de sugerir uma definição mais ampla do que é “notícia”. A teoria literária tem se ocupado, através dos tempos, não apenas em definir o que é “literatura”, mas finalmente em admitir que “literatura” é um conceito relativo (nem nos atreveremos, neste momento, a ingressar na investigação sobre os limites entre texto literário e texto jornalístico!).

Para Candido, obra literária (que, dada nossa proposta analógica, poderia ser o jornal, ou cada um de seus elementos informativos), autor (que poderia ser o jornalista/editor) e sociedade interagem de tal forma que a própria questão de “autoria” se problematiza; o autor é produto da sociedade que o gerou, e essa mesma sociedade “recria” a obra pela forma como a recebe. O próprio autor é modificado pela obra que engendrou.

Portanto, fica claro que o conceito do que é notícia e de que efeitos ela causa – as grandes questões da teoria jornalística – depende em grande parte de como os jornalistas e a própria sociedade percebem a si próprios e ao fazer jornalístico, e que essas percepções não poderiam deixar de ser tingidas por causas sociais, culturais, históricas, ideológicas, etc... Compreender o campo jornalístico como sistema, como arena dialética de vários agentes, algo de que a própria teoria literária já se ocupou na pós-modernidade, admitindo a instabilidade e relatividade do que é literatura, é o que possibilitaria uma abordagem da tira como notícia, como unidade informativa que traz ao espaço do jornal, segundo algumas definições, “um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social” (MARQUES DE MELO, 2003); “um pedaço do social que volta ao social” (VOYENNE apud

LAGE, 1992, p. 35–36); “uma representação social da realidade cotidiana, produzida institucionalmente e que se manifesta na construção de um mundo possível (ALSINA, 1996, p. 185).

Porém, essa abordagem sistêmica do jornalismo ainda não é hegemônica, e podemos identificar fortemente, vigentes na contemporaneidade, indícios do pensamento racionalista que fundamentou a autoimagem do jornalismo moderno, em seu compromisso com a verdade e a objetividade. Em *Jornalismo, ética e liberdade*, Francisco José Karam ocupa-se extensamente do aspecto ético e moral da notícia, afirmando: “é conveniente que conceitos como particularidade e universalidade sejam discutidos junto com o conteúdo normativo dos códigos jornalísticos.” (KARAM, 1997, p. 93), como forma de contemplar diversas mundivisões no universo da informação institucionalizada. Porém logo a seguir, o autor revela professar uma perspectiva essencialmente racionalista em sua justificação filosófica da ética jornalística, ao afirmar:

Enfim, o que seria mesmo a Humanidade, sem os significados que ela erigiu? O que é mesmo o gênero humano, sem as relações que construiu e o diferenciam da animalidade pura ou do ente genérico Natureza? O que é mesmo o homem, sem a Razão que possibilitou a emoção, os sentimentos, as paixões, a noção mesmo de existência²²⁹? (KARAM, 1997, p. 93).

Portanto, concluindo, vimos que o potencial crítico está presente no jornal, mas ele não é tão estrutural nem tão prevalente como quer se supor. O jornal obedece a condicionamentos de agenda que engessam aqui e ali o fluxo crítico, e assim não devemos procurá-lo apenas no espaço mais óbvio do editorial ou das notícias tradicionais.

Se para Sousa, notícia é “...o produto da interação histórica e presente (sincrética) de forças pessoais, sociais, (organizacionais e extraorganizacionais), ideológicas, culturais, históricas, dos meios físicos e dos dispositivos tecnológicos que intervêm na sua produção e através dos quais difundidas” (2005, p. 76), será que esse conceito não é aplicável, num sentido absolutamente amplo, a qualquer narrativa?²³⁰ Não seria a tira capaz de trazer “notícias” do que está se pensando, do que está se fazendo, do que está acontecendo na sociedade, inclusive contemplando a factualidade, que é um dos atributos da própria notícia, e, quem sabe, adiantando-se aos modelos tradicionais de “noticiar”? Para Terry Eagleton,

Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete alguma coisa dessa mudança de uma época, numa arte pluralista, superficial, descentralizada, infundada, autoreflexiva, divertida, derivativa eclética, que torna indistintas as fronteiras entre cultura ‘alta’ e ‘popular’, bem como entre arte e experiência cotidiana (1997, p. vii).

229 Notar aqui a exclusão da possibilidade da senciência nos animais não-humanos.

230 Marshall McLuhan esboçaria tese análoga ao observar que o jornal não é só o que tradicionalmente se considera notícia, mas que o mosaico de informações que o constitui é u ma notícia por si: “O tema maciço da imprensa só pode ser examinado por contato direto com as estruturas formais do meio em questão. E é necessário declarar, de vez, que o “interêsse humano” é um termo técnico que designa o que é que acontece quando as muitas páginas de um livro ou os múltiplos itens informacionais são dispostos em mosaico numa página. O livro é uma forma privada e confessional que induz ao “ponto de vista”. O jornal é uma forma confessional de grupo que induz à participação comunitária. [...] O homem ligado ao livro tem a ilusão de que a imprensa seria melhor sem os anúncios e sem a pressão dos anunciantes. As pesquisas têm espantado até os diretores de jornais, ao revelarem que os olhos erráticos dos leitores de jornais se deliciam por igual com os anúncios e os textos noticiosos. [] Anúncios são notícias.” (1971, p. 231-233)

Portanto, se “arte e experiência cotidiana” já não têm fronteiras definidas, e se concordarmos, para fins apenas desta argumentação, em tomar os limites entre objetivo e subjetivo como difusos ou ao extremo, inexistentes, toda construção textual pode ser notícia, toda notícia pode ser obra literária, toda obra literária, ainda que a híbrida tira, pode trazer, ainda mais uma vez, “um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social” (MARQUES DE MELO, 2003). O cânone, ou os cânones, se quisermos, perdem seu sentido referencial, inclusive no jornalismo, e assim, professando um modelo de pensamento alinhado à pós-modernidade (por mais que este conceito esteja sob suspeita) como ferramenta para responder à indagação primordial do jornalismo - “o que é notícia” -, encerramos nossa argumentação com uma hipótese: a de que, por seu conteúdo instigante e representativo dos processos sociais de seu tempo, a tira poderia, sim, ser qualificada como notícia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALSINA, M. R. *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós, 1996.
- ASBURY, H. *The gangs of new york: an informal history of the underworld*. New York: Vintage Books, 2008.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos) 1750-1836*. São Paulo: Martins Editora, 1959. V. 1.
- _____. *Literatura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- CASTRO, A. Teorias do jornalismo, universidade e profissionalização. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2013. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/castro-alexandre-2013-teorias-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- CIRNE, M. *A explosão criativa dos quadrinhos*. 2. ed. [S.l.]: Vozes, 1977.
- DICKENS, C. *American notes for general circulation*. [S.l.]: Buki Editions, 2009.
- EAGLETON, T. *The illusions of postmodernism*. Oxford; Malden, MA: Blackwell, 1997.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- EISNER, W. Keynote address from the 2002 “will eisner symposium”. *ImageTxT Interdisciplinary Comics Studies*, 2002. Disponível em: <http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v1_1/eisner/>.
- Five points neighborhood in new york city. *About.com 19th Century History*, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://history1800s.about.com/od/urbanconditions/p/fivepointsnyc.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- HADJU, D. *The ten-cent plague: the great comic-book scare and how it changed amer*. [S.l.]: Macmillan, 2008.

- HARVEY, H. C. Defining comics again: another in the long list of unnecessarily complicated definitions. *The Comics Journal*, [S.l.], 20 dez. 2010. Disponível em: <<http://classic.tcj.com/top-stories/defining-comics-again-another-in-the-long-list-of-unnecessarily-complicated-definitions/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- HENN, R. *Os fluxos da notícia*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- LAGE, N. *Ideologia e técnica da notícia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MARQUES DE MELO, J. *Jornalismo opinativo: gênero opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- MCCLOUD, S. *Understanding comics*. [S.l.]: Paw Prints, 2008.
- RIZZINI, C. *O jornalismo antes da tipografia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- SOUSA, J. P. Construindo uma teoria multifactorial da notícia como uma teoria do jornalismo. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-george-pedro-multifactorial-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.
- _____. Uma teoria multifactorial da notícia. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-george-teoria-multifactorial-noticia.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- _____. Uma história breve do jornalismo no ocidente. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-george-pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- WERTHAM, F. *Seduction of the innocent*. Revised edition ed. [S.l.]: Main Road Books, 2004.

A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO NO ÂMBITO DO JORNALISMO

RICARDO LUÍS DÜREN²³¹

INTRODUÇÃO

Para apresentar a ideia que pretendemos desenvolver a partir deste trabalho, vamos, inicialmente, expor um excerto de um texto que nos foi enviado pelo jornalista e escritor brasileiro Laurentino Gomes, autor de livros-reportagem acerca da história do Brasil, que se tornaram best-sellers em termos de vendas no país²³². Na ocasião, pesquisávamos o emprego de um artifício literário conhecido como efeito de real em textos jornalísticos, tema que norteou nossa dissertação de mestrado (DÜREN, 2013). Tal artifício, conforme explicitaremos mais adiante, consiste em uma estratégia que visa conceder certo tom de credibilidade à narrativa literária, a partir de descrições detalhadas dos cenários onde se passam os fatos relatados. Entende-se que tais descrições, ao elencar pormenores aparentemente sem importância à apresentação do cenário mimético, teriam a função de gerar junto ao leitor a sensação de que referidos cenários seriam reais – mesmo quando ficcionais. Intrigou-nos o emprego deste artifício literário no jornalismo, por se tratar de um sistema comunicacional que se apresenta previamente legitimado como transmissor do real. Provocado por nossa entrevista, Laurentino Gomes nos enviou um texto onde, entre outras questões, afirmou que:

(...) Minha contribuição ao estudo da História do Brasil é de linguagem. Na pesquisa dos meus livros, eu uso a técnica da reportagem, mas tomo sempre como referência as fontes acadêmicas autorizadas. Ou seja, não tento reinventar a roda nem desautorizar o que os historiadores já produziram na academia. A novidade é que procuro observar os acontecimentos e personagens sob a ótica do jornalismo. O texto é sempre construído com base nas lições que a literatura ensina para capturar e encantar os leitores. Portanto, minha fórmula combina jornalismo e literatura. Um bom escritor precisa ter a habilidade de escolher as palavras adequadas para contar uma estória ou transmitir uma ideia. (GOMES, 2013, apud, DÜREN, 2013, p. 200).

231 Jornalista, mestre em Letras, professor do Curso de Comunicação Social da Unisc

232 São eles *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil* (2007); *1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado* (2010); e *1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil* (2013).

A afirmação do autor sugere existir uma busca pela diferenciação de seu texto em relação ao texto técnico dos historiadores. Ao longo de seus apontamentos, Gomes (2013, apud DÜREN, 2013) argumentou que a preferência do público por seus livros-reportagem, em detrimento dos livros de história acadêmicos, decorre deste formato textual diferenciado, que une técnicas da literatura e do jornalismo para atrair o leitor. Tal afirmação denota haver intencionalidade do autor em termos de buscar o encantamento do leitor por meio do emprego de técnicas narrativas que unem recursos do jornalismo e da literatura. Indo além, podemos supor que existe, neste movimento de aproximação com a literatura, uma tentativa de diferenciação também em relação aos próprios textos jornalísticos, cujo formato predominante é objetivo e sem contornos literários.

Portanto, neste trabalho faremos uma revisão que demonstrará como jornalistas do século passado, em um movimento de revolta contra as regras rígidas que impunham a confecção de textos isentos e objetivos, buscaram uma aproximação com a literatura que culminou no *New Journalism*. Veremos como este movimento contribuiu na geração de textos que se diferenciavam do jornalismo convencional ao usar técnicas literárias, sempre tendo em vista, porém, que a dialogia entre jornalismo e literatura é um fenômeno bem mais antigo. Também analisaremos este fenômeno na contemporaneidade, sob a lógica sistêmica. Em um passo seguinte, faremos uma revisão acerca dos apontamentos de nossa pesquisa anterior (DÜREN, 2013), demonstrando que o uso de determinados recursos literários pelo texto jornalístico – particularmente, no campo das descrições –, gera certos efeitos no leitor. Por fim, argumentaremos que, indo além, tais artifícios ocasionam também uma diferenciação destes textos em relação aos produzidos no âmbito do jornalismo convencional, entendido como aquele que se guia pelo paradigma da objetividade.

O MOTIM DOS JORNALISTAS

O início do século passado foi um período de grande pessimismo, decorrente das crises econômicas e da iminência da I Guerra Mundial, que teve grande influência nas redações de jornais. Conforme Schudson (2010), ao mesmo tempo em que os jornais se fundiam em poderosos conglomerados, seus repórteres, influenciados pelo clima de pessimismo da época, encontravam-se em estado passivo, reproduzindo notícias, por vezes, contraditórias, sem oferecer maiores questionamentos aos órgãos governamentais ou empresas que originavam tais informações. Porém, em dado momento, o sentimento de desconfiança em relação a tais informações chegou a tal ponto que os jornalistas passaram a trilhar o caminho da especialização. Assim, passaram a estudar, por conta própria, temas como economia, agricultura e geopolítica, em uma tentativa de interpretar e detectar inverdades nas notícias divulgadas pelas agências de relações públicas – que agiam a serviço de governos e instituições – e mesmo na propaganda de guerra.

Schudson (2010) relata que esta tentativa de interpretação dos fatos, porém, gerou reações adversas no âmbito da categoria. O núcleo do jornalismo mais identificado com o paradigma da objetividade, que pregava a transmissão das notícias com total imparcialidade e isenção, passou a questionar a busca pela interpretação, ao entender que tal movimento injetava nos textos noticiosos grande carga de subjetividade. Ganhou força, no período, o debate acerca de como o jornalismo

deveria se apresentar – se objetivo, imparcial, direto e destituído de subjetividades; ou se deveria permitir ao jornalista transmitir suas impressões acerca dos fatos. Trata-se de um debate que se mantém até hoje.

Cabe citar que a origem deste paradigma está relacionada ao advento da Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, período em que, conforme Marcondes Filho (2000), ocorreu a transição do Primeiro Jornalismo para o Segundo Jornalismo. O autor vincula o primeiro à Revolução Francesa (1789), período onde a burguesia passou a empregar jornais para atacar a aristocracia, o Estado e a Igreja. Tratava-se, portanto, de um jornalismo de embate, com forte carga político-ideológica e, desta forma, opinativo. Os jornais, portanto, não se apresentavam como empresas voltadas ao lucro, e sim, como difusores de ideias e do conhecimento que começava a vir à tona na esteira das pesquisas científicas fomentadas pelo Iluminismo.

Arnt (2001) acrescenta que, nesta fase, o jornalismo também estava fortemente interligado com a literatura. Segundo a autora, a presença de escritores nas redações qualificava os textos jornalísticos em termos estéticos e, desta forma, fomentavam a leitura em um ambiente de crescente alfabetização.

A partir da descoberta da máquina a vapor e da conseqüente Revolução Industrial, os jornais da metade do século XIX passam a fazer grandes investimentos para ampliar seus parques gráficos e, desta forma, suas tiragens. Conforme Marcondes Filho (2000), para compensar os investimentos decorrentes desta expansão tecnológica, tornou-se necessário abandonar o caráter partidário, que restringia a venda do jornal a um público específico, possibilitando assim a comercialização a mais indivíduos, independentemente de suas preferências políticas. Além de cobrir os gastos, a medida possibilitou maiores lucros e consolidou os jornais como empresas capitalistas. Tal período diz respeito ao Segundo Jornalismo.

Outros fatores entraram em cena nesta transição. Lage (1997) observa que o desenvolvimento capitalista decorrente da Revolução Industrial também ocasionou o surgimento da publicidade, que veio a se transformar na principal fonte de renda dos jornais. Ao mesmo tempo, a publicidade se tornou mais um obstáculo à continuidade do jornalismo partidário, na medida em que a divulgação de alguma ideologia poderia afastar determinada classe de anunciantes. Amaral (1996) aponta ainda a influência das agências de notícias, organizações que surgiram para abastecer governos e instituições com informações estratégicas, mas que passaram a ter nos jornais seus maiores clientes. Para atender a grupos jornalísticos com distintas visões ideológicas, a solução encontrada pelas agências foi a distribuição de textos isentos, destituídos de visões políticas.

A imposição da cartilha da objetividade, porém, gerou reações adversas entre os jornalistas. Mostra disso é o excerto das memórias de Lincoln Steffens, jornalista norte-americano do final do século XIX, citado por Amaral (1996):

(...) Os repórteres tinham que redigir maquinalmente os fatos (...), sem preconceito, sem cor e sem estilo: tudo a mesma coisa. Humor ou qualquer sinal de personalidade em nossas matérias eram apanhados, rejeitados e suprimidos. (STEFFENS, 1931, apud AMARAL, 1996, p. 32).

A afirmação de Steffens sugere que os jornais perderam não só o perfil político-ideológico que mantinham desde a queda dos antigos regimes, como também o estilo estético de narrativa semelhante ao da literatura, herdado dos escritores.

Segundo Schudson (2010), o núcleo que defendia o jornalismo objetivo ganhou a queda de braço diante das tentativas de especialização e de interpretação da notícia que surgiram no início do século XX – período que, segundo Marcondes Filho (2000), diz respeito ao Terceiro Jornalismo. Conforme Schudson (2010), ao mesmo tempo em que se consolidou, na década de 1930, a aceitação da impossibilidade de se excluir a subjetividade do texto jornalístico, também se fortaleceu a busca pela objetividade. Em sua opinião, tal paradoxo foi consequência da necessidade, entre os jornalistas, de tentar ignorar suas desconfianças e decepções diante das crises da modernidade. Para o autor, “(...) os jornalistas passaram a acreditar na objetividade, na dimensão em que o fizeram, porque queriam, precisavam, foram forçados pela aspiração humana comum a buscar uma fuga de suas próprias convicções profundas acerca de dúvida e direção” (SCHUDSON, 2010, p. 187).

Porém, um novo motim se interpôs às regras da objetividade nos anos 1960, novamente como reflexo de questões externas ao jornalismo. Se nos anos 1920 e 1930 o jornalismo sofreu a influência da sensação de falta de boas expectativas quanto ao futuro da humanidade, nos anos 1960 foi influenciado pelo que Schudson (2010) chama de cultura crítica, relacionada ao maior acesso ao ensino superior entre a população e caracterizada principalmente pela desconfiança em relação aos governos.

Inseridos nessa cultura crítica, os jovens jornalistas dos anos 1960 desconfiavam das notícias que os governos divulgavam à imprensa, ao mesmo tempo em que também atacavam a opção pela objetividade. De acordo com Schudson (2010), esses repórteres entendiam que a notícia mais parcial era justamente aquela que se apresentava sob o formato objetivo, na medida em que, desprovida de interpretações ou questionamentos, meramente reproduzia a visão da realidade transmitida pelos detentores do poder. Segundo o autor, os ataques à objetividade desse período também deram novo vigor à tradição literária no jornalismo. Tanto que, nos anos 1960, o formato jornalístico semelhante ao literário, reforçado pela rebelião contra a objetividade e pela adesão de novos adeptos, ganhou um nome: *New Journalism*.

Segundo Wolfe (2005), o *New Journalism* congregava jornalistas que, mesmo sem conhecimento acadêmico sobre o assunto, empregavam técnicas de narrativa realista, termo que diz respeito a obras literárias ficcionais que buscam transmitir uma reprodução fiel da realidade. Dessa forma, tais jornalistas produziam textos acerca de fatos ou situações não ficcionais, mas com descrições detalhadas de cenários, personagens e diálogos, mediante aplicação de estratégias narrativas dos romancistas. Observamos que o *New Journalism* segue inspirando jornalistas que, hoje, narram fatos agregando técnicas jornalísticas e literárias, muitas vezes, gerando livros-reportagem. Para compreender como esta relação dialógica entre jornalismo e literatura se processa atualmente, buscamos analisar este movimento o inserindo em uma lógica sistêmica, como veremos a seguir.

O DIÁLOGO ENTRE JORNALISMO E LITERATURA EM UMA LÓGICA SISTÊMICA

Observamos que, contemporaneamente, o emprego de elementos da narrativa literária pelo jornalismo perdura inserido em um processo de adaptações da prática jornalística às transformações decorrentes do profundo desenvolvimento tecnológico da sociedade, como constatou Soster (2011 e 2012) em recentes pesquisas que analisaram conteúdos jornalísticos em jornais e revistas. O autor insere o emprego de recursos da narrativa literária pelo jornalismo em um contexto de jornalismo midiático, ou seja, influenciado pela midiaticização da sociedade como um todo²³³. Neste novo ambiente social, o jornalismo situa-se como parte do sistema midiático-comunicacional, ou seja, um sistema onde dispositivos comunicacionais (jornais, revistas e noticiários de rádio, televisão e portais de notícias na internet), interconectados em rede (internet), se influenciam mutuamente e, em função dessa influência recíproca, reconfiguram conteúdos informativos, gerando novas significações a cada reconfiguração.

Neste processo de reconfiguração da informação, os dispositivos se autorreferenciam e se correferenciam, ou seja, produzem novas significações a partir de conteúdos anteriores produzidos/reconfigurados tanto por eles próprios quanto por seus pares. Soster (2011; 2012) ressalta que a reconfiguração não se restringe à informação: nesse processo, os próprios dispositivos, ao se correferenciarem, se modificam, seja sob aspectos operacionais, seja sob aspectos discursivos, na medida em que as reconfigurações exigem adaptações, correções e mudanças de enfoque, por exemplo.

Para a compreensão de nossa análise pelo viés sistêmico é fundamental entender que a reconfiguração dos dispositivos comunicacionais não decorre apenas das influências mútuas entre eles, no interior do sistema midiático-comunicacional. Conforme Soster (2012), os dispositivos mantêm diálogo também com outros sistemas – além do midiático-comunicacional – como é o caso do sistema literário. Para o autor, do diálogo com outros sistemas emerge a complexificação das formas pelas quais o jornalismo estabelece seus relatos e gera sentidos. No caso da imbricação com o sistema literário, integram essa complexificação, por exemplo, formas de expressão e significação mais comuns à literatura (tais como interjeições e diálogos), a interferência mais nítida da subjetividade do autor, a apresentação das fontes da informação como se fossem personagens literários e a opção por uma forma narrativa onde o relato parece vir de um narrador que, muitas vezes, testemunhou ou mesmo participou dos eventos que relata.

Conduzimos nossa pesquisa anterior (DÜREN, 2013) entendendo que, dentre as estratégias de significação utilizadas pela literatura que se transferem para o jornalismo por meio das correferenciações entre estes dois sistemas, também estão as descrições, tanto simbólicas quando pormenorizadas, que abordaremos a seguir, quando explicitaremos um resumo de nossos apontamentos naquela ocasião.

233 O termo midiaticização, conforme Soster (2009), diz respeito ao estágio onde a sociedade, inserida em um quadro de profunda imersão tecnológica, converte-se em um novo ambiente, no qual dispositivos comunicacionais interconectados em rede, pela internet, atuam na geração de novos sentidos.

O QUE OBSERVAMOS

Em nossa pesquisa (DÜREN, 2013), demonstramos que o uso de recursos literários em narrativas jornalísticas também pode estar vinculado à intenção de gerar determinados efeitos no leitor. Para esta constatação, encontramos apoio em Motta (2007), expoente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). Segundo ele, a narrativa – inclusive, a jornalística – não é apenas uma forma de representação, mas uma ação sociocultural articulada mediante determinados objetivos do narrador, dentre os quais, a geração de certos efeitos em seus destinatários. Afirma o autor que,

(...) os discursos narrativos midiáticos se constroem através de estratégias comunicativas (atitudes organizadoras do discurso) e recorrem a operações e opções (modos) linguísticas e extralinguísticas para realizar certas intenções e objetivos. A organização narrativa do discurso midiático, ainda que espontânea e intuitiva, não é aleatória, portanto. Realiza-se em contextos pragmáticos e políticos e produz certos efeitos (consciente ou inconscientemente desejados). Quando o narrador configura um discurso na sua forma narrativa, ele introduz necessariamente uma força elocutiva responsável pelos efeitos que vai gerar no seu destinatário. (MOTTA, 2007, p. 144).

Transferindo nosso olhar ao emprego, particularmente, de estratégias literárias da estética realista pelo jornalismo, constatamos a emergência de um fenômeno conhecido como efeito de real. Sodré (2009) é um dos autores que já fez referência ao fenômeno no âmbito do jornalismo. Trata-se, segundo ele, de um procedimento atualmente adotado de forma corrente entre os autores de não ficção, dentre os quais cita, como exemplo, o jornalista brasileiro Fernando Moraes e sua biografia *Olga*, carregada de detalhes aparentemente sem importância acerca da protagonista, Olga Benário. Já em nossa pesquisa (DÜREN, 2013), observamos o mesmo efeito no livro-reportagem *1808, como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*, do jornalista Laurentino Gomes (2007), obra que relata e contextualiza a fuga da família real portuguesa para a América do Sul, entre 1807 e 1808, e os eventos políticos e sociais ocorridos ao longo dos 13 anos em que a corte permaneceu no Brasil colonial antes do retorno para a Europa.

Trabalhamos com o conceito de efeito de real cunhado por Barthes (1984) por ocasião da análise da descrição de ambientes nos romances realistas. Para compreendermos o conceito, devemos levar em consideração que, na literatura, as descrições costumam exercer o que Genette (1973) chama de função simbólica. Segundo o autor, as descrições de personagens ou dos ambientes onde vivem podem fornecer ao leitor elementos que revelam, por exemplo, traços das suas personalidades. Moisés (2004) acrescenta que, no caso da estética realista, a descrição de um ambiente socialmente degradado, por exemplo, serve como indicador da personalidade dos personagens e justifica determinadas ações que eles venham a adotar no enredo.

Barthes (1984), por sua vez, concorda que, de forma geral, a descrição procura transmitir determinados significados. Entretanto, observa que existe, no âmbito da narrativa realista, a

descrição de certos detalhes que, aparentemente, não acrescentam sentidos e que, em função disso, eram entendidos pelos críticos estruturalistas²³⁴ como pormenores supérfluos ou inúteis. Para facilitar a compreensão acerca destes pormenores, Barthes (1984) recorre à descrição da sala da residência de madame Aubain, personagem do romance *Um coração singelo*, de Gustave Flaubert. O pesquisador observa que, em meio à descrição do ambiente onde vive a patroa de Felicidade, o narrador cita que “(...) um velho piano suportava, sob um barômetro, uma pilha piramidal de caixinhas e de cartões” (FLAUBERT, 1987, p. 10).

Barthes (1984) observa que tanto o piano quando as caixas com cartões transmitem significados. Segundo ele, a presença de um piano na sala é mostra do status burguês de madame Aubain, ao passo que a pilha de cartas denota certa desordem e, ao mesmo tempo, certa prosperidade da proprietária da casa. O que intriga Barthes (1984), entretanto, é o barômetro. Ele afirma que, aparentemente, “(...) nenhuma finalidade justifica a referência ao barômetro, objeto que não é nem incongruente nem significativo e não participa, portanto, à primeira vista, da ordem do notável” (BARTHES, 1984, p. 88). Portanto, Barthes (1984) se debruça sobre este tipo de pormenor, típico da descrição realista, que *parece* não ter utilidade alguma à transmissão de novos sentidos no âmbito da narrativa.

Para o autor, tais pormenores são descritos mediante uma relação direta entre signo e referente, sem deixar espaços aparentes para novas formas de significado decorrentes da descrição – como ocorre em outras descrições realistas cuja função simbólica é mais facilmente identificada, como no caso do piano de madame Aubain. Desta forma,

(...) a “representação” pura e simples do “real”, a relação nua “do que é” (ou foi) surge assim como uma resistência ao sentido; esta resistência confirma a grande oposição mítica do vivido (do vivo) e do inteligível; basta recordar que, na ideologia do nosso tempo, a referência obsessiva ao ‘concreto’ (naquilo que retoricamente se pede às ciências humanas, à literatura, aos comportamentos) é sempre equiparada como uma máquina de guerra contra o sentido, como se, por uma exclusão de direito, o que vive não pudesse significar – e vice-versa. (BARTHES, 1984, p. 93).

Essa relação direta, aparentemente, exclui a possibilidade de desenvolvimento de novas formas de sentido nessa descrição específica, a qual, como aponta Barthes (1984), apresenta-se, assim, inteiramente denotativa. O autor observa, entretanto, que a narrativa realista se desenvolve por vias ficcionais – afinal, tratam-se de histórias ficcionais – de forma que esse pormenor inútil, na verdade, não faz referência direta a algo real, mas significa algo real. Quando o texto de Flaubert cita o barômetro de madame Aubain, não está descrevendo um barômetro real, mas significando um barômetro. Portanto, para Barthes (1984), a descrição ficcional do pormenor inútil não é denotativa, mas conotativa. Ou seja,

234 O Estruturalismo foi uma linha de análise literária que se originou na segunda década do século XX, herdando do Formalismo Russo (sua linha de pesquisa anterior) a tradição da análise do texto a partir de sua estrutura, entendida, conforme Reis e Lopes (1988), como o conjunto de relações entre os elementos que exercem determinadas funções no âmbito da narrativa. Segundo a ótica estruturalista, todos os componentes da narrativa devem exercer alguma função. Roland Barthes é um autor de transição entre o Estruturalismo e o Pós-estruturalismo, sendo essa uma linha de análise mais atenta à participação do leitor e de sua bagagem de conhecimento na interpretação dos textos.

(...) suprimido da enunciação realista como significado de denotação, o “real” volta como significado de conotação. Porque no próprio momento em que se considera que esses pormenores denotam diretamente o real, o que fazem realmente, sem que seja dito, é significá-lo. (BARTHES, 1984, p. 95).

O que advém dessa inversão – onde o que é conotativo se apresenta como denotativo ao leitor –, conforme Barthes (1984), é a *ilusão referencial*, a impressão que tem o leitor de estar “enxergando a realidade” quando o que vê, na verdade, é a representação gráfica, o texto. No caso da descrição do pormenor, que aparenta uma ligação direta com o próprio referente, a ilusão referencial ocorre justamente porque o signo está posto de forma a parecer que apenas denota um referente real – em vez de conotar um referente fictício, como, de fato, ocorre. Como afirma Barthes (1984), “(...) a própria carência de significado em proveito do referente transforma-se no próprio significante do realismo” (BARTHES, 1984, p. 96). O resultado desse fenômeno é a produção, junto ao leitor, de uma sensação de estar, de fato, diante de uma narrativa real, fenômeno esse que Barthes (1984) chama de efeito de real.

O que nos intrigou é o emprego deste artifício literário pelo jornalismo, forma narrativa que já se apresenta previamente legitimada como transmissora do real. Para nossa análise, inserimos este processo em uma lógica sistêmica, entendendo que o jornalismo se apropria de estratégias da literatura mediante uma intersecção entre os sistemas literário e jornalístico. Sustentamos também que tal processo ocorre de forma intencional, como sugere Motta (2007), em um contexto onde o autor-jornalista visa, de fato, a geração de determinados efeitos no leitor. O que constatamos, no computo final, é que o emprego do efeito de real, entendido como estratégia do sistema literário, gera uma oferta de novos sentidos junto ao leitor – particularmente, uma oferta mais intensa de sensação de credibilidade em relação ao que é narrado pelo jornalista. Ou seja, o que temos, neste caso particular, é uma potencialização da legitimidade do jornalismo como transmissor do real.

Mas não pretendemos parar por aqui. O que nos propomos agora é verificar novos efeitos decorrentes desta aplicação intencional de estratégias literárias pelo jornalismo.

UMA BUSCA PELA DIFERENCIAÇÃO

Começamos esta nova fase da pesquisa partindo da hipótese de que haveria, por parte de jornalistas que empregam estratégias advindas do sistema literário, uma tentativa de diferenciação em relação ao formato jornalístico predominante na contemporaneidade, ou seja, o formato que obedece à cartilha do paradigma da objetividade, advinda da fase conhecida como Segundo Jornalismo, como vimos anteriormente. Tal formato, como demonstramos, busca a transmissão das informações de forma isenta e direta, sem abrir espaços para a subjetividade do autor-jornalista.

Para tanto, expõe o conteúdo informativo mediante aplicação da chamada pirâmide invertida, formato de apresentação da notícia não linear, onde os fatos são dispostos por ordem decrescente de importância. Assim, as informações mais importantes da notícia surgem já no topo do texto.

Este método visa acelerar o processo produtivo nas redações, possibilitando a rápida edição de partes do texto caso não exista, na página do jornal, espaço suficiente para todo o conteúdo – quando isto acontece, basta ao editor suprimir os últimos parágrafos, dado que as informações mais relevantes estarão nos primeiros. Pode-se entender que este formato também possibilita agilizar o processo de transmissão de informações ao leitor, que já obtém as principais informações da notícia nos primeiros parágrafos.

Acreditamos que este formato de transmissão da informação, devido a tais características, bem poderia se inserir na ceara do que Chklovski (1971) chamou de automatização. Trata-se de um processo, advindo ainda do período de intensa expansão industrial do início do século passado – no qual o autor fez suas pesquisas –, onde se aplicavam sistemas voltados a agilizar as ações cotidianas, tais como o diálogo entre os indivíduos, a leitura e o aprendizado. A automatização envolveria, na escrita, o emprego de abreviaturas, por exemplo, e nas relações humanas, a adoção de estratégias que agilizam os contatos. A automatização, para Chklovski (1971), levaria o indivíduo a realizar as ações cotidianas de forma rápida e mecânica, ou mesmo, inconsciente; privando-se de visualizar os objetos e ações de forma mais profunda.

Chklovski (1971) entendeu que a arte seria capaz de quebrar o processo de automatização, oferecendo ao homem algo inédito, imprevisto e impressionante. A partir dessa constatação, o autor entendeu pela existência de diferenças entre a linguagem poética – ou seja, literária – e a linguagem cotidiana, dotada de automatizações. Assim, aplicando-se técnicas semânticas, sintáticas e fonológicas ao texto, diferentes em relação às empregadas no linguajar cotidiano, obtém-se um texto artístico, literário²³⁵ e capaz de causar estranhamento, ou seja, de surpreender e impressionar o indivíduo.

De certa forma, podemos crer que o formato jornalístico objetivo poderia ser comparado ao que Chklovski (1971) chamou de linguagem automatizada, ou seja, voltada a agilizar o processo de transmissão da informação. Já o formato jornalístico decorrente da confluência com a literatura pode ser aquele que se diferencia do formato automatizado, justamente por se apropriar de recursos literários com os quais o leitor de jornais cotidianos não está habituado. Dentre tais recursos estariam, particularmente, os formatos descritivos que estudamos em nossa pesquisa (DÜREN, 2013), tais como as descrições simbólicas e os pormenores aparentemente inúteis que transmitem o efeito de real.

As constatações de Chklovski (1971), a nosso ver, são um indício da existência de uma busca pela diferenciação pelo viés das estratégias literárias e, assim, um ponto de partida para novas pesquisas que nos propomos a realizar.

235 Culler (1999) observa que procurar diferenciar textos literários de não literários é uma atividade complexa, mas salienta, entretanto que uma das características primordiais da literatura está na organização da sua linguagem, que é diferente em relação à linguagem comum ou utilizada para outros fins. Trata-se de uma linguagem que se coloca em primeiro plano, chamando a atenção para si mesma e podendo, dessa forma, também ser vista como um objeto estético.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luiz. **A objetividade jornalística**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto Editores, 1996.
- ARNT, Hérís. **A influência da literatura no jornalismo: o folhetim e a crônica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2001.
- BARTHES, Roland. O efeito de real. In.: _____. et al. **Literatura e realidade: que é realismo?**. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984. p. 87-97.
- CHKLOVSKI, Vítor. A arte como procedimento. In.: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Tradução de Ana Mariza Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39-56.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- DÜREN, Ricardo Luís. **Mais real que a realidade: a obra 1808 e o uso de elementos da narrativa literária pelo jornalismo**. 2013. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras – Leitura e Cognição), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.
- FLAUBERT, Gustave. **Um coração singelo**. Tradução de Luís de Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- GENETTE, Gérard. Fronteiras da narrativa. In.: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 255-247.
- GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2007.
- LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e Jornalismo: a saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker, 2000.
- MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. V. 3
- MOTTA, Luiz Gonzaga. Análise pragmática da narrativa jornalística. In.: LAGO, C.; BENETTI, M. (Org.). **Metodologia de Pesquisa em Jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 143-167.
- REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHUDSON, Michael. **Descobrimo a notícia: uma história social dos jornais nos Estados Unidos**. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. **O jornalismo em novos territórios conceituais: internet, midiatização e a reconfiguração dos sentidos midiáticos**. 2009. 185 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Doutorado em Comunicação), Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

- SOSTER, Demétrio de Azeredo. A midiaticização das narrativas jornalísticas na seção Diário da Revista Piauí. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, SBPJor, 2011. CD-ROM.
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. Sistemas, complexidades e dialogias: narrativas jornalísticas reconfiguradas. In: PICCININ, F.; SOSTER, D. A. (Org.). **Narrativas comunicacionais complexificadas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. p. 89-110.
- SODRÉ, Muniz. **A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SPONHOLZ, Liriam. **Jornalismo, conhecimento e objetividade: Além do espelho e das construções**. Florianópolis: Insular, 2009.
- WOLFE, Tom. **Radical chique e o novo jornalismo**. Tradução de José Rubens Siqueira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

***CAPITU* HIPERMODERNA: PARA COMPREENDER A PERSONAGEM NA MINISSÉRIE**

ANDRESSA BANDEIRA SANTANA²³⁶

FABIANA QUATRIN PICCININ²³⁷

A HIPERMODERNIDADE EM NARRATIVAS AUDIOVISUAIS

O atual estágio da experiência contemporânea apresenta-se por diferentes nomenclaturas, conforme a perspectiva de diferentes autores, embora reportem as mesmas características deste tempo. Assim, para Lipovetsky e Serroy (2009), vivemos na hipermodernidade, o estágio da sociedade marcado pela era do “tudo-tela”, onde tudo que é feito, informado e disseminado parece depender de telas e imagens. Nessas telas se assiste ao hibridismo e aos excessos do homem contemporâneo imerso neste mundo, classificado por eles, hipermoderno.

Mutação hipermoderna se caracteriza por envolver, num movimento sincrônico e global, as tecnologias e os meios de comunicação, a economia e a cultura, o consumo e a estética. O cinema obedece à mesma dinâmica. É no momento e que se afirmam o hipercapitalismo, a hipermídia e o hiperconsumo globalizados que o cinema inicia, precisamente, sua carreira de *tela global*. (LIPOVETSY; SERROY, 2009, p.23)

Todo o hibridismo de antigo e atual, a aceleração da sociedade e o ecletismo presentes em uma sociedade hipermoderna se disseminam globalmente e afetam também as imagens e produções audiovisuais. Não é só o ser humano que se altera, a sociedade e os produtos criados e consumidos por ela se alteram também, conforme o hipermodernismo se consolida. Assim, nesta era não bastam produtos diferentes entre si, é necessário quantidade e renovação constante, sempre pensando na combinação entre multiplicidade e produção em série (LIPOVETSY; SERROY, 2009), o que demonstra o ritmo acelerado e de pouca reflexão da hipermodernidade.

Na medida em que narram a sociedade contemporânea, as narrativas audiovisuais convertem-se em representações e essências da hipermodernidade, capazes de indicar tendências culturais e

236 Graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). santana.andressa@gmail.com

237 Professora e pesquisadora do Departamento de Comunicação Social e no Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Integrante do GENALIM (CNPQ) Grupo de Estudos Literários e Midiáticos, do GIP Tele, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre Telejornalismo e da RENAMI, Rede de Pesquisa sobre Narrativas Midiáticas. fabi@unisc.br

renovar as formas de agir de uma sociedade, alterando assim até as orientações estéticas estabelecidas anteriormente. (LIPOVETSY; SERROY, 2009). O cinema é um exemplo deste poder de apresentar novidades e indicar tendências e costumes. Na hipermodernidade, fala-se do também hipercinema, capaz de misturar as novas tecnologias com as habilidades ainda desenvolvidas no século XIX para narrar histórias através de imagens em um suporte que lança mão dos avanços tecnológicos combinados com o desejo pela narrativa imagética, aglutinando as características da hipermodernidade, que é justamente a união do que já é consolidado com o que é recente.

Diferente do que era percebido até então na era moderna, o tempo em que imagens e artes visuais buscavam representar, em muitos momentos, o que estava embasado especialmente pela racionalidade e pela técnica e suas verdades inquestionáveis, as narrativas contemporâneas, e nelas as audiovisuais, estendem-se e acabam tendendo à indeterminação e indefinição. Os paradigmas de superioridade das culturas artísticas modernas e da superioridade da aura passam a ser postos em dúvida na hipermodernidade, trazendo em suas obras a multiplicidade de significados, ambiguidade e a polissemia. (RAHDE; CAUDURO, 2007).

Os fenômenos culturais e artísticos na hipermodernidade são constituídos de traços fundamentais para seu reconhecimento. Conforme Rahde e Cauduro (2007), os produtos culturais da hipermodernidade, apresentam uma estética baseada nas rupturas, desestruturas textuais e visuais e nas hibridações. Esses traços estéticos são identificados na comunicação visual contemporânea a partir da compreensão de que, apesar de parecerem realistas, tornam-se, na verdade, imaginários de outros imaginários, se transformam em signos de outros signos. (RAHDE; CAUDURO, 2007). Sendo assim, elas fogem da representação pura e simples de outrora e hibridizam e misturam elementos que nem sempre estão ou estariam presentes em situações puramente reais.

Por meio dessa mistura do real e da fantasia, constroem-se produções audiovisuais hipermodernas veiculadas em uma sala de cinema ou na televisão, nas quais se percebe a hibridização de antigo e atual, a espetacularização e a velocidade com que as imagens surgem na tela, possibilitando ao telespectador consumir um produto que nos parece tipicamente hipermoderno.

Neste sentido, a fragmentação e a pluralidade são os principais traços desta época. César e Silva (2014) usam o circo como exemplo da arte hipermoderna. No circo coexistem contradição e contraste, assim como há na sociedade atual, além de ser capaz de divertir e escandalizar tudo ao mesmo tempo e agora. Nessa mesma lógica de velocidade e hibridização de linguagens está a internet, o rádio e a televisão tendo potencial para divertir, informar e surpreender o público com seus produtos pós-modernos.

Na sociedade hipermoderna, costuma ser dos meios de comunicação o dever de ser o elo entre globalização e comunidade. Se pensarmos nisso, a partir do prisma da televisão, a cultura do audiovisual pode ser entendida como um elo. Ela não só informa o que é notícia, ela também a produz e a dita. (CÉSAR; SILVA, 2014). Analisar a cultura televisiva televisiva não significa pensar apenas em elementos da cultura que integram uma programação ou buscar categorias culturais em programas televisivos – educativos ou de entretenimento -. Para que a análise da cultura televisiva

seja completa é preciso observá-la como um campo social específico. (CESÁR; SILVA, 2014). Um campo vasto de estudo que tem a imagem, um dos principais meios de comunicação da era hipermoderna, como centro da narrativa.

O poder que a imagem tem de narrar torna-a uma das mais fortes expressões da cultura televisiva. No momento em que tudo passa por telas, as imagens tornam-se, além de populares, praticamente unânimes e democráticas, entrando facilmente na casa de qualquer receptor. Para Gaudreault e Jost (2009) é muito fácil se identificar com produções audiovisuais justamente porque os personagens em ação imitam o que fazemos em nosso cotidiano, especialmente no que diz respeito à capacidade de narrar e de se auto narrar. O audiovisual é, portanto, capaz de fazer narrativas das narrativas humanas, utilizando-se de técnicas como a escrita, as imagens, as falas, trilhas sonoras e sons no geral.

CAPITU COMO EXEMPLO DE FEMININO

Dentre as características das obras hipermodernas estão as personagens complexas e nelas, com maior frequência, as personagens femininas enquanto protagonistas (LIPOVETSKY; SERROY, 2009). Antes rasas e de pouca importância para o desfecho das histórias, as mulheres vão cada vez mais ganhando importância em narrativas audiovisuais hipermodernas como dizem Para Lipovetsky e Serroy (2009).

Capitu é uma personagem complexa e, por vezes, estudada, tanto em adaptações, como na obra original, de Machado de Assis. Uma personagem redonda, conforme a teoria de Forster (1969), definida por ser surpreendente e cheia de características e nuances que a compõem e a assemelham aos seres humanos. Quanto mais redonda uma personagem, mais espaço ela precisa para se desenvolver na trama. Isso acontece com Capitu que, de tão complexamente humana, precisa de destaque na obra, recebendo para isso o título da minissérie.

Dentro da trama, o objetivo primeiro de Capitu é fazer Bentinho livrar-se da promessa feita pela mãe de se tornar padre e casar-se com ele. Para Stein (1984), o casamento em obras de Machado de Assis é tratado como um sacramento importante, um concretizador do amor dos personagens. Além disso, aparece como expectativa máxima para a vida realizada das personagens femininas. Das mulheres criadas por Machado de Assis, Capitu é a mais estudada academicamente. Isso demonstra como Capitu é uma personagem complexa, hipermoderna. Ela é fascinante e difícil de definir, permanecendo, ainda hoje, e depois de tantos estudos e novas abordagens, um enigma. (STEIN, 1984).

Este desejo de casar, característico das mulheres contemporâneas de Capitu, não a faz igual às outras. Capitu, além de delicada, é forte. Capitu é razão, enquanto Bentinho é emoção. Essa relação dos dois personagens pode ser entendida como uma espécie de troca de papéis do que é usual entre o feminino e o masculino. Diferente da ideia de “donzela-guerreira”, de Galvão (1998), na qual a personagem mulher precisa anular traços que a caracterizem como mulher, exemplo dos cabelos, Capitu, apesar de mais forte e também mais decidida que Bentinho, não se anula, ainda tem traços

femininos, é delicada e mantém seus cabelos longos e seus vestidos delicados. Seria fora da índole de Capitu se transfigurar fisicamente ou se transformar se isso não for do seu agrado ou fizer parte dos seus planos.

Segundo Galvão (1998), uma donzela-guerreira deixa de existir quando “Moço reconhece a justiça da vingança, intercede por ela ante o júri, obtém a absolvição e os dois se casam, “morrendo” a donzela-guerreira que se transforma em mulher”. (GALVÃO, 1998, p. 172). Dessa forma, uma donzela-guerreira torna-se o antônimo de uma personagem mulher tradicional. Capitu, por seu hibridismo, carrega características – no romance e no audiovisual - destes dois extremos de forma harmoniosa e natural.

Um dos motivos que explica o fato da dubiedade desta personagem se dá por ela ser uma mulher. Para Barbosa (2011), discursos femininos dentro de narrativas acabam por ser desviantes, cheios de hesitação, pouco objetivos e incompletos. Essa hesitação e falta de complementos se dá também pelos silêncios no discurso de Capitu. Por acompanharmos a narrativa pelo ponto de vista de Bentinho, nos falta muito do que se passa na mente de Capitu, tornando-a desviante, dúbia e, por vezes, perto de dissimulada. Classificando-a com um discurso tipicamente feminino. Ou seja, tipicamente complexo. Capitu, por sua vez, é complexa por ser hipermoderna e por ser uma personagem feminina.

Ou seja, não é à toa que *Capitu* nomeia a minissérie dirigida por Luiz Fernando Carvalho. Apesar de apresentar traços de uma mulher comum do século XIX, ela se torna protagonista dos seus desejos e não é submissa a Bentinho, muito menos previsível, hibridizando características da sua época e de séculos depois, trazendo para si características da hipermodernidade. Em razão disso, entende-se que *Capitu* é hipermoderna por ser uma obra audiovisual que experimenta, mistura e cria um universo que ultrapassa espaço, tempo e gênero, além das simples representações do real. Traz consigo estéticas do século XIX onde se passa originalmente a narrativa, misturando elementos do século XXI, época em que é produzida a minissérie. Nessa hibridização criam-se personagens complexas, redondas e hipermodernas, como Capitu.

DISSECANDO CAPITU

A minissérie *Capitu* é composta de cinco episódios, foi dirigida por Luiz Fernando Carvalho e produzida e exibida em 2008, pela Rede Globo de Televisão. A obra faz parte do *Projeto Quadrante* de Carvalho, que tem como objetivo homenagear autores da literatura brasileira por meio de produções audiovisuais. Outra justificativa para a produção de *Capitu* foi a comemoração do centenário de Machado de Assis, autor original da obra, comemorado em 2008.

Para analisar a obra, utilizamos os cinco episódios que a compõem por crer que assim abarcam-se as fases da adolescência e vida adulta de Capitu, fundamentais para o entendimento da personagem e da hipermodernidade na minissérie. Por princípio, a análise da produção permite reconhecer as características de uma obra audiovisual hipermoderna. Isso se deve, entre outros fatores, por seu caráter experimental, de misturas e capacidade de criar um universo que ultrapassa noções

do tempo, do espaço e de gênero. Na estética da minissérie, hibridizam-se os séculos XIX – época em que a narrativa se constrói – e o século XXI – quando *Capitu* foi produzida. Resultante dessa combinação mistura, nascem personagens únicas, cenários costumizados, fotografia e figurinos inéditos em outras obras.

Quando assistimos à minissérie, fica claro que sua ambientação é no século XIX, assim como a original, escrita por Machado de Assis. Mesmo com essa certeza da época em que os personagens vivem e constroem a história, há misturas com elementos atuais, como os fones de ouvido utilizados por Capitu e Bentinho durante um baile tradicional do século XIX. Da mesma forma, no momento que vimos roupas de época, ouvimos trilhas sonoras de músicas atuais, metrô e também das ruas do Rio de Janeiro do século XXI. Essa miscelânea de épocas e elementos é um traço central do hipermodernismo e é um traço estético tão marcante quanto estruturador da narrativa dada minissérie *Capitu*. As gravações internas desse projeto foram realizadas todas no Automóvel Club Brasil, no centro do Rio de Janeiro, capital.

Compondo os cenários da minissérie, os grandes salões do Club são o principal traço físico dos locais. Não há paredes que separam as casas das personagens e quando estas querem se locomover, por vezes, carregam as portas de um local ao outro. Sinalizando que mudaram de cômodo durante a cena. (MEMÓRIA GLOBO, 2015). Assim, para os cenários da minissérie não há paredes que separam as casas umas das outras, as portas são molduras totalmente móveis e muitas vezes carregadas pelos próprios personagens para deslocarem a cena para outro cômodo. (MEMÓRIA GLOBO, 2015). Essa escolha de estética para a obra se dá também, porque produzir *Capitu*, em primeiro momento, seria caro, pois seria necessário reconstruir os ambientes e figurinos do século XIX. Em razão disso a ideia de recriar e, ao mesmo tempo, misturar referências de dois séculos, tem ligação também com a verba destinada para a minissérie. Luiz Fernando Carvalho então, como roteirista, além de diretor da minissérie, reformulou a ideia de produção, levando sua história a ser encenada em um local, com elementos atuais e construindo uma estética operística e inovadora. (CÉSAR; SILVA, 2014).

Quando Carvalho optou por um único cenário, porém, seu objetivo era maior do que evitar grandes gastos. Esta escolha tem ligação com a história contada na minissérie. Por tratar das relações humanas e de mundos internos dos personagens, o lugar escolhido é ideal, já que o Automóvel Club do Brasil, é um lugar marcado pelo tempo, como essa narrativa que fala das ruínas que o tempo é capaz de provocar nos humanos. (CÉSAR; SILVA, 2014).

Em *Capitu*, o tempo é tratado como personagem, por isso só passagens importantes – como quando Capitu e Bentinho vão da adolescência para a velhice – são evidenciadas. Os outros momentos são relativos, hibridizando-se e misturando tempos, épocas e acontecimentos. Esse mecanismo se justifica porque, segundo Carvalho, a história de Capitu e Bentinho pode acontecer em qualquer época, sendo então uma narrativa atemporal. Por causa também disso, esta narrativa incentiva as misturas de elementos em cenários e vestimentas, fazendo com que os séculos XIX e XXI se encontrem. Então podemos perceber, em uma mesma cena, vestidos do século original da obra e a tatuagem no braço da atriz Letícia Persiles, que interpreta Capitu jovem, algo impensável em uma jovem do século XIX. (CÉSAR; SILVA, 2014).

Ou seja, muitos elementos são híbridos e não esperados em uma história que se passa no século XIX. Exemplos disso são o trem que leva Bentinho ao seminário, sua cama e da sua mãe, Dona Glória, várias cortinas, tudo feito de jornal. O motivo é homenagear o ato de escrever e também o autor Machado de Assis. Outros elementos que compõem esta mistura são os cavalos de Tio Cosme, compostos de uma estrutura de metal que lembram um quadriciclo e com uma cabeça de escultura de cavalo, o mar no qual Escobar morre afogado é montado com plástico, remexido pelos atores de *Capitu*, a rua toda coberta de afiches²³⁸ e nas ruas, os figurantes eram todos de papelão, impactando imediatamente, construindo assim de forma lúdica, irreal e o real. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

Todos esse elementos cênicos colados lembram a dinâmica de uma ópera. Com cenários que dão liberdade para a imaginação do espectador fazer suas interpretações, o cenário de um local abandonado conta a rotina de um homem que virou um prisioneiro doentio das suas imaginações e memórias. Este contexto vivido pelos personagens de *Capitu* é atemporal e dramático, como costumam ser as óperas. (MEMÓRIA GLOBO, 2015). Se a própria narrativa é atemporal, também estes elementos são aplicados aos cenários e vestimentas de *Capitu*. Essa hibridização dos tempos hipermodernos é um caminho natural a ser seguido nas obras audiovisuais, ainda mais quando sua base é Machado de Assis, um autor do século XIX, capaz de tratar de situações contemporâneas. Pensando assim, *Capitu* é moderna, por ser atual em seu tema e operística por sua colagem de referências, resultando numa estética própria da hipermodernidade.

Com essa ideia em perspectiva, as personagens se apresentam consisamente e os atos são curtos e densos, como acontece nas óperas. A estrutura narrativa que *Capitu* utiliza, em relação ao texto, se mantém como a de *Dom Casmurro*, bem como os diálogos que também são iguais aos do livro. Os capítulos curtos continuaram na minissérie, sendo anunciados ao público em cartelas, com narração no estilo radionovelas.

Enquanto adulto, Dom Casmurro narra suas próprias aventuras quando ainda jovem, como Bentinho. O narrador-personagem é interpretado por Michel Melamed e aparece nas cenas juntamente com suas lembranças. Enquanto *Capitu* e Bentinho, ainda adolescentes, descobrem o amor, Dom Casmurro passeia por trás, na frente, por perto deles, hibridizando passado e presente, dentro da própria história.

Da mesma forma que elementos do século XIX e XXI se misturam, o Bentinho do passado e o Dom Casmurro do presente se mesclam em cena para contar sobre seu amor por *Capitu*. Para enfatizar sua participação como narrador, Dom Casmurro não aparece apenas em segundo plano nas cenas. Há *closes* e cenas individuais que o destacam. Na minissérie, as luzes escuras e avermelhadas dão um tom de mistério e dúvida para Dom Casmurro, seu rosto é focado e desfocado, os olhos – janela da alma – são destacados pelos ângulos da câmera e pela maquiagem escura.

238 Conhecida como uma arte de rua de sobreposição e mistura de cartazes, colagens e rasgos, resultando em um painel de múltiplos elementos, como a própria minissérie. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

Carvalho manteve diálogos e enredo do texto original, porém, promoveu uma grande mudança. Substituiu o masculino *Dom Casmurro*, por feminino *Capitu*. Segundo o diretor, essa opção foi uma forma de anunciar o que a obra audiovisual propunha em trazer, algo maior do que a simples transposição de livro para a televisão. Essa alteração do título também é uma forma de diálogo com a narrativa original e com a personagem principal feminina, peça fundamental para o desenrolar da história e o amor do Bentinho. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

A mudança do título, que aproxima a personagem do público, evidencia a importância de Capitu na trama e na vida de todos os personagens da história. Essa mudança de gênero no título pode ser encarada também como uma característica hipermoderna, por ser essa uma época em que as mulheres desempenham um papel mais importante nas produções audiovisuais do que antigamente.

Podemos reconhecer, na hipermodernidade, também a mescla de elementos distintos. De várias origens, novos e velhos. Essa característica está presente na abertura de *Capitu*. Feita de recortes de papel que compõem imagens e letras, misturadas com cenas dos personagens, a abertura além de muito bem feita e linda, é ousada e homenageia a escrita e o seu poder de construir mundos únicos e híbridos.

Em relação aos figurinos, a maioria das referências são do século XIX. Algumas peças são adaptadas, como as saias mais curtas dos vestidos da Capitu jovem, indo mais ou menos até o joelho, remetendo à pureza e também à inocência da infância, impossíveis no século original da história. Beth Filipecki é a figurinista da minissérie e suas criações são capazes de fazer interligação dos dois tempos, do antigo e do hipermoderno, do velho e do novo. As roupas também são uma forma de manter os personagens no século XIX. Com o objetivo de fazer tudo isso de forma harmoniosa, os recursos explorados foram os do teatro para desenhar as roupas, e as cores foram pensadas para valorizar o tom ágil e o ritmo da ópera.

Assim, observa-se continuamente o clássico, o moderno e o contemporâneo que se misturam também no ângulo escolhido para os figurinos. Todos estes são retos e suas formas mais arredondadas contribuem para a hibridização secular nas roupas dos personagens, pois, apesar de características do século XIX, são de fácil reconhecimento em qualquer época. O objetivo é provocar no telespectador a sensação de que as roupas mudam seus formatos conforme as câmeras e os atores mudam de posição.

Com o figurino da personagem que intitula a obra, há um cuidado especial. As roupas de Capitu foram cortadas no sentido oblíquo, aquele no qual dizem ser o seu olhar de cigana dissimulada. Conforme os efeitos especiais da minissérie eram utilizados, novas cores surgiam no volume de suas vestes. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

Para cada fase diferente da vida de Capitu, trabalhou-se com uma forma de figurino, todos sempre cuidadosos e femininos. Quando adolescente, a personagem usa roupas com tons mais claros, saias que são mais curtas e motivos mais inocentes, coerentes com sua idade. Conforme a personagem cresce, seus vestidos evoluem com ela e recebem cores e tecidos mais escuros e sérios. Quando adulta, Capitu usa muito cores quentes, típicas de uma verdadeira cigana. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

Capitu menina é delicada, suave e luminosa, a Capitu adulta é forte, sensual e misteriosa, tudo isso refletido nos tecidos e cortes utilizados para confeccionar os vestidos da personagem. Suas mudanças de fase ficam perceptíveis em suas roupas, agregando na composição da mesma e no enredo e narrativa da história. Ou seja, as vestes de Capitu estão sem simetria, para cada vez que se olhe para elas tenha-se uma visão diferente. (MEMÓRIA GLOBO, 2015). Na juventude os cabelos são cacheados e andam mais soltos do que presos. Adulta, Capitu usa penteados deslumbrantes e elegantes, mais adultos e que combinam com as vestes da fase casada da personagem. Seus cabelos passam mais tempo presos do que soltos, assim como ela, agora mulher de Bentinho. As delicadas flores que antes faziam parte das saias da menina, agora adornam os cabelos da mulher Capitu. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

Novo e antigo também se misturam nos próprias peças, fisicamente. O que foi utilizado na caracterização de Dona Glória, mãe de Bentinho, depois compunha os vestidos da Capitu. No casamento da mulher de Bentinho, reciclou-se o vestido usado pela atriz Eliane Giardini Jardim, quando Dona Glória se casou. Não só a reutilização de peças, como a sobreposição de elementos e tecidos são uma forma de fazer novas leituras, de coisas inacabadas e que precisavam ser reescritas e lidas novamente. (MEMÓRIA GLOBO, 2015).

Com o objetivo de estarem em cena confortavelmente, os atores passaram por três meses de preparações e oficinas teóricas. Temas que permeiam a trama como amor, maternidade, ciúme, modernidade, feminilidade, costumes, dúvida, crueldade e homoafetividade foram os eixos de estudo. A preparadora de corpo Tiche Vianna, buscou através das máscaras da *commedia dell'arte* trabalhar os atores para este operístico produto. Para as atrizes que interpretaram Capitu, Letícia Persiles –jovem- e Maria Fernanda Cândido – fase adulta- o principal meio de comunicação trabalhado foram os olhos. Buscando atitudes felinas, as atrizes deveriam fazer com que seus olhares surgissem primeiro a qualquer movimento.

A fotografia também é utilizada de maneira inteligente na minissérie. Na juventude de Bentinho os ambientes são muito iluminados, limpos e trazem a paz, pureza e inocência da personagem. Quando Dom Casmurro aparece ou quando Bentinho já é adulto, as cores são mais densas e escuras, remetendo as dúvidas, amarguras e a vida madura da personagem. E se uma das intencionalidades da narrativa era mesclar séculos XIX e XXI, esse hibridismo é também perceptível na minissérie na medida em que une imagens de arquivo dos tempos de Machado de Assis às atuais. Assim durante a narrativa, muitas vezes, vemos imagens originais da época de Bentinho e de Capitu. Substituindo as imagens externas, vemos o Rio de Janeiro em preto e branco do século XIX em imagens captadas na época. Esse recurso ao mesmo tempo que mescla e hibridiza, traz consigo, por meio das imagens reais, verossimilhança para uma história que brinca com tatuagens, trajes originais, aparelhos de MP3 em bailes oficiais e mares feitos de plástico.

Como iniciou, com imagens do Rio de Janeiro do século XXI, a minissérie assim termina. Dom Casmurro sobe novamente no palco, como no começo da história, para contar sua vida, para encerrar seu discurso. Caracterizado entre trajes de Capitu e dele mesmo, o narrador-personagem finaliza sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados os elementos observados na narrativa, é possível perceber que *Capitu* traz as marcas evidentes da personagem hipermoderna. *Capitu*, a personagem originalmente construída na identificação com os modos e práticas da moça recatada do século XIX apresenta-se com tatuagem no braço, fones de ouvido no baile característico e modos avançados em comparação às outras moças de seu tempo. Em razão disso, por apresentar um tema que permanece atual, é fácil perceber que sua abordagem e estética de produção combine com os traços do hipermoderno. Uma história do século XIX, contada e produzida dois séculos depois de ser escrita, precisa de inovação, não em termos de trama, mas de formas de narrar, e é isto que acontece em *Capitu*. Luiz Fernando Carvalho, a partir do título e até o final, inovou ao contar uma história que nunca morre, como acontece com o desejo de narrar histórias, existente em cada ser humano. Dessa forma, a obra trouxe para o enredo um olhar novo sobre todos os personagens e, especialmente sobre *Capitu* que teve sua importância revigorada pela minissérie. Como a personagem é complexa e atemporal, sua abordagem também pode ser realizada dessa forma e torna-se hipermoderna também por conta disso. *Capitu* sempre fugiu de padrões conhecidos de sua época e na minissérie de Luiz Fernando Carvalho isso se evidencia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Adriana Maria de Abreu. **Ficções do feminino**: Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.
- CÉSAR, Clainton. SILVA, Anderson Lopes da. **Capitu**: a cultura híbrida e a liquidez pós-moderna em um olhar. Disponível em: < <http://www.pragmatizes.uff.br/revista/index.php> >. Acesso em: 16. Jul. 2015.
- FORSTER, E.M. **Aspectos do Romance**: Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- GALVÃO, Walvine Nogueira. **A donzela-guerreira**: um estudo de gênero: Editora Senac, São Paulo, 1998.
- GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Ed. da UnB, 2009. 227 p.
- LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. **A tela global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna: Porto Alegre: Editora Meridional, 2009.
- MEMÓRIA GLOBO. **Capitu**: Curiosidades. Disponível em < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/capitu/curiosidades.htm> > Acesso 21. Abr. 2015.
- _____ . **Capitu**: Cenografia e arte. Disponível em < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/capitu/cenografia-e-arte.htm> > Acesso 20. Jul. 2015.

- _____ . **Capitu**: Figurino e caracterização. Disponível em < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/capitu/figurino-e-caracterizacao.htm> > Acesso 21. Jul. 2015.
- RAHDE, Maria Beatriz Furtado. CAUDURO, Flávio Vinicius. **Imagens e imaginários**: do moderno ao pós-moderno. Disponível em: < <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/180/181> >. Acesso em: 12. Ago. 2015.
- STEIN, Ingrid. **Figuras femininas em Machado de Assis**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ONDE A TELEVISÃO ENCONTRA A LITERATURA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA E DA NARRAÇÃO EM PRIMEIRA PESSOA NO EPISÓDIO PILOTO DA SÉRIE *MR. ROBOT*

CAROLINE JOANELLO²³⁹

INTRODUÇÃO

Segundo EISENSTEIN (2002, p. 13), “[...] o papel que toda obra de arte [fílmica] se impõe [é] a necessidade da exposição coerente e orgânica do tema, do material, da trama, da ação, do movimento interno da sequência cinematográfica e de sua ação dramática como um todo” (grifos do autor). Quando um roteirista constrói um roteiro, deve ter em mente que cria não uma obra de finalidade literária, e sim um filme em devir, no seu “primeiro estágio” (CARRIÈRE, 1995, p. 146). Dessa forma, é imprescindível aproveitar todas as possibilidades que a linguagem cinematográfica oferece – jogos entre texto e imagens, sugestões de montagem que podem estar implícitas no roteiro etc.

Apesar dos manuais de roteiro destacarem a importância da construção narrativa, no nível da criação do enredo, e versarem sobre a necessidade de personagens fortes, de um bom incidente incitante, de pontos de virada, entre outros elementos fundamentais dessa construção, o destaque, quase sempre, está no desenvolvimento do conhecimento técnico do roteirista relacionado a procedimentos cinematográficos, e o quanto a escritura do roteiro precisa dialogar com as futuras imagens nas quais se transformará. Assim, a grande maioria dos filmes transforma a câmera numa espécie de narrador onisciente, que pode entrar em qualquer ambiente e visitar qualquer cena, contanto que a história seja bem contada através das imagens.

Em literatura, o “ponto de vista”, conceito esmiuçado por Friedman (2002) como um dispositivo-chave do qual o autor deve utilizar-se para a “transmissão apropriada de sua estória ao leitor” (FRIEDMAN, 2002, p. 171), define diversos narradores que vão além do narrador onisciente, e mostra possibilidades que, ao mesmo tempo em que oferecem determinadas limitações narrativas

como, por exemplo, a impossibilidade de mostrar acontecimentos dos quais o protagonista não tem conhecimento, também permite uma aproximação maior com esse protagonista e um efeito de “verdade” que pode ser mais convincente. Esse efeito de verdade é bastante almejado nos manuais de roteiro, como em McKee (2006), quando afirma que o roteirista precisa ter, entre outros, “a crença de que a sua visão pode ser expressa apenas através da estória, de que as personagens podem ser mais ‘reais’ que as pessoas, que o mundo ficcional é mais profundo que o concreto” (MCKEE, 2006, p.33). McKee vai ainda mais adiante, defendendo um tipo de narração focada no ponto de vista, que seria capaz de amplificar os efeitos da história, torná-la mais consistente.

(...) Contar a estória toda do ponto de vista do protagonista - disciplinar-se para o protagonista, fazer com que ele seja o centro do seu universo imaginativo, e trazer toda a estória, evento por evento, para o protagonista - enriquece a narrativa. O público testemunha os eventos apenas quando o protagonista os encontra. Isso, claramente, é a maneira mais difícil de contar uma história. (...) O resultado é uma personagem e uma história firmes, regulares, memoráveis. (MCKEE, 2002, p. 341)

Em concordância com McKee, Friedman conclui que “uma vez que a irresponsável quebra das ilusões do gárrulo autor onisciente – que conta a estória como ele a percebe, e não como a percebe um de seus personagens – é eliminada por esse dispositivo [do enquadramento da ação na consciência de um dos personagens da própria trama], a estória ganha em intensidade, vividez e coerência” (FRIEDMAN, 2002, p. 169). Embora o juízo de valor aplicado, nessa passagem, ao autor onisciente – no uso das palavras “irresponsável” e “gárrulo” - seja datado e já não sirva como crítica no que tange às teorias contemporâneas, o mecanismo do foco no ponto de vista de uma personagem da forma como McKee e Friedman defendem é amplamente utilizado tanto na literatura como no cinema, mas ainda carece de espaço na televisão.

O crescente desenvolvimento das séries televisivas ampliou o espaço para grandes enredos, e estimulou o surgimento de histórias que jamais poderiam ser contadas em toda a sua complexidade na janela de duas horas de um longa-metragem. Ao mesmo tempo, as regras da grade televisiva – que demanda números específicos de episódios, com duração pré-determinada – criaram a necessidade de complexificar ainda mais as histórias para que dessem conta de preencher esse espaço. Dessa forma, a utilização do narrador onisciente torna-se imprescindível, e os enredos das séries, em geral, acompanham a narrativa de diversos personagens em paralelo. Assim, a narrativa em primeira pessoa, na literatura um conceito já bem estabelecido, na televisão ainda carece de comprometimento. Não raro acompanhamos enredos narrados em primeira pessoa que são, na verdade, uma onisciência disfarçada, uma tentativa de focar em apenas um ponto de vista, mas mostrando eventos dos quais o protagonista não poderia ter conhecimento.

O objetivo do presente artigo é apresentar um trabalho televisivo onde o comprometimento com o ponto de vista e com o narrador em primeira pessoa foi mantido ao longo de todo o episódio piloto – embora isso tenha se perdido nos capítulos seguintes – e comparar passagens do roteiro desse episódio com a teoria desenvolvida tanto por Friedman quanto por outros teóricos da literatura e do roteiro, e explorar os benefícios de tal comprometimento. Um roteiro audiovisual

pode ser muito mais do que apenas um guia de trabalho, ao contrário do que afirmam tantos estudiosos do roteiro. Pode oferecer uma construção narrativa que potencialize o enredo e seus personagens, especialmente ao se utilizar de técnicas originalmente literárias. Ao analisar o episódio piloto da série americana *Mr. Robot* (USA NETWORK, 2015), busca-se aproximar televisão e literatura, sugerindo possibilidades para um aprofundamento da crítica na construção de roteiros audiovisuais.

O ROTEIRO E AS TEORIAS NARRATIVAS EMPREGADAS NO CINEMA

Há, atualmente, um consenso quando se trata de definir o que um roteiro audiovisual é e o que ele não é. Para Carrière e Bonitzer (1996, p.11-12), “o roteiro representa um estado transitório [...] não é apenas uma vaga redação literária, algo inconsistente entre duas coisas, quase malgrado, uma peça de literatura que em seguida é preciso transformar num momento de cinema. Um roteiro já é o filme”. Dessa forma, incentiva-se a construção narrativa aliada a técnicas audiovisuais, de forma que o roteiro seja o mais simples e claro possível na descrição das cenas, e que o roteirista concentre-se na narração de uma forma macro, essencialmente visual, embora numa esfera verbal.

“O conceito com que todo roteirista deve lidar é o da visão fundamental da sequência de eventos, e isso inclui não só os diálogos ditos pelos atores como também a atividade física que eles exercem, o ambiente que os cerca, o contexto dentro do qual a história se desenrola, a iluminação, a música e os efeitos sonoros, os figurinos, além de todo o andamento e ritmo da narrativa. (HOWARD; MABLEY, 1996, p. 30)

Significa dizer que um roteirista deve priorizar a criação de uma sequência consistente de cenas, considerando estrutura e ritmo, de forma a mostrar através da sugestão de potenciais imagens quem são as personagens, qual é o conflito e como se dá o desenrolar e a conclusão da trama, pois “inevitavelmente o autor propõe imagens mentais que não são as mesmas percebidas pelo leitor, e menos ainda as que o diretor colocará na tela” (MACHALSKI, 2011, p. 35).

Assim, constrói-se um perfil para o roteirista que, em geral, o coloca mais perto do fazer cinematográfico do que da escritura em si.

Um roteirista tem que ser muito mais cineasta do que romancista. (...) Escrever para cinema me parece o tipo de escrita mais difícil de todos, porque exige a convergência de qualidades raramente reunidas. É necessário ter talento, é claro, o dom da invenção. É necessário ter engenhosidade, empatia, tenacidade. É necessário ter um mínimo de capacidade literária e às vezes até de perícia. É necessário ter uma sensibilidade especial para o diálogo e uma respeitável bagagem técnica. (...) É preciso saber como os filmes são feitos. (CARRIÈRE, 1995, p. 146-147)

Embora a discussão neste artigo esteja mais relacionada com a forma como a narrativa é construída do que com a relação do autor/roteirista com a sua criação, o posicionamento do roteirista enquanto técnico cinematográfico, e não como escritor, é relevante, uma vez que é a partir dessa distinção que

se dão algumas das bases para a teoria de construção dos roteiros, e para quais pontos dar maior relevância nos manuais. Para MACHALSKI (2001, p. 22), “é fundamental que se faça a distinção entre o roteirista e o criador de obras literárias; na literatura, a narrativa é muito diferente daquela que pressupõe uma câmera, e recai sobre o roteirista a tarefa de criar a ponte entre a literatura e a câmera, entre o papel e a tela”. Dessa forma, há pouco estímulo para que o roteirista pense como um escritor literário, o que, por um lado, traz ganhos no sentido de que as cenas criadas para a tela são construídas para esse meio, trabalhando de maneira conjunta todos os aspectos do fazer cinematográfico mas, por outro, limita as ferramentas com as quais o roteirista poderia trabalhar e que poderiam adensar os principais elementos da narrativa (personagens, eventos etc.)

A SÉRIE *MR. ROBOT*

Mr. Robot é uma série televisiva de 10 episódios do gênero drama, produzida e veiculada nos Estados Unidos pelo canal *USA Network*. O primeiro episódio estreou no dia 24 de junho de 2015, após uma pré-estreia *on-line* no dia 27 de Maio do mesmo ano. Na série, a personagem Elliot Alderson narra sua história em Nova York, onde é uma espécie de vigilante cibernético nas horas vagas e programador na *Allsafe*, empresa de segurança de sistemas *on-line*. Elliot possui uma série de transtornos mentais e, no episódio piloto, é explorada a sua dificuldade em conversar e se relacionar com outras pessoas, cujas vidas *on-line* Elliot invade a fim de descobrir seus piores segredos. Ele é abordado por *Mr. Robot*, inglês para “Senhor Robô”, o líder de um grupo de *hackers* chamado *fsociety*, e convidado a derrubar uma grande corporação, detentora de mais de 70% do mercado financeiro nos Estados Unidos, chamada *E Corp* que, por sua vez, é a principal cliente da *Allsafe*.

Além de Elliot e *Mr. Robot*, a série apresenta algumas outras personagens importantes: Angela Moss, amiga de infância e colega de trabalho de Elliot; Darlene, inicialmente apenas um *hacker* da *fsociety*, mas cresce em importância nos episódios finais; Tyrell Wellick, executivo da *E Corp* ambicioso que atua como o grande vilão depois da corporação que representa.

O objetivo deste artigo não é analisar a estrutura da trama como um todo, no que tange às relações entre personagens e seus papéis no desenrolar do enredo. Pretende-se, aqui, demonstrar, através de exemplos extraídos do vídeo, como o roteiro do episódio piloto explorou de maneira consistente três aspectos literários: a narração em primeira pessoa, o fluxo de consciência, e a interação direta com o espectador. Os três podem ser classificados, de acordo com FRIEDMAN (2002, p. 178), como uma “Onisciência Seletiva”, onde “o leitor [/espectador] fica limitado à mente de apenas um dos personagens”, combinada com o “Narrador Protagonista”, que narra a sua própria história para alguém. Esse alguém, no caso de *Mr. Robot*, é o espectador, mas também é um interlocutor imaginário que o personagem cria para ele próprio, e que será demonstrado mais adiante.

FLUXO DE CONSCIÊNCIA

Seja através de narração em *off*, seja através de *flashbacks*, a narrativa expõe em tempo real o fluxo de consciência de Elliot, embora num nível que pode ser chamado de superficial, uma vez

que suas construções frasais e raciocínios são bem estruturados, e não aleatórios, como se espera num fluxo de consciência profundo, pois “se o objetivo é dramatizar os estados mentais e, dependendo do quão “fundo” na mente do personagem se vai, a lógica e a sintaxe do discurso comum, normal e cotidiano, começam a desaparecer.” (FRIEDMAN, 2002, p. 178). A principal singularidade aqui observada em relação a outros narradores em *off* em outros trabalhos audiovisuais, é o espaço temporal que as pensamentos de Elliot ocupam. Enquanto ele pensa, lembra de algo ou conversa com seu interlocutor imaginário, o tempo efetivamente passa na trama, e seu suposto silêncio provoca reações em outros personagens.

O fluxo de consciência não possui muito espaço dentro das narrativas audiovisuais. Em geral, quando existe algum tipo de narração efetuada por alguma personagem, seja protagonista ou testemunha, pressupõe-se que a história narrada já ocorreu, e está apenas sendo transmitida a outros. Enquanto que, na literatura, esse recurso é amplamente disseminado e encontra representação, em diversos níveis, em autores como James Joyce, Virgínia Woolf e Henry James (FRIEDMAN, 2002, p. 178).

Na Figura 17, observa-se uma sequência de planos que demonstra como o fluxo de consciência é trabalhado no roteiro de *Mr. Robot*.



Fonte: <http://www.usanetwork.com/videos> (2015)

FIGURA 17

O primeiro plano mostra Angela e Elliot conversando. Em seguida, no segundo plano, há um *flashback*, uma lembrança de Elliot da noite anterior. Enquanto ele recorda a cena, o tempo presente da narrativa não se congela, ele segue passando e, no plano 3, de volta ao “tempo real”, Angela reclama que Elliot está pensando em outra coisa enquanto ela fala com ele.

Em outros momentos, tanto no piloto como no resto da série, sempre que ele conversa consigo mesmo ou com o interlocutor imaginário ou relembra algo, para os que estão na sua frente ele está em silêncio e com o pensamento distante, o que sugere que o espectador acompanha o fluxo de consciência em tempo real da personagem.

NARRAÇÃO EM PRIMEIRA PESSOA

A opção pela narração em primeira pessoa, em *Mr. Robot*, e de uma combinação entre “Narrador Protagonista” e “Onisciência Seletiva”, pode justificar-se nas características da personagem, que sofre transtornos mentais. Assim, constrói-se um narrador não confiável, e a ausência de elementos externos à sua consciência coloca o espectador também em dúvida a respeito do que ele mesmo está vendo.

O caso do narrador não digno de confiança é particularmente interessante do ponto de vista do apelo à liberdade e à responsabilidade do leitor [/espectador]. [...] Ao contrário do narrador digno de confiança, que garante a seu leitor que não realiza a viagem da leitura com vãs esperanças e falsos temores acerca não só dos fatos relatados como também das avaliações explícitas ou implícitas dos personagens, o narrador indigno de confiança desordena essas expectativas, deixando o leitor na incerteza sobre saber até que ponto ele quer, afinal chegar. (RICOEUR, 1997, p. 281)

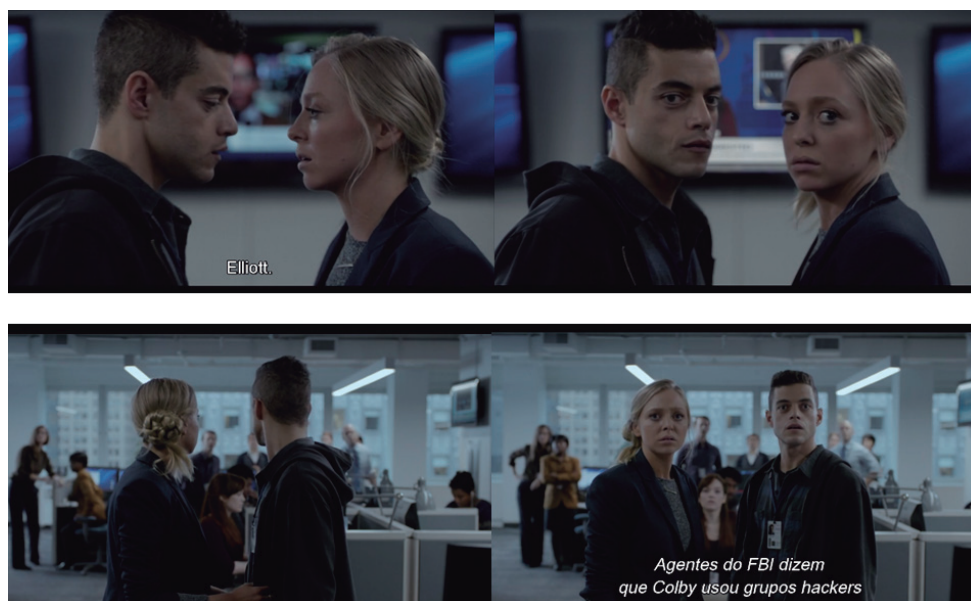
O tempo inteiro Elliot levanta a possibilidade de alucinar. Dessa forma, também o espectador fica com essa dúvida e, em certa medida, acaba participando também da narrativa. Nesse sentido, o diálogo com o espectador-interlocutor se justifica ainda mais, como será discutido mais adiante. Embora o presente artigo se limite ao episódio piloto da série, é importante afirmar que essa característica é crucial para o desenrolar das tramas e dos pontos de virada nos episódios seguintes.

Para Wood (2012, p. 18), “a narração em primeira pessoa costuma ser mais confiável que não confiável, e a narração ‘onisciente’ na terceira pessoa costuma ser mais parcial que onisciente”. É com esse jogo que o roteiro da série dialoga. O espectador sabe, no episódio piloto, apenas o que Elliot sabe, descobre coisas novas a medida em que ele descobre coisas novas e é enganado junto com o protagonista. Wood (2012, p. 19), ao tratar do narrador na literatura, ainda afirma que “sabemos que o narrador não está sendo confiável porque o autor, numa manobra confiável, nos avisa dessa inconfiabilidade do narrador”. No caso de *Mr. Robot*, essa relação se intensifica, porque Elliot fala diretamente com o espectador e o avisa de sua própria inconfiabilidade. Os eventos que seguem corroboram essa informação e o espectador é levado a duvidar de todos os eventos exibidos.

É importante ressaltar que, conforme os episódios vão passando, a carga de cenas que parecem acontecer em paralelo à história de Elliot – e, portanto, fora do seu ponto de vista – vai aumentando, numa brincadeira que deixa mais complexa a relação de Elliot com seu interlocutor imaginário/espectador. Portanto, nos episódios seguintes, é desconstruída essa narração em primeira pessoa, e cria-se um narrador onisciente que, embora seja seletivo por ser capaz de ver apenas a mente de Elliot, volta a ser o narrador clássico do audiovisual, que visita acontecimentos e ambientes onde o protagonista não se encontra. Deixa-se aqui uma sugestão para um estudo mais aprofundado da série como um todo, tanto na relação entre o protagonista e o espectador como na desconstrução e reconstrução do narrador.

De volta ao episódio piloto, além de compartilhar conhecimento, o espectador também vê as coisas da forma como Elliot as vê. Um exemplo característico está na apresentação da *E Corp* feita por Elliot, que a considera tão maligna a ponto de ouvir e ver, sempre que alguém se refere a ela, ao invés do nome “*E Corp*”, o nome “*Evil Corp*” (*Evil* significa, neste caso, “maligno”). A partir de então, em qualquer conversa que esse nome seja mencionado, o que se diz ou se lê, independente de quem fala, é “*Evil Corp*”, justamente por ser como Elliot vê.

Um outro exemplo ainda mais característico ocorre numa das últimas cenas no episódio – Figura 18 – quando Elliot e Angela fazem as pazes após um desentendimento.



Fonte: <http://www.usanetwork.com/videos> (2015)

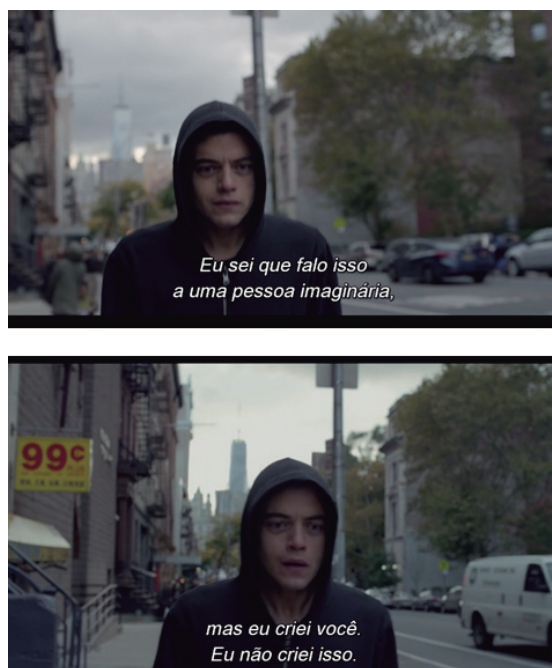
FIGURA 18

Estão ambos em um corredor que passa em frente a todos os cubículos da *Allsafe*, se abraçam e surge um momento de intimidade que sugere um beijo iminente. Angela está em um relacionamento com um colega de trabalho e, quando surge esse momento, os dois percebem que a atenção do escritório inteiro está voltada para eles. E isso é o que o espectador percebe também. Porém, na realidade, a atenção está voltada para a televisão atrás deles, onde uma reportagem importante está passando. O espectador se dá conta disso no exato momento em que Elliot também se dá conta disso.

NARRADOR-INTERLOCUTOR

Muito já se discutiu, em literatura, a respeito do papel do autor na narração. Friedman (2002) é taxativo em criticar a intromissão do autor na obra, para ele, a trama deve ser contada unicamente a partir das personagens. Entretanto, a consagração de autores como Saramago, que sistematicamente conversa com o leitor em suas obras, coloca uma data de vencimento no juízo de valor que Friedman faz em seu célebre artigo.

Em *Mr. Robot*, principalmente por ser um produto audiovisual, a questão da autoria não se faz presente no mesmo sentido que se faria na literatura. No cinema e na televisão, embora os responsáveis criativos pela obra sejam considerados, em geral, respectivamente, o diretor e o *showrunner*, a obra apresenta-se, na grande maioria dos casos, independente de seu criador. Nesse caso, a relação direta com o espectador se dá através de Elliot, o narrador-protagonista, como mostra a Figura 19.



Fonte: <http://www.usanetwork.com/videos> (2015)

FIGURA 19

A opção por esse diálogo com o espectador pode ser corroborada por diversos motivos. O primeiro deles é a estética contemporânea das séries televisivas, que tendem para esse formato; um bom exemplo é a série *House of Cards*, cuja primeira temporada foi ao ar em 2013, através do sistema de *streaming* (exibição por demanda) Netflix, e é uma adaptação literária. Nela, a personagem principal passa intercalando um monólogo com o espectador que não interfere na sua vida na trama, embora os dois elementos nunca se sobreponham, o que sugere que acontecem num “tempo real”. Em *House of Cards*, a opção da interlocução pode ser justificada pela sua derivação de um romance onde o mesmo recurso é empregado.

O segundo motivo está relacionado com a trama e a construção da personagem. O transtorno mental de Elliot, associado à intensa solidão que sente, pode justificar a criação desse interlocutor imaginário, com quem Elliot consegue conversar, desabafar e com quem, supostamente, troca ideias. Muito embora, obviamente, o espectador não seja capaz de respondê-lo, a personagem infere respostas e as aceita ou repele.

O terceiro motivo é uma questão prática relacionada ao universo exclusivo onde a trama se insere: o mundo dos programadores e *hackers*. A conversa mental de Elliot com o espectador permite que ele explique algumas das decisões que toma sem a utilização de clichês narrativos, como seria se ele explicasse conversando com outra personagem, ou falasse sozinho em voz alta, ou seu pensamento fosse simplesmente exposto sem outro motivo que não a explicação em si.

CONCLUSÕES

O cinema e a televisão são formas narrativas relativamente recentes, especialmente se comparadas ao teatro e à literatura. Portanto, é natural que se utilizem de seus antecessores para buscar estrutura

e consistência. “Não só o filme adaptado deve ao livro, mas de uma maneira mais ampla, o próprio cinema deve à literatura parte de seu suporte teórico e linguístico” (SARMIENTO, 2008). Assim, *Mr. Robot* beneficiou-se de técnicas amplamente utilizadas em literatura para a construção narrativa não apenas de sua trama, mas também de seu protagonista, que tornou-se mais dinâmico e consistente.

Os inúmeros manuais de roteiro sugerem que o roteirista precisa conhecer bem a estrutura de um filme, e que deve construir sua história baseada em arquétipos e, muitas vezes, se apoiando em fórmulas. Entretanto, conhecer as técnicas narrativas literárias a fundo, de forma a aplicá-las na forma como a história é exposta, pode auxiliar na criação de um universo muito mais rico, convincente e interessante.

As escolhas narrativas do criador de *Mr. Robot*, Sam Esmail, realizadas no episódio piloto da série, muito embora não tenham se mantido com o devido comprometimento nos episódios seguintes, demonstram como uma construção narrativa pensada em todos os seus aspectos, e não apenas na sua macroestrutura, constitui ferramenta fundamental para a criação de um universo cativante. Todas as questões abordadas neste artigo – a utilização do fluxo de consciência, a narração em primeira pessoa, e o diálogo com um interlocutor-espectador – tem justificativa calcada na personagem, nas suas características e, portanto, transformam-se não apenas em ferramentas de narração, mas de construção e adensamento da personagem. O resultado é uma empatia instantânea por Elliot, o que faz o espectador ansiar pelos próximos episódios.

REFERÊNCIAS

- CARRIÈRE, Jean-Claude. **O roteiro evanescente**. In: A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- _____; BONITZER, Pascal. *Prática do roteiro cinematográfico*. São Paulo: JSN Editora, 1996.
- EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. São Paulo: Zahar, 2002.
- FRIEDMAN, Noman. O ponto de vista na ficção. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, mar./mai, 2002.
- HOWARD, David; MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1996.
- MACHALSKI, Miguel. *Roteiro cinematográfico: uma viagem imprevisível*. São Paulo: TZ Editora, 2011.
- MCKEE, Robert. *Story - substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros*. Curitiba: Arte e Letra, 2006.
- RICOER, Paul. *Tempo e Narrativa*, tomo 3. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SARMIENTO, Guilherme. Spider: a primeira pessoa no cinema (parte I). **Contracampo - Revista de cinema**, nº49, maio, 2008. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/49/primeirapessoa.htm>> Acesso em: 30 set. 2015.
- WOOD, James. *Como funciona a ficção*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

EMOÇÃO À FLOR DA PELE: COMO AS REAÇÕES EMOCIONAIS DO JORNALISTA INFLUENCIAM NO ENTENDIMENTO (COGNIÇÃO) DOS TELESPECTADORES?²⁴⁰

DAIANA STOCKEY CARPES²⁴¹

1. INTRODUÇÃO

Os telejornais estão passando por inúmeras transformações com o intuito de aproximar e de criar laços que fidelizam seus telespectadores. Uma dessas mudanças diz respeito ao comportamento dos jornalistas, que deixam suas emoções transparecerem nas câmeras. Esse comportamento é um tanto ousado, uma vez que os manuais de redação e de conduta dos jornalistas declaram que a notícia deve ser objetiva e o repórter deve ser imparcial. Segundo Hagen (2008, p.1), quando o jornalista é objetivo, abre mão da emoção em busca da imparcialidade, ato contínuo em respeito à audiência; por essa lógica, a emoção é uma prerrogativa do público, que escolhe se quer ou não expressar sentimentos com os relatos noticiosos.

A partir deste novo “movimento”, o jornalista participa da notícia como personagem da própria história a ser narrada, utiliza para isso suas emoções. Neste contexto, surge a seguinte questão norteadora deste trabalho: como essa emoção influenciará a cognição daqueles que estão assistindo à reportagem?

Para responder a esse questionamento, vamos fazer uma revisão bibliográfica a respeito de cognição e emoção. E após a análise do nosso objeto de estudo, a reportagem²⁴² sobre a tragédia da Boate Kiss, na qual a jornalista Sandra Annenberg se emociona ao falar com os envolvidos da tragédia.

240 Artigo proposto para a disciplina Teorias Cognitivas do Texto, ministrado pela professora Onici Flôres.

241 Jornalista. Mestranda PPG Letras da Unisc. Voluntária do grupo de pesquisa “Jornalismo e literatura: narrativas complexificadas”, do PPG Letras da Unisc. E-mail: daiacarpes@hotmail.com

242 Reportagem exibida no dia 28 de janeiro de 2013, pelo “Jornal Hoje”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AS3f2DgSBIw>

2. A EMOÇÃO COMO AGENTE DA COGNIÇÃO

*Morri em Santa Maria hoje. Quem não morreu? Morri na Rua dos Andradas, 1925.
 Numa ladeira encrespada de fumaça.
 A fumaça nunca foi tão negra no Rio Grande do Sul. Nunca uma nuvem foi tão nefasta.
 (...)
 Morri sufocado de excesso de morte; como acordar de novo?
 As palavras perderam o sentido.
 Fabrício Carpinejar*

Por um longo período da história, filósofos e pensadores acreditavam na separação entre razão e emoção. Platão, um dos primeiros filósofos a discutir essa temática, pregava que o homem deveria suprimir suas emoções, pois elas o impediriam de agir moralmente e racionalmente. Esta forma de pensar ganhou força e muitos filósofos compartilhavam do mesmo ponto de vista de Platão. René Descartes, filósofo moderno, foi um deles, e sugeriu que pensar e ter consciência de pensar definem o ser humano.

Porém, Damásio (1996) sugere o oposto da célebre afirmação do “penso, logo existo”, de René Descartes. Damásio afirma que uma pessoa incapaz de sentir pode até ter o conhecimento racional de alguma coisa, mas será incapaz de tomar decisões com base nessa realidade. Assim, Damásio (1996) conclui em sua obra que o “ponto de partida da ciência e da filosofia deve ser anticartesiano: existo (e sinto), logo penso”.

No campo do jornalismo, busca-se um equilíbrio entre a razão e emoção, entre objetividade e subjetividade. Hagen (2008, p.4) afirma que esse equilíbrio se dá em nível inconsciente, pois a emoção ocupa um local essencial na tomada de decisões e também no processo de cognição²⁴³.

Faz-se necessário desvelar esses processos, incorporando-os aos processos jornalísticos, aceitando as consequências que acarretam. O que não se pode mais negar é que existam e postular que o jornalismo é uma prática decalcada de uma fria abordagem racional e objetiva, em que as emoções se materializam apenas na escolha da forma como se narram os relatos ou no teor da própria notícia, eximindo o jornalista de sua influência (HAGEN, 2008, p. 4).

É importante analisar o ato de comunicação jornalística com mais cuidado. Motta (2004, p. 127) afirma que as notícias são conteúdos de manifestações e produtos de um ato criativo e fragmentário, e é deste contexto que emergem os sentidos inacabados que convidam o leitor ou telespectador a complementar cooperativamente as significações contidas na narrativa.

243 Segundo Koch (2005), a cognição se define como um conjunto de inúmeras formas de conhecimento. Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo meio (KOCH, 2005).

O ato de comunicação jornalística é um ato que informa um conteúdo, mas igualmente ativa reações emocionais e efeitos de sentido: pode provocar o medo, o espanto ou o riso, por exemplo. Neste sentido, trata-se de um ato realizativo mais amplo do que aquele estritamente informativo que originalmente se pretendia. O relato da notícia ativa processos cognitivos quando, por exemplo, nomeia, designa, aponta. Além de repassar informações, os enunciados das notícias podem ironizar, debochar, enaltecer, referendar, legitimar coisas e pessoas. Além de informar, os relatos das notícias confirmam a confiança de quem ouve em quem fala, legitimam papéis, realizam outros atos simultâneos desencadeados por efeitos de sentido não necessariamente linguísticos (MOTTA, 2004, p. 129).

A cada notícia reportada pelo jornalista de televisão, observa-se mudanças na maneira de contar o acontecimento. Por meio de seus olhos, voz, expressão do rosto, corpo e pela roupa identifica-se o sentido daquela pauta. Por exemplo, o timbre e o olhar tenso podem valorizar a reportagem sobre escândalos financeiros; voz embargada e lágrimas nos olhos, demonstram fragilidade diante de uma tragédia que envolve vítimas. Segundo Hagen (2008, p. 7), a imagem do apresentador de telejornal, frente ao complexo mundo que se instaura instantaneamente na tela da TV, atua como vetor emocional de cognição.

Em entrevista (Carvalho, 2013), Damásio distingue emoção de sentimento. A emoção é um conjunto de todas as respostas motoras que o cérebro faz aparecer no corpo em resposta a algum evento. É um programa de movimentos como a aceleração ou desaceleração do batimento do coração, tensão ou relaxamento dos músculos e assim por diante. Existe um programa para o medo, um para a raiva, outro para a compaixão etc. Já o sentimento é a forma como a mente vai interpretar todo esse conjunto de movimentos. Ele é a experiência mental daquilo tudo. Alguns sentimentos não têm a ver com a emoção, mas sempre têm a ver os movimentos do corpo. Por exemplo, quando se sente fome, isso é uma interpretação da mente de que o nível de glicose no sangue está baixando e o indivíduo precisa se alimentar.

Conforme Damásio (1996, p. 175), um sentimento depende da justaposição²⁴⁴ de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia. O substrato de um sentimento completa-se com as alterações nos processos cognitivos que são induzidos simultaneamente por substâncias neuroquímicas. O autor sugere que a ação dos impulsos biológicos, dos estados do corpo e das emoções podem ser a base indispensável para a racionalidade.

As emoções precisam ser sentidas para que sejam usadas cognitivamente. O uso da cognição envolve entender e relacionar as emoções vividas para se identificar com o que está posto, e assim interagir com as experiências do mundo. Dessa forma, a emoção chega ao indivíduo por meio das percepções dos olhos, ouvidos e boca. São esses órgãos que encaminham essas informações para o cérebro, e é através dele que as reações surgem. Assim, são construídos os sentimentos de prazer, de ódio, de raiva, de amor. O jornalismo usa essas emoções para a construção da notícia, para dar sentido ao que está posto e, também para chamar a atenção de seu público.

244 Com a ideia de “justaposição” podem-se explicar os chamados “sentimentos inexplicáveis”, que muitas vezes tornam a existência tão difícil, como justaposições equivocadas

As emoções e os sentimentos podem provocar distúrbios destrutivos nos processos de raciocínio em determinadas circunstâncias. O bom senso tradicional ensinou-nos que isso acontece na realidade, e investigações recentes sobre o processo normal de raciocínio têm igualmente colocado em evidência a influência potencialmente prejudicial das emoções. É por isso, ainda mais surpreendente e inédito que a ausência de emoções não seja menos incapacitadora nem menos suscetível de comprometer a racionalidade que nos torna distintamente humanos e nos permite decidir em conformidade com um sentido de futuro pessoal, convenção social e princípio moral (DAMÁSIO, 1996, p. 12).

Sobre a tragédia em Santa Maria, Moretzsohn (2014, p. 105) afirma que é necessário aceitar a emoção como componente do jornalismo e incorporar – ou, antes, recuperar – a sensibilidade dos campos da arte e da literatura no relato jornalístico.

3. UMA REPORTAGEM RECHEADA DE EMOÇÕES

Os fatos trágicos fazem parte da sociedade desde os primórdios e contá-los faz parte das narrativas da humanidade. No campo do jornalismo, todo e qualquer acontecimento que seja extraordinário, que fuja à normalidade, é apresentado à sociedade. O incêndio da boate Kiss, em Santa Maria/RS, vitimou 242 jovens, deixou inúmeros feridos e entrou para a história nacional como um dos mais trágicos do Brasil. Jornalistas de todo o país noticiavam o episódio, que também ganhou notoriedade internacional.

Tudo aconteceu durante a madrugada do dia 27 de janeiro de 2013, quando integrantes da banda que tocava na casa noturna Kiss acenderam um sinalizador no palco. Em poucos segundos, uma faísca desencadeou chamas que se alastraram pelo teto da boate, consumindo tudo que estava ao seu alcance. A mistura fatal do fogo e da espuma tóxica colocada de forma irregular no teto foi responsável pela incapacidade respiratória dos frequentadores da Kiss e, conseqüentemente, pela morte prematura de jovens entre 17 a 25 anos, em sua maioria universitários.

Para este estudo, foi analisada a primeira parte da reportagem especial da Boate Kiss, exibida pelo “Jornal Hoje” e veiculada pela Rede Globo, um dia após a tragédia, na qual observamos a emoção da jornalista Sandra Annenberg ao entrevistar as fontes para matéria e após confrontar a sua atuação com o que pode ter influenciado a cognição do telespectador.

Com um apelo emocional forte, na tentativa de mostrar a gravidade do incêndio, a abertura da reportagem contou com imagens amadoras que mostraram jovens chorando, sendo socorridos, outros quebrando a parede da casa noturna na tentativa de retirar sobreviventes que não encontraram a saída do local. Ao fundo, sons de sirenes. E uma fala marcante: “teve gente que não teve tempo de sair”.

Sandra Annenberg deixou a bancada do “Jornal Hoje” para cobrir a reportagem. A jornalista apresenta uma fisionomia cansada e relata que “aqui, a dor de cada um é a dor de todos nós”. Logo no início da matéria, a jornalista utiliza uma narrativa em primeira pessoa e expõe o que viu desde sua chegada à cidade: Tristeza. Cidade vazia. Pessoas concentradas no ginásio onde estava acontecendo o velório das vítimas. Pessoas perplexas, chorando muito, sem ação diante da tragédia. Famílias debruçadas sobre os caixões. Solidariedade. Ajuda.

Annenberg relata que conversou com familiares das vítimas e em diversas ocasiões se emocionou ao ouvir o entrevistado. Uma das fontes diz à jornalista que não sabe o que fazer, que não sabe o que vai acontecer, e pediu desculpas por não conseguir falar. Sandra não fala nada, apenas leva a mão ao rosto e tenta controlar o choro e a emoção (Figura 20) diante daquela circunstância.



Fonte: Foto do vídeo da reportagem.

FIGURA 20: SANDRA TENTA CONTROLAR O CHORO AO FALAR COM UM ENTREVISTADO

Outro momento em que está evidente a emoção é quando a entrevistadora mostra uma rede de voluntários que se dispuseram a ajudar famílias que vieram de outras cidades e que estão velando seus mortos. Ao entrevistar uma fonte que conta o momento mais crítico e terrível que viveu em Santa Maria, aquele em que uma mãe reconhece o corpo de quatro filhos e naquele momento foi tomada pelo desespero e pela não aceitação da morte. Ao contar essa história, a entrevistada chora e Sandra imediatamente abraça a voluntária (Figura 21). Logo depois ela diz que é desse abraço que as pessoas de Santa Maria estão precisando.



FIGURA 21: JORNALISTA ABRAÇA A ENTREVISTADA

O Portal da Imprensa – Jornalismo e Comunicação na Web²⁴⁵ veiculou uma nota em que a âncora do “Jornal Hoje”, Sandra Annenberg, foi parar nos *trending topics* do *Twitter* após a cobertura do incêndio em Santa Maria. A matéria diz que a postura da jornalista foi elogiada e internautas se referiam à profissional como um “exemplo de jornalismo”.

Não é possível pensar em uma cobertura jornalística, como a de Santa Maria, excluindo o sofrimento humano e sem a exposição do drama vivido por quem de alguma forma foi vítima daquela tragédia. A jornalista se inseriu como personagem da própria história, mostrando que também estava emocionada e sofrendo com aquele episódio.

3. CONSIDERAÇÕES INTERPRETATIVAS

Ante o tamanho da tragédia relatada e a nítida emoção da jornalista ao contá-la, o telespectador recebe a informação do incêndio da boate Kiss com dados e fontes oficiais, e pelo viés das expressões de Sandra Annenberg, contextualizando a imensidão que foi a tragédia.

Como vimos, conforme os objetos são configurados ao longo da reportagem, em conjunção às falas das fontes, são provocadas emoções positivas ou negativas no telespectador. Tudo isso interfere na forma como o telespectador pensa, ou seja, o sistema emocional influencia o funcionamento do sistema cognitivo, transformando a percepção e a emoção do ouvinte para dar conta do que foi exposto na matéria.

A reportagem exposta oferece uma gama de sentidos, com um destaque acentuado para o que a jornalista presenciou e sentiu naquele episódio, sendo praticamente impossível o telespectador não compartilhar dos mesmos sentimentos de Sandra, para compreender a realidade exposta.

Conforme Hagen (2008, p. 13) a busca no rosto do jornalista é algo maior do que a simples transmissão de informação. Assim, diante do que o repórter propõe em determinadas notícias, o telespectador buscará conforto, familiaridade e uma variada gama de sentimentos que o ajudem a compreender o mundo além do espaço do telejornal. E foi isso que aconteceu na reportagem proposta por Sandra Annenberg, o telespectador compreendeu e também sentiu o que estava acontecendo naquela cidade do interior do Rio Grande do Sul, por meio do relato e das expressões corporais da jornalista.

Sem dúvida, as emoções são fundamentais para a construção do sentido da realidade, e segundo Damásio (1996), apesar das emoções não serem atos racionais, são elas que, por meio dos sentimentos, desencadeiam o processo cognitivo.

A razão norteia o cérebro para cada decisão que precisa ser tomada, assim como a objetividade guia o jornalismo. Assim, Hagen (2008, p. 1) analisa que no telejornal como um todo, é a emoção que permite fazer a costura necessária para unir assuntos, abordagens e blocos de informação tão díspares. E cabe aos apresentadores, neste processo, apertar os laços e fidelizar o público ao telejornal.

245 Disponível em: <http://www.portalimprensa.com.br/noticias/brasil/56382/internautas+elogiam+sandra+annenberg+por+cobertura+de+tragedia+no+sul>. Acesso em 10 de julho de 2015.

REFERÊNCIAS

- ANNENBERG, Sandra. Tragédia no Sul. **Jornal Hoje**, 28 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AS3f2DgSBIw>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- CARVALHO, Julia. “O homem está evoluindo para conciliar a emoção e a razão”, diz António Damásio. **Revista Veja**, 29 de junho de 2013. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/os-sentimentos-sao-fundamentais-para-a-sociedade-diz-antonio-damasio/>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: Miranda, Neusa Salim e Name, M. C. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- HAGEN, Sean. A emoção como agente da cognição jornalística. In: Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. São Paulo, nov. 2008. Disponível em: <http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/coordenada5seanhagen.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. Jogos de linguagem e efeitos de sentido da comunicação jornalística. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Vol. 1, n.2, 2004. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/issue/view/330/showToc>. Acesso em 10 jul 2015.
- MORETZOHN, Sylvia Debossan. Noticiar a dor: possibilidades e dificuldades do jornalismo na tragédia de Santa Maria. IN: SILVEIRA, Ada Cristina Machado da (org.). **Midiatização da tragédia de Santa Maria**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2014.

DOCUMENTÁRIO E VANGUARDA EM *NÓS QUE AQUI ESTAMOS, POR VÓS ESPERAMOS*, DE MARCELO MASAGÃO

LUIZ GUILHERME DOS SANTOS JÚNIOR²⁴⁶

1. CINEMA, MONTAGEM E CONSCIÊNCIA ESTÉTICA

Atirei-lhes o Porta-garrafas e o Urinol como desafio, e agora, eles o admiram por sua beleza estética.

Marcel Duchamp

Entender a construção estética de um filme é uma tarefa complexa, pois, dois questionamentos são inevitáveis: quando se analisa um texto fílmico, até que ponto o espectador tem a liberdade de interpretá-lo, segundo seu olhar crítico? Um filme não seria o resultado de uma consciência estrutural do seu autor, cabendo ao espectador buscar essa estrutura para interpretar a montagem concebida pelo cineasta? Por outro lado, como queria Bazin, “o cineasta deve respeitar a continuidade e a duração real do evento dramático representado, sem a interrupção e interpolações de montagem” (plano sequencia). Apesar de complexa, essa questão envolve um estudo acurado sobre a concepção do que vem a ser o “plano” e a “montagem”, de acordo com dois importantes estudiosos do cinema mundial: Sergei Eisenstein (*A Forma do filme* e *O Sentido do filme*), e Christian Metz (*A Significação no Cinema*).

Segundo Eisenstein (2002, p. 42), a interpretação do texto fílmico não pode partir simplesmente da autonomia de um único plano, já que este é nada mais do que um “elemento da montagem”, “uma célula da montagem”. Neste sentido, a montagem é regida pelo conflito das “peças”, em contraponto contínuo, capaz de produzir, através dessa “colisão”, vários sentidos. De acordo ainda com o estudioso russo, os fotogramas em movimento engendram possibilidades superpostas que o “olho” comum acredita ser apenas uma sequência casual. Para Ismail Xavier (1983, p. 175) em seu livro *A experiência do cinema*, Eisenstein

[...] privilegia a descontinuidade, toma cada fragmento do filme como peça de uma construção semântica baseada no princípio de justaposição e conflito: duas imagens ou mais, ao serem aproximadas, são capazes de produzir uma ideia, ou um conceito. Com aparências visuais, podemos constituir uma espécie de escrita que se molda ao pensamento, segue os movimentos do raciocínio, mesmo o mais abstrato.

Apesar de radical, seu ponto de vista não tem como ideal realizar a supremacia da montagem, o que fica evidente em seu livro *A Forma do filme*. Sua preocupação maior era fazer do cinema uma arte tão importante quanto qualquer outra, quando ele afirma que “o cinema é a síntese genuína e fundamental de todas as manifestações”, pois “deveríamos estar profundamente preocupados com a luta por uma alta qualidade da cultura do filme” (EISENSTEIN, 2002, p. 165).

Por outro lado, a posição teórica de Eisenstein vai receber grandes críticas a partir do surgimento de cineastas ligados ao neorealismo italiano e a *nouvelle vague* francesa, que, assim como o cineasta russo, passaram a escrever artigos e ensaios em uma revista fundada no ano de 1951 (*Cahiers Du Cinéma*), tendo como um dos porta-vozes o teórico André Bazin. Diferente da vanguarda russa, Bazin “prefigurou um tipo de cinema que respeita ao máximo as condições cotidianas de percepção das coisas, dos objetos, da vida”. Esse advento do “plano sequência”, segundo o próprio estudioso, “teria a propriedade de permitir ao espectador um percurso de leitura mais livre, autônomo” (Apud COSTA, 2003, p. 118).

Pode-se afirmar que Bazin funda uma “semiologia do cinema”, em que a significação é mutável, e não está sob o domínio completo do cineasta. A ele junta-se outro importante teórico do cinema, Christian Metz, que propõe, definitivamente, uma interpretação semiológica do texto fílmico, ao destacar a supremacia do plano enquanto célula isolada. Além disso, Metz declara que a produção de sentidos também está presente em um plano sequência sem cortes, já que a própria imagem com suas nuances é capaz de sugerir significações plenas. Desse modo, o teórico ressalta a pluralidade de níveis que um plano em sequência pode atomizar.

Eis dois pontos de vista que pretendem entender a escritura cinematográfica, cada um partindo de uma forma de leitura. No primeiro caso, fica entendido que a manipulação dos planos, a partir da consciência estrutural do cineasta, produz interpretações já previamente “telegrafadas” pelo artista. No tocante à teoria de Metz, o artista não teria toda a autonomia diante da construção de um filme, pois os sentidos estão em constante “rotação”.

Acredito que as duas formas de interpretação dependem bastante do tipo de filme que o analista se propõe a entender. Ou seja, diante de certos filmes é possível demarcar a melhor maneira de entender a construção dos planos e a sequência das diversas cenas. Por exemplo, seria pouco eficiente analisar um filme como *Gomorra* (2008), a partir da teoria da montagem de Eisenstein, assim como perderíamos muitas interpretações se fizéssemos uma análise unicamente semiológica para entender a montagem de *Nossa música* (2004).

Isso não implica ideia de que não seja possível usar as duas abordagens ao mesmo tempo, contudo, a partir da proposta de cada filme fica evidente que as montagens têm propostas diferentes. *Gomorra*, dirigido por Matteo Garrone, é um filme com planos sequenciais, como se fosse um documentário sobre o tráfico de drogas, comandado pela Camorra, máfia poderosa da cidade de Nápoles, na Itália. Em comparação à *Cidade de Deus*, nota-se uma supremacia desta produção no que tange aos cortes e a própria montagem cinematográfica, marcada por uma velocidade estonteante de tomadas de câmeras, *travellings* e panorâmicas intercaladas com ângulos imprevistos.

A herança deixada pela vanguarda russa, o neorrealismo e a *nouvelle vague* vai aportar no cinema brasileiro e germinar suas propostas no *Cinema Novo* e no *Cinema Marginal* de Rogério Sganzerla. No entanto, essa absorção das teorias vindas da Europa não será passiva, mas matéria viva para a deglutição antropofágica de jovens cineastas que surgem na década de 70.

2. O CINEMA BRASILEIRO: REVOLUÇÃO E ESTÉTICA

Quando se discute o cinema na pós-modernidade, alguns críticos da área acreditam que determinadas teorias já não conseguem explicar a linguagem cinematográfica, diante de produções que se ligam bem mais aos efeitos especiais e aos recursos digitais, planos em sequência, do que propriamente à montagem. No âmbito do cinema mundial, Eisenstein pode ser considerado o mais radical de todos os grandes cineastas. No entanto, na atualidade, ele é visto como um estruturalista “frio e calculista” com seus próprios filmes, e áspero com os “erros” que ele encontrava nos filmes alheios. Por conta da suposta “defasagem” do Estruturalismo, o legado teórico de Eisenstein se transformou em um “legado de museu”, isto é, matéria interessante, mas somente para ser apreciada pelos estudiosos e espectadores do presente. Portanto, parece que seus estudos teóricos não mais têm um sentido aplicativo nos filmes produzidos neste século XXI.

No contexto do cinema brasileiro, não é possível visualizar nitidamente influências da estética russa, já que o *Cinema Novo*, um dos movimentos mais radicais surgidos no Brasil, na segunda metade do século XX, buscou bem mais influências no neorrealismo italiano, retirando qualquer preocupação, no tocante ao acabamento técnico da montagem, como propunha o mesmo Eisenstein. Diante daquele momento, é mais que oportuno citar a figura ímpar de Glauber Rocha, e seu famoso *Terra em Transe*, de 1967, filme que demonstra uma consciência estética que modificou o olhar estrangeiro em relação ao que se produzia no Brasil.

Seus filmes, próximos do “neobarroquismo”, ao mesmo tempo, caóticos e épicos (fusão de gêneros), unificam a técnica com um projeto ideológico relevante, desnudando de maneira radical as contradições da ditadura militar. Glauber, segundo Ismail Xavier (2001, p.72), queria “sabotar um nacionalismo ufanista aprofundando as misturas incômodas, de abalar os preceitos estéticos”.

Ainda nesse período, raros filmes usaram conceitos de montagem sob a influência da vanguarda russa, como eixo da construção cinematográfica. No entanto, *O Bandido da Luz Vermelha*, de Rogério Sganzerla, acaba retomando e deglutindo o legado de Eisenstein, Jean-Luc Godard e do próprio Glauber Rocha. Em uma crítica aberta aos tipos de filmes e diretores ainda muito centrados na representação do real Sganzerla diz (2001, p.19) que

[...] nestes realizadores (do cinema moderno) verifica-se uma displicência geral na montagem, o amor pela cena longa e os movimentos insinuantes, além de uma absoluta liberdade narrativa (ausência de progressão dramática, sequências longas ao lado de curtas; ritmo na imagem e não na montagem).

O que no filme *O Bandido da luz vermelha* surge como incompreensível aos espectadores da época, para Rogério, a montagem através de imagens “antagônicas” e “descontínuas” representava

uma grande inovação estética. Segundo Jairo Ferreira (1986, p.65), “em Rogério (Sganzerla), a multiplicidade de elementos a serem decodificados está em cada plano. Por isso, muitas pessoas, espectadores preguiçosos, irão se dar ao luxo de considerá-lo um filme confuso”.

Desse modo, o espectador desavisado se convence de que a estrutura d’*O Bandido* não tem sentido algum. Na verdade, o cineasta montou cada célula obedecendo três níveis narrativos: “a locução radiofônica” (que se aproxima da voz do computador *Alfa 60* do filme *Alphaville*, de Godard), “o monólogo do bandido” e a “narração filmica”. Além disso, o filme se distancia de qualquer temática ligada à cultura brasileira, pois se constrói a partir de “restos” da chamada “cultura de massa”, num gesto de colagem que lembra a estética proposta por Marcel Duchamp, no contexto da vanguarda dadaísta no início do século XX.

Pode-se afirmar que Rogério Sganzerla, em uma atitude antropofágica, procura deglutir o nacional e os resíduos da cultura estadunidense, com o intuito de produzir a *diferença*, ou seja, um cinema pós-moderno, marginal. Portanto, *O Bandido da Luz Vermelha* pode ser considerado um grande “divisor de águas” do cinema brasileiro, em que Sganzerla consegue unir consciência estética e uma visão histórica do país por meio da voz do personagem do filme: “quando a gente não pode fazer nada, se esculhamba, se avacalha e se esculhambra”.

3. NÓS QUE AQUI ESTAMOS...

Nós que aqui estamos por nós esperamos é um dos filmes mais revolucionários do cinema brasileiro, no tocante à montagem cinematográfica. Foi lançado no ano de 1998 como um documentário sobre a temática da morte, e tem como seu diretor o visionário Marcelo Masagão, também diretor do enigmático *1,99: um supermercado que vende palavras*. Virtualmente, o filme está permeado de teorias psicanalíticas, advindas de Sigmund Freud, além da obra *Era dos extremos*, do historiador Eric Hobsbawm. Nesse sentido, o filme de Masagão é um passeio descontínuo pelo século XX, alternando no plano da montagem, momentos do presente e do passado da humanidade, com intensa dramaticidade e ao mesmo tempo com uma competente visão estética, a partir de todo o legado que o cinema já ofereceu até hoje aos espectadores.

A trilha sonora, de Win Mertens, é parte integrante da montagem, pois ela conduz as cenas de forma contínua e descontínua. Como uma espécie de sinfonia da morte, a melodia de Mertens conduz o espectador até o término do filme, em que finalmente o seu título é entendido mais claramente, pois faz parte de um frontispício de um cemitério em São Paulo, cidade de Paraibuna, em que se lê *Nós que aqui estamos por nós esperamos*. Diante de tais inovações, o filme venceu o importante Festival de Gramado (1999), na categoria montagem, além do Festival do Recife, onde ganhou como melhor filme, melhor roteiro e melhor montagem.

O filme/documentário de Masagão é revolucionário em todos os sentidos, engendrando um processo intersemiótico, em que as matrizes sonora, verbal e visual se articulam magistralmente, provando que o cinema pode alcançar um nível artístico tão elevado como qualquer outra obra de arte. Seu diretor se vale de um trabalho minucioso com a montagem que se aproxima perfeitamente do modelo teórico criado por Eisenstein. Marcel Martin (2003, p.132) a denomina de “montagem expressiva”,

baseada em justaposições de planos cujo objetivo é produzir um efeito direto e preciso pelo choque de duas imagens; nesse caso a montagem busca exprimir por si mesma um sentimento ou uma ideia; já não é mais um meio, mas um fim: longe de ter como ideal apagar-se diante da continuidade, facilitando ao máximo as ligações de um plano a outro, procura, ao contrário, produzir constantemente efeitos de ruptura no pensamento do espectador, fazê-lo saltar intelectualmente para que seja mais viva nele a influência de uma ideia expressa pelo diretor e traduzida pelo confronto dos planos.

O efeito desse tipo de montagem depende da maneira que o cineasta coloca em conflito os fotogramas. No caso de *Nós que aqui estamos*, Masagão elegeu como técnica a apropriação de imagens do passado e do presente, sobretudo, trechos de filmes clássicos do cinema mundial, entre eles destacamos: *Viagem à Lua* (1902), de Georges Méliès, *Um cão andaluz* (1928), de Luis Buñuel, *Um homem com uma câmera* (1929), de Dziga Vertov, *Índios do Brasil*, de Silvio Back, além de vários outros “pedaços” de imagens em preto e branco e em tecnicolor. De acordo com Kristeva (1988, p.361),

[...] o cinema não copia de um modo ‘objetivo’, naturalista ou contínuo uma realidade que lhe é proposta: corta sequências, isola planos, e recombina-os através de uma nova montagem. O cinema não reproduz coisas: manipula-as, organiza-as, estrutura-as. E só na nova estrutura obtida pela montagem dos elementos é que estes ganham um sentido. Este princípio da montagem, ou melhor da junção de elementos isolados, semelhantes ou contraditórios, e cujo choque provoca uma significação que eles não têm em si mesmos.

Jean-Claude Bernadet (2000, p. 31) analisa esse fenômeno a partir do conceito de *Ready-made* (Duchamp), em que os “objetos mudam de significação ao serem transportados de um contexto para outro”. Isso é evidente na montagem do filme de Masagão, pela presença do mesmo Duchamp jogando xadrez numa tomada de câmera. A cena também dialoga com outra tomada clássica do cinema mundial, a cena em que o personagem d’*O Sétimo Selo* também joga xadrez, mas na presença da morte, tema central d’*Nós que aqui estamos*.

A técnica de montagem expressiva, em “retalhos” e ângulos variados, pode ter sua origem nas artes visuais, passando em seguida para o cinema moderno. O Dadaísmo, como arte radical, se direcionava para um método de apropriação que influenciaria outras gerações de artistas. Masagão se alinha a esse “método” desconstrutor, deglutindo, assim como Sganzerla, os “resíduos” do cinema do século XX. Não seria o filme de Masagão um retorno ao experimentalismo estético do próprio Rogério Sganzerla? A semelhança de estilos é relevante, pois o processo de colagem fica evidente no próprio discurso do criador d’*O Bandido da Luz Vermelha*.

Meu filme é um far-west sobre o Terceiro Mundo. Isto é, fusão e mixagem de vários gêneros pois para mim não existe separação de gênero. Então fiz um filme-soma; um far-west mas também musical, documentário; policial, comédia, ou chanchada (não sei exatamente) e ficção científica. Resumindo, do documentário, a sinceridade (Rossellini); do policial, a violência (Fuller); da comédia, o ritmo anárquico (Sennet, Keaton); do western, a simplificação brutal da narrativa (Hawks) assim como o amor pelos planos gerais e os grandes espaços (Mann) (SGANZERLA Apud FERREIRA, 2000, p. 52).

Nós que aqui estamos traz uma variedade de textos visuais deslocados de seus contextos “originais”, para colocá-los novamente em “rotação”, projetando novos significados²⁴⁷, assim como Sganzerla planejou seu *Bandido* e Eisenstein pensou a montagem de seus vários filmes. Acredito que o filme de Masagão busque uma nova maneira de interpretar o cinema brasileiro e redefinir, sem retomar os temas regionais e nacionais que foram marcantes no *Cinema Novo*, aliando-se a uma postura de antropofagia, como forma de questionar os limites do cinema moderno nacional, assim como Sganzerla (2001, p. 11) pensou o cinema brasileiro do futuro.

Na prática, o que constitui exatamente a essência do cinema moderno: sua relatividade voluntária, a desarticulação do cinema tradicional e uma vocação neo-barroca. Trata-se de incorporar nossa experiência como um fenômeno interligado ao áudio-visual mundial, sob o ponto de vista de renovação de linguagem e criatividade, destacando a figura do realizador independente, motor de idéias cinematográficas. Evocaremos, assim, as relações profundas entre o veículo clássico e o moderno, através de uma interpretação o quanto mais exata possível da vanguarda do cinema e do romance moderno.

Assim, a vida e morte do cinema são metaforizadas por esse processo de “deglutição” da origem, do modelo e da ideia de essência, unindo o moderno e o antigo, pois como diz Bernadet (2000, p. 32), ao comentar o filme de Masagão, “destruição porque a significação que este plano tinha originalmente será perdida, ou no mínimo alterada. Vida, porém, porque ganhará nova significação ao ser inserido na nova montagem”. Ao retomar Duchamp, mestre da técnica de *Ready-made*, o autor de *Nós que aqui estamos* demonstra sua ousadia criativa e ato “desconstrutor”, pois o grande expoente do Dadaísmo representa a radicalmente a total ruptura com a “aura” da arte tradicional. Sant’Anna (2003, p.73), corrobora com essa ideia ao afirmar que Duchamp “deu um xeque-mate na arte há quase 100 anos. Desde então, ela ficou paralisada, prisioneira, dependente de uma solução que teria que passar pela desconstrução do impasse que ele criou”.

É essencial entender que o mesmo Duchamp participou de experiências de cinema revolucionárias nos anos 20, em alguns momentos como atuante nos filmes. Esses filmes traziam possíveis experiências com a imagem e a própria montagem²⁴⁸. O mestre do Dadaísmo chegou a produzir um filme com Man Ray e Marc Allégret, intitulado o *Anémic Cinema* (1925-1926). Essa relação entre Dadaísmo e cinema é essencial para compreendermos como as vanguardas se posicionaram diante da “Sétima Arte”.

Pode-se recordar uma das primeiras noites dadaístas em Paris (5 de fevereiro de 1920) com o anúncio (falso) da participação de Charlie Chaplin, como prova do interesse da vanguarda européia por gênero como o burlesco.

247 Eisenstein (2002, p. 42) denomina esse fenômeno de “colisão”, “conflito de duas peças”. Diz ele, “eu confrontei com meu ponto de vista sobre a montagem como uma *colisão*. Uma visão pela qual, da colisão de dois fatores determinados, nasce um conceito”.

248 Alguns dos filmes: *Retour à la raison* (1923), *Emak Bakia* (1926), *Létoile de mer* (1928), *Les Mystères Du château du Dé* (1929), de Man Ray; *Entre-acte* (1924), de René Clair (Duchamp atuando).

No decorrer de uma outra noitada dadaísta, intitulada *Le coeur à barbe*, foi projetado o filme *Le retour à la raison* (1923) que o fotógrafo americano Man Ray havia obtido montando pedaços de filmes impressos nos modos mais diversos, desde o tradicional, com efeitos de refinada elegância, a outro, não muito ortodoxo, de pôr em contato materiais como alfinetes instrumentos de desenho etc (COSTA, 1987, p.74).

É interessante destacar que as Vanguardas artísticas ganharam muito mais destaque no âmbito da pintura, deixando o cinema, nos estudos ligados sobre o tema, em segundo plano. Contudo, é patente que o cinema era, naquele período, a arte mais surpreendente, pois criava uma espécie de “rizoma” deleuzeano capaz de se expandir para diversos campos do conhecimento. Para Costa (1987, p.72) em *Compreender o cinema*, um dos raros autores que estuda a relação entre Vanguarda e cinema,

[...] para o cinema exatamente por essas características, olharam com grande interesse todas as vanguardas históricas. Muitas vezes, daí tiraram indicações para o questionamento radical dos valores estéticos tradicionais (por exemplo, o futurismo) e para o ‘trabalho destrutivo’ em relação à odiada cultura ‘burguesa’ (como ocorreu no dadaísmo). Em outros casos, o cinema se torna o ponto de referência ou um campo de experiência para a elaboração de uma nova estética e para a atribuição de novas funções à linguagem artística (é o que acontece, ainda que em formas diversas, no surrealismo e na vanguarda soviética).

Nesse contexto, as pinturas cubistas de Pablo Picasso podem ter recebido influência dos planos, ângulos e enquadramentos do cinema, já que a câmera podia se mover e captar aspectos múltiplos de uma cena. Várias telas de Picasso projetam imagens que rompem com a linearidade dos planos, com ângulos fragmentados, reinventando o olho do espectador. Sua pintura mais conhecida, *Guernica*, pode servir como exemplo dessa fragmentação do real, a partir de ângulos diversos.

Como dado histórico, o quadro da *Guernica* é a representação e o resultado das brutalidades cometidas pelos fascistas no período da Guerra Civil Espanhola contra a cidade de mesmo nome. De certo modo, ele pode ser desmembrado, didaticamente, em nove ângulos dentro de um plano conjunto, como numa montagem cinematográfica: quatro mulheres, uma criança, uma estátua, um touro, um cavalo e um pássaro. Dois eixos constroem a reduplicação dos ângulos: o eixo vertical do touro (símbolo da hierarquia e do poder), e eixo horizontal (guerreiro destroçado, população desesperada). Nesses dois eixos (sintagmático e paradigmático) podemos verificar a “atitude” da própria câmera: o touro, no alto sugere a câmera em *contre-plongée* (força, opulência, poder), enquanto que na parte de baixo, mulheres, crianças estão em *plongée*, sugerindo inferioridade e desespero.

Mesmo a *Guernica* não aparecendo no documentário de Masagão, a aparição de Picasso em uma passagem do filme é oportuna, já que um dos temas que cerca *Nós que aqui estamos* é a própria guerra, tema esse que o pintor francês representou com grande dramaticidade em seu quadro célebre. O processo de “colagem” em diversos ângulos, engendrado pelo Cubismo de Picasso, sem esquecer-se de Braque, aproxima-se nitidamente da técnica de “recortes” utilizada por Marcelo Masagão. O exemplo disso pode ser percebido na comparação entre uma imagem do filme e uma colagem do mesmo Braque.

O Surrealismo é outra vanguarda importante que surge no filme de Masagão. O clássico que representa essa estética é, sem dúvida, *Um cão andaluz* (1928), de Luis Buñuel (1900-1983), em parceria com o pintor Salvador Dalí. Em 1930, Buñuel lança *A idade do ouro*, filme polêmico que fortalece a relação entre cinema e pintura. Sobre esse último filme, Bertetto (apud COSTA, 1987, p. 76) explica que

[...] as violentas polêmicas e as intervenções de censura suscitadas por *L'âge d'or*, no qual ao deboche dos valores burgueses e a um espírito anticlerical se contrapõe uma exaltação do valor subversivo do erotismo *tiamour* [ou celebrado pelos surrealistas]; levaram Breton e seus companheiros não só a assumir a causa do filme, mas até a dedicar-lhe um aceso manifesto.

Um dos célebres momentos de *Um cão andaluz* é o momento do “corte do olho”, alegoria da ruptura com os “liames” do pensamento racionalista, e que pode ser encarado “como o manifesto programático do encontro entre surrealismo e cinema, a prática fílmica da palavra de ordem surrealista “esquartejar” o tambor da razão racionante e contemplar o vazio” (COSTA, 1987, p. 76).

Outro dado importante que dialoga com o Surrealismo é a presença constante de Freud em *Nós que aqui estamos*. Em um determinado enquadramento em que o psicanalista aparece ao lado de Picasso, surge a frase “Os sonhos já eram interpretados” faz referência a obra fundamental de Freud, “A Interpretação dos Sonhos”, de 1900. A aproximação entre a teoria freudiana do sonho e os princípios da arte surrealistas fica evidente nas palavras de André Breton (1976, p. 47), ao reiterar o rompimento da referida Vanguarda com todo tipo de limites exercidos pela razão humana.

SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro, pelo qual se pretende exprimir, verbalmente ou por escrito, ou de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento na ausência de qualquer vigilância exercida pela razão, para além de qualquer preocupação estética ou moral.

O filme de Masagão trabalha com o mesmo “Automatismo” utilizado pelos surrealistas, ao se apropriar de passagens do filme de Buñuel e transportar o espectador pelo inconsciente histórico do século XX, porém, sem abdicar de uma consciência estrutural e estética capaz de manter uma unidade marcante de seu texto cinematográfico. Ambos os cineastas criticam a inércia da sociedade moderna diante da morte e dos resultados da guerra, num diálogo metalinguístico e ideológico.

A última Vanguarda que aparece no documentário de Masagão é o Futurismo de Marinetti; estética que se desenvolveu não apenas na pintura, mas na poesia e no cinema. O surgimento do Futurismo na Europa acontece bem próximo do surgimento da primeira sessão de cinema na França com os irmãos Lumière. *A chegada do Trem na Estação de Ciotat* (1895) representa o advento e domínio das máquinas. Esse acontecimento possibilitou que o mesmo Marinetti lançasse um Manifesto pouco conhecido no universo das artes: *La cinematograia futurista*, redigido pelo poeta italiano no ano de 1916.

Apesar de Marinetti não figurar no documentário de Marcelo Masagão, as cenas iniciais mostram esse advento da máquina, dos automóveis, locomotivas e cidades em expansão. Por outro lado, tais cenas não exaltam a velocidade como fez o mestre do Futurismo italiano, mas apresentam o início da mecanização do homem, mais próximo de Fritz Lang em *Metrópolis* (1926). A presença de trechos do filme *O homem com uma câmera*, de Dziga Vertov, reforça a imagem de uma cidade “tentacular” regida pela eletricidade e indústrias. Essa possível “ode” ao futuro, na verdade, pode ser uma homenagem ao poder do cinema como “nova arte”. A opção de recortar alguns dos filmes mais importantes da história do cinema, retomando a importância de Buñuel, Vertov e outros cineastas, representa a “vivacidade” da sétima arte em reconstituir a realidade através da montagem e da “ilusão” dos fotogramas em movimento. Isso se torna patente no filme de Masagão pela presença do mestre da ilusão do cinema moderno, Georges Méliès.

A renovação criada por Méliès era romper com a simples ideia de reproduzir a realidade através da película cinematográfica. Desse modo, o cinema ganharia com ele a primeira dimensão artística, desde o ano de 1896. Seu filme mais famoso *Viagem a Lua*, de 1902, já pensava na chegada do homem à lua. O cenário inventado pelo cineasta substitui o cenário natural das grandes cidades, criando uma ilusão para o espectador, a partir da montagem de cenários artificiais. De acordo com Sampaio (2000, p.60), “o cinema conjuga, em seu campo imaginário, o nosso desejo de sonho, tanto quanto o nosso desejo de aproximação do real”. Tal ideia seria o que modernamente Méliès queria criar, um jogo cinematográfico em que o espectador fosse o sonhador e coparticipante da criação. Eis a grande contribuição do cinema para o “registro” da história humana através desse universo onírico, pois como ensina Robert Desnos (Apud XAVIER, 1983, p. 317), “do desejo do sonho participam o gosto e o amor pelo cinema”. De forma ousada e vanguardista, Masagão se projeta como um dos cineastas mais criativos do cinema contemporâneo brasileiro. Sua ousadia está justamente nessa ideia de articular importantes momentos do cinema mundial e os novos recursos tecnológicos, que possibilitam redimensionar o conceito de montagem, sem esquecer-se das matrizes iniciais criadas por cineastas e pintores de vanguarda.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Inácio. **Cinema: mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.
- BERNADET, Jean-Claude. A subjetividade e as imagens alheias: ressignificação. In: BARTUCCI, Giovanna (org). **Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- BRETON, André. **Manifestos do surrealismo**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1976.
- COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- DESNOS, Robert. (1923) O sonho e o cinema. In: XAVIER, Ismail (org). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro, Edições Graal/Embrafilme, 1983.
- EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

- _____. **O Sentido do Filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FERREIRA, Jairo. **Cinema de Invenção**. São Paulo: Limiar, 2000.
- KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Lisboa, Portugal : Edições 70, 1988.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- METZ, Christian. **A Significação no Cinema**. Tradução de Jean-Claude Bernardet. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SAMPAIO, Camila Pedral. O Cinema e a potência do imaginário. In: BARTUCCI, Giovanna (org). **Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Desconstruir Duchamp: arte na hora da revisão**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.
- SGANZERLA, Rogério. **Por um cinema sem limite**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE EM VIDEOGAMES: UMA ABORDAGEM CULTURAL E NARRATIVA

ALINE CONCEIÇÃO JOB DA SILVA²⁴⁹

A identidade é como um apanhador de sonhos em que as múltiplas camadas de eus que compõem o sujeito estão, por vezes, sobrepostas, justapostas, nunca em isolamento, jamais afastadas, sempre conectadas, contíguas. Princípios para se pensar identidade quando as certezas de unicidade já se perderam há tempos são, neste enunciado anterior, definidos ainda que de forma reduzida.

Deseja-se, quem sabe, uma nova lógica, uma pós-lógica, em que as bases deste pensamento filosófico se desconstruam em outros entendimentos e (im)possibilidades de ser. Quer dizer, uma lógica em que os diversos conceitos de identidade possam estar em conexão e em comunicação, talvez, assim, possibilitando uma reflexão sobre identidade que seja algo de representativo das construções identitárias como são percebidas e observadas.

Dessa forma, pensar no conceito de identidade permanece um problema. Um problema porque é antes um assunto controverso e não satisfatoriamente respondido do que a ideia vulgar de problema como um incômodo. Embora a presença de certa identidade (ou identidades) reaja com embates de alteridade, ou melhor uma não alteridade, pois seria o processo em que a identidade do Outro não recebe legitimação, resultando em, não raro, estereótipos, marginalização, violência, exotização e exploração, o que se observa é o contínuo reforço de relações sociais hierarquicamente determinadas pelo poder dominante.

A identidade está sempre no devir, é um processo contínuo em que tanto o mesmo como o Outro estão em constante relação de identificação e de alteridade na construção das identidades. De fato, pensar em identidade é pensar simultaneamente em alteridade, isso porque, em vez de pensá-las como pontos opostos, deve-se tentar uma compreensão daquilo que é presente e ausente ao mesmo tempo. Mais além, é tanto pela experiência, como ser concreto, quanto pelo discurso, como nas práticas sociais, é que o sujeito se afirma como “eu” e, portanto, é o referente ao enunciar, deixando para o Outro o papel do “tu” com quem se estabelece processos de identificação e de alteridade.

Pensando a identidade como um dos processos culturais em que o sujeito se circunscreve e tendo essas reflexões como princípios, os escritos de Stuart Hall e de Paul Ricœur podem acrescentar fundamentos para uma concepção de identidade múltipla e contínua. Hall define isso:

249 Professora Mestre. Doutoranda em Teoria da Literatura PPGL PUCRS. Professora Substituta CLC – UFPel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2065476109697136>.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2000, p. 38)

Hall afirma que o processo de identificação é “uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre ‘em processo’” (HALL, 2000, p.106). Nesse sentido, tal processo de *différance* ocorre mais pela diferença e diferimento do que pelo reconhecimento (de ser a própria pessoa). Assim, o processo de identificação “(...) opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior a constitui” (HALL, 2000, p. 106).

Ricœur, por sua vez, define identidade por um viés que se apresenta como a conjunção de algo como estágios ou estados da identidade através do tempo e isso implicaria numa identidade que se constrói narrativamente, já que o sujeito está ligado ao tempo e à história: “é pela escala de uma vida inteira que o si procura a sua identidade” (RICOEUR, 1991, p. 139).

Não obstante essas colocações sejam potentes e representativas de como estão sendo construídas as identidades na contemporaneidade (anos 2000 em diante), elas foram pensadas para relações e processos culturais sociais numa perspectiva empírica, e o que se propõe aqui é transpor tais colocações no ambiente em que os processos acontecem por uma via virtual, embora não menos real do que a factual.

Parto de uma concepção em que a identidade apresenta uma constituição permeável e contínua, isso porque se pode observar uma identidade que se forma em cada jogo, mas também o transporte dessa mesma identidade para outros jogos ou ainda a construção de uma nova que corresponda melhor à lógica que se apresenta em cada *gameworld* (mundo ficcional do jogo).

Esses processos compreendem tanto a escolha de um avatar (customizado pelo usuário ou pré-definido pelo jogo), de raça e categoria do personagem, de um nome para esta entidade, de atributos físicos, de marcas que podem simbolizar uma história (como tatuagens e cicatrizes), de sexo (a questão do gênero e da sexualidade pode ser observada em alguns jogos), de habilidades, etc., quanto a customização do sistema de interação com o usuário, a saber: definições de áudio, vídeo e *gameplay* (jogabilidade; esta, especialmente, reflete se a jogadora prefere uma interação mais fácil com o mundo do jogo ou um desafio maior, com maiores dificuldades – resolução de problemas, interação com outros personagens, combate, entre outros).

Essas escolhas revelam, antes, uma ideia de identidade e de subjetividade, construídas a partir da possibilidade daquilo que se tem como opções ou condições do que apenas decisões formais. Ou seja, tem-se a concepção de identidade como um processo que se caracteriza pelas escolhas feitas em diversas situações.

Assim é que se defende, neste texto, identidade como as diversas relações do sujeito com o Outro e consigo mesmo, assim como com os processos de escolha consciente e inconsciente diante de condições de possibilidades e de impossibilidades. A escolha consciente, de qualquer tipo de escolha, pode ser vista como a “utilização” (marcação em aspas para indicar a não intencionalidade do ato de usar algo ou não) de conhecimentos prévios diferentes na tomada de decisões. Dessa forma, o sujeito pode aplicar lógicas que detém pela sua inserção histórica e cultural no momento de realizar uma escolha, considerando que essas lógicas são anteriores ao sujeito e determinadas pelo contexto (por exemplo, é crime matar outro ser humano, é tabu o sexo entre irmãos).

Por outro lado, também constituem o sujeito escolhas que se afastariam desses princípios que seriam basilares na hora da decisão. Essas escolhas seriam diferentes em termos de sua natureza, pois não seguiriam nenhum conhecimento prévio, não se baseariam em tradições, costumes ou crenças de um grupo determinado, etc. Esses pressupostos encaminham, aqui, para a discussão sobre responsabilidade.

O jogo que se dá na concepção de uma identidade múltipla, composta por diferentes camadas de conteúdo, se completa ao se pensar justamente na ideia de responsabilidade. E uma teorização sobre identidade que leva em conta este elemento é aquela proposta por Paul Ricoeur.

O autor relaciona identidade e responsabilidade do sujeito, isso porque, numa instância enunciativa, o sujeito é o referente daquilo que enuncia no discurso. Não obstante possa-se cair num pensamento sobre responsabilidade como moral e ética (normativa, de certo e errado), não é esta a proposta que se coloca neste texto, mas sim a responsabilidade como uma lógica contextual, circunstancial, não medida pelas já mencionadas tradições, valores e costumes. Afirma Ricoeur,

na expressão ‘eu digo que’, o ‘eu’ não representa um termo lexical do sistema da língua, mas como uma expressão autoreferencial pela qual se designa a si mesmo esse que, falando, emprega o pronome pessoal na primeira pessoa do singular. Como tal, ele é insubstituível.²⁵⁰ (RICOEUR, 2004, p.145)

No jogo, especialmente em jogos em primeira pessoa, a jogadora é a enunciadora da própria narrativa visual, é aquela que enuncia em contato com o Outro do jogo nas diversas circunstâncias de interação, tomando para si a responsabilidade de suas escolhas de ação, de suas escolhas de como dar sequência numa determinada tarefa, de suas escolhas de diálogos com outras personagens e, muitas vezes, de suas escolhas entre finais diferentes.

Não somente Ricoeur discute responsabilidade, mas também Jacques Derrida. Para o filósofo franco-argelino, não é possível estabelecer uma quantificação igual entre aquilo que é particular e aquilo que é universal (embora qualquer universalidade já seja, em si, um problema), implicando na necessidade de uma responsabilidade dupla. Derrida define que responsabilidade é pensada como a responsabilidade do sujeito em relação a um Outro particular e aos outros todos, resultando numa concepção de que ela seria definida sem maiores dificuldades. Porém, a aporia que se coloca

250 Tradução da autora.

ao se pensar sobre responsabilidade é que não existem universais que sejam universais. Nem lei, nem tradição, nem valor ou costume é universal, portanto, uma lógica de certo e errado objetiva e comum a todas as pessoas é uma impossibilidade.

Para Derrida, as escolhas realizadas pelo sujeito não são livres e que, para uma escolha livre (a noção de livre arbítrio), esse sujeito deveria ser capaz de abstrair a história pessoal, a história coletiva, a religião, as leis, a cultura, etc..

Pode parecer que tais escolhas tenham um sentido dual, de certo e errado, positivo e negativo, mas elas vão além disso, são mais como possibilidades diversas de variáveis diferentes. O que direciona para os (im)possíveis derridianos, eventos de escolha em que uma escolha só se torna possível pela impossibilidade dela mesma em se tornar possível, gerando uma tal indecidibilidade, uma aporia. A aporia é mais uma indecisão no devir (tempo futuro não conhecido e imprevisível), sempre adiante, sempre postergada, sem que se possa calcular o resultado. O (im)possível, sendo um dos pontos da indecidibilidade, pretende desfazer os binarismos e a falsa percepção de que só existem duas possibilidades entre as quais se decide.

Nos livros *The Gift of Death* (1995)²⁵¹ e *Given Time* (1992)²⁵², Derrida elabora: um evento está antes na sua condição de impossibilidade do que na de possibilidade, ou seja, um evento é uma aporia do possível-impossível concomitantemente, pois o imprevisível é o evento. Mais além, coloca que uma espécie de indecidibilidade, que se relaciona com o conceito de decisão, jamais é sábia e que o momento de decisão deveria ser de loucura – *The Gift of Death* (1995).

Tal afirmação se apresenta como uma relação daquilo que seria um verdadeiro afastamento da racionalidade e da razão calculada. Em texto mais recente, *Specters of Marx: The State of the Debt, The Work of Mourning & the New International* (2006)²⁵³, Derrida define que um indecidível, como tal, não é nem presente nem ausente, mas sim as duas possibilidades ao mesmo tempo. O autor ilustra seus “conceitos” com situações diversas e apresentadas em textos e tempos diferentes, em geral reformulando as suas primeiras ideias.

Transportar estas questões para o videogame é subverter a ordem de como os estudos sobre esta mídia têm, ainda, se colocado. Há sim uma exigência de pesquisas sobre a forma, as regras, o sistema abstrato que coordena a usuária, mas também se faz necessária a discussão sobre movimentos de construção identitária dentro de suportes como o do videogame. Assim, as próprias narrativas elaboradas pelas jogadoras no universo do jogo considerarão as características que se deseja para os avatares como escolhas e decisões subjetivas do que se pode pensar como responsabilidade diante da experiência do jogo. O que se dá é a construção de uma lógica interna, uma “ética”, de ficcionalização e de escolhas, em constante fluxo, variando e se transformando conforme o jogo exige.

251 Publicação original: DERRIDA, Jacques. L' éthique du don: Jacques Derrida et la pensée du don: colloque de Royaumont, décembre 1990. Donner la mort / Jacques Derrida. Métailié-Transition.

252 Publicação original: DERRIDA, Jacques. Donner le temps. Galilée. October 10, 1991.

253 Publicação original: DERRIDA, Jacques. Spectres de Marx. Galilée. October 14, 1993.

A forma como Ricoeur elabora identidade, fazendo a relação do sujeito inserido no mundo social e intérprete de sistemas culturais simbólicos, também considera que existe um tempo e uma história na construção de identidade desse sujeito e essa história como narrativa e não a ideia de história dos eventos da humanidade. O que encaminha para o conceito de “identidade narrativa”:

A identidade narrativamente compreendida pode ser chamada, por convenção da linguagem, identidade do personagem. (RICOEUR, 1994, p. 168)

A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar de identidade narrativa, construindo a da história relatada, É a identidade da história que faz a identidade do personagem. (RICOEUR, 1994, p. 176)

Junto aos estudos sobre redes sociais, blogs, canais de vídeo, comunidades *on-line*, etc., os videogames estão entre os suportes virtuais mais utilizados no mundo. A representatividade disso já deveria ser suficiente para mostrar a relevância de pesquisas nesse campo, mas jogos, redes sociais e aparentados virtuais nem sempre são bem “vistos” por estudiosos e pesquisadores, mesmo entre nomes dos Estudos Culturais.

No videogame, a jogadora passa a habitar um universo completo no jogo, que, em nenhuma instância precisa ser uma representação do mundo, mas, em geral, apresenta circunstâncias reconhecíveis de processamento. E ao interagir com este mundo, ao dar sequência às suas ações nesse universo, ela constrói uma identidade narrativa e ficcional que se desenvolve a partir e com o ambiente do jogo. Ricoeur afirma que é no texto que “o projeto de um mundo que eu posso habitar e no qual se possam revelar as possibilidades que me são mais próprias” (1995, p. 105), sem alteração do significado e da validade de tal afirmação, ela se transporta sem dificuldades para o mundo do jogo. Essas práticas dentro do jogo, ainda que virtuais, vão desembocar em identidades diversas, sendo ocupadas pela jogadora/usuária em diferentes circunstâncias. É como Hall afirma:

(a)s identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo do discurso, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades são sujeitadas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p.108)

Disso, é possível concluir que os universos dos jogos possibilitam a elaboração de uma identidade narrativa ficcional da jogadora através de suas interações com o mundo e essas interações muitas das vezes se dão pela representação da usuária na forma de um avatar. Videogames funcionam dentro de características básicas como imersão, agência e identificação, elas estão em relação e possibilitam umas as outras. O gênero de jogo, a qualidade dos gráficos e a presença ou não de avatar não determinam nem imersão e agência, mas a identificação se dá pela empatia entre a jogadora e seu avatar, ou um avatar (personagem da jogadora) que utilize dentro de um jogo.

Existem diversos gêneros de videogames e cada gênero vai apresentar características recorrentes que determinam o seu gênero, mas que também podem apresentar características de outros. Se se quer pensar sobre identidade narrativa, tem-se que considerar, dentre os gêneros de jogos, quais apresentam narrativa, já que se pretende compreender a construção do avatar pela sua existência ao longo do jogo. É o ponto de partida para o processo identitário em jogos como proposto anteriormente.

Em livro publicado em 2010, Ernest Adams propõe dez categorias de jogos: (1) ação; (2) estratégia; (3) RPG; (4) esportes; (5) simulações de veículo; (6) simulações de construção e gerenciamento; (7) aventura; (8) vida artificial; (9) quebra-cabeça; (10) jogos *on-line*. Tal categorização apenas ilustra este tipo de abordagem estrutural, mas permite reconhecer as formas mais comuns. Assim, em *Fundamentals of Game Design*, Adams define características predominantes nos gêneros e subgêneros, o que determina a classificação em um ou outra categoria.

Dentre essas categorias, estão os *role-playing games* (jogos de interpretação de papéis) – RPG e os jogos de aventura. Observando tais categorias, é possível identificar e reconhecer que se diferenciam das outras por oferecer possibilidades não disponíveis em outros gêneros de desenvolvimento de personagens. O autor define os *role-playing games* como:

Jogos de interpretação de papéis permitem que os jogadores interajam com o mundo do jogo numa variedade de formas bem mais ampla do que a maioria dos outros gêneros, e joguem um papel mais rico do que muitos jogos permitem. A maioria dos jogos de interpretação de papéis também oferece uma experiência impossível no mundo real: um sentido de crescimento de uma pessoa comum para um super herói com poderes incríveis. Outros gêneros normalmente proporcionam estes poderes aos jogadores imediatamente, mas, em um jogo de interpretação de papéis, o jogador os conquistam através de jogo bem-sucedido e pode escolher quais habilidades específicas ele/ela quer desenvolver.²⁵⁴ (ADAMS, 2010, p.453)

Um jogo de interpretação de papel é aquele em que o jogador controla um ou mais personagens, normalmente customizados pelo jogador, e os guia através de uma série de buscas/tarefas controladas pelo computador. A vitória consiste em completar as buscas/tarefas. O crescimento de poder e habilidades do personagem é uma característica própria do gênero. Desafios comuns incluem combate tático, logística, crescimento econômico, exploração e solução de quebra-cabeças. Desafios de coordenação física são raros, com exceção de híbridos de RPG de ação. (ADAMS, 2010, p.45).

Os jogos de aventura, por sua vez, se caracterizam como

um jogo num enredo interativo sobre um personagem protagonista que é jogado pelo jogador. Narração da história e exploração são elementos essenciais do jogo. Resolução de quebra-cabeças e desafios conceituais criam grande parte da jogabilidade. Combate, gerenciamento econômico e desafios de ação são reduzidos ou inexistentes.²⁵⁵

254 Tradução da autora.

255 Tradução da autora.

Os jogos de aventura, cada vez mais, apresentam hibridismos com os jogos de ação e os de RPG; têm como subgênero, atualmente, os dramas interativos que são jogos caracterizados por uma apresentação bastante cinematográfica e uso de roteiro (*script*) através de longas sequências de vídeo, sejam de animação ou de *live-action*. Por outro lado, há quem afirme que a ênfase desses jogos está no enredo e não na jogabilidade.

Pelas definições, ficam evidentes as oportunidades narrativas oferecidas por esses gêneros. Essas características, como mencionadas, podem ser utilizadas em outros gêneros, mas são mais recorrentes nesses. Há, também, que se considerar que elementos de aventura e de RPG podem ser empregados em jogos *on-line*, que são uma ferramenta e não um gênero, e que nem todos os gêneros de jogos dão suporte a construções narrativas.

Esses gêneros têm, no avatar, uma espécie de símbolo da jogadora. O avatar é quem representa a jogadora dentro do jogo, seja um avatar visível (ponto de vista em terceira pessoa), seja um avatar em que a jogadora vê o mundo do jogo como se estivesse vendo o universo com seus próprios olhos (ponto de vista em primeira pessoa). Isso é uma possibilidade de observação sobre a questão da imersão e de agência, ou seja, jogos em primeira pessoa seriam mais imersivos e, por isso, agenciariam mais. Nem sempre.

Não se pode esquecer, contudo, de que avatares são o que personagens são nos modos diegético e mimético. Conceituações conservadoras, talvez, não pensem na transposição de personagens para avatares no modo simulatório do jogo e nem como essa transposição ocorre e suas características. Uma versão publicada *on-line* do *The Handbook of Narratology* (agora *The Living Handbook of Narratology*, pois pode ser continuamente modificado por professores e teóricos que fazem parte da publicação), apresenta uma definição contemporânea, considerando novas possibilidades por causa da tecnologia disponível.

No verbete *Character* (personagem), Fotis Jannidis (2013) começa definindo de forma a não excluir o que pode ser produzido contemporaneamente: “personagem é uma figura de base textual ou midiática em um universo ficcional, usualmente humano ou humanóide”²⁵⁶. Não somente apresenta um conceito de personagem, mas também defende como se dá a caracterização, que, no jogo, pode ser vista como a customização de avatares. Observe: “é o processo de atribuir propriedades a nomes que resulta em agentes com estas propriedades no mundo ficcional”²⁵⁷ (JANNIDIS, 2013). Quer dizer, ao customizar a própria personagem, a jogadora concretiza uma existência ficcional que vai representá-la no jogo e, mais além, a personagem vai receber um nome que é um nominalizador, definindo aquela personagem entre todas as outras do jogo e mesmo fora dele (nomes e customizações de outras jogadoras). Jannidis (2103) ainda acrescenta que a

256 Tradução da autora.

257 Tradução da autora.

caracterização pode ser direta, como quando uma propriedade é atribuída explicitamente ao personagem, ou indireta, quando é o resultado de inferências a partir do texto baseado parcialmente no conhecimento de mundo (...). O termo “caracterização” pode ser usado para se referir à atribuição de propriedades a um personagem, mas também ao processo e resultado global de atribuição de propriedades a um dado personagem.²⁵⁸

Isso seria uma parte de processos de identificação no jogo. Já a agência e a imersão independem disso, embora também façam parte desses processos: jogadoras podem ser envolvidas pelo mundo do jogo por motivos diversos e de maneiras variadas. Uma vez que agência corresponde ao jogo de interações entre a jogadora e o sistema do jogo em diferentes âmbitos, a sua definição se estabelece como: “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, p. 127). Por outro lado,

a agência, então, vai além da participação e da atividade. Como prazer estético, uma experiência a ser saboreada por si mesma, ela é oferecida de modo limitado nas formas de arte tradicionais, mas é mais comumente encontrada nas atividades estruturadas a que chamamos jogos. Portanto, quando se transfere a narrativa para o computador, ela é inserida num domínio já moldado pelas estruturas dos jogos. (MURRAY, 2003, p. 129)

Nesse sentido, os modos como se pode observar as construções identitárias no jogo estão em diálogo com a agência e a imersão. Esta última, está em mídias diferentes e faz parte dos modos miméticos, diegéticos e simulatórios, embora ocorra em níveis variados. Segundo Janet Murray, a imersão é “a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo nosso sistema sensorial. (MURRAY, 2003, p. 102). Para Allan Bartle, existem níveis diferentes de identificação, de agência e de imersão, e isso define como o avatar deve ser avaliado por pesquisadores.

Primeiro, nós temos jogadores. Jogadores são pessoas do mundo real que utilizam um computador conectado a algum tipo de mundo virtual (geralmente um jogo, por isso o termo “jogador”). Um avatar é o representante do jogador num mundo. É de fato apenas uma marionete. Ele (ou ela) faz como lhe é ordenado, reporta o que acontece com ele e age como um canal geral de interação entre jogador e mundo. Ele (ou ela) pode ou não ter uma representação gráfica, pode ou não ter um nome. Ele (ou ela) se refere a si mesmo como uma entidade separada e se comunica com o jogador assim: “Eu não posso abrir a porta”. É apenas uma conveniência, uma ferramenta. Contraste isto com um personagem. Um personagem é a representação do jogador em um mundo. É um nível completo de imersão mais profundo. O seu personagem é uma extensão de você mesmo, uma personalidade que você veste quando entra no mundo. O jogo relata coisas que acontecem com o personagem como se elas estivessem acontecendo com você: “você não pode abrir a porta”. Você pode se sentir um pouco chateado se um dos seus personagens morre. Muitas das pessoas que escrevem sobre avatares de fato se referem a personagens, mas essas pessoas não entendem que existe uma diferença. Avatares são bonecas, personagens são simulacra.²⁵⁹ (BARTLE, 2001)

258 Tradução da autora.

259 Tradução da autora.

Nem avatares nem personagens, no entanto, são pessoas. (...) Existe um nível de imersão além daquele de personagem: a persona. A persona é um jogador, num mundo. Qualquer separação entre personagem se desfaz: o jogador é o personagem. Você não está interpretando o papel de um ser, você é aquele ser; você não está assumindo uma identidade, você é aquela identidade. Se você perde uma luta, você não sente como se o seu personagem tivesse morrido, você sente como se você tivesse morrido. Não há nenhum nível de engano: você está lá. (...) Avatares e personagens são apenas passos para a imersão, eles não são de fato imersão eles mesmos. Quando jogador e persona surgem como um, isto é imersão, é isso que as pessoas conseguem obter destes jogos que elas não conseguem obter de nenhum outro lugar.²⁶⁰ (BARTLE, 2001)

A ideia por trás disso é que, possivelmente, os processos de identificação e a construção de uma identidade narrativa em jogos se constitua se, e somente se, essas relações entre jogadoras e avatares acontecerem. Contudo, não existe receita.

Dessa forma, é preciso partir de jogos que estejam dentro dessas categorias e que apresentem um elemento que represente a jogadora no mundo do jogo, permitindo, quem sabe, ilustrar os processos identitários no ambiente virtual dos videogames. Tendo isso em vista, os jogos *The Elder Scrolls V: Skyrim* – TESV Skyrim, (RPG computadorizado, com elementos de ação e aventura) e *Beyond: Two Souls* - BTS (jogo de ação-aventura de drama interativo) são dois títulos que podem apresentar considerações relevantes sobre o que foi proposto.

Primeiramente, deve-se ressaltar que os dois jogos se distanciam pela questão da customização: TESV Skyrim oferece amplas possibilidades de customização, tanto de criação do avatar (10 raças humanóides, sexo, cor da pele, peso, altura, estrutura facial, tom de pele em partes diferentes do rosto, formato do cabelo e cor e nome) como do sistema e de jogabilidade (áudio, vídeo, eixo da câmera, intervalo entre salvamento de jogo, salvar em descanso, salvar enquanto viajando rápido, dificuldade do jogo, etc.), enquanto que BTS não. Neste último, são oferecidas: a opção de escolher o *game mode* (modo de jogo) entre *single player* (único jogador) ou *co-op* (cooperação com outra jogadora), a escolha do idioma, o menu de controles do jogo e uma tela de “como jogar” (*how to play*). Não há necessidade de comparar as possibilidades de customização, o último é muito pouco customizável, enquanto o primeiro é amplamente customizável.

SOBRE OS JOGOS

TESV Skyrim (2011), em termos de enredo, apresenta uma estrutura bastante semelhante à da jornada do herói e todos os seus estágios (chamado para a aventura, a partida, a luta com o monstro interior, etc.), o que se tem é uma protagonista – Dovahkiin ou Dragonborn (nascida do dragão) – que se descobre nas missões iniciais do jogo, é alguém com alguma importância, não política, mas talvez espiritual, pois esta protagonista seria uma humana nascida com a voz do dragão.

A pessoa nascida com este poder vem ao mundo por um único motivo: enfrentar o mal supremo do universo de Skyrim, os dragões e seu líder, o dragão Alduin, o devorador de mundos. Assim, a

260 Tradução da autora.

jogadora inicia o jogo customizando seu avatar (seguindo as opções mencionadas) e conhecendo a sua história e a história daquele mundo aos poucos. O início do jogo funciona como um tutorial que ensina os comandos e interações básicas no jogo.

O ambiente do jogo é o que se chama “mundo aberto”. Este tipo de *gameworld* permite à jogadora explorar o terreno conforme desejar, sem precisar de liberação de partes do mapa para que isso ocorra. Nesse sentido, a jogadora pode jogar o jogo sem seguir a história principal, realizando tarefas paralelas ou apenas andando pelo mundo, pode, ainda, postergar a história do jogo indefinidamente. E não há passagens de níveis como pode ser observado em *Beyond: Two Souls*.

O jogo é muito famoso entre jogadores ao redor do mundo. Hoje, quatro anos após o seu lançamento, ainda segue entre os títulos mais vendidos do seu gênero e ainda recebe atualizações por parte de jogadores, que seguem “alimentando” o jogo com conteúdo. O título, além dessa repercussão, tornou-se, nos anos que seguiram o seu lançamento, em matéria prima para uma diversidade de outras práticas sociais, especialmente *memes*²⁶¹ (unidade de informação cultural, como uma prática cultural ou ideia, transmitida verbalmente ou por ação repetida de uma mente para outra²⁶²). O que suscitou tais práticas é o fato de o jogo apresentar diálogos repetidos e considerados tolos e infantis nos NPCs²⁶³. Por outro lado, o jogo permite às jogadoras uma liberdade de escolha bastante ampla; é possível, inclusive, a elaboração de uma narrativa emergente, aquela que surge sem seguir uma narrativa do jogo.

As possibilidades de escolha em TESV Skyrim (2011) vão além dessas, pois oferecem às jogadoras a abertura de possibilidades de sequência de atividades a realizar (ou mesmo não realizar tarefa alguma) de acordo com o interesse e vontade de cada jogadora. O jogo pode pecar em termos de profundidade dos diálogos ou de uma complexidade maior em termos de sua narrativa inerente, mas isso não interfere e nem atrapalha a imersão, o agenciamento e a identificação com a protagonista. A jogadora sente como se fosse ela mesma naquele universo, realizando proezas se for o caso, ou apenas andando pelo mundo a colher plantas. Nesse sentido, é possível relacionar tal colocação com a de Stuart Hall:

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2000, p. 38)

TESV Skyrim (2011) possibilita que qualquer jogadora construa a sua própria identidade narrativa e ficcional dentro do jogo, apesar de alguns deslizos em termos de conteúdo do jogo (por exemplos, existem várias comunidades especializadas dentro do jogo – magos, assassinos, lobisomens, etc. – e a jogadora pode se tornar participante de todas e ser a líder de cada grupo se

261 <http://i3.kym-cdn.com/photos/images/original/000/210/566/fcd.jpg>.

262 <http://thefreedictionary.com/meme>.

263 *Non-playable characters*, personagens não jogáveis.

realizar as tarefas exigidas para tanto; talvez, isso seja uma contradição em termos de conteúdo, mas também pode ser uma abertura a uma lógica diferente da que se conhece e que abre para possibilidade não pensadas). *Beyond: Two Souls* – BTS (2013), por sua vez, apresenta um enredo não linear apresentado às jogadoras de forma linear, ou seja, a história é contada sem sequência cronológica, mas a forma como os pedaços dessa história são apresentados é linear, pois uma segue a outra sem a possibilidade de alteração ou opção por outro pedaço da história, chamado de capítulo no jogo. Esses capítulos narram um intervalo de 15 anos da vida da protagonista, Jodie Holmes. Uma vez que o capítulo já tenha sido jogado, a jogadora pode voltar a ele e jogá-lo novamente.

O enredo é não cronológico, o que abre os jogos para perspectivas diferentes de apresentar uma história, algo comum na literatura. A história vai se desenvolvendo, dando informações aos poucos à jogadora, e mostra como Jodie acabou fazendo parte de um projeto da CIA (Central Intelligence Agency) que utiliza seus “poderes” na resolução de casos diversos e sendo treinada para se tornar uma agente.

Os capítulos flutuam entre presente, passado e futuro, o que pode ser uma barreira tanto para o agenciamento como para a imersão, uma vez que a passagem de capítulos implica em telas que tiram a jogadora do jogo e a empatia que se desenvolve pela personagem numa interação é interrompida em cada uma dessas pausas. A jogabilidade do jogo se dá através de eventos interativos rápidos (*quick time events* – QTEs), exigindo tomadas de decisão das jogadoras e que implicam na duração de cada episódio, essas decisões também afetam o relacionamento de Jodie com os outros personagens.

São cerca de dez horas de jogo, e a jogadora pode terminar a jornada com uma sensação de completude, já que a narrativa do jogo é complexa em termos de enredo e de como os episódios são narrados. Por outro lado, a jogadora que esperava uma interação mais forte com o jogo (movimentação, manipulação de objetos, escolhas de direção mais amplas, etc.) talvez não termine a jornada com a mesma sensação, pois o jogo parece mais um filme sendo assistido do que um jogo sendo jogado. De fato, as interações no *gameworld* são muito restritas.

Para ilustrar: no capítulo 10 (*Chapter 10: Homeless*²⁶⁴), o nível do jogo começa numa cena de vídeo em que uma viatura da polícia faz uma ronda. Na passagem pela rua, podemos ver Jodie sentada na entrada de um prédio. O carro segue e o ponto de vista permanece em Jodie. O jogo sinaliza para a jogadora que precisa apertar o botão “X” (no console *PlayStation 3*) para que ela se levante. Assim que a jogadora faz isso e Jodie se levanta, o jogo retorna para uma cena de vídeo em que a jogadora não interage. Jodie faz uma ligação, mas não fala (então parece que desistiu de falar com o outro personagem). Ela segue andando pela rua (que é a interação disponível à jogadora – andar), quando Aiden (a entidade que habita o mesmo corpo que Jodie) toma o controle do corpo já que Jodie está desmaiando de frio. A jogadora passa a controlar Aiden (que não tem corpo, é apenas representado por uma espécie visão em outra dimensão), que usa seus “poderes” para

264 <https://youtu.be/YUTBMjZvjaA>.

chamar a atenção de um morador de rua próximo à cena. O homem não entende o que está acontecendo e nem sabe como os barulhos estão sendo produzidos, mas, ao procurar pistas a sua volta, percebe Jodie desmaiada na calçada. Ele a resgata e a leva para um prédio abandonado onde ele e outras pessoas vivem. O jogo segue de forma muito semelhante em termos de interação.

Considerando os pressupostos apresentados, pode-se pensar em resultados diferentes para cada jogadora ao término do jogo. Talvez, uma jogadora não tão experiente e com poucas habilidades de jogo prefira um jogo em que o que lhe é exigido está no nível de dificuldade mínima e represente apenas opções de “manipular ou olhar um objeto”, “falar, flertar ou dançar” (com uma pessoa) e, no final, escolher independentemente do que acontece ao longo do jogo um dos possíveis finais. A escolha por um dos finais (morte/além; vida: sozinha ou acompanhada por Ryan, Zoey ou Jay) talvez indique a construção de uma identidade narrativa da jogadora através de Jodie de modo que, a forma como ela jogou os capítulos e fez as escolhas possíveis em cada situação, sejam representados, finalmente, por um destes finais²⁶⁵.

Embora seja a personagem protagonista do jogo e não seja customizável, a narrativa é tão envolvente (assim como em *The Last of Us*²⁶⁶) que o agenciamento entre jogadora e personagem se dá apesar dos problemas de jogabilidade. Não obstante, em diferentes sites e revistas de *games*, o jogo recebeu avaliações negativas por causa da jogabilidade, mas avaliações excelentes em termos de enredo e de narrativa.

Seria possível ampliar esta discussão, ilustrando e relatando eventos dos jogos que tanto fossem representativos de possibilidades e de impossibilidades de escolhas, bem como demonstrando os processos identitários que se dão em cada caso. A ideia que permanece é de que uma narrativa envolvente possa facilitar e promover agenciamento, imersão e identificação (mas outras formas não narrativas também possibilitam isso), e que a relação entre jogadora e avatar pode ser um dos catalisadores da construção de uma identidade narrativa e ficcional nos jogos, revelando-se por aquilo que se pode observar e analisar como o exercício de uma subjetividade dentro de um ambiente simulado, o do videogame.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Ernest. *Fundamentals of Game Design*. California: New Riders, 2010.
- BARTLE, Richard. *Avatar, Character, Persona*. 2001. Acessado em: Abril, 2013. Disponível em: <http://mud.co.uk/richard/acp.htm>.

265 Após vários *gameplays* com diferentes finais, outros finais possíveis se abrem, mas, na primeira jogada, somente estes finais estão disponíveis.

266 Jogo de 2013, desenvolvido e publicado pela Naughty Dog, *The last of us* é uma experiência definidora de gênero de jogo que mistura elementos de sobrevivência e de ação para contar a história centrada em uma personagem sobre uma população dizimada por uma praga moderna. Os sobreviventes matam-se uns aos outros por comida, armas e qualquer outro item que possam encontrar. Joel, um sobrevivente impiedoso, e Ellie, uma garota adolescente muito corajosa e esperta para a sua idade, precisam trabalhar juntos para sobreviver à jornada através do que restou dos Estados Unidos da América. (Fonte: www.thelastofus.playstation.com/)

- BETHESDA Game Studios. *The Elder Scrolls V: Skyrim* [Microsoft Windows, PlayStation 3, Xbox 360]. Estados Unidos: Bethesda Softworks, 2011.
- DERRIDA, Jacques. Force of Law: the “mystical foundation of authority”. In: CORNELL, Drucilla; ROSENFELD, Michel; CARLSON, David Gray (eds.). *Deconstruction and The Possibility of Justice*. New York: Routledge, 1992.
- DERRIDA, Jacques. *Given Time: I. counterfeit money*. Chicago: University of Chicago, 1992.
- DERRIDA, Jacques. *Specters of Marx: the state of the debt, the work of mourning & the new international*. New York: Routledge, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *The Gift of Death*. Chicago: University of Chicago, 1995
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JANNIDIS, Fotis. Character. In: GRUYTER, Walter de. *the living handbook of narratology*. Acessado em: Abril, 2012. Disponível em: <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/character>.
- MURRAY, Janet H.. Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: UNESP, 2003.
- QUANTIC Dream. *Beyond: Two Souls* [PlayStation 3]. Japão: Sony Computer Entertainment, Inc., 2013.
- RICOEUR, Paul. O Si-mesmo Como um Outro. São Paulo: Papiros, 1991.
- RICOEUR, Paul. O Si-mesmo Como um Outro. São Paulo: Papiros, 1994.
- RICOEUR, Paul. Da metafísica à moral. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- RICOEUR, Paul. *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock, 2004.
- TAVINOR, Grant. *The Art of Videogames*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009.

A TRAJETÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS JAPONESAS: DO SURGIMENTO AO ALCANCE INTERNACIONAL

DANIELA ISRAEL²⁶⁷

DANIEL CONTE²⁶⁸

1. INTRODUÇÃO

O principal questionamento que se apresenta a quem estuda narrativas sequenciais em quadrinhos, sejam elas *comics*, gibis, ou *mangas* está em legitimar a necessidade de se estudar esse tipo de narrativa e, num segundo momento, em definir por qual campo semântico se deve estudá-las. José Marques de Melo, problematiza essa questão em seu texto *Quem tem medo dos quadrinhos?*²⁶⁹, em que expõe os preconceitos acadêmicos em torno do estudo de histórias em quadrinhos (HQs) e as dificuldades em categorizá-las em uma determinada área de conhecimento. Há teóricos que irão propor analisar e estudá-las sob o viés das teorias da comunicação, assumindo, assim, uma perspectiva onde as histórias em quadrinhos são compreendidas como fruto da cultura de massa, relacionadas a uma ideia de “baixa cultura” e desprovida de valor estético e discursos complexos.

A perspectiva adotada neste trabalho, porém, propõe estudar histórias em quadrinhos como uma manifestação de caráter literário, inspirada na definição de Antônio Cândido, na qual a literatura é,

de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CÂNDIDO, 2004, p. 175)

267 Mestranda em Processos e Manifestações Culturais na Universidade FEEVALE. Docente da Faculdade de Comunicação Social no Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter. E-mail: daniela_israel@uniritter.edu.br

268 Orientador Prof. Dr. Daniel Conte. Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana, professor e pesquisador da Universidade Feevale no curso de Letras e no PPG em Processos e Manifestações Culturais. Tutor PET-Interdisciplinar Feevale (FNDE).E-mail: danielconte@feevale.br

269 O artigo faz parte da obra *Cultura pop japonesa: manga e anime, organizado por Sonia B. Luyten e publicado em 2012 pela editora Hedra. O livro Os pioneiros no estudo de quadrinhos no Brasil de 2013 também trabalha esta questão.*

Se, para o autor, não há homem que não possa viver sem literatura, também não há nação que não tenha construído uma forma diferenciada de fabulação, assim, prossegue o autor, “cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada uma a presença e atuação deles” (CÂNDIDO, 2004, p.175). De forma que, estudar histórias em quadrinhos japonesas como uma forma de manifestação literária é inseri-las em uma ampla discussão, que transpassa por uma reflexão sobre a identidade nacional, a noção de nação e os aspectos ligados à problemática da representação.

Dessa ordem contextual, o presente estudo recupera o percurso das HQs japonesas, de seu surgimento até sua consolidação internacional. O estudo objetiva, também, versar sobre as características estéticas das histórias em quadrinhos e seus diferentes gêneros.

2. O MANGA: DO SURGIMENTO AO ALCANCE INTERNACIONAL

O termo *manga* tem origem no idioma japonês e em tradução para o português significa histórias em quadrinhos. A palavra é resultado da soma dos ideogramas²⁷⁰ *man*, de humor, e *gá*, de imagem ou desenho. Para os japoneses, todas as histórias em quadrinhos são mangas, sejam elas produções nipônicas ou estrangeiras; todavia, o Ocidente convencionou chamar de *manga* apenas as histórias em quadrinhos produzidas no Japão ou aquelas que mantêm o mesmo padrão estético e narrativo das obras nipônicas.

A primeira experiência nipônica com histórias em quadrinhos data de 1300, quando surgiram os *emakimono* – pergaminhos ilustrados em tradução –, que eram rolos onde as ilustrações complementavam a história conforme seu desenrolar e, em geral, narravam acontecimentos históricos ou apresentavam a origem dos templos. Porém, o Japão só passou a usar a palavra *manga*, quando, em 1901, Rakuten Kitazawa, criou a primeira história japonesa em quadrinhos com personagens fixas e a publicou por alguns anos no jornal. Nessa época, os quadrinhos japoneses apareciam no formato de charge, com quatro ou oito desenhos apenas, em edições diárias e dominicais dos jornais, e eram destinadas quase exclusivamente ao mercado adulto (LUYTEN, 2012, p. 17). Nos anos 30, é lançado a revista *Shōnen Club*, da editora *Kodansha*, dedicada ao público infantil. Assim, ainda antes da Segunda Guerra Mundial, o mercado japonês estabeleceu sua independência em relação às produções ocidentais e poucas histórias em quadrinhos norte-americanas, os *comics*²⁷¹, se publicava no país. Ao largo da guerra, não houve avanços significativos na produção das histórias em quadrinhos visto que não havia recursos financeiros disponíveis para impressões e os artistas estavam, em sua grande maioria, envolvidos na produção de obras publicitárias de temática bélica sob as ordens do Exército.

Nos primeiros anos do pós-guerra, os japoneses sobreviviam com recursos limitados. A ajuda internacional vinha dos Estados Unidos, que se mostravam interessados em reformar o país e viam no Japão um aliado estratégico na luta anticomunista. Assim, ainda em 1945, o governo interino

270 Ideograma (*kanji*) é um símbolo gráfico utilizado para representar uma palavra ou conceito abstrato. De origem chinesa, é um dos três alfabetos adotados pelo Japão.

271 O termo *comics* se refere as histórias em quadrinhos norte-americanas, tais como as produções da Marvel.

das Forças de Ocupação Aliadas, sob o comando do general Douglas MacArthur, reorganizou os partidos políticos e liberou o direito ao voto feminino; o sistema de educação foi reformulado, os livros didáticos foram revisados e todo o teor expansionista e militar foi suprimido. Renunciando para sempre a guerra, e sem condições políticas e econômicas de se opor, o povo japonês aceitou as mudanças e o que lhes foi proposto: esqueceram suas intenções expansionistas e concentraram esforços na sua força de trabalho. A necessidade de apagar “o mais rápido possível os traços da vigência de outras ideias” abriu espaço para a popularização das histórias em quadrinhos japonesas. De modo que, nos primeiros anos do pós-guerra, os *mangas* “representaram exatamente isso: muitas páginas de diversão (e esquecimento) a baixo custo” (LUYTEN, 2012, p. 19).

Com mais de 500 páginas, e mais baratas que uma passagem de trem, rapidamente as revistas de histórias em quadrinhos se popularizam. Todavia, o *manga* só ganhou notoriedade nacional no início dos anos 50, a partir da obra de *Osamu Tezuka*, aclamado ainda em vida como “Deus do *Manga*”. Foi o autor que inaugurou a estética dos olhos grandes, cabelos pontudos e pernas compridas e, no universo narrativo, trouxe para o *manga*, tramas dramáticas e complexas. Assim, a revolução Tezuka, entre as décadas de 1950 e 1960, transformou o *manga* em uma das mídias mais poderosas do Japão e o consolidou como o grande passatempo nacional, de modo que hoje,

histórias em quadrinhos (mangas) e desenhos animados (animes) no Japão são um assunto seríssimo [...] embora na origem sejam atividades distintas, no Japão elas tiveram um denominador comum – alguém que lhes conferiu originalidade e características hoje qualificadas de “japonesas”. É opinião pacífica que isso ocorreu graças a obra de um homem [...] A ele se atribui a criação do estilo de desenho dos personagens de corpos magros, cabelos pontudos e olhos enormes, com cores vivas e contrastantes em histórias com forte conteúdo dramático. Especialmente no pós-guerra, suas histórias influenciaram gerações de crianças e jovens no Japão, e através de sua notoriedade ele conferiu ao manga e ao anime prestígio e status de arte [...] Seu nome era Osamu Tezuka. (SATO, 2007, p. 125)

A popularização do *manga* em território japonês é tão significativa que, “em 1980 atingiu-se o volume de 4,3 bilhões de livros e revistas produzidos, dos quais 27%, ou seja, 1,16 bilhão destinavam-se a publicações de histórias em quadrinhos” (LUYTEN, 2012, p. 17). Em 1995, cinquenta anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, um total de 2,3 bilhões de livros e revistas de histórias em quadrinhos foram impressas no país e 1,9 bilhão de unidades vendidas, o que representa uma média de 15 unidades por habitante. Na contemporaneidade, o *manga Naruto*, por exemplo, vendeu 135 milhões de exemplares. A obra *One Piece*, que narra a história de um pirata em busca de um lendário tesouro, publicada semanalmente desde 1997, é considerado o *manga* mais vendido até hoje, e já soma 300 milhões de exemplares comercializados somente no Japão. Tamanha é a aceitação do *manga* em território japonês que, em 1986, Noburo Nakano, editor da revista Shueisha declarou que “as pessoas, hoje em dia, no Japão, pensam sob a forma da linguagem do *manga*” (LUYTEN, 2012, p. 23).

2.1 O MANGA NO MUNDO E NO BRASIL

No Ocidente, a partir da década de 80, a cultura japonesa voltou a despertar curiosidade. Para Sato (2005), o imaginário ocidental sobre o Japão, construído com base nos samurais, gueixas e

templos foi, lentamente, se transformando em uma imagem diferenciada, de uma nação capaz de se reconstruir por completo após a guerra, e “cada vez mais ocidentalizado em sua forma, mas revelando aspectos tão antigos quando os das imagens tradicionais” (p. 28). Assim, não

são mais as gravuras *ukiyo-e* que passam essas imagens ao Ocidente, mas histórias em quadrinhos com personagens caricatos, de corpos magros, olhos grandes e cabelos espetados.... Personagens com nomes como *Mitsuo*, *Saori*, *Tetsuo*, *Kaoru* e *Yukito*, passaram a ser tão comuns aos ouvidos dos ocidentais como nomes em inglês. A imagem de olhos grandes e cabelos espetados se tornou familiar e passou a ser sinônimo de estética japonesa, embora esse visual não corresponda à realidade física dos orientais”. (SATO, 2005, p. 29)

Traçar o percurso das histórias em quadrinhos japonesas no Ocidente impõe, também, explicar sua relação com os desenhos animados produzidos no Japão – os *animes*²⁷² –, pois, “em nenhum outro país esses meios têm estado tão intimamente ligados”, e é fato que, em sua grande maioria, o leitor que “consome *mangas*, quase inevitavelmente também consome *animes*” (MOLINÉ, 2004, p. 47). Assim, os *animes*, em especial os produzidos para televisão, e os *mangas*, possuem uma relação que ocorre de forma similar e, ao mesmo tempo, oposta no Oriente e no Ocidente. No Japão, desde os anos 60, é prática do mercado transformar os *mangas* de sucesso em obras animadas seriadas para televisão, de forma que, se um *manga* vende um número expressivo de exemplares em pouco tempo a obra é adaptada para uma versão em desenho animada para a televisão. No Ocidente, entretanto, o processo é o oposto: quando uma série de desenho animado faz sucesso no país em que é exibida, sua versão original em *manga* é publicada.

Essa explicação se faz necessária para que se possa compreender a difusão do *manga* no mercado internacional. A obra *Dragon Ball* e sua popularização através da Espanha, em especial na região da Catalunha, é considerada um dos percursos da difusão internacional das histórias em quadrinhos japonesas. Quando a versão animada da obra estreou na televisão espanhola em 1990, a “obra desencadeou uma ‘dragonballmania’ – iniciada pelo próprio público, sem nenhuma espécie de campanha publicitária – e motivou [...] uma enxurrada de cópias xerox do *manga* original entre os fãs” (MOLINÉ, 2004, p. 96). Em 1992, o *manga* foi traduzido para o espanhol e publicado oficialmente. Da versão espanhola, a obra migrou para o restante da Europa, aos Estados Unidos e à América Latina.

A trajetória do *manga* no Brasil também é marcada por sua interlocução com o *anime*, e está relacionada, no primeiro momento, com a obra *Saint Seiya*. Batizada no Ocidente como Cavaleiros do Zodíaco e produzido pela *Toei Animation*, o *anime* estreou na extinta TV Manchete no segundo semestre de 1994, oito anos após sua estreia na televisão japonesa. No auge do fenômeno, a TV Manchete chegou a marcar 13 pontos do Ibope, a empresa Samtoy, distribuidora dos brinquedos licenciados da série, faturou mais de 100 milhões de reais em vendas e a imprensa dedicou inúmeros

272 A palavra *anime* significa “animação” em japonês, mas sua origem vem do inglês *animation*. Para os japoneses toda animação é chamada de *anime*, mas assim como no caso do *manga*, o Ocidente convencionou chamar de *anime* somente as produções de origem nipônicas (SATO, 2007, p. 31).

artigos ao tema (NAGADO, 2007, p. 72). À época, surgiram inúmeras revistas especializadas e, rapidamente, o Brasil começou a importar e publicar, também, *mangas*. As obras publicadas nesse momento foram traduzidas na versão americana, com sua leitura ocidentalizada e com diversos erros de tradução e adaptação.

Ainda que o primeiro *manga* a ser traduzido e publicado no Brasil, Lobo Solitário, date de 1988, a consagração do *manga* em território brasileiro, data de 2000, época do apogeu do *anime* Pokémon e seis anos depois do lançamento de Cavaleiros do Zodíaco, com os lançamentos dos títulos *Samurai X*, *Dragon Ball* e Cavaleiros do Zodíaco pelas editoras JBC e Conrad. A editora JBC, *Japan Brazil Communication*, em seu site, afirma que a cada três dias um novo *manga* chega às livrarias brasileiras, acumulando mais de sessenta títulos e um total de 700 setecentos volumes.

A presença do *manga* nas livrarias do Ocidente não deve ser considerada como uma invasão, e sim, como afirma Moliné, em seu artigo *A penetração do manga no Ocidente: o caso espanhol*, em uma coexistência cultural: a presença dos *mangas* nas bancas espanholas, francesas, italianas, brasileira ou de qualquer outro país representa apenas uma pequena fração do que oferecem estes estabelecimentos, e sua publicação estimula a formação de novos leitores (MOLINÉ, 2005, p. 46).

3. MAS, AFINAL, COMO É O MANGA?

Já foi exposto aqui, ainda que brevemente, que Osamu Tezuka é considerado o “Deus do *manga*” e que a ele se atribui a criação de um conjunto de características que hoje se considera como tipicamente japonesas, tais como os personagens de corpos magros, cabelos pontudos, olhos enormes, cores vivas e contrastantes e histórias com forte conteúdo dramático.

Além da criação das ilustrações e da remodelação das personagens, a contribuição de Tezuka também se faz presente na construção do ritmo da história, ou seja, na forma como os quadros são posicionados nas páginas. O autor era grande admirador dos desenhos animados produzidos por Walt Disney e, conforme exposto em inúmeros livros e entrevistas que realizou, sua maior intenção era trabalhar com o cinema de animação. Assim, quando começou a desenhar *mangas*, buscou para compor seus quadros inspiração na linguagem cinematográfica. Esse ato trouxe para o *manga* o “uso de recursos cinematográficos”, tais como a existência de quadros de pontos de vista das personagens, e a presença de “ações em câmera lenta”. De forma que, no *manga*, uma ação pode desenvolver-se por longos quadros – uma troca de olhares pode ocupar uma página inteira.

No que tange à estrutura psicológica das personagens, o herói japonês difere por completo dos arquétipos ocidentais. No Japão, os heróis têm “defeitos e sentimentos: riem, choram, crescem, amadurecem e alguns morrem” (MOLINÉ, 2004, p. 29). Assim, por mais fantástica que seja a história, o aspecto humano das personagens é muito marcado e evidenciado, o que resulta em uma empatia com os leitores. É significativa a quantidade de obras em que as personagens iniciam crianças e, acompanhando o tempo cronológico das publicações, vão amadurecendo. Exemplo disso se observa no *manga* *Naruto* – fenômeno internacional de vendas – escrito por *Masashi Kishimoto* e publicado semanalmente no Japão, entre 1999 e 2014. O protagonista *Naruto* inicia a

história como um jovem rebelde em fase escolar e, 15 anos mais tarde, encerra a trama tendo conquistado o sonho de sua vida e construído uma família. Ainda usando como exemplo o *manga Naruto*, se destaca outra característica que difere os mangas de outras formas de histórias em quadrinhos, em especial as de produção norte-americanas: as histórias têm fim definitivo. A narrativa pode demorar mais de cem edições para terminar, pode-se passar mais de 15 anos, mas em algum momento a narrativa termina.

Para compreender outra característica do *manga*, é preciso observar também sua forma da leitura. O idioma japonês é lido da esquerda para direita, de forma oposta a leitura Ocidental, e a disposição dos quadros e, conseqüentemente, sua ordem na leitura, é também oposta. Assim sendo, em uma analogia a leitura ocidental, pode-se dizer que uma revista de *manga* é lida de trás para frente.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO MANGA

As revistas atuais de *manga* possuem um formato muito próximo entre si: são impressas em papel-jornal, monocromáticas, variando entre rosa, azul, verde, roxo ou preto, e têm entre 150 e 600 páginas impressas no formato 18 por 25 cm. Em cada exemplar da revista, uma quantidade variável de histórias serializadas de diferentes autores são publicadas. A partir daí, as histórias que fazem mais sucesso são republicadas em formato menor, com aproximadamente 10 capítulos reunidos em cada. Assim, as revistas de *manga* são produtos descartáveis, e é “comum vê-las largadas nos metrô, trens, ônibus, nas próprias estações, depois de lidas. Ou então são vendidas para reciclagem do papel” (LUYTEN, 2012, p. 34).

No Japão, existem pelo menos 60 editoras de revistas de *manga*, que se dividem em dois grupos: as de pequeno e médio porte, tidas como independentes; e as grandes editoras, entre elas a Kodansha, Shogakkan e a Shueisha. Em relação ao público-alvo dos *mangas*, o mercado editorial dividiu as revistas em cinco tipos, são eles: para crianças (*Kodomo Manga*), para meninos (*Shōnen Manga*), para meninas (*Shōjo Manga*), para adultos homens (*Seinen Manga*) e para mulheres (*Josei Manga*).

As revistas de *manga* destinadas às crianças, também conhecidas como revistas didáticas, são voltadas para crianças em idade escolar, entre seis e doze anos. Em geral, apresenta conteúdos voltados ao ensino, como história, gramática, matemática e têm nas HQs o elemento principal para envolver os novos leitores.

As revistas do tipo *Shōjo Manga*, são destinadas a meninas com idade entre 12 e 17 anos. Na atualidade, existem mais de 45 títulos diferentes e suas tiragens mensais ultrapassam um milhão de exemplares cada. Para Luyten (2012) “as revistas femininas vendem sonho e fantasia em doses homeopáticas semanais e mensais” (p. 34) e apresentam, ademais das HQs, seções de horóscopo, reportagens sobre atores e cantores famosos e espaço para aconselhamento para as leitoras. Uma característica peculiar dessas revistas em relação as outras publicações é que, embora o Japão seja conhecido por ser um país machista, onde há poucas oportunidades para as mulheres no mercado de trabalho, nas histórias em quadrinhos voltadas ao público feminino quem escreve para as jovens meninas são mulheres. No campo narrativo, as tramas em geral, abordam o amor impossível, as

separações chorosas, as rivalidades entre amigas, a admiração homossexual, a tenacidade nas competições esportivas e a morte como solução viável aos problemas diários. Um gênero muito conhecido no Ocidente de histórias em quadrinhos do tipo *Shōjo Manga* são as obras conhecidas como *Magō Shōjo*, ou *Magical Girl*, que trazem narrativas de meninas com poderes mágicos que vivem entre lutar contra forças ocultas e encontrar o verdadeiro amor. Existe ainda histórias do tipo *Shōjo-ai*, que envolve romance gay entre colegas e amigas.

Considerado como uma “evolução” do *Shōjo Manga*, as histórias em quadrinhos para mulheres adultas são chamadas de *Josei Manga*. Em geral, apresentam tramas voltadas à vida cotidiana feminina, abordando de forma mais realista os problemas da mulher na sociedade japonesa e o tratamento imagético na ossatura social.

As revistas conhecidas como *Shōnen Manga* são publicadas desde 1914, e em 1980, as quatro principais revistas somavam juntas nove milhões de exemplares publicados semanalmente. Voltadas ao público jovem masculino, com idade entre 12 e 17 anos, trazem ao leitor “histórias melodramáticas, dentro da temática do samurai invencível, do esportista e do aventureiro, tendo como constante as condutas japonesas típicas da autodisciplina, perseverança, profissionalismo e competição” (LUYTEN, 2012, p. 44). Além de aventuras fantásticas com heróis em universos variados, os *mangas* para meninos apresentam, frequentemente, narrativas, tais como *Harem Manga*, um garoto rodeado por garotas; *Mecha*, histórias que envolvem um futuro incerto e luta com robôs gigantes e *Shōnen-ai*, romance gay masculino. A violência e as insinuações sexuais são presenças constantes nas histórias.

Os *mangas* para adultos homens com idade entre 20 e 40 anos, são conhecidos como *Seinen Manga*. As diferenças entre os *Seinen Manga* e os *Shōnen Manga* são visíveis na forma de sua escrita, mais refinada e com uma quantidade maior de ideogramas, e na complexidade das histórias, mais maduras e com tramas como política, negócios e reflexões filosóficas. A violência é mais realista e, se no *Shonen manga*, o ato sexual era somente insinuado, nas páginas dos *mangas* para adultos o sexo é explícito. Mesmo que exista nessas histórias relações sexuais, esse tipo de *manga*, não é considerado como pornográfico. Os *mangas* com sexo explícito e de cunho totalmente erótico são conhecidos como *Hentai*.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antônio Candido (2004) declarou que a literatura é a “transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. Tal afirmação se mostra oportuna e pertinente quando se observa o percurso do *manga* na sociedade japonesa. No desenrolar de suas revistas de histórias em quadrinhos japonesas é possível identificar as representações de traumas, beleza, força, disciplina, austeridade, laços familiar e comportamentos sexuais. Assim, analisado sob o viés de uma criação literária, o *manga* se constitui como uma manifestação que permeia a história do Japão e colabora com sua organização enquanto sociedade.

O mercado japonês identificou a necessidade de manter uma produção categorizada e estabeleceu formatos e gêneros principais. As histórias em quadrinhos foram divididas de acordo com seu público-alvo e desenvolveram características e linguagem próprias.

A aceitação do *manga* e sua difusão internacional não foi um movimento premedito e os motivos de sua difusão no mercado Ocidental ainda carece de outros estudos. Todavia, pode-se considerar que o ineditismo e seu caráter exótico tenham colaborado para que jovens europeus e americanos tenham se identificado com essas narrativas.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. A História entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2002.
- DURAND, G. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 1999.
- LUYTEN, Sonia Bibe. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. 3.ed. Hedra. São Paulo: 2012
- LUYTEN, Sonia Bibe(org.). **Cultura pop japonesa: Mangá e animê**. Hedra. São Paulo: 2005
- MALINÉ, Alfons. **O Grande Livro dos Mangás**. Editora JBC. São Paulo: 2004
- PERALVA, Osvaldo. **Um retrato do Japão**. 5.ed. Editora Moderna. São Paulo: 1990
- SAKURAI, Célia. **Os Japoneses**. Editora Contexto, 2ed., 2 reimpressão. São Paulo: 2014
- SATO, Cristiane A. **Japop: o poder da cultura pop japonesa**. Editora: NSP. São Paulo: 2008
- YAMASHIRO, José. **Pequena história do Japão**. Herder. São Paulo: 1964

QUAISQUALIGUNDUM: MEMÓRIA, DEVANEIO E POESIA NAS CANÇÕES DE ADONIRAN BARBOSA

JOSÉ ARLEI CARDOSO²⁷³

Moro em Uruguaiana, se eu perder esse trem que sai agora...

Era primavera naquele distante ano de 1991. Estranhamente, era uma madrugada fria demais para ficar sentado no banco, esperando o trem abrir as portas para os passageiros. Por isso resolvi percorrer toda a estação ferroviária, de ponta a ponta, cantarolando uma canção: “não posso ficar mais nem minuto com você...”. A canção de Adoniran Barbosa ecoava em minha mente como um vento frio, lembrando que sempre era dolorido esperar, qualquer coisa que fosse. E eu ainda esperaria muito, já que a viagem de Santa Maria até Uruguaiana costumava durar cerca de dez horas, com sorte.

Eu pouco utilizava o trem, pois a viagem de ônibus era mais rápida e confortável. Mas, dessa vez, a viagem era necessária, mesmo que não fosse meu desejo. O trem era um meio de transporte barato e eficiente, mas a visível decadência dos trilhos já apontava para o desaparecimento do trem de transporte de passageiros, fato ocorrido alguns meses depois.

Quando as portas dos vagões abriram, me sentei distante das famílias que exageravam no volume das conversas, pois queria silêncio para poder dormir um pouco. Percebi então um casal cantarolando e tocando violão. Educadamente, o inspetor do trem sugeriu que fossem tocar no último vagão, pois este estava vazio. E assim eles se retiraram. Movido pela curiosidade, fui até o último vagão e vi o casal cantarolando músicas de Renato Russo. Eles perceberam meu interesse e perguntaram se eu não queria acompanhá-los nas canções. Sentei no banco da frente e perguntei se eles não cantavam músicas de Adoniran Barbosa. “Claro. Sou paulista do Brás”, respondeu orgulhoso o rapaz e, forçando o sotaque, começou a cantar “Trem das onze”.

Trem das onze

Não posso ficar nem mais um minuto com você
Sinto muito amor, mas não pode ser
Moro em Jaçanã
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas

273 Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Esse estudo é resultado da disciplina de Leitura e Texto Poético, ministrada pelo professor Norberto Perkoski.

Só amanhã de manhã
 Além disso mulher,
 Tem outra coisa
 Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar
 Sou filho único
 Tenho minha casa pra olhar
 Eu não posso ficar
 (BARBOSA, 1974)

“Trem das onze” é, para mim, uma música inesquecível. Ela fala da importância de lembrar, mesmo nos momentos mais importantes, de algo que nunca devemos esquecer. Fala também do sentimento da última chance, do último momento, do apego às memórias, às lembranças, que são tão importantes e que se confundem com a realidade imediata. É como se fosse um guia para nossos atos do passado, pois o que deixamos para trás sempre aparece em nossas considerações, nos indicando coordenadas a seguir. Também mostra nossa dificuldade em definir ou distinguir o que realmente é importante em nossa vida: o passado ou o presente.

De certa forma, temos contas a acertar com o que ficou. Precisamos encerrar, deixar resolvido certas coisas, ou precisaremos sempre retornar para ter certeza de que ainda estão bem acomodadas na nossa memória. A indicação de que somos sempre crianças retornando para a casa dos pais, para a segurança e o aconchego do lar, mostra a nossa incapacidade de lidar com sentimentos que habitam nossa memória e que não são resolvidos devidamente ou são apenas guardados, de forma temporária, em alguma gaveta escondida. O problema é que, fatalmente, essa gaveta será aberta e teremos que resolver situações do passado que não tivemos vontade ou coragem de encarar.

Em uma primeira impressão, “Trem das onze” pareceu falar da minha vida e dos meus compromissos com a família, rígida em seus padrões de convivência e responsabilidade familiar. De certa forma, eu me sentia naquele trem para Jaçanã, mesmo sem saber onde era, e me sentia responsável por tudo que deixei em casa. A canção era tão minha quanto a responsabilidade de priorizar minha vida familiar. Me identifiquei por completo com a canção, tanto que a cantava sempre que precisava voltar para casa, seja vindo do futebol ou da festa no colégio. Naquele momento, sentado naquele trem, percebi que aquela canção era minha mais profunda realidade.

LITERATURA E CANÇÃO

Mas, afinal, por que uma canção como essa é capaz de nos marcar tanto a ponto de forçar a lembrança de memórias muitas vezes esquecidas ou guardadas? Para Nestrovski (2007), a canção é uma de nossas verdades (ou muitas delas), traduzindo de modo único as contradições e felicidades que são desenvolvidas pela cultura. Através da música, essas verdades estão sempre prontas para serem sublinhadas, negadas ou celebradas por cada um de nós:

A canção popular tem papel de destaque na cultura brasileira há mais de um século. O mínimo que se pode dizer é que a canção é um dos meios através dos quais o país vem inventar e entender a si mesmo.

[...] A canção brasileira, em toda a sua variedade, tem outras pretensões e outro alcance, especialmente no que diz respeito aos vínculos entre poesia e música, mas isso se dá de modo tão natural que chega a passar despercebido (NESTROVSKI, 2007, p.7).

Esse vínculo entre poesia e música é facilmente percebido pela grande qualidade literária das letras das canções brasileiras, já que muitos e importantes poetas e escritores também eram (e são) compositores, como Vinícius de Moraes e Chico Buarque, entre outros. O resultado disso é uma convergência entre a música popular brasileira e a literatura, marcada por inúmeras mudanças, principalmente a partir de movimentos como a *Bossa Nova*, na década de 50, e o *Tropicalismo*, na década de 60, movimentos que carregavam os ideais da arte moderna²⁷⁴. Conforme Sant’Anna (1980), toda essa evolução mostra uma crescente transformação da música popular brasileira num fenômeno não apenas sonoro, mas num produto escrito:

O que era apenas *voz*, tanto na música quanto na poesia, se converte em *grafia* marcando o ponto máximo desses movimentos de equivalência e identidade. Por isto, críticos e professores universitários começam a se interessar pela *letra* da música popular, surgindo daí uma ensaística a ela dedicada que não é apenas o texto jornalístico das crônicas de ontem ou das necessárias histórias da música popular. Com isto se estende não apenas o conceito da música popular, mas o de literatura e, conseqüentemente, o de interpretação do texto (SANT’ANNA, 1980, p. 180).

Claro que não podemos analisar e qualificar essas canções apenas pelo texto. Como afirma Martins (2013, p.13), a canção é o resultado de uma interação entre o texto e a música e nela colaboram diversos elementos sonoros que estão além da dimensão escrita:

A *canção* se caracteriza por ser um sistema complexo em que texto e música afetam-se mutuamente, resultando num produto estético que é completo somente no momento da realização, isto é, no ato da *performance* artística, seja ela presencial (ao vivo) ou midiaticizada (gravada por meios eletrônicos). Tatit alerta, desde seu primeiro livro, *A canção: eficácia e encanto* (1986), para a impertinência em se considerar os elementos textuais da canção isoladamente, uma vez que sua unidade de sentido envolve a relação do texto com os aspectos musicais. Segundo o teórico, letras analisadas isoladamente podem parecer pobres desde o ponto de vista literário, da mesma forma que a música separada da letra, também poderá aparentar inferioridade: é a imbricação dos dois elementos que cria um produto estético rico (MARTINS, 2013, p.17).

Segundo Netrovski, a música não é só para ser lida e também não é só para ser ouvida. A canção segue sendo um dos modos decisivos de invenção e entendimento das coisas “e nada menos que isso está em jogo a cada vez que uma canção é lida, pedindo para ser ouvida de novo” (2007, p.11). Dessa forma, consigo me entender quando dedico minha atenção a uma música em particular, como “Trem das onze”, e me preocupo com o seu contexto. Quero saber mais sobre ela e sobre como afeta minha vida. E, sim, ela afeta minha vida. De uma maneira particular, e talvez egoísta, ela ajuda no entendimento de questões associadas às lembranças e às memórias, tanto boas quanto ruins. Para

274 O início do Modernismo no Brasil aconteceu em 1922, em São Paulo, com a realização da Semana da Arte Moderna.

Nestrovski, num cotidiano onde tudo pede para ser feito ao mesmo tempo agora, a atenção particular a determinada canção talvez pareça de menor importância: “quando vai se estudar, afinal, as canções, o resultado talvez surpreenda no sentido oposto: nos grãos de areia, vê-se o infinito; e a música, lida assim de perto, deixa entrever muita coisa, quem sabe, que de longe não se via” (p.9).

A vida antes do trem – Quando pedi para o casal no trem cantar “Trem das onze”, fiquei prestando atenção nas suas interpretações dos “efeitos sonoros” da música. Isso porque todos cantam de maneira diferente as introduções das músicas de Adoniran Barbosa. A canção, lançada em 1965, não contém em sua letra a famosa expressão *quaisqualigundum* (ou *faz caligundum*, como cantava o casal), uma espécie de acréscimo sonoro, como uma mistura de efeitos onomatopeicos de um trem, que foi inventado e immortalizado pelos componentes do grupo de samba Demônios da Garoa²⁷⁵, os maiores intérpretes das músicas de Adoniran. Outras expressões, que se tornaram clássicas nas músicas do autor, como as variações dos *quas, quas, quas*, de “Samba do Arnesto” e “Saudosa maloca”, também foram acrescentadas pelo grupo. Adoniran, que inicialmente reclamou da interferência criativa, acabou convencido a aceitar a mudança²⁷⁶ pelo sucesso alcançado pelas canções. Tatit (2007), ao comentar sobre o processo de criação musical, afirma que muitas letras que admiramos foram geradas a partir de “fragmentos incompreensíveis, nascidos de contornos musicais e de sons linguísticos sem qualquer vínculo direto com o sentido final do texto ou com o próprio título da canção. É o som que, em geral, produz o sentido e não o contrário” (p.140).

E foi na batida repetitiva do *quaisqualigundum* que lembrei do meu primeiro contato mais profundo com as canções de Adoniran Barbosa, no ano de 1987, em Uruguaiana. Naquela época, até conhecia o trabalho do compositor paulista, mas apreciava muito mais as atividades de copiar canções que tocavam no rádio e de gravar as minhas músicas preferidas em fitas cassetes, fingindo ser um compositor de sucesso. Mas a música era deixada de lado no momento em que me encontrava com os amigos numa banca de revista na esquina da rua XV de Novembro, lugar onde falávamos sobre pintura, desenhos e quadrinhos, e onde retratos eram preparados sob encomenda, sempre usando materiais como esfuminho e lápis 8B comprados na cidade vizinha de Passo de Los Libres, na Argentina.

Meu apreço pelas artes não passou despercebido pela minha então professora de literatura, a Magda. Grande apreciadora da cultura em geral, ela foi a incentivadora de muitos jovens, na minha escola, que descobriram o prazer da literatura, da pintura, do cinema, da música e do teatro. Incansável no trabalho de nos proporcionar atividades onde pudéssemos dispor de toda a liberdade de criação possível, ela me nomeou seu monitor e acreditou no meu potencial, que pendia cada vez mais para a literatura e para a pintura. Em um trabalho de pesquisa sobre a Califórnia da Canção Nativa²⁷⁷, Magda

275 O grupo de samba Demônios da Garoa é o grupo vocal-instrumental de música popular de mais longa carreira ininterrupta, reconhecidos pelo *Guinness Book of Records*. O grupo, criado em 1943 com o nome Grupo do Luar, ainda continua na ativa. Com a gravação das canções de Adoniran Barbosa, o grupo obteve muitos sucessos, como “Saudosa maloca” “Tracema”, “Trem das onze” “Samba do Arnesto” e “Tiro ao Álvaro” (MUGNAINI JR, 2002).

276 Reportagem publicada no site R7, em agosto de 2010. Disponível em <http://entretenimento.r7.com/musica/noticias/musico-do-demonios-da-garoa-fala-sobre-convivencia-com-adoniran-20100806.html>

277 A Califórnia da Canção Nativa é considerado o maior evento de música nativista gaúcha e é realizada na cidade de Uruguaiana, no RS, desde 1971.

me mostrou um LP (disco de vinil) chamado “Adoniran Barbosa”. Era o segundo disco do autor, lançado em 1975 pela Gravadora Odeon, e na contracapa trazia um texto do sociólogo e crítico literário Antonio Candido:

[...] Adoniran é o homem da São Paulo entre as duas guerras [...] Lírico e sarcástico, malicioso e logo emocionado, [...] ele é a voz da Cidade. [...] Talvez João Rubinato não exista, porque quem existe é o mágico Adoniran Barbosa, vindo dos carregadores de café para inventar no plano da arte a permanência da sua cidade e depois fugir, com ela e conosco, para a terra da poesia, ao apito fantasmal do trenzinho perdido da Cantareira (CANDIDO, 1975).

Adoniran Barbosa foi de tudo um pouco: trabalhou de vendedor ambulante, tecelão, pintor de paredes, serralheiro, encanador, entregador de marmitas, sem nunca demonstrar a menor vocação para o trabalho (MUGNAINI JR., 2002). Quando tentou um caminho artístico, virou cantor, compositor, ator de rádio, de teatro, de circo, de cinema e de televisão, onde era comediante. Boêmio, engraçado e triste, foi um dos precursores do samba paulista, que se preocupava em mostrar a vida nas ruas dos bairros paulistas, chamadas de túmulos do samba. Até então, o samba era carioca em sua essência. Tatit (1996), lembra que o samba não era apenas um gênero, um ritmo ou uma batida. Ao examinar obras de autores como Noel Rosa, sambista que foi inspiração para o trabalho de Adoniran Barbosa, o semioticista afirma que:

Samba era uma conciliação de tendências opostas: de um lado, a complexidade da vivência social e seu relato impreciso e aperiódico, de outro a pulsação regular e os apelos reiterativos das melodias visando à memória do ouvinte e à ginga do corpo. O desafio de fazer samba era atingir a particularidade da experiência com manobras melódicas, sem perder as constâncias musicais do gênero, sobretudo a pulsação periódica da batida (TATIT, 1996, p.29).

O samba de Adoniran Barbosa se pautava por fontes populares, muitas vezes consideradas estereotipadas, e buscava um viés popular, dos esquecidos e dos que, aparentemente, não tinham história para contar. Por isso, Adoniran ficou conhecido como *poeta do cotidiano*, *poeta da oralidade* ou *filósofo da periferia*, porque incorporava o linguajar utilizado nos bairros pobres de São Paulo, com gírias, sotaques e variações linguísticas características desse espaço social. Para Rocha, a arte de Adoniran é sobretudo a crônica da cidade que ele vivencia, pois era um narrador da metrópole, que traduzia a modernidade a partir de uma percepção de um sentido do cotidiano.

Para nós, trata-se de buscar compreender a trajetória e obra desse artista a partir de um fazer poético que sinaliza certa forma de *estar* na cidade, e de se *apropriar* dela, construindo assim, uma narrativa considerada como lugar privilegiado das elaborações da memória, especialmente aquela relativa a determinados grupos com os quais o compositor se identificava (ROCHA, 2002, p. 20).

A MÚSICA POPULAR

Por curiosidade, resolvi levar o LP de Adoniran Barbosa emprestado, não sem antes garantir que cuidaria dele como se fosse um tesouro. Quando coloquei o disco para tocar, percebi que eram músicas que lembravam minha família, pois estavam presentes em diversos programas radiofônicos ouvidos em casa. Esses programas, que ainda traziam canções de Noel Rosa, Ary Barroso, Lamartine Babo, Lupicínio Rodrigues e Adoniran Barbosa, eram os preferidos de meu pai, que mantém até hoje sua rotina de sentar em frente da casa e ligar seu rádio de pilha, ouvindo futebol, programas de notícias ou programas de rádio que trazem canções antigas.

No entanto, canções como as de Adoniran Barbosa me lembravam principalmente do meu avô materno que, com o rádio sempre do seu lado, ouvia tudo em silêncio, como se a música fosse apenas uma complementação para sua aura de mistério. Ele era uma pessoa fechada, de poucas palavras, mas que tinha uma ligação muito forte com seu passado, que nunca revelava em detalhes. Eu apenas montava sua personalidade perfeccionista pelas suas ações, como manter sua horta impecável e preparar seu palheiro, cortando cuidadosamente seu fumo de corda. A música sempre surgia de fundo, com o rádio distante, cabisbaixo, proporcionando muitas vezes uma atmosfera melancólica e triste, que mudava tão rapidamente quando o samba-canção surgia nas vozes de artistas muitas vezes esquecidos. Uma das lembranças que tenho de meu avô é de sua lenta e pausada conversa, em que normalmente destacava considerações sobre o tempo e sobre as hortaliças que amava plantar, sempre com a certeza característica de quem nunca frequentou uma escola. Suas frases, cheias de sabedoria, mostravam uma linguagem popular que, de certa forma, me lembravam as músicas de Adoniran. E assim comecei a entender o que o compositor queria dizer com a irônica frase “pra escrevê uma boa letra de samba, sentida, humana, a gente tem que sê, em primeiro lugá, narfabeto” (MUGNAINI JR., 2002, p. 102). Segundo Candido,

Da mistura, que é o sal da nossa terra, Adoniran colheu a flor e produziu uma obra radicalmente brasileira, em que as melhores cadências do samba e da canção, alimentadas inclusive pelo terreno fértil das Escolas, se alia com naturalidade às deformações normais de português brasileiro, onde Ernesto vira Arnesto, em cuja casa nós fumo e não encontremo ninguém, exatamente como por todo esse país. (CANDIDO, 1975)

Apesar de Adoniran Barbosa ser um dos mais lembrados compositores brasileiros, tendo várias biografias publicadas e dezenas de livros especiais escritos em sua homenagem, o choque cultural com sua obra, principalmente com relação à linguagem adotada, sempre foi intenso e necessário. Para Rocha (2002), há uma frase de Adoniran que representa a síntese de seu estilo: “pra falar errado, é preciso saber falar errado” (p.143). Para o autor, Adoniran não se resume a um transcritor da fala cotidiana, da gente comum:

Para além desse gesto, está implícito um conhecimento que se desprende de certa maneira de fazer, articulada à inventividade deste compositor. Neste sentido, menos do que produzir um “arquivo da fala do povo”, ele interage nestes *lugares da palavra*, onde circulam conversas, histórias portadoras de experiências, de existências vividas, que aí são intercambiadas pelo homem comum. A nossa reflexão ao procurar a obra desse sambista se fundamenta em tais ideias. É nelas que percebemos a expressão de seu gesto poético (ROCHA, 2002, p.143).

HISTÓRIAS INACABADAS

João Rubinato, nascido em Valinhos, no interior paulista, em 1910, virou Adoniran Barbosa. Essa foi uma das várias brincadeiras (ou ironias) relativas a nomes, que cercam a mitologia do compositor. Para Candido,

Adoniran Barbosa é um grande compositor e poeta popular, expressivo como poucos; mas não é Adoniran nem Barbosa, e sim João Rubinato, que adotou o nome de um amigo do Correio e o sobrenome de um compositor admirado. A ideia foi excelente, porque um artista inventa antes demais nada a sua própria personalidade (CANDIDO, 1975).

Mas a invenção do nome não ficou nisso. Nas suas canções, as personagens têm nome e histórias: Mato Grosso, Joca e Arnesto são personagens que não habitam apenas canções, mas já fazem parte de nossa cultura. Mas quem são eles? São inspirados em amigos e conhecidos de Adoniran? Na verdade, cada canção de Adoniran Barbosa é habitada por personagens que, rapidamente, já se tornam velhos conhecidos. Por isso, fiquei intrigado com o que não constava nas letras. Era o implícito que me deixava curioso. Quem era “eu”, Mato Grosso e o Joca? De onde vieram? Para onde foram?

Saudosa maloca

Se o senhor não tá lembrado
 Dá licença de contar:
 É que onde agora está
 Este adifício arto
 Era uma casa véia
 Um palacete assobradado
 Foi aqui, seu moço
 Que eu, Mato Grosso e o Joca
 Construímos nossa maloca
 Mas um dia, nós nem pode se alembrar
 Veio os home com as ferramenta
 O dono mandou derrubar
 Peguemos todas as nossas coisa
 E fumos pro meio da rua
 Apreciá a demolição
 Que tristeza que nós sentia
 Cada tauba que caía
 Doía no coração
 Mato Grosso quis gritar
 Mas em cima eu falei:

– Os homes tá com a razão
 Nós arranja outro lugar
 Só se conformemo quando o Joca falou
 – Deus dá o frio conforme o cobertor
 E hoje nós pega paia
 Nas gramas do jardim
 E pra esquecer nós cantemos assim:
 Saudosa maloca
 Maloca querida
 Din-din-donde nós passemos
 Os dias feliz de nossa vida
 (TATIT, 2001, p.27)

Numa conversa que durou uma tarde inteira, e posteriormente se estendeu por meses, eu e Magda criamos várias histórias e linhas do tempo onde o objetivo era explicar o destino das personagens de Adoniran. Talvez Mato Grosso e Joca fossem mendigos que se alojaram indevidamente numa casa abandonada. Talvez fossem boas pessoas, que perderam suas famílias, seus trabalhos e acabaram nas ruas. A perda da maloca foi a perda da sua dignidade, ainda resistente num mundo selvagem. Talvez a perda da memória e de coisas que um dia foram importantes, por isso a saudade. Para Tatit (2001), o emprego dos atributos “saudosa” e “querida” é um fator de reforço ao elo contínuo que sempre impera na relação sujeito/objeto.

As tensões decorrentes do sentimento de falta justificam-se pela anterioridade lógica desse elo. A *intensidade* da noção de “esquecer” pressupõe a *extensidade* da noção de “recordar”. O descontínuo próprio do universo inteligível pressupõe o contínuo do mundo sensível. Nesse sentido, *Saudosa Maloca* apresenta uma inflexão quase didática: visando ao esquecimento, instaura, de fundo, a recordação. Pode-se dizer, assim, que para esquecer em superfície, é necessário recordar em profundidade. (TATIT, 2001, p.39).

E na canção “Samba do Arnesto”, por que o Arnesto não estava na casa? O que teria acontecido? Talvez o anfitrião tenha sido vítima de alguma confusão, já que tinha o perfil de malandro e boêmio. Provavelmente, levou uma surra de algum desafeto, por causa de alguma mulher ou dívida, argumentos clássicos desse tipo de história.

Samba do Arnesto

O Arnesto nos convidô
 Prum samba, ele mora no Brás.
 Nós fumo e não encontremos ninguém.
 Nós vortemos com uma baita de uma réiva.
 Da outra vez, nós num vai mais.

Nóis num semos tatu.
 Notro dia encontremos com o Arnesto
 Que pediu desculpas mas nóis não aceitamos.
 Isso não se faz, Arnesto, nóis não se importa
 Mas você devia ter ponhado um recado na porta.
 Um recado ansim ói: “Ói turma, num deu pra esperá
 Aduvido que isso, num faz mar, num tem importância,
 Assinado em cruz porque não sei escrevê: Arnesto”.
 (BARBOSA, 1975)

Na época, eu nem imaginava que muitos já haviam pensado em tentar explicar as histórias de Adoniran. Inclusive o próprio Adoniran. As suas personagens já tinham mais situações desenvolvidas, mais histórias, e suas canções ganharam várias continuações. Segundo Mugnaini Jr. (2002), Adoniran sempre mudava a história e a existência de seus personagens. É o caso de Arnesto, personagem da canção “Samba do Arnesto”: muitas vezes era seu amigo Ernesto, outras vezes se chamava Walter e em outras nunca existiu. “Autor de tantos personagens, intérprete de tantos tipos, Adoniran contém multidões” (MUGNAINI JR., 2002, p.12). Também, segundo o autor, no caso de “Saudosa maloca”, Adoniran realmente fez amizade com os sem-teto que habitavam um velho hotel, entre eles Mato Grosso. Eles eram “maloqueiros”, residentes de malocas, que eram residências toscas e malcuidadas, e avisaram Adoniran que perderiam o lar: “Segundo alguns, Joca seria o próprio Matogrosso, que Adoniran chamou na letra de Joca para rimar com maloca” (MUGNAINI JR., 2002, p.79). Posteriormente, Joca também foi citado nos sambas “Abrigo de vagabundos” e em “Mãe, eu juro”. Além disso, “Saudosa maloca” ganhou duas continuações (“Abrigo de vagabundos” e “Arranjei outro lugar”) e foi a inspiração para o programa de rádio *Histórias das malocas*, programa humorístico que Adoniran criou em parceria com o produtor Osvaldo Moles. Segundo Rocha (2002, p.22), Adoniran celebrizou inúmeros personagens em programas humorísticos, tais como Barbosinha Mal-Educado da Silva, Zé Conversa, João Rubinet, entre outros. Com o sucesso do programa no rádio, que acabou se transformando num programa de televisão, Adoniran consagrou personagens como Charutinho e Giuseppe Pernaфина. Infelizmente, morreu pobre, em 1982, e poucos se lembravam de suas inúmeras criações para diversas mídias.

PROMESSAS NÃO CUMPRIDAS

As músicas de Adoniran tinham o poder de nos fazer sentir o que as personagens sentiam. Já éramos próximos, amigos, confidentes, buscávamos os mesmos caminhos e pensávamos na resolução dos mesmos problemas. Como numa comunidade, trabalhávamos em conjunto, vivendo a poesia cotidiana dos lugares-comuns, que não era restrita a um único lugar. São Paulo também era ali, naquele cantinho do interior do Rio Grande do Sul.

A promessa, depois dessa inesquecível pesquisa colegial com a professora Magda, foi a de que iríamos escrever as histórias das canções de Adoniran Barbosa, preenchendo as lacunas que o compositor deixou. Um dia, iríamos resgatar Mato Grosso, Joca, Arnesto, e outros, do nosso limbo imaginário e, junto deles, faríamos uma justa homenagem a um dos mais criativos cancionistas brasileiros, fazendo uma releitura criativa de suas reais motivações representadas nas canções. E como desafio adicional, afirmei que, quando isso acontecesse, eu já estaria apto a produzir tudo em forma de uma história em quadrinhos (HQ). Promessa feita e, por motivos do destino, nunca cumprida. Pelo menos, não tão cedo e não por mim.

A lembrança dessa promessa me trouxe de volta ao trem, em 1991. Lentamente, ele parava na estação de Uruguaiana, curiosamente depois de exatas onze horas de viagem. Me despedi do casal que havia conhecido, desci do trem e fui caminhando lentamente para casa. O caminho não era longo, mas o motivo de minha visita à minha cidade natal deixava tudo mais cansativo. Era a primeira vez que regressava para um funeral. Ainda não acreditava que Magda tinha falecido de um modo tão trágico, atropelada por um carro desgovernado enquanto fazia exercícios no parque central da cidade. Nesse doloroso regresso para casa, foi a última vez que pensei nas histórias das canções de Adoniran Barbosa e na minha promessa não cumprida. Eu só lembraria dela vinte e três anos depois, ao ver “Arnesto”, na linguagem de quadrinhos, perceber que “a vida é uma gangorra” (CRUZ; CALIL, 2014, p.33).



Fonte: HQ *Quaisqualigundum* (CRUZ; CALIL, 2014).

FIGURA 22 E 23: TRECHOS DOS CAPÍTULOS “A SAGA DE ERNESTO” E “MALOCA”.

QUAISQUALIGUNDUM

Quando olhei a HQ *Quaisqualigundum*, roteirizada por Roger Cruz e com arte de Davi Calil, descobri que a história dizia respeito à minha vida, às minhas lembranças, ao meu passado, pois a história ambientada no universo das canções de Adoniran Barbosa era uma parte de mim, já esquecida nas minhas memórias. Lançada em 2014, a HQ²⁷⁸, cujo título faz alusão à canção “Trem das onze”, traz histórias que se entrecruzam, protagonizadas por personagens de quatro canções de Adoniran Barbosa: “Saudosa maloca”, “Samba do Arnesto”, “Apaga o fogo, Mané” e “Samba no Bixiga”. Estão ali: “Eu”, Mato Grosso, e o Joca (que aqui recebe o nome de Doca), os amigos saudosos de sua maloca; o Arnesto, que é o anfitrião de um samba no bairro do Brás que não aparece para a festa; Inez, que abandona Manuel (ou Mané) a sua própria sorte; e a turma do samba, que se envolve numa briga generalizada no Brás, tendo ao fundo a trilha sonora de “Trem das onze”. Com páginas pintadas à mão, em tinta guache e aquarela, *Quaisqualigundum* é um acerto de contas com as canções de Adoniran Barbosa, que marcaram época e que continuam a emocionar.

Quando comecei a leitura daqueles quadros ilustrados em que as vidas dos personagens se cruzam casualmente, me vi arrebatado. A cada quadro, a cada história que se interligava, eu me via absorvido nas pequenas nuances do cotidiano daquelas personagens, procurando reconhecer, sem ter conhecido, cada rua, cada esquina. Eu estava ali, sentado na mesa do bar, batucando com os velhos amigos desconhecidos, sem datas e sem tempo preciso. Cada quadro pintado em aquarela me transportava para um mundo de traços ainda mais intensos, onde a paleta de cores me jogava no interior de cada personagem. Naquele momento, motivado pelo fantasma do cancionista, eu estava experimentando uma repercussão poética. Para Bachelard, “a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência [...] a repercussão opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é o nosso ser” (1989, p.7). Sem perceber, eu havia sido tomado pela história, sendo absorvido por completo pela sua imagem poética. A leitura da obra me despertou sentimentos intensos, me emocionando, me sensibilizando, me comovendo, mexendo comigo num estágio bem profundo do que eu poderia racionalizar. Em outras palavras, aquela era a minha história. E ela não terminava ali. Para Bachelard, “é depois da repercussão que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do nosso passado” (1989, p.7). A partir dessas ressonâncias, fui buscar na minha memória os motivos que me identificavam com aquela imagem poética. Foi então que as lembranças vieram, de uma só vez, para me certificar de que ainda existia um espaço para o meu passado que estava muito bem guardado.

Segundo Bachelard, esse meu momento particular “tratava-se de trazer à plena luz a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas” (1988, p.1). Eu não estava apenas acionando minha memória, através das lembranças já relatadas. Eu estava imaginando aquelas imagens com um novo olhar, como num momento de devaneio poético. Eu estava buscando uma “comunicação com a consciência criante do poeta” (Bachelard, 1988, p.1). Segundo o autor,

278 “Quaisqualigundum” foi um dos trabalhos beneficiados pelo Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (Pro-AC), que selecionou trabalhos em diversas áreas culturais e disponibilizou verba para a produção da obra. Em contrapartida, os autores precisaram participar de projetos específicos. No caso de “Quaisqualigundum”, os autores doaram exemplares para bibliotecas públicas de São Paulo e participaram de oficina gratuita de produção de quadrinhos.

Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso. Então a Memória e a Imaginação rivalizam para nos devolver as imagens que se ligam a nossa vida (BACHELARD, 1988, p.99).

E o que ficou desse momento tão intenso foi a lembrança do meu avô ajustando seu palheiro como se segurasse um filho; do meu pai sentado na sua cadeira velha durante o entardecer, ajustando o seu rádio de pilha companheiro; do LP de Adoniran arranhando no meu toca-discos; dos desenhos na banca da esquina; dos meus colegas na sala de aula, tão distantes quanto invisíveis agora; das músicas e seus significados; de minha professora Magda e de seus conselhos, como se fosse uma mãe preocupada com o futuro do filho; das viagens de trem e das horas intermináveis que habitam o não chegar. A diferença era que havia percebido, naquele instante, tão rápido, tão efêmero, que eu precisava escrever o que sentia. Para Bachelard, “[...] um devaneio, diferente do sonho, não se conta. Para comunicá-lo, é preciso *escrevê-lo*, *escrevê-lo* com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao *transcrevê-lo*” (1988, p.7, grifo do autor).

Por fim, pensei na minha promessa, que talvez tenha sido apenas uma lembrança, uma forma de me agarrar ao passado, uma desculpa para não esquecer, para forçar e legitimar um momento que foi bom. Uma promessa que agora soa cumprida, talvez nesse texto, talvez nas páginas inesquecíveis de *Quaisqualigundum*.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BARBOSA, Adoniran. Trem das onze. In: **Adoniran Barbosa**. Direção musical de José Briamonte. São Paulo: Emi-Odeon, 1974. 1 disco sonoro. Lado 2, faixa 1.
- BARBOSA, Adoniran. Samba do Arnesto. In: **Adoniran Barbosa**. Direção musical de José Briamonte. São Paulo: Emi-Odeon, 1975. 1 disco sonoro. Lado 2, faixa 4.
- CANDIDO, Antonio. Adoniran Barbosa. In: **Adoniran Barbosa**. Direção musical de José Briamonte. São Paulo: Emi-Odeon, 1975. 1 disco sonoro.
- CRUZ, Roger; CALIL, Davi. **Quaisqualigundum**. São Paulo: Dead Hamster, 2014.
- MARTINS, Ana Luiza. **Canções poéticas e poemas cantados em Adriana Calcanhoto**. 2013. 110 f. Dissertação de Mestrado – Programa de pós-Graduação em Letras – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
- MUGNAINI JR., Ayrton. **Adoniran: dá licença de contar...** São Paulo: 34, 2002.
- NESTROVSKI, Arthur (Org.). **Lendo música: 10 ensaios sobre 10 canções**. São Paulo: Publifolha, 2007.

- ROCHA, Francisco. **Adoniran Barbosa: o poeta da cidade**. São Paulo: Ateliê, 2002.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Música popular e moderna poesia brasileira**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- TATIT, Luiz. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê, 2001.
- TATIT, Luiz. **Todos entoam: ensaios, conversas e canções**. São Paulo: Publifolha, 2007.
- TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996

O PAPEL DAS SAGAS FANTÁSTICAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

PEDRO AFONSO BARTH²⁷⁹

A formação de leitores é uma luta contínua na educação brasileira, já que, inegavelmente, somos um país com índices insatisfatórios de leitura. Essa, talvez, seja uma das causas que contribui para a manutenção das desigualdades, para a intolerância e falta de diálogo presente nas relações sociais, além dos altos índices de analfabetismo funcional. Apesar desse panorama preocupante, não é possível afirmar que os jovens não leem. Há uma significativa parcela de jovens, adolescentes e crianças que lê de forma aficionada e apaixonada. São jovens que consomem, compram livros e precisam discutir suas leituras. Assim, para suprir tal necessidade, participam de fóruns e comunidades virtuais, utilizam redes sociais, fazem vídeos e publicam na internet. Além disso, alguns deles se vestem como seus personagens literários favoritos e consomem produtos audiovisuais sobre suas histórias literárias favoritas.

Entretanto, é preciso ressaltar que as leituras feitas por esses jovens não são canônicas e, na maior parte das vezes, são livros que jamais teriam espaço na escola. Uma das modalidades de leitura favoritas dos jovens são as sagas fantásticas que consistem em narrativas seriais constituídas por um universo próprio denominado pelo estudioso espanhol Alberto Martos García (2009) como paracosmos. Uma saga seria uma narrativa transmidiática: não se passa apenas em uma mídia ou linguagem, mas é adaptada e recontada em várias linguagens. Nesse trabalho temos o objetivo de refletir sobre esse fenômeno e como a visão crítica sobre as sagas fantásticas pode auxiliar a escola na formação de leitores.

Dois fatores que são determinantes para a consolidação das sagas fantásticas são a existência de uma indústria de ficção fantástica muito fortalecida e um mercado ávido para consumir histórias com elementos fantásticos. Dividiremos esse artigo em quatro partes: na primeira abordaremos aspectos teóricos sobre sagas fantásticas, na segunda, o perfil dos leitores de sagas, e na terceira, o papel da indústria de ficção no consumo da literatura como produto. Finalmente, nas considerações finais, abordaremos o papel das sagas fantásticas enquanto obras que podem servir como mediações para a formação de leitores críticos.

279 Mestrando do PPG de letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) na linha Leitura e Formação do leitor. Bolsista FAPERGS/CAPES, Passo Fundo, Brasil, pedroabarth@hotmail.com

1. O FENÔMENO DAS SAGAS FANTÁSTICAS

O êxito das sagas, segundo Martos Núñez e Martos García (2013), transbordou os conceitos de autor, gênero e livro, para situar-se em outras coordenadas mais amplas. Coordenadas que vão muito além do literário: a multiplicação destas ficções em formatos tão diferentes como a revista em quadrinhos, a televisão, o cinema ou os jogos de estratégia. Nessa perspectiva, as sagas fantásticas devem ser entendidas como um fenômeno multimídia, principalmente, pela extrema popularidade de séries como *Harry Potter*, *O senhor dos Anéis*, *Jogos Vorazes*, *Crônicas de Gelo e Fogo*, *Percy Jackson* entre muitas outras. Por exemplo, *Harry Potter*, originalmente uma série de livros, se expandiu para o cinema e fomentou o surgimento de outras obras que compartilham e expandem o universo criado pela autora J.K. Rowling como videogames, quadrinhos e *fanfictions* de leitores-fãs. Segundo Vargas (2005), *fanfiction* é uma história escrita por um fã de uma obra, e envolve os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original. Nessas histórias, não existe nenhuma intenção de quebra de direitos autorais ou a busca de lucro financeiro, pois os autores de *fanfictions* dedicam tempo e energia para a escrita de histórias por razões afetivas. Sagas fomentaram o surgimento de *fanfictions*, além de outros contatos de leitores com o mundo criado nessas ficções.

Por sua constituição híbrida, complexa, intertextual por excelência, Martos García (2009) afirma que se deve evitar rotular uma saga como literatura infantil ou literatura juvenil ou apenas ficção fantástica para adultos, pois são necessárias perspectivas mais amplas de análise. Ainda utilizando o exemplo de *Harry Potter*, a série, consumida inicialmente por crianças, foi, com o passar dos anos e das publicações, conquistando outros públicos como adolescentes, jovens e adultos. Por sua vez a saga *As Crônicas de Gelo e Fogo*, que pelas temáticas fortes e pela extensão – atualmente são cinco volumes com mais de quinhentas páginas – poderia ser considerada uma ficção para adultos, porém, conquistou um grande público adolescente.

A principal e essencial característica de uma saga é a criação de uma nova realidade: um mundo completo e autoconsciente é forjado. É possível pontuar que toda saga terá o mesmo paracosmos, ou seja, um espaço comum – geografia – um tempo comum – cronologia – e/ou um repertório de personagens mais ou menos pré-desenhadas. Martos García (2011) denomina essa propriedade como sendo um arquitexto, isto é, o denominador comum de uma saga, um padrão. Na linguagem da *fanfiction*, o arquitexto se refere a versão canônica da saga, pois a maioria dos fóruns não admite continuações da história que saem excessivamente das convenções assumidas por todos os leitores de determinado universo. Martos García utiliza como um exemplo de arquitexto o filme *Piratas do Caribe*, pois a produção cinematográfica utiliza como arquitexto todas as convenções culturais disponíveis acerca dos piratas.

O paracosmos de uma saga não se limita a um livro, mas se estende para continuações e, além disso, ultrapassa a linguagem escrita e abarca diferentes linguagens como filmes, seriados, quadrinhos, mangás, mapas, *games*, entre outras. Assim, um livro pode dar origem a um universo que será expandido em outras plataformas e, muitas vezes, por autores diferentes. Núñez (2007)

afirma que a narração serial e a possibilidade de leitura não linear são inerentes às sagas modernas. A partir de um tronco inicial, a história se desdobra, e podem se desenvolver múltiplos itinerários narrativos que possuem como elo comum o fato de acontecerem no mesmo mundo – no mesmo paracosmos (MARTOS GARCIA, 2009).

2. SAGAS FANTÁSTICAS: O LEITOR ATIVO E MULTIMIDIAL

Qualquer mundo ficcional requer a cooperação essencial do leitor e não seria diferente no caso do paracosmos de uma saga. Martos García (2009) aponta que as regras do mundo criado em cada ficção não são explícitas nos primeiros momentos de uma leitura. Os padrões da saga se configuram conforme o leitor vai adentrando no universo da saga e emergem os protótipos, os diferentes repertórios de coisas e eventos que povoam esse mundo. Uma vez ambientado no universo, o leitor passa a coabitar esse mundo, participando de forma emocional e empática. Portanto, os leitores de uma saga não são passivos e acomodados em suas leituras, e sim, têm uma postura ativa e aficionada – tornam-se fãs da sua saga favorita. Os leitores de sagas como *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Gelo e Fogo*, vivem e incorporam em sua vida os elementos do paracosmos que se identificam. Não apenas leem os livros e assistem filmes ou séries dos livros que adoram, como produzem textos, escrevem narrativas e discutem sobre o universo do qual são fãs. Sendo assim, são leitores multimídiais: é natural que um leitor dos livros de um paracosmos sinta-se tentado a acompanhar séries televisivas, a produzir *fanfictions*, ou o contrário, é possível que um telespectador se sinta na obrigação de ler os livros, de consumir os quadrinhos. Martos García (2011) alerta a necessidade de perceber o surgimento de um leitor mais ativo, muito mais diversificado em seus gostos e que, além disso, não tem uma visão compartimentada das artes – justamente o leitor que elege sagas fantásticas como leituras, pois elas reúnem todas as características citadas.

Dessa maneira, podemos pontuar que os leitores de sagas são leitores pós-modernos. Ser um leitor pós-moderno, segundo Martos Núñez (2007), é como estar na biblioteca de babel de Borges: em um mundo fragmentado o indivíduo deve recompor-se e constituir-se. Diferente do leitor tradicional, que se centrava num autor e numa obra e realizava uma leitura intensiva, o leitor pós-moderno segue consumindo livros e filmes concretos, mas tem uma necessidade de se aprofundar – e, por isso, a necessidade de ligar-se a uma série, um ciclo ou coleção mais ampla e assim propicia a uma leitura extensiva e multimedial. Desta maneira, esse novo leitor transita com muita facilidade por diferentes linguagens e meios semióticos e assim, pode passar da leitura de um livro à visualização de um filme ou então pode jogar no videogame algum jogo estratégico, e em todos eles, de alguma forma, pode haver mostras de sua saga preferida. (MARTOS NÚÑEZ, 2007).

A postura pós-moderna de leitura é, provavelmente, consequência direta da convergência midiática (JENKINS, 2009). A convergência digital é o fenômeno que faz com que um único dispositivo congregue em si múltiplas funções. A convergência para Jenkins (2009) não é apenas midiática, mas também cultural. Os indivíduos estão mudando comportamentos e posturas, frente aos produtos que consomem. Os limites que separavam o produtor do consumidor – assim como o autor do leitor – estão tênues e imprecisos. Jenkins (2009, p. 28) chega a afirmar que “ao invés de

falar de produtores e consumidores midiáticos em papéis separados, agora podemos vê-los como participantes que interagem uns com os outros de acordo com novas regras, que nenhum de nós entende por completo”. Os consumidores manipulam e usam as tecnologias disponíveis para a interação com outros consumidores e dessa maneira há um fluxo livre de ideias, discussões e conteúdos. A convergência é cultural, pois uma mesma narrativa é representada em múltiplas linguagens, e os leitores alimentam o processo, pois parecem sentir a necessidade de ver sua história favorita adaptada para as mais diversas linguagens.

A escolha de uma saga nunca é aleatória, o leitor apenas torna-se fã do ciclo que possibilita a projeção de sua individualidade. O leitor de uma saga é um verdadeiro consumidor. Muitas vezes, alguns leitores sentem a necessidade de completar o universo da saga. Por isso, a necessidade de escrever, jogar, vivenciar a saga e assim criam *fanfictions*, participam de fóruns, grupos de discussão. Porém, não podemos afirmar que este comportamento é novo, pelo contrário, observa-se a existência de leitores/fãs desde o surgimento de *fanazines*, distribuídos nos corredores de escolas e universidades. A diferença é que vivemos um momento onde a internet possibilitou que mais pessoas tivessem acesso ao papel de produtor, seja ficcionalizando, criando enredos baseados em seus personagens favoritos ou colaborando com enciclopédias virtuais sobre o universo que admira. Esse fenômeno é definido por Jenkins (2009, p. 8) como Cultura de Convergência - “onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”.

Jenkins (2009) aponta que a convergência permite que adolescentes façam múltiplas tarefas como, por exemplo, ao mesmo tempo em que fazem a lição de casa, ouvir músicas, fazer *downloads*, responder *e-mails*, e utilizar redes sociais e aplicativos de celular – tudo de forma concomitante. Da mesma forma, os fãs “de um popular seriado de televisão, podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar *fanfiction* (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela internet”. (JENKINS, 2009, p. 37). Podemos pontuar que a convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação.

Em relação a sagas fantásticas e a sua recepção, podemos pontuar que a cultura de convergência possibilitou a criação de espaços virtuais de discussão sobre os mundos criados adorados por fãs, leitores e telespectadores. Tais espaços são formados por indivíduos que discutem, dialogam e agem de maneira cooperativa e assim são capazes de entender o paracosmos de uma saga de uma maneira que não fariam de forma individual. Jenkins (2009) aponta que a experiência de compartilhar e comparar informações, opiniões e recursos sobre uma narrativa midiática pode garantir uma maior profundidade de envolvimento dos espectadores/leitores já que a convergência dos meios de comunicação impacta o modo como esses meios são consumidos. Michele Petit (2008) aponta que ao compartilhar experiências de leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, do nosso tempo e de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. A leitura – seja de livros, de séries, de quadrinhos – segundo a antropóloga francesa, possibilita uma abertura para o outro e assim, “o mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2008, p. 43).

3. O CAPITALISMO DE FICÇÃO

Apesar de reconhecer a riqueza de sentidos e de possibilidades que os paracosmos das sagas apresentam, não podemos ser ingênuos ao ponto de ignorar que o fenômeno possui relações com o que Vicente Verdú (2003) denomina como capitalismo de ficção. O professor espanhol aponta que observamos nas últimas décadas uma evolução do capitalismo: primeiro o capitalismo atingia apenas a produção e consumo, e agora o capitalismo abarca a ficção. O capitalismo de ficção “descobriu o poder do entretenimento não somente como anestésico, mas também como autêntica máquina de produzir identidades e de criar vínculos entre a ideologia dominante e os setores mais desfavorecidos”. (MARTOS GARCÍA, 2011, p.17). Em busca de lucro desenfreado, criou-se um mercado de ficção, que alimenta e precisa de fãs que consumirão tudo o que se produz sobre um universo.

O delicado neste panorama, segundo Martos García (2011, p.17) é quando essa indústria tende a “chegar a construir mundos alternativos, nada críticos com a realidade que impera, ou seja, quando a imaginação e a fantasia não ‘revertem’ sobre a realidade próxima, mas se distanciam dela e se convertem numa indústria de evasão que adormece, dá benefícios e não incomoda ninguém”. É preciso levar em conta que, como em qualquer gênero, arte e produção humana, haverá produtos com qualidade e outros não. Assim, existem sagas fantásticas que apresentam qualidades e concomitantemente, existem sagas com méritos duvidosos. A escassez de estudos na área das sagas não permite ainda apontar quais seriam as sagas de qualidade, porém, na maior parte das vezes os próprios leitores fazem as distinções entre as histórias.

Podemos relacionar de certa maneira essas reflexões sobre o capitalismo de ficção e o consumismo desenfreado e sem criticidade com o pensamento de Zygmunt Bauman, um dos mais reconhecidos estudiosos da pós-modernidade. Bauman (2001) aponta que as pessoas parecem estar acometidas por uma espécie de agonia da insegurança, ou seja, possuem uma extrema preocupação em buscar a perfeição, a competência e assim têm medo de errar. Para lidar com essas questões acabam buscando uma segurança em objetos materiais e assim há uma ânsia consumista generalizada em nossa sociedade. “É a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme.” (BAUMAN, 2001, p. 97). Dessa forma vivemos em um mundo que o consumo é para o prazer imediato, não há o hábito de adiar o prazer. Observamos uma incompletude de experiências que levam a um encurtamento do prazer. Parece que sempre há uma nova necessidade, sempre é necessário adquirir algo novo para a satisfação pessoal. (BAUMAN, 2001). Tal tendência ao consumo desenfreado de certa maneira nos ajuda a entender as razões da atual ascensão de produtos literários que possibilitem mais de uma forma de consumo: em uma saga é possível comprar a séries de livros, obras que descrevem o paracosmos, quadrinhos, revistas com fotos de atores vestidos dos personagens, etc.

4. A IMPORTÂNCIA DAS SAGAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Após os apontamentos das seções anteriores, não podemos, levemente, afirmar que é somente o mercado que torna as sagas fantásticas populares, pois se não houvesse um leitor que acolhesse tal

gênero, não haveria a ênfase mercadológica. Apesar destas questões – que devem ser sim objeto de reflexão e confrontação – não podemos deixar de analisar sagas fantásticas com um olhar demorado e atento, e não desprezá-las simplesmente. Não basta uma simples condenação do mercado, acusando de causar dano à geração de leitores em busca de ganância fácil. Núñez (2007, p. 62) aponta que “sem a capacidade crítica e de análise, sem o olhar criador e a consideração de que o que conta também é transmissão da experiência, as sagas seguirão aparecendo como uma mercadoria banal”.

Para tirar essa qualificação de banalidade das sagas em geral, torna-se necessário que a sociedade em seu conjunto “deve formar cidadãos (alunos, leitores...), livres-pensadores e, inclusive, nesse caso, dissidentes, que cavem e “fucem” além da casca de tanta artimanha (midiática) incorporada”. (Núñez, 2007, p.63). Michèle Petit (2008) pontua que nenhum leitor é passivo, pois ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce e também é transformado pelo que lê. O mesmo ocorre com os jovens leitores de sagas fantásticas, eles agem sobre o que leem e são transformados.

Cabe destacar que, “esse auge da fantasia encobre um comportamento mitômico próprio dos jovens, [...] teve muito mais a ver com o desenvolvimento do cinema e da televisão, os autênticos impulsores das modas juvenis audiovisuais”. (MARTOS GARCIA, 2011, p. 15). Os jovens parecem ter a necessidade de ser fãs e a ficção de fantasia permite um engajamento. Nesse sentido, Martos García (2011, p. 25) acrescenta ainda

escolher uma saga não é somente um ato mercantil, como queria o mercado; é também uma adesão e, quiçá, uma ruptura, pois o fan, o blogueiro, o jogador de RPG, sempre aspiram a personalizar e completar esse mundo de ficção com outros novos elementos. O que é importante é que através das sagas o jovem apreende, de forma explícita ou implícita, universos alternativos.

O estudo das sagas no âmbito escolar pode auxiliar para que a leitura de tais obras tenha sentido como atividade social e trazer melhores estratégias para fazer leitores, escritores ou expectadores mais críticos e competentes. Segundo Martos García (2011, p. 34) a educação literária e audiovisual deve começar pela escola, que pode usar essas manifestações literárias nas telas como recursos para fomentar a diversidade, a imaginação e a inclusão, uma vez que as sagas e as *fanfictions* abordam frequentemente cenários multiculturais e possibilitam a expressão de todo tipo de pessoas e grupos.

A discussão sobre os leitores ativos e multimídiais, a cultura de convergência, o mercado, o capitalismo de ficção não se esgota em poucas linhas. Há muito a ser debatido e discutido. Entrando, pelo exposto fica claro que a escola não pode ignorar os efeitos da cultura de convergência midiática, somados ao novo perfil ativo dos leitores – que culminaram na extrema popularidade das sagas fantásticas. Um ensino centralizado no cânone e que não dialoga com essa nova postura pode correr o risco de “matar” os futuros leitores em vez de formá-los. Nesse panorama que há a urgência na percepção das sagas fantásticas como possibilidades de mediação para outras leituras pela escola, professores e formadores de leitores.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, Alberto Martos. **Ficción cartográfica y sagas** (de los libros de acompañamiento a Google Maps. Espéculo: Revista de Estudios Literarios, Nº. 37, 2007, p. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero37/cartogra.html>>. Acesso em: 09 de mar. 2015
- _____. **Introducción al mundo de las sagas**. Badajoz: Universidade de Extremadura, 2009
- _____. Os jovens diante das telas: novos conteúdos e novas linguagens para a educação literária. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p.13-36.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- NÚÑEZ, Eloy Martos. Hipertexto, cultura midiática e literaturas populares: o auge das sagas fantásticas. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 50-63.
- PETIT, Michèle. **Os Jovens e a leitura**. Editora 34, 2008.
- VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- VERDÚ, Vicente. **El estilo del mundo: La vida en el capitalismo de ficción**. Barcelona: Anagrama, 2003.

A MORTE DO OUVINTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA ESCUTA

ANA CLAUDIA DE ALMEIDA PFAFFENSELLER²⁸⁰

FABIANA QUATRIN PICCININ²⁸¹

REFLEXÕES ACERCA DO NARRADOR

Se Walter Benjamin (1987) trouxe uma reflexão sobre o desaparecimento do narrador na história da civilização, especificamente na arte de se narrar histórias oralizadas, ideia sobre a qual o autor debruça-se no texto *O narrador* (1987), indagamos, a partir desta leitura, se seria possível ir além. Seria pertinente pensar na probabilidade de morte também do ouvinte (daquele que escuta) na atualidade, diante de tantas novas formas de narrativas em tempos de imersão nas mídias sociais, nas redes sociais digitais?

No texto *O narrador*, Benjamin (1987, p. 198) destaca que a arte de narrar está em vias de extinção, uma vez que, para ele, estão cada vez mais escassos os indivíduos que sabem narrar adequadamente. Para o autor, as melhores narrativas escritas são “as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. Ele ainda salienta que “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (Ibidem).

Benjamin (1987, p. 221) exalta a figura do narrador clássico e frisa a importância da figura deste, quando diz:

[...] “o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida. (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assinala à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer.) Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”.

Benjamin coloca o narrador clássico em um pedestal em que os outros atores não figuram nitidamente. E, neste sentido, não cita diretamente a figura do ouvinte, daquele que escuta as histórias

280 Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado em Letras (Unisc), graduada no curso de Comunicação Social - Jornalismo (Unisc), bolsista do Programa de Bolsas Institucionais para Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu - BIPSS, e-mail: aalmeida@unisc.br.

281 Orientadora do trabalho, Professora e Pesquisadora do Curso de Comunicação Social e do Programa de Pós Graduação Mestrado em Letras (Unisc). É integrante dos grupos de pesquisa Leitura, literatura e cognição (CNPQ), Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Telejornalismo (GIPTele) e Grupo de Estudos de Narrativas Literárias e Comunicacionais (GENALIC), e-mail: fabi@unisc.br.

e os conselhos. Contudo, o ouvinte é uma peça fundamental neste contexto complexo em que se dá o processo da narrativa, tendo em vista que o próprio narrador, que narra além das suas as experiências alheias, se assim o faz, é porque em momento anterior escutou.

Por outras palavras, é dizer que, para que haja histórias escritas (baseadas nas histórias faladas), é preciso que existam as histórias oralizadas, e para que estas aconteçam, é preciso que haja, além do narrador, o narratário, que, sobretudo, neste caso, é aquele que escuta e que aqui chamaremos de “ouvinte”.

Compreendemos a ideia de Benjamin como um “desabafo” sobre a frustração (ou medo) por acreditar que as histórias em papel (os romances e as notícias jornalísticas, que representam a industrialização do fenómeno de contar histórias) enterrariam o autor das histórias oralizadas artesanais. O autor parece crer que essas novas formas de narrar não seriam “tão narrativas” quanto a maneira clássica.

Entretanto, como afirmou Barthes (2008, p.19), “a narrativa está sempre presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades”. Segundo Piccinin (2012, p. 72), “a narrativa existe desde que o indivíduo conseguiu dar algum sentido e explicação à realidade que o cerca”. Assim, se sempre houve – e se sempre haverá narrativas –, acreditamos que sempre existirá o narrador, aquele que narra alguma coisa e, por conseguinte, o narratário e ouvinte.

Geralmente pensamos que quem narra algo, narra para alguém, e esta figura do narratário, que chamamos de ouvinte (mesmo que com ouvidos que enxerguem ou tasteiem), é o que buscamos focar. Benjamin defende um narrador falante e nós acreditamos em um narratário também ouvinte.

Segundo Santiago (1989, p. 2-3), Benjamin conseguiu caracterizar três tipos (elocuições) do narrador:

[...] Primeiro estágio: o narrador clássico, cuja função é dar ao seu ouvinte a oportunidade de um intercâmbio de experiência (único valorizado no ensaio); segundo: o narrador do romance, cuja função passou a ser a de não mais poder falar de maneira exemplar ao seu leitor; terceiro: o narrador que é jornalista, ou seja, aquele que só transmite pelo narrar a informação, visto que escreve não para narrar a ação da própria experiência, mas o que aconteceu com x ou y em tal lugar e a tal hora.

Para Santiago (1989), enquanto Benjamin desvaloriza o último e o segundo narrador – porque ele não é mais útil ao ouvinte, visto que a sua informação não traz a essência de quem narra, apenas os fatos –, o contemporâneo o valoriza, pois esse narrador transmite uma “sabedoria” que surge a partir da observação de uma vivência alheia a ele, “visto que a ação que narra não foi tecida na substância viva da sua existência” (p. 3).

Para Bauman (2001) a contemporaneidade caracteriza-se pelo fim da “grande narrativa”. É a passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação. Sucintamente pode-se dizer que se trata do:

[...] momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente apartação total entre poder e política (OLIVEIRA, 2009, p.1).

A jornalista Eliane Brum é um exemplo de terceiro narrador contemporâneo. Conforme Nobre e Piccinin (2013, p.54), “Eliane Brum se tornou a jornalista mais premiada do Brasil e alguns dos adjetivos a ela referidos dizem respeito à qualidade textual, à preocupação estética com que escreve suas narrativas do cotidiano e à criação de uma narrativa humana, que fala sobre pessoas, e não sobre fatos”.

Conforme Silva (2013), em uma palestra, no ano de 2011, Eliane enfatizou a ferramenta essencial do jornalismo, que é: “Escutar, escutar e escutar”. Ainda segundo Silva (2013, p.46), uma das falas de Eliane foi:

[..] as pessoas valorizam muito as perguntas, mas esquecem que tem de aprender a escutar as respostas. E saber escutar corresponde a prestar atenção ao que não é dito, porque quando uma pessoa para de falar, ela continua nos dizendo algo. Há coisas que só são contadas pelo silêncio.

Silva (2013, p.42) destaca que o trabalho do jornalista se assemelha ao do etnógrafo, pois ambos precisam saber olhar e saber escutar para escrever uma bela história, o que não é fácil, visto que “o drama contemporâneo da invisibilidade nos ensurdece. Vemos, mas não enxergamos, ouvimos, mas não escutamos”.

Pensando no processo de comunicação, é importante frisar que existe a figura do emissor (codificador) – que é aquele que emite uma mensagem (código) ao receptor (decodificador) por meio de uma relação que se estabelece entre ambos. O receptor tem a capacidade de interpretar a mensagem que a ele chega e, então, após/durante o processo comunicacional, dará a resposta (o *feedback* – quando não há ruído no processo), o que faz com que se complete o processo de comunicação. Assim, na linguagem oral, o emissor é o narrador, o receptor é o narratário/ouvinte (e também narrador no momento em que interage), o código é a história/mensagem, e o suporte é a narrativa.

Pelo viés da linguística, podemos dizer que os autores mais estruturalistas concebem a língua como um código, simplesmente, ou “um sistema de sinais autônomos, transparentes, sem história e fora da realidade social dos falantes”. Mas para Marcuschi (2009, p. 240), a língua é muito mais do que um simples código (um repositório de informações), é bem mais que uma estrutura. Ela é “um fenômeno cultural e histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes”. A língua é uma atividade constitutiva na qual se pode construir sentidos, nos usos textuais mais diversos (seja escrito ou falado, neste caso específico que abordamos). Para o autor, compreender um texto não equivale a decodificar uma mensagem (enxergando a língua como um código). A compreensão é uma atividade inferencial. E a compreensão está diretamente ligada à

atividade da comunicação e da escuta, pois escutar é ouvir no sentido de dar atenção, de buscar a compreensão do que está sendo oralizado ou escrito.

REFLEXÕES ACERCA DA ESCUTA

Segundo Ferreira (2010), “ouvir” significa entender, perceber os sons pelo sentido do ouvido, da audição. E “escutar” significa aplicar o ouvido para perceber, ouvir. Ou seja, os conceitos para ambas as palavras são parecidos (mas não idênticos), usando como base a descrição do dicionário (FERREIRA, 2010). Contudo, há alguns autores que afirmam que ouvir e escutar são conceitos muito distintos, como é o caso do neurocientista auditivo Seth S. Horowitz (2012, p. 1). Para o autor, “a diferença entre o sentido da audição e a habilidade de escutar está na atenção” (nos diversos tipos existentes de atenção, que utilizam diferentes regiões do cérebro humano).

Conforme Horowitz (2012), ouvir, em suma, é fácil, pois é um sistema de alarme (que opera fora da linha de visão e funciona mesmo enquanto se está dormindo). É o caminho para escapar do perigo e passar os genes, é um elemento importante à sobrevivência da espécie. Já o escutar, o “escutar realmente”, é mais difícil, pois se dá quando potenciais distrações estão entrando em seus ouvidos a cada 50 milésimos de segundo. Para Horowitz (2012, p. 1), “escutar é uma habilidade que estamos em perigo de perder em um mundo de distração digital e sobrecarga de informação”.

Já para a psicanálise, segundo Silva (2011, p. 55), “escuta não é somente escutar, como sinônimo de ouvir”, senão se cairia numa concepção de um analista silencioso e, quem sabe, passivo, acredita a autora. Silva (2011) ainda explica que a singularidade é uma das marcas da escuta psicanalítica. Citando Nasio (1999), Silva (2011) diz que mesmo que o analista seja o ouvinte, este deve ter uma atitude ativa e não eternamente silenciosa, como muitas vezes é caricaturalmente descrito.

Aulagnier (2003), psicanalista pós-freudiana (e com influências de Lacan), destaca que a audição, para os seres humanos, tem uma primazia sobre as outras zonas erógenas (junto à visual e a pensante). Ela transcorre pelas percepções sonoras iniciais da criança, pelo desejo de escuta e de o bebê entender o que o outro (no caso a mãe) fala. Para a autora, a mãe se apresenta como um “eu falante” que coloca a criança na situação de destinatário de um discurso (AULAGNIER, 2003). Logo, há um desejo de escuta muito precoce nos indivíduos, visto que, mesmo antes da aquisição do signo linguístico, o bebê escuta as palavras da mãe e já atribui uma “significação primária”, um indício de seu desejo de dar ou de recusar prazer, como completa Violante (2013). A autora ainda frisa que, a partir dessas “significações primárias”, são estabelecidas as bases necessárias para que se dê a aquisição da linguagem, e, antes que o Eu venha a exigir significação, deve se acrescer o desejo de escutar ao prazer de ouvir, apresentado pelos estudos de Aulagnier (VIOLANTE, 2013).

Neste contexto pode-se pensar a escuta em uma perspectiva psicanalítica. Segundo Rosa (2002, p. 4), a escuta em psicanálise ocorre por meio da transferência, que envolve tanto o sujeito quanto o psicanalista, em um campo intersubjetivo conceituado como campo transferencial. Para ela, “a escuta clínica implica que o analista suporte a transferência, ou seja, ocupe o lugar de suposto saber sobre o sujeito – uma estratégia para que o sujeito, supondo que fala para quem sabe sobre ele, fale e possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso”. Segundo a autora:

[...] Esse campo permite uma relação que estrutura a produção do saber do sujeito, desde que o psicanalista renuncie ao domínio da situação e, pontuando e interpretando, possibilite a produção de efeitos de significação no sujeito: sujeito do desejo, engendrado pela cultura, mas que, em sua condição de dividido, pode transcender ao lugar em que é colocado e apontar na direção de seu desejo (ROSA, 2002, p. 4).

Para Benjamin (1987), a arte de intercambiar experiências seria uma faculdade inalienável e segura ao relacionar o narrador com suas narrativas, quando transmitidas aos ouvintes. Assim, percebemos aquele que escuta, que tem desde cedo o desejo de escuta e que detém sua atenção ao que é ouvido, como uma fundamental figura para que haja troca entre quem narra e quem escuta, neste processo comunicacional.

A MORTE DO OUVINTE: UMA REFLEXÃO

Benjamin (1987) destaca dois indícios da evolução que, no entendimento do mesmo, poderiam culminar na morte da narrativa: o romance e a informação. Se o autor propõe o fato de não haver mais o narrador (o marinheiro que conta histórias do além-mar, ou o camponês que relata a tradição), em contrapartida, questionamos se poderia haver uma possível morte do ouvinte.

Pode-se pensar na possibilidade de morte do ouvinte devido a alguns fatores, como, por exemplo, os indivíduos não desejarem mais escutar, mesmo que continuem a ouvir (e ouvir cada vez mais em um contexto de tanta informação), de não haver mais esta “paciência” para prestar atenção no que o outro tem a dizer, para escutar os ensinamentos das histórias oralizadas. Os indivíduos desse mundo contemporâneo, pós-humano, imediatista, talvez não tenham mais tempo para a escuta.

Segundo Santiago (1989), “o narrador pós-moderno é aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador. Ele narra a ação enquanto espetáculo a que assiste (literalmente ou não) da plateia, da arquibancada ou de uma poltrona na sala de estar ou na biblioteca; ele não narra enquanto atuante” e não mergulhado na própria existência.

Pensando a partir das redes sociais, Paiva (2012) traz uma reflexão sobre esse narrador pós-moderno. A autora apresenta, no artigo *O Espírito de Narciso nas Águas do Facebook*, um narrador que, de certa forma, remete ao contador de histórias de Benjamin, porém, talvez com foco não mais na questão de uma transmissão de ensinamento, de histórias vivenciadas no campo ou no mar, com poder de agregar valor a quem as toma, mas como de narrativa de si mesmo, quando a troca com o outro parece cada vez mais distante.

Conforme Paiva (2012, p.1), “o fenômeno do narcisismo” contemporâneo apresenta-se como uma mistura de idolatria e vontade de aparecer, o que Tiburi (2012) chama de “Complexo de Roberto Carlos”, referindo-se ao famoso verso “Eu quero ter um milhão de amigos” da canção “Eu Quero Apenas”, de Roberto Carlos. A autora diz que, “adaptado aos nossos tempos, o verso representa o anseio que está na base do atual sucesso das redes sociais”. Para Paiva (2012, p.2), os sintomas do narcisismo “(des) norteiam os indivíduos na era do virtual, obcecados pela fama e celebridade, mas também carentes das trocas afetivas com os semelhantes, numa época em que a comunicação face a face se tornou mais difícil”.

Essa situação parece-nos paradoxal, pois é presumível indagar: como é possível o indivíduo ter carência de trocas afetivas ao mesmo tempo em que tem tantos amigos que nem pode contar nos dedos? Como acontece esse distanciamento do narrador e do ouvinte em um contexto tão conectado e acessível que, pela lógica, poderia proporcionar uma aproximação?

De acordo com Piccinin (2012, p. 73), a narrativa oral desejada por Benjamin (que se estendeu da Antiguidade à Idade Média) figurava em um tempo em que “a voz e a competência retórica traduziam a própria significação do poder”. E parece ser também esse poder que os narradores pós-modernos enxergam nas redes sociais, como o *Facebook*, o *Twitter*, e tantos outros (porém, agora não mais com a tecnologia da oralidade, e sim do texto na web e na rede social), por isso o desejo de narrar e, muito mais do que narrar, de ser o protagonista das histórias, não somente como aquele que vivenciou e está passando o conhecimento a outro, mas aquele que foi o ator (personagem) principal, a estrela, maior do que a própria narrativa.

É importante pensar na psicanálise freudiana que, segundo Celes (2005), mostra o trabalho de fazer falar segundo a exigência da associação livre. Destaca que o trabalho da psicanálise, entendido como interpretação, permitiu mostrar que não se trata simplesmente de o analisando falar e o analista ouvir. Para ele, ouvir em atenção flutuante, isto é, ouvir o discurso do analisando como fala, faz o analisando ouvir (ouvir-se) o que não sabe, ou o que não quer saber que fala. Sendo que a interpretação, por sua vez, permitiu completar a caracterização da psicanálise como trabalho de fazer falar e fazer ouvir.

Segundo Piccinin (2012, p. 74), Benjamin problematiza e associa “a competência e a beleza do narrar à condição de presença física simultânea entre quem narra e quem escuta”. Já as narrativas contemporâneas “vão instaurando uma ambiência marcada pela multiplicidade de formatos e conteúdo” (Ibidem, p. 77), que a autora chama de múltiplas plataformas midiáticas, que são geradas pelos avanços da tecnologia e pela imersão dos mesmos nos modos de ser e de fazer do indivíduo contemporâneo. Esse narrador que questionamos está inserido em um contexto virtual multimidiático, em rede, bem como este é o local onde o ouvinte se encontra.

Partindo da premissa de que quem narra quer contar algo, e de que quem tem a voz é quem tem poder, os narradores das redes sociais possivelmente retomem essa questão, porém, mesmo que inconscientemente narrem para alguém ler (ouvir). Todavia, há indicativos de que muito mais se quer narrar do que escutar e, neste sentido, em alguns casos o narrador talvez narre para se escutar.

Horowitz (2012) destaca a falta de escuta quando explica que na frase “você nunca escuta”, bastante proferida entre casais, não há só a denúncia de um relacionamento problemático, mas algo que também se tornou uma epidemia em um mundo que está trocando a conveniência pelo conteúdo, a velocidade pelo significado.

Acreditamos que, mesmo que haja um movimento de recusa ao escutar (diferente daquele inicial, de desejo de escuta do bebê), que precisaria ser amplamente pesquisado através de um estudo de recepção, mesmo que sejamos engolidos pela sociedade pós-moderna com suas inúmeras narrativas, ainda assim não se pode deixar de acreditar que o ouvinte possa desaparecer totalmente,

porque falar também pode ser uma maneira de escutar a si mesmo. E escutar outras pessoas falarem também é uma maneira de nos escutarmos. É preciso tomar consciência disto, que além de escutarmos a nós mesmos, somente, que consigamos escutar os outros.

Para Horowitz (2012), nem tudo está perdido, pois, felizmente, podemos treinar nossa escuta assim como com qualquer outra habilidade. O autor sugere escutarmos as coisas ao nosso redor, como uma música nova ao invés de canções conhecidas, os sons (latidos) de seu cão para entender o que ele quer dizer, as vozes daqueles que nos são caros – não apenas as palavras, mas os sons produzidos e as emoções que eles transmitem.

Ainda que exista o risco de não haver mais tempo para escutar narrativas, ainda que os indivíduos possam viver em um contexto em que não haja mais espaço para o escutar, é importante pensarmos que esses mesmos indivíduos sem tempo querem (porque é uma atividade inerente ao ser humano) continuar a narrar e, narrando, são ouvintes de si mesmos, ao menos.

REFERÊNCIAS

- AULAGNIER, Piera. *La violence de l'interprétation: du pictogramme à l'énoncé*. 7. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2003. 363 p.
- BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 300 p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 258 p.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. IN: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 3.ed., 1987.
- CELES, Luiz Augusto. *Psicanálise é trabalho de fazer falar, e fazer ouvir. Psyche (São Paulo)* [online]. 2005, vol.9, n.16, pp. 25-48.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.
- HOROWITZ, Seth S. *HERE'S a trick question. What do you hear right now?* Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/11/11/opinion/sunday/why-listening-is-so-much-more-than-hearing.html?_r=0>. Acesso em: 01/11/2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 295 p.
- NOBRE, Kassi; PICCININ, Fabiana. *Eliane Brum e as personagens complexas da obra A vida que ninguém vê*. Revista Rizoma. Santa Cruz do Sul, V. 1, n. 2, p. 52 – 62, dezembro, 2013.
- OLIVEIRA, Denis de. *A utopia possível na sociedade líquida*. Entrevista com Zygmunt Bauman. São Paulo: Revista Cult. nº 138, Ano 12, ago/2009.
- PAIVA, Cláudio Cardoso de. *O Espírito de Narciso nas Águas do Facebook. As Redes Sociais como Extensões do Ego e da Sociabilidade Contemporânea*. Trabalho apresentado no gp ciber-

cultura, XXII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0953-1.pdf>>. Acesso em: 01/10/2013.

- PICCININ, Fabiana. *O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo*. In: PICCININ, Fabiana & SOSTER, Demétrio de Azeredo (orgs.). **Narrativas Comunicacionais Complexificadas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. 293 p.
- ROSA, Miriam Debieux. *Uma escuta psicanalítica das vidas secas*. Revista Textura, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 42-47, 2002.
- SANTIAGO, Silviano. *O narrador pós-moderno*. In: SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SILVA, Clarice Moreira da. Escuta Analítica. In: Dócolas, Janete. (Org.). *Estudos Introdutórios à Psicanálise*. Porto Alegre: Evangraf, 2011, p. 55-73.
- SILVA, Karina Galli Fraga da. *O etnógrafo e o jornalista: o olhar e a escuta como ferramentas de trabalho*. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia. Florianópolis, Vol. 10 – n.1. p.41-51, 2013.
- TIBURI, Márcia. *Complexo de Roberto Carlos*. In: Revista CULT, nº 154, fev./2012. Disponível em: <<http://migre.me/9N3Ex>>. Acesso em: 01/10/2013.
- VIOLANTE, M. LUCIA V. A Perversidade da Exclusão Social. In: *Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira*. LEVISKY, David Léo (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

A NARRATIVA MULTIMÍDIA NO ESPECIAL “UMA VIDA PARA ANA LUIZA”, DO JORNAL ZERO HORA

CRISTIANE LINDEMANN²⁸²

1. INTRODUÇÃO

A convergência midiática é um processo emergente que altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos, bem como a lógica pela qual a indústria da mídia opera e a forma como os consumidores processam os conteúdos (JENKINS, 2009). No caso do jornalismo, são perceptíveis as mudanças nas noções de espaço e tempo – em termos de rotinas produtivas, circulação e consumo de conteúdos –, bem como o surgimento de novos produtos, marcados pela confluência das antigas mídias (rádio, TV e impresso) em um único ambiente.

Se as primeiras experiências jornalísticas na rede mundial de computadores, na década de 1990 no Brasil, foram marcadas pela transposição de conteúdos produzidos para o meio impresso, as práticas atuais denotam um amadurecimento da apropriação dos recursos oferecidos pelos dispositivos digitais. Atualmente o que se vê é a vontade de marcar diferenciais, trazer uma identidade e um modelo jornalístico próprio (AMARAL, GIMENO, 2010). Daí, emergem narrativas com características como multimídia, hipertextualidade e interatividade, as quais este artigo se propõe a analisar.

O jornal Zero Hora (ZH) integra o Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação²⁸³. Sua primeira edição circulou em 4 de maio de 1964, quando um dos editoriais indicava a proposta do jornal, de ser “autenticamente gaúcho, democrático, sem vínculos ou compromissos políticos, com único objetivo: servir o povo, defender seus direitos e reivindicações, dentro do respeito às leis”. (SCHIRMER, 2002, p. 73-74). Desde então a história de ZH é marcada por iniciativas que visam acompanhar o desenvolvimento tecnológico. No campo da informática e da internet, menciona Schirmer (2002), a RBS sempre esteve à frente. Em junho de 1995 foi lançado o primeiro *site* de *Zero Hora* na internet, tornando-a o segundo jornal com edição digital no país (o primeiro foi o *Jornal do Brasil*).

282 Doutora em Comunicação e Informação (UFRGS), professora do Departamento de Comunicação Social e professora colaboradora no PPGL (UNISC). clindemann@unisc.br

283 Fundado em 1957 e consolidado como um conglomerado na década de 1970, quando seus proprietários adquiriram um jornal e um canal de televisão. A RBS TV é afiliada da Rede Globo desde 1971 (quando ainda denominava-se TV Gaúcha) e o grupo tem posição hegemônica no mercado de comunicação da região Sul (FONSECA, 2008), com jornais, rádios e canais de televisão nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Em 19 de setembro de 2007 o *site zerohora.com* foi lançado em substituição à antiga página estática do jornal ZH, que até então era publicada no portal ClicRBS. O projeto nasceu com a intenção de agregar conteúdos de fontes diversas, utilizando uma linguagem mais apropriada para as redes e explorando características como atualização contínua, canais colaborativos, conteúdos multimídia e recursos de recuperação de memória (consulta a edições anteriores, utilização de banco de dados). Neste mesmo ano ocorreu a unificação das redações de ZH e *zerohora.com*, iniciativa que representou um avanço da empresa em conformidade com as tendências do mercado impostas pela evolução das redes digitais, e que evidencia a imersão do jornal no processo de convergência. A partir de 2009, começou o lançamento de produtos *mobile*, com versões para *tablets*, *smartphones* e celulares. (LINDEMANN, 2014)

Conforme pesquisa de Lindemann (2014), uma das mudanças vivenciadas pela redação de ZH em 2014 foi a criação de uma equipe de jornalistas para trabalhar com conteúdos específicos para o jornal digital (o que havia sido deixado de lado com a implantação da redação integrada). A hipótese levantada é de que o investimento de jornais como o ZH em reportagens multimídia de formato especial – a exemplo de “Uma vida para Ana Luiza” – é, sobretudo, uma estratégia para conquistar leitores na plataforma digital. “Modelos de negócio são experimentados pelo grupo, na expectativa de encontrar uma fórmula capaz de suprir as necessidades econômicas em consonância com a evolução tecnológica e com as demandas do público.” (LINDEMANN, 2014, p. 64)

Por meio da análise pragmática da narrativa, visamos compreender quais as estratégias narrativas da reportagem especial de *zerohora.com* intitulada “Uma vida para Ana Luiza” (16/01/2015), de autoria de Kamila Almeida e Thaís Zimmer Martins, com design, ilustração e programação de Michel Fontes e fotografia de Ricardo Duarte. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, orientada pela proposta de Motta (2013), para quem a comunicação narrativa produz sentidos, analisamos como foi conduzida a narrativa da reportagem, identificamos as estratégias comunicativas na estruturação da história e interpretamos o uso de elementos jornalísticos, literários e estéticos, bem como a estrutura do hipertexto e as possibilidades interativas do conteúdo.

2. AS ESPECIFICIDADES DA NARRATIVA JORNALÍSTICA DIGITAL

Narrar é contar histórias, é reconstruir realidades a partir de escolhas. No âmbito do jornalismo (informativo, especificamente), podemos dizer que narrar é transformar acontecimentos em notícias ou reportagens. Conforme Traquina (2007), mais que meros relatos, trata-se de um trabalho de construção, no qual linguagem e narrativa determinam os significados. Além disso, tal processo pode ser entendido como construção social, resultante das relações entre jornalistas e fontes, bem como entre jornalistas e organizações e entre os próprios pares. Ou seja, apesar das técnicas que regem a prática e que visam, sobretudo, a objetividade – como as entrevistas e a presença do repórter no local dos fatos –, os textos jornalísticos são produto de relações sociais e resultam em narrativas (limitadas) acerca do real.

Assim, investigamos a narrativa selecionada como algo complexo, pois trata-se de um processo relacional, e, portanto, “é um fenômeno que transcende em muito o fazer jornalístico e sua conformação textual. Narrar é estabelecer um modo de compreensão do mundo, de configurar experiências e realidades, de comunicar-se com o outro.” (LEAL, 2013, p. 28) Neste processo, conforme indica o autor, a narrativa necessita do interlocutor, acontece e age sobre ele, com o propósito de envolvê-lo, gerando experiências e sentidos. Em suma, a intriga é apreendida por alguém que dá vida à composição narrativa, que atualiza o agenciamento dos fatos ali sugerido.

Inferimos, assim, que a (re)construção do real – papel essencial do jornalismo – não se dá apenas pela ação do jornalista, mas depende, também, do público. Nas palavras de Valle (2013, p. 147) “o escritor estabelece um conjunto de instruções de sentido para orientar o leitor em sua atividade interpretativa” – ou seja, repórteres e leitores formam uma comunidade que controla a maneira como os textos são escritos e lidos, compartilhando dos mesmos critérios. Consideramos, ainda, que no jornalismo os meios são definidores das possibilidades narrativas. O rádio fundamenta-se na oralidade; o impresso no texto verbal e nas imagens fotográficas ou ilustrações; a TV na linguagem oral e imagética, por exemplo. E, evidentemente, estes recursos também são determinantes nas produções de sentido.

Partindo destes pressupostos, nos interessa, no presente artigo, compreender as estratégias narrativas do jornalismo digital, considerando que o mesmo integra todas as linguagens dos meios tradicionais, além de outros recursos singulares. Identificamos um potencial significativo que pode ser agregado à essência da narrativa jornalística, de expressão do real: elementos distintivos do atual paradigma convergente. Como assinalam Amaral e Gimeno (2010), o consumo da informação na internet segue critérios específicos que as empresas jornalísticas ainda estão em processo para descobrir, entender e assumir. Ainda assim, os autores afirmam que, se pretendemos comunicar com eficácia, devemos incorporar os principais valores que caracterizam a informação em rede: imediaticidade, interatividade e multimídia. No caso da reportagem especial analisada, a imediaticidade deixa de ser elemento fundamental, o que justifica nossa escolha em focar apenas nos outros dois itens. Agregamos a estes, ainda, a hipertextualidade – ou seja, as conexões dos conteúdos oferecidos no especial, por meio de links.

3. ANÁLISE PRAGMÁTICA DA NARRATIVA

Conforme Motta (2013), quem narra tem sempre algum propósito – ou seja, nenhuma narrativa é ingênua; toda narrativa é argumentativa. “Quer atrair, seduzir, envolver, convencer, provocar efeitos de sentido.” (MOTTA, 2013, p. 196). Para o autor, a narrativa funciona como um elo entre sujeitos ativos no processo de comunicação e sugere que o analista deve identificar os dispositivos retóricos que revelem o uso intencional dos recursos linguísticos e extralinguísticos pelo narrador.

Motta (2013) assinala que toda narrativa é uma mescla de efeitos de real (veracidade) e de efeitos de sentido (a comoção, a dor, a ironia, o riso, etc.). “As narrativas realistas utilizam uma

linguagem referencial para vincular sempre os fatos ao mundo físico, mas criam incessantemente efeitos catárticos, como na ficção” (MOTTA, 2013, p. 196). Assim, diz ele, a retórica estimula uma espécie de jogo entre as intenções do narrador e as interpretações do receptor, no qual se estabelecem dicotomias como objetivo/subjetivo, denotativo/conotativo, descrição fática/narração metafórica. Neste processo, evidentemente, estão inclusos recursos verbais (texto, áudio, vídeo) e não-verbais (cores, design, estrutura hipertextual).

Em nossa análise tomamos o conceito de multimídia para aquelas narrativas que utilizam, em um mesmo suporte (digital) diferentes linguagens, como áudio, vídeo, texto, foto, ilustrações e infográficos. Também procuramos compreender a condução da narrativa de “Uma vida para Ana Luiza”, sobretudo a partir do uso de hiperlinks, mas também das opções de interação disponibilizados pelo especial, uma vez que todos estes recursos influenciam na produção de sentido. Ainda fizemos uma leitura das estratégias comunicativas presentes na estruturação da história, com ênfase para os efeitos de real e efeitos estéticos.

Segundo Motta (2013, p. 199), “a estratégia textual principal do narrador realista é provocar o *efeito de real*, fazer com que os leitores e ouvintes interpretem os fatos narrados como verdades, como se os fatos estivessem *falando por si mesmos*.” (MOTTA, 2013, p. 199). Na narrativa jornalística esse efeito de real se obtém através de estratégias de referenciação, que dão a impressão de que não há mediação, de que a objetividade é, em si mesma, um artifício argumentativo. Para ancorar a significação na realidade referente, recursos são construídos e reconstruídos pelo próprio discurso narrativo, conforme a proposta de sentido (ou projeto dramático) de quem fala e espera o consentimento do interlocutor (MOTTA, 2013). Vamos, portanto, desvelar estas operações linguísticas que tentam convencer o leitor de que o texto é uma representação do real.

Quanto às estratégias de produção de efeitos estéticos, estas referem-se a recursos e figuras utilizadas na linguagem narrativa que levam o leitor a interpretações subjetivas.

A linguagem narrativa é por natureza dramática e sua retórica é tão ampla e rica quanto a arte em geral. Intencionalmente ou não, gera nos receptores inúmeros efeitos de sentido poéticos e simbólicos. Esses efeitos catárticos suscitam estados de espírito diversos: surpresa, espanto, perplexidade, medo, compaixão, riso, deboche, ironia, etc. Eles promovem a identificação do leitor com o narrado, humanizam os fatos brutos, e possibilitam a sua compreensão como dramas e tragédias humanas. (MOTTA, 2013, p. 203)

Tal qual os efeitos de real, os efeitos de sentido estéticos, poéticos ou metafóricos “são estratégias de *indução* do receptor por meio da retórica e dos estratagemas narrativos.” (MOTTA, 2013, p. 203) Como exemplo, o autor cita a *re-subjetivação* do discurso, que pode ser identificada na reconstrução das narrativas em sequência cronológica e compreensiva, com início, meio e fim, mesmo que alguns episódios fiquem em aberto, solicitando cooperação e atualização por parte dos receptores. Ainda, o efeito poético pode ser identificado no momento em que resgata-se o fundo moral ou metanarrativa de uma história.

4. A CONSTRUÇÃO NARRATIVA EM “UMA VIDA PARA ANA LUIZA”

Em função do dispositivo, o conteúdo jornalístico digital é interativo em sua essência. Sem a ação do usuário para indicar o endereço do site que deseja e, posteriormente, clicar nos links de seu interesse, não é possível navegar pelo conteúdo. No caso da reportagem especial analisada, a interatividade já se faz presente na tela de abertura (Figura 24), onde identificamos outro recurso peculiar do suporte digital, a personalização. Ao questionamento “Você teria um doador de medula óssea se precisasse?” segue-se outro: “Qual o seu nome?”, com espaço logo abaixo para que o internauta possa digitar, se assim desejar. Abaixo, há o link “Avançar”, que deve ser utilizado após a digitação do nome; quem não quiser, pode optar pelo link disponível no canto superior direito, “Pular introdução”. Esta interatividade – chamando o público para que digite o nome na tela – visa aproximar o leitor, fazendo-o sentir-se parte integrante da narrativa.

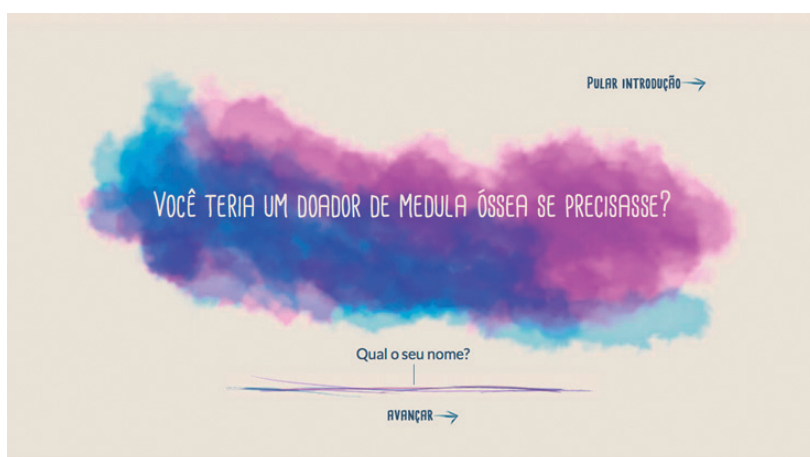


FIGURA 24: CAPA DA REPORTAGEM ESPECIAL “UMA VIDA PARA ANA LUIZA”

Quem opta por digitar o nome é levado para outra tela, onde deve digitar qual sua “cor/raça”. Ao responder, aparece a seguinte mensagem na tela: “*Fulano de Tal* (nome fornecido anteriormente), a sua chance de ter um doador de medula é de 0,001%, como a de qualquer outra pessoa.” Em seguida desponta a mensagem “Estamos procurando” e, em outra tela: “Em um primeiro momento não seria possível encontrar um doador para você, *Fulano de Tal*”. Depois, aparece a mensagem “Vamos ver na segunda tentativa”, sucedida por outra tela, onde lemos: “Depois de 4 meses acharíamos o seu doador!” e, na sequência, outras duas: “Mas a chance de ele não ter atualizado o cadastro no banco é de 30% a 40%, o que pode inviabilizar o transplante.”; “Com mais 4 semanas de procura conseguiríamos fazer contato com o seu doador, espera fatal em 50% dos casos.” A cada nova tela verificamos uma mudança na cor de fundo da “mancha” central da página, em azul e rosa, que vai escurecendo, anunciando a gravidade do problema e gerando apreensão. Por fim, a interação com o internauta / personagem da narrativa encerra da seguinte forma: “Você teve sorte. A menina Ana, não. Por isso a família teve de procurar outra opção. Saiba qual.” Então, abre-se a página principal da reportagem multimídia (Figura 25).

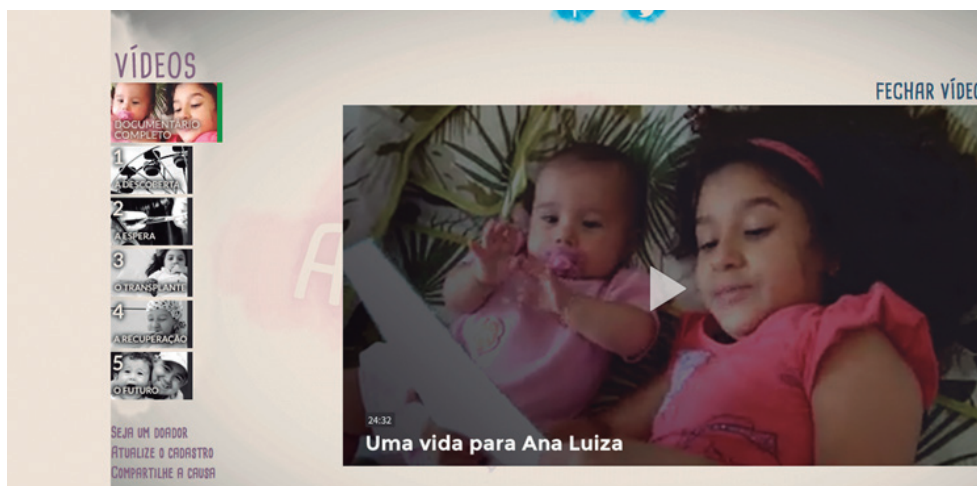


FIGURA 25: PÁGINA PRINCIPAL DA REPORTAGEM ESPECIAL, COM OPÇÃO DE ASSISTIR A TODO O DOCUMENTÁRIO OU PARTE(S) DELE, NAVEGANDO NO MENU ESQUERDO

Ao fechar o vídeo, no link superior direito, a tela abaixo aparece (Figura 26):



FIGURA 26: CAPA DA REPORTAGEM ESPECIAL, COM OPÇÃO DE ROLAR A TELA E ACOMPANHAR A NARRATIVA OU NAVEGAR NO MENU ESQUERDO

Além de “se ver” como personagem, o internauta assume, frente à estrutura hipertextual, o papel de coautor da narrativa, uma vez que escolhe os caminhos a serem seguidos, faz sua própria ordenação dos conteúdos, definindo, assim, o início, meio e fim da história. Contudo, a teia hipertextual da reportagem analisada é relativamente restrita, oferecendo duas opções ao internauta. A primeira, são os links para acessar o conteúdo audiovisual na barra lateral esquerda (Figuras 25 e 26), a partir dos títulos: documentário completo (24min e 32seg); (1) a descoberta; (2) a espera; (3) o transplante; (4) a recuperação; (5) o futuro.

A outra opção é seguir a orientação “Role a página”, que aparece logo abaixo do título principal da reportagem (Figura 26). Assim, o leitor percorre um conteúdo dividido em pequenos blocos de texto (um parágrafo cada), todos seguidos de um link ofertando conteúdo explicativo, o qual é aberto na mesma página, seguido da opção “Voltar” no final de cada bloco. As frases onde estão dispostos estes links explicativos são bastante didáticas, visando estimular a interatividade e o interesse do usuário, conforme vemos no esquema abaixo:

Título	Link para conteúdo explicativo
A descoberta	Clique e entenda o que é medula óssea
Na busca pelo doador	Clique para saber quem pode ser compatível
Um plano incomum	Clique para saber das dificuldades em ter um doador
O transplante	Clique e saiba tudo o que envolve um transplante
Riscos do transplante	Clique e saiba quais são os riscos do transplante
A recuperação	Clique e saiba como é a recuperação
De volta pra casa	Clique e saiba dos cuidados necessários após a alta
O futuro	Clique e saiba as condições futuras de um transplantado

Os conteúdos audiovisuais oferecidos na barra lateral esquerda da tela têm títulos bastante semelhantes àqueles apresentados na narrativa da página principal (Figura 27). Ou seja, apesar de ter duas opções de caminhos hipertextuais, o público é guiado para explorar a narrativa em duas versões bastante semelhantes, cujo roteiro deixa evidente o início, meio e fim da história – etapas claramente demarcadas, em especial, pelos títulos “A descoberta”, “O transplante” e “O futuro”.

Há, na narrativa, uma preocupação em orientar o leitor, em mostrar-lhe o desenvolvimento da história. Além dos títulos, os números que aparecem no canto superior esquerdo de cada um dos vídeos (Figura 27) demarcam início, meio e fim, bem como a expressão “Role a página”, situada logo abaixo do título da reportagem, que permite apenas a rolagem da tela, impedindo o internauta de saltar diretamente para outra etapa, uma vez que não há hiperlinks para tanto. Apesar das limitações, seguindo uma especificidade da narrativa digital, a reportagem analisada tem seu conteúdo disposto em camadas, que vão sendo descobertas e exploradas por meio dos hiperlinks. Contudo, este jogo é restrito às aberturas de textos explicativos, mantendo sempre o internauta em uma mesma tela, frente a uma sequência única de acompanhamento da narrativa.



FIGURA 27: A NARRATIVA HIPERTEXTUAL EM VÍDEO

O “espaço ilimitado” da web permite, ainda, a oferta de materiais multimídia, com fotos, textos, vídeos e infográficos, sendo que os dois últimos foram bastante explorados na narrativa, provavelmente como estratégia para atrair e comover o internauta (caso dos vídeos), mas também com o propósito de facilitar o entendimento acerca de um tema complexo, referente a uma doença rara chamada aplasia medular (caso dos infográficos). Acreditamos que o uso da multimídia dentro de uma mesma narrativa permite diferentes experimentações e produções de sentido – ou seja, também são elementos essenciais na história. Se a imagem aproxima-se mais do “real” que a linguagem escrita, se o infográfico é mais didático que longas linhas de texto, é no suporte digital

que os jornalistas encontram espaço para aproveitar o potencial destes conteúdos. Além disso, o tempo de permanência do internauta em cada uma das etapas da narrativa (definido por ele) e a possibilidade de assistir / ver / ouvir mais de uma vez cada bloco informativo é uma peculiaridade vantajosa do meio digital na web.

Quanto às estratégias comunicativas na estruturação da história (efeitos de real e efeitos estéticos), a reportagem analisada busca constantemente humanizar a pauta (cujo tema central, a aplasia medular, é científico e complexo). A interatividade mencionada no início da análise, convidando o leitor a participar e emitindo mensagens “para ele”, é o primeiro indicativo disso. Depois, no título, detectamos outro efeito de real, com o apelo para o caso específico de personagem principal da história: “Uma vida para Ana Luiza”. Toda a narrativa se ancora no caso da menina Ana Luiza, que no dia do seu aniversário de três anos recebeu o diagnóstico da doença. A reportagem, então, acompanha a saga da família em busca de doadores (sem sucesso), passando pela decisão de gerar um bebê programado por seleção de embriões (o primeiro no Brasil), para ser o doador.

A narrativa em vídeo é construída a partir de entrevistas com Ana Luiza, seus pais, irmão mais velho, a única prima que pode brincar com ela e com médicos envolvidos no caso. Além dos depoimentos, também o ambiente das cenas favorece o “efeito de real” – praticamente todo o documentário foi gravado na casa da família e no hospital – os únicos locais onde a menina podia circular antes do transplante e da estabilização de sua saúde, por cerca de três anos. A angústia na fala dos pais, os desejos relatados pela menina (de comer uma maçã, de poder ir ao parque e à escola) são igualmente estratégias de referenciação, que dão a impressão de que não há mediação, aproximando o internauta daquela realidade. As repórteres, exploram, ainda, o contexto, explicações sobre a doença e sobre o transplante medular, fornecem números, informações técnicas e estatísticas.

Por fim, apelam para a função social do tema em pauta, chamando os internautas para se engajarem na causa, conforme vemos nos três links dispostos ao final do menu lateral, abaixo dos vídeos (Figuras 25, 26 e 27): “Seja um doador”; “Atualize o cadastro” e “Compartilhe a causa”. Identificamos, neste caso, um apelo ao que Motta (2013) chama de fundo moral ou metanarrativa da história, ou seja, a mensagem que a narrativa pretende deixar ao público. Este apelo também representa, novamente, um momento de interação em que o usuário pode sentir-se parte integrante da história. A leitura (verbal ou não verbal, neste caso) da narrativa pode levar o internauta a agir – não para ajudar Ana Luiza, mas sim outras vidas que possam necessitar. Trata-se, pois, de um efeito estético, poético ou metafórico, que suscita sentimentos – o que ocorre em diversos momentos da história, seja na fala emocionada dos entrevistados, na entrevista técnica dos médicos que evidenciam a gravidade da doença, na aparência debilitada da menina, nos desejos mais simples que ela não pode alcançar ou nos passos ainda desequilibrados da pequena irmã que salvou sua vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jornalismo digital é uma prática que, desde as primeiras experimentações, na década de 1990 (Brasil), está em constantes transformações. Assim, reportagens multimídia como “Uma vida por Ana Luiza” podem ser consideradas um produto ainda em processo, marcas do atual estágio vivenciado pelo campo. Entendemos que o investimento recente de ZH em produções estrategicamente pensadas para o ambiente digital em rede – o canal denominado “Especiais ZH” tinha, até a primeira semana de outubro de 2015, 39 reportagens – faz parte do processo de convergência jornalística pelo qual o veículo vem passando. Para além de um artifício editorial, trata-se de uma lógica instrumental, pela qual o jornal tem interesses próprios, fundamentados no polo econômico do jornalismo enquanto negócio. Ora, frente à crise do periódico em papel, diante da concorrência do excesso de informações da rede e considerando o potencial e as peculiaridades do meio digital, criar uma seção exclusiva com reportagens especiais multimídia é uma alternativa para atrair o público e fidelizá-lo.

Dos principais achados, inferimos que, diferente das criações jornalísticas impressas, radiofônicas ou televisivas, que estabelecem uma relação vertical com o público, com escassas possibilidades de trocas, o especial multimídia analisado promove a ação (moderada, evidentemente) do internauta, que passa a ser, também, autor da história, também construindo o discurso narrativo. A estrutura concebida pelos criadores nem sempre será seguida pelos usuários, uma vez que percorrem caminhos de leitura particulares, intercalando blocos informativos de naturezas e formatos distintos (textos, ilustrações, vídeos, fotografias). Isso, contudo, não implica em perda de sentido; apenas resulta em múltiplas maneiras de construção das representações do mundo.

Realçamos, ainda, a humanização presente no especial analisado e os inúmeros recursos narrativos que evidenciam seus efeitos de real, como os vídeos, as estatísticas e tantas outras referencialidades que, aliadas aos efeitos estéticos, conduzem o leitor à metanarrativa ou fundo moral. Conforme Lima (2013), o público tem um interesse social por narrativas reais de qualidade e se o jornalismo não souber responder a esse desafio, outras áreas da comunicação o farão, “pois a sociedade requer que histórias bem contadas da nossa história em desenvolvimento, do nosso passado e do nosso futuro continuem a ser produzidas.” (LIMA, 2013, online). Acreditamos que, apesar da dependência de uma boa conexão à internet (ainda não acessível a todos no Brasil) para que sejam consumidas, produções como as de ZH estejam andando nesta direção.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Francisco; GIMENO, Daniel. **Evolución, tendencias y modelos en el diseño de webs de noticias**. Barcelona: Editorial Sol90, 2010.
- FONSECA, Virginia P. S. **Indústria de Notícias: capitalismo e novas tecnologias no jornalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

- LEAL, Bruno Souza. O jornalismo à luz das narrativas: deslocamentos. In: LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto (orgs.). **Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas**. São Paulo: Intermeios, 2013.
- LIMA, 2013. **JL Entrevista: “Existe um interesse social por narrativas reais de qualidade”**. Nov. 2013. Disponível em: <https://jornalismoliterarioblog.wordpress.com/2013/11/11/jl-entrevista-existe-um-interesse-social-por-narrativas-reais-de-qualidade/>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- LINDEMANN, Cristiane. **O jornal Zero Hora e seus leitores no contexto de convergência jornalística**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/100146>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- SCHIRMER, Lauro. **Da Voz-do-Poste à Multimídia**. Porto Alegre: L&PM, 2002. 206p.
- TRAQUINA, Nelson. **O que é o Jornalismo**. Lisboa: Quimera Editores, 2007.
- VALLE, Flávio Pinto. A função do autor nas reportagens de Joe Sacco. In: LEAL, Bruno Souza; CARVALHO, Carlos Alberto (orgs.). **Narrativas e poéticas midiáticas: estudos e perspectivas**. São Paulo: Intermeios, 2013.

O TWITTER COMO ESPAÇO DE DEBATES: O CASO DAS NARRATIVAS SOBRE A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL NO BRASIL²⁸⁴

DIANA DE AZEREDO²⁸⁵

DEMÉTRIO DE AZEREDO SOSTER²⁸⁶

A discussão sobre a redução da maioria penal no Brasil ressurgiu agendada pelas votações de Propostas de Emenda à Constituição, ocorridas na Câmara dos Deputados nas madrugadas de 30 de junho e 1º de julho de 2015. Durante o intervalo entre um processo eleitoral e outro, sujeitos interlocutores se mobilizaram no Twitter em uma disputa de vozes, com linguagens e performances próprias desse ambiente virtual. A partir da análise desses discursos, tem-se, como resultados iniciais, uma visibilidade ampliada desse espaço de construção do debate público que se configura na internet.

Na pesquisa bibliográfica, são consideradas as definições sobre esfera pública, narrativas e redes sociais de autores da Comunicação e da Sociologia. Na observação empírica, tem-se o recorte de duas indexações (#Reduçãojá e #Reduçãonãoéasolução) utilizadas no Twitter para debater sobre a redução da maioria penal no Brasil no dia 1º de julho de 2015.

Neste estágio inicial de pesquisa, já é possível identificar pistas que sinalizam afirmativamente para a possibilidade de debate oferecida pela rede criada em 2006 pelos norte-americanos Jack Dorsey, Evan Williams, Biz Stone e Noah Glass. Além de conectar usuários de diferentes partes do mundo em torno de interesses definidos por marcações, o site oferece ferramentas específicas para não apenas publicar opinião, mas também para dar impulso à divulgação de informações. São essas potencialidades que despertam o interesse quando a observação abrange as narrativas contra e a favor da redução da maioria penal no Brasil.

1. ESFERA PÚBLICA REVISITADA

Para introduzir a análise aqui pretendida, faz-se necessário revisitar os conceitos definidos por Jürgen Habermas em suas obras. Definições como “esfera pública” e “espaço público” servem como

284 Artigo apresentado para o VII Colóquio Nacional Leitura e Cognição e I Simpósio Internacional de Leitura, Literatura e Mídia.

285 Aluna do 8º semestre do Curso de Comunicação Social – Jornalismo e bolsista voluntária do Grupo de Estudos Narrativas Literárias e Midiáticas (Genalim), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

286 Professor doutor e coordenador do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Narrativas Literárias e Midiáticas (Genalim).

referência principal de muitos estudos. Porém, é de se observar que o significado dessas expressões varia conforme os diferentes lugares e épocas.

Na Grécia, por exemplo, é clara a divisão entre o campo da *pólis* (coletiva) e do *oikos* (individual). Em Roma, o termo será compreendido como *res publica* (coisa pública). Conforme Perlatto (2012), que sintetiza o trabalho de Habermas, a esfera pública surge no século XVII, com o desenvolvimento do capitalismo mercantil europeu. No século seguinte, o conceito passa a ser associado à ideia de espaço de convencimento e no século XIX, já se torna um espaço de pressão. Um processo de degeneração no século XX “conduz à transformação do ‘cidadão’ em ‘cliente’ ou ‘consumidor de serviços.’” (PERLATTO, 2012, p. 3).

Na Alemanha, segundo as publicações habermasianas, o conceito aparece vinculado ao ideal burguês. “Em sociedades complexas, a esfera pública forma uma estrutura intermediária que faz a mediação entre o sistema político (...) e os setores privados do mundo da vida.”, afirma Habermas (2003, p. 107). Apesar de apontar os sinais de decadência da esfera durante o Estado Moderno, Habermas (1984, p. 17) salienta a função importante desempenhada por essa rede:

A esfera pública continua sendo, sempre ainda, um princípio organizacional de nosso ordenamento político. (...) Caso seja possível entender historicamente, em sua estrutura, a complexão do que hoje, de um modo um tanto confuso, subsumimos sob o título de “esfera pública”, podemos então esperar, além de uma explicação sociológica do conceito, conseguir entender sistematicamente a nossa própria sociedade a partir de uma de suas categorias centrais.

Ao diferenciá-la de instituição (pois não constitui normas para diferenciar papéis) e de sistema (devido à impossibilidade de definir seus limites internos), Habermas (2003, p. 92, grifo do autor) a descreve como “uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos”. Conforme o pesquisador, existem três tipos de esfera pública: “*episódica* (bares, cafés, encontros na rua), (...) de *presença organizada* (encontros de pais, reuniões de partidos (...)) e esfera pública *abstrata*, produzida pela mídia (leitores, ouvintes e espectadores singulares e espalhados globalmente.” (HABERMAS, 2003, p. 107, grifo do autor).

Na esfera pública, as manifestações são escolhidas de acordo com temas e tomadas de posição pró ou contra; as informações e argumentos são elaborados na forma de opiniões focalizadas. Tais opiniões enfeixadas são transformadas em opinião pública através do modo como surgem e através do amplo assentimento de que “gozam”. (HABERMAS, 2003, p. 94).

Na concepção do autor, ao contrário do que visualizavam os gregos, as esferas pública e privada não se encontram isoladas. Temas discutidos entre familiares e amigos podem influenciar debates no país inteiro, enquanto decisões tomadas em um grande grupo, formado até mesmo por estranhos em lugares distintos, podem repercutir nas rotinas individuais. Os temas são canalizados de uma esfera para outra.

Neste contexto particular é sintomático constatar que, nas sociedades europeias do século XVII e XVIII, se tenha formado uma esfera pública burguesa moderna, como ‘esfera das pessoas privadas reunidas e formando um público’. Do ponto de vista histórico, o nexos entre esfera pública e privada começou a aparecer nas formas de reunião e de organização de um público leitor, composto de pessoas privadas burguesas, que se aglutinavam em torno de jornais e periódicos. (HABERMAS, 2003, p. 98).

Gomes (2006) apresenta diferentes significados para o termo, inclusive citando concepções que enfocam o aspecto do espaço físico (a exemplo de praças e bares) e outras que afirmam se tratar não de um local específico, mas do debate em si. Segundo ele, por tratar-se de uma “rede de discussões e circulação de informações e um repertório de ideias, a Internet não poderia deixar de ser uma esfera pública” (GOMES, 2006, p. 56). O autor sintetiza ainda cinco sentidos para a expressão:

esfera pública como o domínio daquilo que é público, isto é, daquilo sobre o qual se pode falar sem reservas e em circunstâncias de visibilidade social, que acredito ser o sentido mais original da expressão; 2) esfera pública como a arena pública, isto é, como o *locus* da discussão sobre temas de interesse comum conduzida pelos agentes sociais; 3) esfera pública como espaço público, isto é, como o *locus* onde temas, ideias, informações e pessoas se apresentam ao conhecimento geral, sem que necessariamente sejam discutidas; 4) esfera pública como domínio discursivo aberto, isto é, como conversação civil; 5) esfera pública como interação social, como sociabilidade. (GOMES, 2006, p. 56).

O conceito de esfera pública é desenvolvido por Habermas ao longo de suas obras e não cabe aqui detalhar essas diferenciações, considerando que já foram publicadas muitas coletâneas a respeito. Por ora, é suficiente ficar com as concepções apresentadas e lembrar que o filósofo alemão identifica as mudanças na estrutura da esfera pública, provocadas pela emergência da mídia de massa, considerando-as, por vezes, destrutivas e, em outros momentos, importantes na sustentação da mesma.

2. NARRATIVAS EM DEBATE

O fenômeno do uso do Twitter para manifestações contrárias e a favor da redução da maioria penal pode ser compreendido como exercício de comunicação e como narrativa. Para isso, é importante reconsiderar conceitos. Segundo Gomes (2006, p. 69), por exemplo, o “processo comunicativo de formação da opinião pública e da vontade pública (...) estabelece a mediação entre o mundo da vida e o sistema político”.

Quando falamos de uma comunicação institucionalizada pública, trata-se de uma complexa relação de poder entre grupos e atores sociais que se envolvem em uma disputa na esfera pública pelo direito de dizer, de construir visibilidades, credibilidades e identidades. Relações entre visões de mundo diferenciadas na disputa pelo consenso cultural e construção de uma realidade discursiva hegemônica. Ou seja, a construção da *verdade verdadeira* no imaginário coletivo. (MOTTA, 2013, p. 213, grifo do autor).

Em sua obra, o pesquisador concorda com os apontamentos de Maia (2009, p. 50) que, por sua vez, afirma: “Através da comunicação tão livre e desimpedida quanto possível, os cidadãos podem discutir questões políticas, processar suas expectativas, seus anseios e interesses, discernir o que querem e de que precisam enquanto indivíduos ou membros de coletividades”. Ela prossegue na mesma página e lembra que, em *Mudança Estrutural*, Habermas defende que a esfera pública “adequada à política democrática depende tanto da quantidade de sujeitos que dela participam quanto da qualidade da discussão argumentativa” O próprio autor ressalta:

Só à luz da esfera pública é que aquilo que é consegue aparecer, tudo se torna visível a todos. Na conversação dos cidadãos entre si é que as coisas se verbalizam e se configuram; na disputa dos pares entre si, os melhores se destacam e conquistam a sua essência: a imortalidade da fama. (HABERMAS, 1984, p. 16)

A questão possível de se fazer é: essa conversação, esse processo comunicativo entre usuários da rede social, pode ser entendido como narrativa ou como discurso? Conforme Da Silva (2007, p. 51), “considera-se a narrativa como discurso quando este discurso é dirigido pelo narrador ao leitor/ouvinte. Isto é, a narrativa é utilizada como forma de discurso, para afirmar ou dizer mais do que diz a história”.

Discurso é ainda utilizado no sentido de produto de um ato de enunciação: é o ponto de vista de Benveniste, que encara o discurso como manifestação da língua na comunicação efetiva entre os membros de uma comunidade. (...) O discurso emana de um locutor, dirige-se a um alocutário, faculta uma referência ao mundo e comporta marcas mais ou menos explícitas da situação em que emerge. (...) No caso de narrativas orais ou escritas, o discurso coincide com o próprio material verbal que veicula a história, o conjunto dos elementos lingüísticos que a sustentam. (...) de fato, o discurso narrativo é o produto do ato de enunciação de um narrador (...) e dirige-se, explícita ou implicitamente, a um narratário. (REIS; LOPES, 1988, p. 28-29).

Partindo do conceito de ação comunicativa e do movimento de atores na busca pelo reconhecimento mútuo, Marques (2009, p. 130) não diferencia narrativa de discurso e aponta as vantagens de ambos. “A prática narrativa supre não só as necessidades triviais que levam ao entendimento mútuo entre os participantes da interação (...), mas desempenha também um importante papel no processo de construção de identidades”.

O discurso (ou discussão) nos possibilita expressar nossos desejos, sentimentos e necessidades de modo a reconhecer quais são aqueles que pertencem ao domínio da reflexão moral autônoma (julgamento pessoal) e quais são aqueles que deveriam ser compartilhados e entendidos como pertencentes ao âmbito coletivo da justiça, das normas e dos direitos. (MARQUES, 2009, p. 131).

Além dessas concepções de narrativa e discurso, é possível perceber as publicações no Twitter como uma disputa de diferentes vozes. É como se os enunciados integrassem um jogo de interesses,

onde vencer equivale a ganhar espaço. Esse poder significa visibilidade, chance de criar realidades e fazer crer. Essa ideia de batalha polifônica é apresentada por Motta (2013, p. 211), que tem como principal referência Pierre Bordieu.

A comunicação narrativa faz parte de um projeto argumentativo no qual os sujeitos interlocutores se envolvem em um jogo de coconstrução da realidade. (...) Nessa linha de reflexão, o enunciado narrativo deixa de ser o objeto central da análise e a atenção se volta prioritariamente para a performance dos sujeitos interlocutores no processo de enunciação narrativa. (MOTTA, 2013, p. 211).

Nessa briga performática, é válido utilizar a retórica, entendida aqui na mesma definição proposta por Olivier (2004, p. XIV): “a arte de persuadir pelo discurso”. “A lei fundamental da retórica é que o orador (...) nunca está sozinho, exprime-se sempre em concordância com outros oradores ou em oposição a eles, sempre em função de outros discursos” (OLIVIER, 2004, p. XIX).

A partir do exemplo do jornal, enquanto veículo de comunicação, Motta (2013) identifica uma disputa de vozes entre editor, jornalista e fontes. Nela, percebe o que denomina de “mimese mediada” e uma presença de “locutores e interlocutores das representações sociais na conflituosa e sempre provisória constituição dramática da realidade.” (MOTTA, 2013, p. 237). Mas, e se essa disputa fosse uma impressão causada por um formato de narrativa?

No segundo modo narrativo, o do *mostrar*, também chamado *mimese*, a narração é menos aparente, para dar ao leitor a impressão de que a história se desenrola, sem distância, diante dos seus olhos, como se ele estivesse no teatro ou no cinema. Constrói-se, assim, a *ilusão* de uma presença imediata. (...) As falas estão muitas vezes presentes sem a mediação do narrador, como se fossem diretamente pronunciadas pelas personagens e reproduzidas sem alteração, sob a forma de monólogo ou de diálogo, com uma predominância do discurso direto. O efeito do real é reforçado. (REUTER, 2011, p. 60-62, grifo do autor).

Afirmações como essas conduzem aos questionamentos: E se o Twitter não fosse uma esfera pública, reunindo cidadãos e suas narrativas? E se a rede fosse, sim, o narrador dessa disputa de vozes entre “tuiteiros” (personagens representando interesses divergentes)? Antes de responder efetivamente, é necessário abordar a relação entre redes sociais, cibercultura e esfera pública.

3. ESFERA PÚBLICA EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS

Muitos autores já publicaram pesquisas estabelecendo relações entre o conceito de esfera pública de Habermas e as possibilidades oferecidas pelas redes sociais. Neste artigo, o que se pretende é sintetizar as principais ideias a fim de contextualizar a análise mais adiante.

Para começar, Lemos (2009, p.11- 22) reforça: “a conversação aberta e livre é a base para a ação política (...) Você pode emitir livremente, conectar-se a outros e reconfigurar o mundo a sua volta: e essa é a essência do político”. O autor diferencia mídia informativa e massiva de mídia pós-massiva e conversacional.

A primeira é formada pelos veículos de comunicação de massa, empenhados em emitir informações, recebendo pouco ou nenhum retorno dos receptores e estimulando a opinião pública de forma indireta, vinculada a interesses de grandes corporações. Já a segunda funciona a partir de um fluxo de informações descentralizado, permitindo que emissores e receptores revezem seus papéis.

O surgimento da mídia pós-massiva é possibilitado pela cibercultura, que possui, conforme Lemos (2009, p. 24), três maiores princípios: “emissão livre, conexão planetária e reconfiguração da indústria cultural e comunicacional de massa.” Ao citar referências clássicas como Manuel Castells e Pierre Lèvy, o pesquisador explica que a cidadania local passa a se engajar em amplitudes globais.

Pode-se assim, como hipótese, pensar no ciberespaço, como uma nova esfera pública de conversação onde o “mundo da vida” amplia o capital social, recriando formas comunitárias, identitárias (público), ampliando a participação política. A função conversacional das mídias de função pós-massiva pode servir como fator privilegiado de resgate da coisa pública. (LEMOS, 2009, p. 27).

Segundo Girardi Júnior (2009, p. 97), as redes funcionam “como ‘caixa de ressonância’ de situações-problema do mundo da vida, expostos ao debate público de modo a alcançarem os processos de deliberação na esfera política”. Neste sentido, “a conversação democrática é voltada para a solução de problemas que envolvem o coletivo e o próprio significado de cidadania” (GIRARDI JUNIOR, 2009, p. 103). Para o autor, mesmo trabalhando com a lógica do conflito, os dispositivos criados a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) serão vantajosos para estimular a colaboração.

As TICs reduzem consideravelmente os “custos” da comunicação e estabelecem possibilidades de trocas simbólicas sincrônicas e diacrônicas, podem preservar a memória das discussões e seu desenvolvimento ao longo do tempo (de modo que possam ser retomadas e reavaliadas); abrem a possibilidade de esforços colaborativos de desenvolvimento de investigações sobre um tema, o levantamento, e compartilhamento de dados, a checagem pública dessas informações, além da produção de contra-argumentos para o debate (a produção de uma inteligência e uma memória coletiva). (GIRARDI JUNIOR, 2009, p. 98).

Para Recuero (2014), a permissão a essa pluralidade de discursos não hegemônicos é o que faz muitos autores celebrarem a rede como espaço democrático. A pesquisadora afirma que a partir do estudo de publicações identificadas por recursos como *hashtags*, é possível perceber o uso de estratégias na intenção de construir maior visibilidade e aumentar o poder de usuários e instituições. Nesse sentido, é válido lembrar:

O discurso prático reflete o modo como os interlocutores definem e avaliam o conteúdo das normas que têm por função regular as chances de verem seus desejos satisfeitos e às quais irão se submeter. Isso requer que atuem como “avaliadores críticos” de possibilidades, elegendo autonomamente caminhos e alternativas de atuação e de solução de problemas de modo a construírem argumentos próprios e passíveis de serem endereçados *ao* e defendidos *no* espaço público ampliado. (MARQUES, 2009, p. 133, grifo do autor).

Recuero (2014, p. 261) ressalta que nas redes, em virtude da possibilidade de aprovar, responder e replicar os conteúdos, cada discurso tem seu alcance amplificado. “Porque os discursos transitam nessas redes sociais diferentes e amplas, tendem a receber mais visibilidade e ser compartilhados, atingindo diferentes grupos de indivíduos que, de outra forma, não teriam contato com esses dizeres”. Essas possibilidades de se emitir livremente, compartilhar discursos e armazenar interações serão referências para observar o recorte apresentado a seguir.

4. #REDUÇÃOJÁ E #REDUÇÃO NÃO É A SOLUÇÃO: EXPERIÊNCIA DE DEBATE NO TWITTER

Rede criada em 2006 pelos norte-americanos Jack Dorsey, Evan Williams, Biz Stone e Noah Glass, o Twitter reúne 271 milhões de usuários ativos mensais e veicula em média 500 mil mensagens por dia²⁸⁷. Em textos de, no máximo, 140 caracteres (chamados de “tuítes”), cada internauta é convidado a responder à pergunta: “O que está acontecendo?”.

Porém, além de relatar o que se passa em suas vidas ou ao seu redor, as pessoas tendem a emitir opiniões e interagir com outros por meio de mecanismos. Entre eles estão a mensagem direta (DM), a demonstração de apreço (estrela indicativa de que aquele tuíte é um favorito), o compartilhamento para que seus seguidores também recebam aquele conteúdo (opção de Retuíte ou RT) e a indexação de temas comentados (*hashtag*). Indicada no Twitter com o sinal de #, essa marcação permite que o tuíteiro visualize comentários e relatos a respeito de determinado assunto.

No recorte aqui analisado, têm-se duas indexações: #Reduçãojá (utilizada para defender a aprovação da PEC 171, que prevê a redução da maioria penal) e #Redução não é a solução (que reuniu comentários contra a aprovação da Proposta, com o argumento máximo de que reduzir a maioria não soluciona o problema de violência do Brasil). Foram 1055 manifestações durante o dia 1º de junho de 2015, que marca o intervalo entre a primeira votação (que não aprovou a PEC) e a segunda (que aprovou a PEC, com texto modificado).

Entre os 676 tuítes a favor da redução da maioria e 379 contra, é possível observar menções a políticos, trechos do debate transmitido pela TV Câmara, referências a publicações jornalísticas como trechos de jornais e capas de revista, convite para o “twitaço contra a impunidade”, comemoração e xingamento. Os discursos se constituem em um processo interativo com o uso do sinal de arroba (@) para citar outros perfis e o uso da *hashtag* para indicar o assunto.

No caso dos favoráveis à redução, os dois principais argumentos são de que a prisão de infratores acima de 16 anos não impede mais investimentos na educação e de que essa seria a vontade de 90% dos brasileiros. Além de responder à #Redução não é a solução, os manifestantes passam a comentar as postagens com a marcação #Cunhagolpista, logo após a realização da segunda votação. Ela foi apontada como manobra imoral do presidente da Câmara, Eduardo Cunha, na intenção de fazer valer a própria opinião (favorável à aprovação da PEC).

287 Informações retiradas da edição 845 da revista Época, publicada em 11 de agosto de 2014.

No dia 1º de julho, os primeiros tuítes indexados com #Redução não é a solução comemoram o resultado da primeira votação. A narrativa se desenvolve para o reforço dos argumentos contrários à redução, alegando que se trata de uma medida que se opõe ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que tende a aumentar a violência. Há menções a filósofos como Frei Betto e pressão por parte dos eleitores aos deputados que receberam seu voto e que, portanto, devem representá-los, continuando a optar pelo “não”. As mais recentes publicações lamentam o resultado da segunda votação, direcionando xingamentos e deboches ao presidente da Câmara.

Manifestantes de ambos os lados fazem referências mútuas, em evidente disputa de vozes pelo poder, ou seja, pela visibilidade e chance de convencimento. E esse debate tende a ocorrer mais no Twitter do que em outras redes porque no blog “o foco encontra-se na qualidade e no tipo de conteúdo veiculado por um usuário específico”. (SANTAELLA, 2010, p. 67). Ao lembrar do conceito de “ação comunicativa” de Habermas, Marques (2009) afirma que adotar a perspectiva do outro e tomar postura em busca de um entendimento comum é a essência da prática discursiva.

Porém, apesar de celebrarem as possibilidades da “verdadeira ágora digital global” (SANTAELLA, 2010, p. 66), pesquisadores como Girardi Junior (2009, p. 102) alertam: “apenas ‘expressar-se’ não é condição suficiente para ser ouvido e, muito menos, para a formação dessas esferas”. Para se chegar ao exercício efetivo da cidadania, são necessários argumentos de qualidade e maior representatividade junto às instâncias de decisão. Há, portanto, um caminho de maturidade a ser percorrido.

A perspectiva muda se as narrativas forem compreendidas como um grande relato emitido pelo Twitter, na condição de narrador heterodiegético de perspectiva neutra. Externo à sequência relatada, esta entidade, existente apenas neste contexto, apresenta os fatos (primeira e segunda votação, manifestação prós e contras) sem interferir neles.

Essa combinação, bastante rara, restringe radicalmente as possibilidades, pois procede como se o universo, as ações e as personagens se apresentassem diante dos nossos olhos sem o filtro de nenhuma consciência, de maneira neutralizada, como se o narrador, testemunha “objetiva”, soubesse menos do que as personagens e, por isso, pudesse oferecer apenas algumas informações ao leitor, sob a forma menos distinta possível. (REUTER, 2011, p. 80).

Apesar de serem definições inicialmente aplicadas à análise de textos literários, é possível empregá-las na tentativa de identificar o que ocorre na não-ficção. Se compreendido desta forma, o fenômeno aqui estudado tem como narrador o microblog e como personagens os usuários. Seus discursos configurariam uma narrativa maior acerca da esfera pública virtual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desafiador compreender o que ocorre quando pessoas passam a debater sobre determinado tema em escala planetária, trocando argumentos e buscando uma nova maneira de exercer a

política. A transformação das redes sociais em espaço de disputa de vozes de cidadãos acerca de assuntos que afetam a sociedade demanda em novas gramáticas explicativas, novos olhares. Não é simples definir o que está posto.

Aqui, a proposta de compreensão abrangeu duas perspectivas: do Twitter como esfera pública virtual e do Twitter como narrador. Porém, entende-se que o recorte precisa ser ampliado, que situações semelhantes devem ser melhor analisadas para que ocorra um avanço em termos de conceituação. Por fim, registra-se aqui uma contribuição que, reconhecidamente modesta, propõe um passo adiante nessa trajetória de busca e reflexão.

REFERÊNCIAS:

- FERRARI, Bruno; CARRERA, Isabela. *O voo sem limites do Twitter*. Revista Época. Editora Globo. Nº 845. 11 de agosto de 2014.
- GIRARDI JUNIOR, Liráucio. *Trocas simbólicas no ciberespaço e os processos de construção de esferas públicas interconectadas*. In: MARQUES, A. et al. *Esfera Pública, Redes e Jornalismo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- GOMES, Wilson. Apontamentos sobre o conceito de esfera pública política. In: MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (Org.). *Mídia, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____ . *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, volume II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LEMOS, André. Prefácio: Nova esfera conversacional. In: MARQUES, A. et al. *Esfera Pública, Redes e Jornalismo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- MAIA, Rousiley C. M. Esfera pública e os *media* na trajetória de pensamento de Jürgen Habermas. In: MARQUES, A. et al. *Esfera Pública, Redes e Jornalismo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- MARQUES, Ângela. A argumentação na esfera pública: em busca da articulação discursiva e do entendimento entre atores plurais. In: MARQUES, A. et al. *Esfera Pública, Redes e Jornalismo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- OLIVIER, Reboul. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PERLATTO, Fernando. *Habermas, a esfera pública e o Brasil*. Revista Estudos Políticos. Número 4. 2012/01.

- RECUERO, Raquel. *Os Discursos dos 50 anos do Golpe Militar no Brasil: Análise das hashtags #50anosdoGolpe e #50anosdocontragolpe*. In: Soster, Demétrio de Azeredo; PICCININ, Fabiana. *Narrativas Comunicacionais Complexificadas 2*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- REUTER, Yves. *A Análise da Narrativa: O texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: Difel, 2011.
- SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SILVA, Marconi Oliveira da. *A notícia como narrativa e discurso*. In: *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v.4, n.º. 1. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis. (disponível online em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/issue/view/335/showToc> – consultado em: 02/05/2016).

DESACONTECIMENTOS: VOZES E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS CRÔNICAS DE ELIANE BRUM

JAQUELINE FRANTZ DE LARA GOMES²⁸⁸

INTRODUÇÃO

Compreender o pensamento bakhtiniano, como nos propomos neste estudo acerca das vozes e da construção de sentidos, requer que mergulhemos em um mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. M. Bakhtin é defensor da natureza social e evolutiva da língua e a considera como elemento de comunicação e de interação e não como sistema, assim como rejeita a enunciação como um ato individual e defende sua constituição pela interação verbal, considerando também o contexto. Podemos dizer que o texto é resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente ativos, os quais coordenam suas ações com a intenção de alcançar um determinado fim social, de acordo com as condições em que a atividade verbal se realiza.

É devido a esse panorama que escolhemos o trabalho de Eliane Brum, mais especificamente o livro *A vida que ninguém vê*, como *corpus* de pesquisa. A seguir, apresentamos a autora e sua obra para melhor entendimento da proposta.

Eliane Brum, nascida em 1966, gaúcha de Ijuí, é jornalista e escritora. Trabalhou no Jornal Zero Hora e foi repórter especial da revista *Época*, em São Paulo. Atualmente, assina uma coluna de opinião quinzenal publicada no portal de notícias El País (brasil.elpais.com). Ao apresentar o livro *A vida que ninguém vê* (2006), obra que escolhemos para o estudo a seguir, afirma ser uma repórter em busca dos acontecimentos que não viram notícia e das pessoas que não são celebridades. Diz ser uma escritora de desacontecimentos. Na obra, Eliane Brum afirma que “da primeira à última linha, todas as palavras foram ditas, todos os sentimentos foram vividos. A vida que ninguém vê é o resultado da busca de uma repórter pela notícia que não estava no jornal. [...] É o avesso do jornalismo padrão”. As mais de 20 crônicas-reportagens reunidas neste livro foram publicadas em 1999, na coluna de mesmo nome na ZH. Os textos saíam, todos os sábados [no Jornal Zero Hora, de Porto Alegre]. No posfácio do livro, Eliane Brum assegura que seu trabalho é um exercício da arte do olhar, um exercício que rompe com o automatismo de enxergar apenas a imagem dada.

288 Jornalista, graduada pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e aluna do Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista CAPES. Editora do Jornal Arauto, de Vera Cruz. (jaqlara@yahoo.com.br)

Artigo apresentado para a disciplina de Teorias Cognitivas do texto. Professora doutora Onici Claro Flôres. (oflores@unisc.br) Santa Cruz do Sul, agosto de 2015.

Já nas considerações acerca da obra escolhida para o estudo, verificamos a possibilidade de salientar bons exemplos de posicionamento da narradora a partir da concepção bakhtiniana de interação verbal e do caráter dialógico e polifônico da linguagem narrativa. A língua é, então, vista como um fenômeno social, histórico, e tendo caráter ideológico, por consequência, sustenta Bakhtin (1979, p. 124) “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”.

TEXTO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Uma atividade interacional entre sujeitos sociais acontece tendo em vista determinados fins. No quadro das teorias sociointeracionais da linguagem, esta é a definição do processo de produção textual. Em Koch (2007), temos conhecimento de que essas teorias entendem a construção do texto sob a influência de uma complexa rede de fatores. Ou seja, nessa rede está envolvido um sujeito que, em sua inter-relação com outros sujeitos, tem implicadas diversas situações: jogo de imagens recíprocas, crenças, conhecimentos (supostamente) partilhados, expectativas mútuas, normas e convenções socioculturais. Dito de outra forma, a construção do texto (em uma determinada situação, com vistas a certos resultados) exige uma série de atividades cognitivo-discursivas responsáveis pela produção de sentidos.

O que nos interessa para seguir adiante é deixar claro que não entraremos no estudo propriamente linguístico textual nem nas formas de organização da linguagem para a realização de determinados fins sociais (Teoria da Atividade Verbal), mas apenas pretendemos dar conta do entendimento da linguagem como uma forma de atividade e, assim, uma atividade humana:

Como tal, toda atividade verbal possui, além da motivação, um conjunto de operações, que são próprias do sistema linguístico e que representam a articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico. No processo da realização da atividade mediante ações verbais (atos verbais), é preciso distinguir duas fases: a estruturação da motivação inicial e a realização superficial dessa motivação. Em ambas, é preciso ter em conta os determinantes não-linguísticos, fundamentalmente de caráter psicossocial, devendo, inclusive, a manifestação superficial explicar-se, em grande parte, por tais fatores. (KOCH, 2007, p. 15-16)

Dessa perspectiva, então, podemos dizer que o texto é resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente ativos, os quais coordenam suas ações com a intenção de alcançar um determinado fim social, de acordo com as condições em que a atividade verbal se realiza. Em suma, o texto é um ato de comunicação em um complexo universo de ações humanas. No processo, segundo Koch (2007), estão implicadas estratégias de processamento textual, as quais são subdivididas em cognitivas, textuais e sociointeracionais.

Van Dijk (2012), de sua parte, cita os modelos cognitivos de contexto para falar dos conhecimentos envolvidos na construção de sentidos do texto, aos quais recorreremos para trazer à tona também o conceito de conhecimento metacognitivo. Este (KOCH, 2007) permite ao produtor do texto evitar

perturbações previsíveis na comunicação. Ou seja, é o conhecimento sobre os vários tipos de ações linguísticas que permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e a aceitação dos objetivos pretendidos junto a quem o lê. A partir daí destacam-se a noção de contextos socioculturais e a necessidade de formular inferências entre as estratégias cognitivas e sociointeracionais.

Feitos esses apontamentos acerca do texto e dos conhecimentos nele compreendidos, passamos à questão dos gêneros discursivos. Koch (2005) cita Bakhtin ao afirmar que a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva à compreensão do que é adequado a cada prática social e à diferenciação de determinados gêneros de textos. É do âmbito da capacidade metatextual a construção e compreensão dos textos. É aí que Koch (2005, p. 53) recorre a Bakhtin [1953] (1992, p. 179):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua função composicional.

Isso explica o fato de os enunciados se basearem em formas-padrão de estruturação. Tais formas constituem gêneros, os quais têm marcas de diferentes situações sociais que determinam características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Em termos bakhtinianos, a concepção de gênero não é estática. Assim, de acordo com Koch (2005), um gênero pode ser caracterizado como um tipo relativamente estável de enunciado presente em cada esfera de troca, quer seja pela forma de composição; pela distinção do conteúdo temático e/ou pelo estilo; e também pelas entidades escolhidas, tendo em vista a necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor

A PROBLEMÁTICA DA DEFINIÇÃO DE GÊNERO E O ENUNCIADO

Sem querer entrar na esfera da Análise Crítica do Discurso (ADC), é importante mencionar que o uso da linguagem como prática social implica sua compreensão como modo de ação historicamente situado, que “tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 27). Trata-se, portanto, de uma dialética entre discurso e sociedade, em que o discurso é moldado pela estrutura social, mas também é parte constitutiva dessa mesma estrutura. Resende e Ramalho (2006), abordam uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade e se apoiam em Fairclough (2001a, p. 91), ao considerarem o termo “discurso” como o uso da linguagem como forma de prática social e não de atividade individual, ou reflexo de variáveis institucionais. Segundo Bakhtin (1992), não é de surpreender a variedade de modos de utilização da linguagem. Assim, diante de todos os aspectos já considerados, tal entendimento soma-se à problemática de uma definição:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. [...] A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. (BAKHTIN, 1992, p. 279-280)

Dessa forma, o teórico defende que não há razão para tentar diminuir ou disfarçar a heterogeneidade dos gêneros do discurso e a dificuldade existente para definir o caráter genérico do enunciado. Dito isso, destacamos a importância das noções de enunciado/enunciação na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano. Isso porque a linguagem é analisada de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos envolvidos (BRAIT, 2007).

Ainda, segundo Bakhtin (1992), reforçamos a importância do conceito de enunciado, uma vez que a fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. Desse modo, o discurso se molda de acordo com o enunciado que emana de um sujeito que fala, que faz uso da linguagem oral ou escrita. A partir dessa perspectiva, a linguagem não pode ser vista somente em função de representar a realidade, mas ser compreendida, sobretudo, por sua natureza sócio-histórica e sua ação interativa, uma vez que toda enunciação é uma resposta a alguma coisa. A visão bakhtiniana enfatiza o caráter dialógico de toda enunciação: não existe enunciado fora de um contexto de produção.

GÊNERO DE DISCURSO E ENVOLVIMENTO SOCIAL

Como já vimos, aos tipos relativamente estáveis de enunciado, denominamos gêneros do discurso. Esses gêneros discursivos funcionam como mediadores entre os interlocutores na situação de interação, o que pressupõe o caráter dialógico da enunciação. Em função disso, é necessária a construção de um aporte teórico que não distinga gênero textual e discursivo, que é aquela construção teórica aqui apresentada.

Assim, a distinção entre texto e discurso não é interessante na visão de Marcuschi (2008), tendo em vista a tendência atual de ver um condicionamento mútuo entre ambos. Da mesma forma, o autor entende que a relação com o gênero não é muito diversa, diante de seus aspectos complementares na atividade enunciativa. Assim, segundo esse autor, o discurso está no plano do dizer (enunciação) e o texto no plano da esquematização (configuração), sendo que o gênero condiciona a atividade enunciativa.

Marcuschi (2008) também comenta que o texto se constitui de uma série de relações presentes entre a enunciação e a situação vivenciada. Se, de um lado, o texto é definido por um gênero – que produz um determinado discurso – por estar ancorado em um contexto situacional, de outra parte também é caracterizado por relações co-textuais (sem língua não há texto). Marcuschi salienta, ainda, que sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto.

Assim chegamos às relações ditas contextuais. Estas relações se estabelecem entre o texto e a sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade. Essa inserção pode dar-se de diversas formas e por isso um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras nem infinitas. Mas mesmo essas várias interpretações devem ser coerentes entre si e com isso não podem ser incompatíveis. (MARCUSCHI, 2008, p. 87-88).

A tese do autor é que é impossível se comunicar verbalmente sem ser através de algum gênero (assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto), daí só depreendendo que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva. A partir daí, o autor concorda com Bakhtin (1979), ao admitir que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos), entre sujeitos de uma ou de outra esfera da atividade humana. É nesse ponto que, como já disse Marcuschi (2008), chegamos à relação do gênero e seu envolvimento social, aspecto central deste estudo que, adiante, lançará o olhar a algumas crônicas da jornalista Eliane Brum. Por ora, cabe destacar que esta perspectiva alinha esta investigação à posição sociointeracionista, tendo em vista que a cognição se alimenta da vida em sociedade, da visão do grupo, das crenças e dos valores compartilhados socialmente.

ENUNCIADO, DIALOGISMO E VOZES SIMULTÂNEAS

É de M. Bakhtin a problemática da polifonia. Ele introduziu essa noção para o estudo da literatura romanesca (Dostoiévski, em 1929) e, a partir de então, ela é usada na linguística para analisar os enunciados em que “várias vozes” são percebidas simultaneamente (MAINGUENEAU, 2002). Outros autores, como Koch (2007), se utilizam do conceito para descrever a construção de sentidos no texto. Para Bakhtin, citado por Koch (2007, p. 64), o dialogismo é constitutivo da linguagem: “A palavra é produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ‘um’ em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a quem pertencço”. A autora também lança mão da visão enunciativa de sentido defendida por Ducrot (DUCROT apud KOCH, 2007, p. 64) para explicar as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados. Segundo essa visada, o “sentido de enunciado consiste em uma representação (no sentido teatral) de sua enunciação” (KOCH, 2007, p.7). Nessa cena, interagem as figuras do discurso que se representam em diversos níveis: o locutor (responsável pelo enunciado) e os enunciadores (encenações de pontos de vista, de perspectivas diferentes no interior do enunciado).

Como já observado, a concepção bakhtiniana de dialogismo e polifonia não é desprovida de conteúdo histórico, social e ideológico. Na polifonia de Bakhtin, o dialogismo tem sua forma suprema, pois, por meio dela, o indivíduo liberta-se da servidão muda da consciência do autor para se tornar sujeito da sua própria consciência. As vozes possuem independência. O que caracteriza, enfim, a polifonia é a posição do autor como regente das vozes que participam do processo dialógico, mas deixa que elas se manifestem com autonomia. São vozes que na relação de convivência e interação não são objeto de discurso do autor, mas sujeitos de seus próprios discursos.

Ao tratar do texto como objeto das ciências humanas, temos em Bakhtin quatro definições fundamentais: o texto significa; é produto de uma criação ideológica ou de uma enunciação; é dialógico; e é único, não reproduzível. Assim, o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na interpretação. Então, como reitera Barros (1994), é preciso observar as relações do discurso com a enunciação e com o contexto sócio-histórico, pois o dialogismo concebe o texto como um tecido de muitas vozes que se entrecruzam no interior do texto, tendo os discursos caráter ideológico.

Neste sentido, o conceito de dialogia se sustenta na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado. São vozes sociais que manifestam consciências valorativas, que compreendem e reagem aos enunciados. Dialogismo e polifonia são, muitas vezes, termos utilizados como sinônimos nos escritos de Bakhtin. Barros (1994), distinguiu os conceitos, reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso, e polifonia como termo para caracterizar um certo tipo de texto em que o dialogismo se deixa ver, em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. De acordo com esta definição, pode-se dizer, segundo a estudiosa, que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos monofônicos e polifônicos, conforme as estratégias discursivas adotadas pelo locutor.

Bakhtin é reconhecido por sua concepção teórica. Ao propor o enunciado como objeto dos estudos da linguagem, sua definição aproxima-se da concepção atual de texto. De acordo com Barros (1994), o texto é considerado tanto objeto de significação, como de comunicação. Por esta via, a autora resume a concepção do dialogismo de Bakhtin como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso, como, aliás, já foi dito anteriormente. Seguindo esse viés, Fiorin (1994), reitera a preocupação de que o discurso não se constrói sobre ele mesmo, mas se elabora em vista do outro, isto é, perpassa, condiciona o discurso do eu. De tal maneira, a intertextualidade – processo de incorporação de um texto em outro – concerne ao processo de produção, reprodução ou transformação do sentido, assim como a interdiscursividade indica a presença de mais de uma voz num mesmo segmento (discursivo ou textual).

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.). (BAKHTIN, 1992, p. 334)

O dialogismo é a condição do sentido do discurso, é característica essencial da linguagem e muitas vezes é princípio mascarado do discurso. Nestes termos, a dialogização enunciativa de Bakhtin vai ao encontro dos escritos de Dell’Isola (2001), quando, ao falar da leitura, esta autora defende a relevância do contexto sociocultural e das inferências do sujeito. Se, então, a leitura também tem como ponto de partida o texto de um sujeito que escreve em um determinado contexto e este está acessível para outro que lê e interpreta o texto lido e, portanto, modifica o texto a partir de suas relações com o mundo, temos uma interação verbal em diferentes níveis.

De fato, o dialogismo de Bakhtin concebe o discurso como uma “construção híbrida”, construída por vozes em concorrência e sentidos em conflito. Talvez aí resida mais uma relação com Dell’Isola, no que diz respeito às inferências na compreensão e construção de sentidos. Por esse olhar, temos o entendimento do homem que emerge do outro. Ou seja, quando falamos (e, por assim dizer, escrevemos ou lemos), não estamos agindo sozinhos. Assim, toda interação verbal presume reciprocidade, e nela o locutor inclui em seu projeto de ação uma relação possível do seu interlocutor. Daí, decorrem as estratégias enunciativas sobre as quais não nos aprofundaremos neste momento.

MÚLTIPLAS VOZES E O SENTIDO NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Indo adiante, segundo esta perspectiva, chegamos à polifonia, caracterizada não por um modo de composição dos sujeitos – que, pela formulação bakhtiniana do dialogismo não modifica o sujeito –, mas o discurso em função das intervenções de interlocutores. É neste ponto que podemos trazer à luz alguns teóricos da comunicação, como é o caso de Motta (2013) e também Barthes (1972) pelo viés das vozes narrativas, tendo em vista a aproximação deste estudo com as complexificações não apenas da cognição²⁸⁹, mas das narrativas jornalístico-literárias, como é caso de estudos já desenvolvidos em torno das crônicas de Eliane Brum.

Van Dijk (2012, p. 11), por outro lado, teorizou sobre a importância do contexto na construção de sentidos, de tal forma que “não é a situação social que influencia o discurso, (ou é influenciada por ele) mas a maneira como os participantes definem essa situação”. Conforme esse pensamento, toda parte verbal do nosso comportamento, como também pressupõe Bakhtin, não pode ser atribuída a um sujeito verbal considerado individualmente. Assim, o dialogismo bakhtiniano coloca a interação verbal no centro das relações sociais.

A análise mais detalhada das relações entre sociedade e situações sociais por um lado, e variação e discurso, por outro, precisaria então, pressupor sempre que a força influenciadora crucial não está na sociedade ou na estrutura social propriamente dita, mas nas representações ou construções que os membros da sociedade fazem dessa estrutura social e dessas situações sociais. (Van Dijk, 2012, p.170)

289 É processo de aquisição de conhecimento. A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual.

Em sua introdução à análise estrutural da narrativa, Barthes (1972), por sua vez, afirma que “inumeráveis são as narrativas do mundo”, distribuídas em uma variedade de gêneros, sustentadas pela linguagem articulada (oral ou escrita), pela imagem, pelos gestos, ou pela mistura de todas estas formas. A narrativa, reforça o autor, começa com a história da própria humanidade. Esse escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês da corrente estruturalista²⁹⁰, acreditava que a escrita se fundamenta em textos anteriores, reescrituras, normas e convenções, para as quais é preciso olhar para entender um texto.

Uma vez que ninguém pode produzir uma narrativa sem se referir a um conjunto, um sistema implícito, de unidades e regras, o estruturalista sugeriu a própria linguística como teoria. A partir daí, dividiu sua análise em cinco tópicos principais, a começar pela narrativa, algo que está acima do texto. Barthes quis dizer que é a partir da linguística que o discurso deve ser estudado. Esse discurso seria uma grande frase e cada frase um pequeno discurso. Sendo assim, o discurso passa pelas funções, pelas ações (personagens/actantes), pela narração e, por fim, chega ao sistema da narrativa, algo que ultrapassa a linguagem tão somente; é significação, não representação, entre quem fala e quem recebe. É, pois, desde então, reconhecidamente uma atividade dialógica, polifônica, de natureza social.

Koch (2007-9ed) também citou Barthes para afirmar que “o texto redistribui a língua”, quer dizer, ele é heterogêneo na relação do seu interior com seu exterior. Por sua vez, Motta (2013) defende que “estudar as narrativas é compreender o sentido da vida”. Analisá-las é interpretar as ações dos homens e suas relações sociais. Uma vez mais, coadunam-se os estudos citados com a concepção de Bakhtin.

Nas narrativas midiáticas, também aparece o conceito de focalização narrativa que, ao contrário do lugar de fala, acontece no interior do texto. Trata-se do olhar do narrador que pode aparecer de forma implícita ou explícita – neste caso, permitindo o uso da primeira pessoa. São definições – lugar de fala e foco narrativo – que, no jornalismo, estimulam o debate acerca da objetividade e subjetividade. Poderíamos também, evoluir até o debate sobre a narrativa testemunhal, o que não faremos para não alongar em demasia este artigo.

Retomando, podemos prosseguir com Motta (2013), que diz em seus estudos sobre a comunicação narrativa que o sentido não provém só dos conteúdos, mas dos artifícios discursivos colocados em prática no ato de narrar e em um contexto. Nessa linha de reflexão, a atenção se volta para a performance dos sujeitos interlocutores no processo de enunciação da narrativa. Motta cita Fiorin (2005) para realçar a importância do narrador:

De acordo com esse raciocínio, torna-se evidente a importância do narrador, agente que enuncia a narrativa, seu ato de enunciação e as *instruções de uso* que repassa ao seu interlocutor. Ao enunciar, este sujeito se converte em um ator do discurso: é a situação de comunicação que especifica a pessoa como *actante* do enunciado. É ele quem dispõe do *poder de voz* para organizar, encadear, posicionar,

290 O estruturalismo é uma corrente de pensamento nas ciências humanas que inspirou o modelo da linguística e que apreende a realidade social como um conjunto formal de relações.

hierarquizar, dar ao seu interlocutor as pistas e *instruções de uso* por meio das quais indica como pretende que seu discurso seja interpretado. (2013, p. 211).

Ainda, segundo Motta (2013, p. 214), o mundo contado é o mundo da personagem, contado pelo narrador. Assim, a enunciação se torna discurso do narrador, enquanto o enunciado passa a ser o discurso da personagem. É a partir desses termos que chegamos aos jogos de poder. Segundo o autor, que cita Ricoeur (1995) e os estudos de Bakhtin, a voz que conta, que narra, permite uma “complexa correlação entre o discurso do autor e o da personagem, tanto do narrador em relação a seus personagens, quanto das personagens na relação umas com as outras” (2013, p. 214), além de permitir observar o plano ideológico presente nas vozes e nos pontos de vista. A questão das vozes é, então, inseparável da categoria de narrador ou, por outras palavras, da voz narrativa. Neste ponto, desaparece a consciência autoral única e temos, uma vez mais, a dialogização proposta por Bakhtin. Esta compreensão, segundo Ricoeur, citado por Motta (2013, p. 215), “subverte a relação entre o discurso do narrador e o da personagem. E torna a obra menos acabada ou conclusa”.

Nas narrativas contemporâneas, muitos narradores são sujeitos reais ativos que interferem diretamente na configuração da história. Tendo em vista essa concepção, o autor busca apoio em Genette (1972), para levar adiante essa distinção de várias vozes (Primeiro-narrador – veículo de comunicação, Segundo-narrador – jornalista e Terceiro-narrador – personagens ou fontes) nas complexas narrativas contemporâneas. Ele propõe ainda o conceito de *diegese*²⁹¹ da estória para aprofundar a disputa de vozes como jogos de poder a partir do texto. E, recorre de novo a Ricoeur para mergulhar na pluralidade de intervenções das narrativas jornalísticas, na qual se manifestam vozes e interesses contraditórios que se sobrepõem no texto. As histórias jornalísticas são, por isso, polissêmicas e polifônicas.

Assim, em conformidade com os teóricos citados acima, Motta (2013) conclui que observar de forma rigorosa a voz dos distintos narradores em ação, as vozes das personagens e a disputa de atenção entre os atores sociais em conflito, permite visualizar o jogo da realidade social.

A PERSPECTIVA NAS CRÔNICAS DE ELIANE BRUM

A partir de tudo o que já foi exposto, e do entendimento da concepção bakhtiniana de que a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se, passamos a considerar o trabalho da jornalista gaúcha Eliane Brum. A base é a crônica como um gênero escolhido para marcar posição de discurso, observemos, então, que a crônica jornalística, por apresentar características que são evidenciadas na narrativa, retrata os fatos do passado:

O tempo presente aparece na maioria das vezes como metáfora temporal. Já os elementos coesivos são percebidos devido à existência de um ator estável: a repetição lexical, a sinonímia lexical, a elipse, e recurso a todas as possibilidades da determinação. (Koch e Vilela, 2001, p 552).

291 Diegese corresponde ao universo virtual possível evocado pelo discurso narrativo na mente de quem conta ou escuta uma história: o universo espaço-temporal no qual se desenrolam os acontecimentos da estória.

Nesse contexto, o jornal, como é o caso das colunas de Eliane Brum, publicadas no *Jornal Zero Hora*, de Porto Alegre, [e que depois foram compiladas no livro *A vida que ninguém vê* (2006)] enquanto meio de comunicação, é fundamental. Isso porque as imagens apresentadas e as narrativas do dia a dia passam a ser “construções” que podem ser analisadas do ponto de vista da história. Por esse viés, Eliane Brum pauta seu trabalho em histórias que não passam pelas lentes da imprensa tradicional. Como ela mesma apresenta, ao escolher contar histórias de pessoas desconhecidas faz o avesso do jornalismo padrão, mas como tal transforma o comum em incomum. Ao subverter o “modus operandi” do fazer jornalístico, implicitamente deixa marcas no discurso. O seu deslocamento como narradora provoca estranhamento e sedução propositais. Vejamos um exemplo:

Você já reparou nos olhos das pessoas na rua? Muitas têm pupilas opacas e, junto com os ombros voltados para dentro, arqueados como se carregassem uma canga de boi, esculpem a imagem de uma infelicidade crônica, venenosa e que mata devagar. Têm olhos de seca, olhos assassinos. Porque os olhos são os primeiros a morrer. E as ruas estão cheias de moribundos. (BRUM, 2006, p. 132).

Assumidamente, Eliane Brum faz um convite à reflexão, despe-se da imparcialidade de autora, de jornalista, para provocar o leitor a embarcar na história. Não é diferente quando, em outra passagem, afirma que “não há nada mais triste do que enterro de pobre. Porque o pobre começa a ser enterrado em vida” (2006, p. 36).

Se a polifonia de Bakhtin é aquela multiplicidade de vozes e consciências independentes, vamos adiante:

O mais incrível é que o Sapo estava ali havia 30 anos. E há mais de uma década nos cruzávamos na Rua da Praia. Minha cabeça no alto, a dele no rés do chão. Eu mirando seu rosto. Ele, os meus pés. Só dias atrás tive a coragem de me agachar e nivelar nossos olhares, subvertendo as regras do jogo de que ambos participávamos. Não nos reconhecemos. [...] Conte-lhe que sou jornalista e escreveria sobre ele. E então apertamos as mãos. Eis que conversamos: - Como o senhor está? (BRUM, 2006, p. 60).

Temos aqui um narrador se assumindo como participante não só do diálogo interno da obra, mas propondo relações dialógicas. É também personagem da história que, ao fim, assume posição e juízo de valor frente ao discurso que narra.

- Moça, me diz uma coisa. Tu acha que eu devo continuar comendo vidro ou devo desistir, voltar pra minha terra e plantar uma rocinha? Fiquei muda. Ele deveria ou não continuar comendo vidro? Então compreendi. Jorge Luiz Santos de Oliveira, batizado assim 35 anos atrás, tinha o sonho de ganhar a vida comendo vidro. Porque comer vidro é a arte de Jorge Luiz. (BRUM, 2006, p. 150).

Podemos, então, perceber aqui que estão dispostas nas crônicas de Eliane Brum características muito semelhantes às do romance polifônico de Bakhtin. As personagens participam da história,

interagem com o autor. Assim, aqui o autor é um regente, não interfere nas vozes nem as controla. Ou seja, deixa que elas participem do diálogo em pé de igualdade, cada personagem é um sujeito que mantém sua individualidade marcada pelo papel que desempenha, assim como ocorre no romance polifônico bakhtiniano. Em outros momentos semelhantes, o autor não fala pela personagem, não a reduz a seu objeto, mas pelo distanciamento deixa que ela fale carregando nas tintas, use sua linguagem, seu estilo, sua ênfase.

Já concluindo, compreendemos que, para além das características da crônica – e seu lugar híbrido no atual jornalismo brasileiro –, o jogo de vozes nos temas de “desacontecimentos” que Eliane Brum pauta, permite construções diversas de sentido, porém, todos previstos pelo posicionamento discursivo, pela natureza da enunciação, pois o enunciado é um elo da corrente da comunicação verbal, de cunho social e, portanto, de conteúdo ideológico. Assim, a crônica inscrita no texto polifônico de Eliane Brum, atenta para o fato de ela estar numa relação cada vez mais próxima com o fazer jornalístico, abordando temas atuais da vida em sociedade. Sua presença aponta aspectos dos fatos que não cabem no espaço das notícias de acordo com os critérios que moldam a atividade de produção noticiosa no jornalismo, ampliando a subjetividade do cronista e complementando a visão dos fatos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In.: __ *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. Diana Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (Orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In.: __ *Análise estrutural da narrativa*. Barthes, R. et al. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1972.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In.: __ *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. Diana Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (Orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

- KOCH, I. V. e VILELA. M. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In.:__ *Linguística e cognição*. Neusa Salim Salim (Org.). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Roca. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.
- RESENDE, Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

A NARRATIVA E A NARRAÇÃO COMO EXPERIÊNCIAS: UMA ALTERNATIVA A LEV MANOVICH

SILNEI SCHARTEN SOARES²⁹²

INTRODUÇÃO

Em *The language of new media*, Lev Manovich desenvolve um método próprio para investigar a relação entre as mídias e a cultura, partindo da seguinte premissa: as tecnologias que nos rodeiam e que fazem parte de nossa vida cotidiana – constituindo um verdadeiro ecossistema – modelam a cultura, tanto quanto são por ela modelados. Aparentemente óbvia, é nos seus desdobramentos que a abordagem revela-se promissora. Centrada sobre os efeitos resultantes desta influência recíproca, o enfoque de Manovich permite ver como a cultura se apropria da tecnologia para seus próprios fins. Ao ser “usada pela cultura para representar a experiência humana, o mundo e a existência humana neste mundo”²⁹³ (MANOVICH, 2001: 215), a tecnologia, assim reconfigurada, passa a ser vista como uma “forma cultural”: uma projeção, sobre a dimensão cultural, de seus modos de organização e operação. Entre outras coisas, estas formas culturais permitem entender os efeitos da tecnologia sobre si mesma – por exemplo, no modo como novas mídias acabem reposicionando mídias tradicionais.

Sob esta perspectiva, Manovich desenha um panorama dos efeitos do que chama de informatização das mídias tradicionais: a reconfiguração de seus processos semióticos a partir dos modelos fornecidos pela mídia dominante do século XXI, o computador digital. Neste movimento, o computador passa a ser entendido como uma “metamídia”: ao atuar como “interface cultural”, permite flagrar o modo como a informatização afeta as mídias convencionais no presente, ao mesmo tempo em que, retrospectivamente, habilita a identificar, nas tecnologias anteriores, formas de operação semiótica que viriam se consolidar nas mídias emergentes. Manovich apressa-se em esvaziar esse olhar retrospectivo de uma orientação teleológica: não se trata de tentar flagrar, ao longo do trajeto, um crescente aperfeiçoamento das mídias por meio de sucessivas superações evolutivas; não está se construindo, aqui, uma ontologia, mas delineando-se uma metodologia²⁹⁴.

292 Unicentro

293 Tradução minha. No original, lê-se: “... used by the culture to represent human experience, the world, and human experience in this world”. De agora em diante, sempre que não houver indicação em contrário, a tradução é de minha responsabilidade.

294 Desnecessário salientar o quanto esta metodologia deve aos *insights* de McLuhan.

Orientada pela longa temporalidade histórica, esta metodologia tanto permite a Manovich eleger o computador digital como a matriz semiótica da contemporaneidade, quanto a atribuir ao cinema função correlata no século passado. Durante o século XX, o cinema tornara-se o eixo a partir do qual se tornou possível explorar os intercâmbios e os tensionamentos entre mídias distintas, ao longo de fronteiras seletivamente permeáveis.

Manovich segue aqui os passos de um ilustre conterrâneo, Sergei Eisenstein, cuja reflexão teórico-prática, expressa em seu cinema e nos inúmeros artigos que produziu, é inspiração evidente. Uma amostra (entre outras) da abordagem eisensteiniana é o artigo “Palavra e imagem” (também conhecido como “Montagem 1938”), no qual o cineasta soviético vai identificar, nas notas escritas por Leonardo da Vinci para a representação pictórica do dilúvio bíblico, o princípio da montagem. Entendido como um “roteiro de filmagem”, o texto de Da Vinci materializa, “através de uma acumulação crescente de detalhes e cenas, uma imagem palpável [...] diante de nós. [...] nele a cena *audiovisual* do Dilúvio é apresentada com uma clareza incomum.” (EISENSTEIN: 1990, 24; grifos do autor). Eisenstein faz convergir escrita, pintura e cinema para revelar, na materialidade signíca de cada meio, o traço comum que os transcende e que encontra no cinema sua expressão plena.

Eisenstein e Manovich compartilham a mesma premissa: o cinema não é apenas uma mídia, um aparato tecnológico, mas também uma forma cultural com longa tradição histórica (às relações intersemióticas tecidas em torno e a partir do cinema, Eisenstein dará o nome de cinematismo). Para Manovich (2001: 71), “Cinema, deste modo, inclui a câmera móvel, representações espaciais, técnicas de edição, convenções narrativas, atividade espectral – em suma, distintos elementos de percepção, linguagem e recepção cinematográfica”²⁹⁵. Neste sentido, o cinema não se restringe à produção de películas de longa duração para serem exibidas em salas escuras, mas inclui uma diversidade de técnicas de registro, armazenamento e projeção de imagens em movimento, como os panoramas, a lanterna mágica e o vídeo. É na interface com o cinema que Manovich busca identificar os traços definidores da linguagem das novas mídias²⁹⁶.

1. NARRATIVA E NARRAÇÃO COMO EXPERIÊNCIAS

Um destes traços é a forma pela qual a informação é armazenada e acessada. Segundo Manovich, enquanto no cinema predomina a forma narrativa de organização da informação, “acessível” linear e temporalmente, nas novas mídias prevalecem o banco de dados – que armazena informações de acordo com estruturas relativamente arbitrárias (hierárquicas, reticulares etc.), as quais determinam

295 “Cinema thus includes the mobile camera, representations of space, editing techniques, narrative conventions, spectator activity – in short, different elements of cinematic perception, language, and reception”.

296 Quatro princípios definem as novas mídias: representação numérica (elas são compostas por código digital); modularidade (formadas por partes autônomas, são passíveis de recombinações independentemente da escala); automação (vários de seus processos podem funcionar sem a intervenção humana) e, finalmente, variabilidade (existem virtualmente em diferentes versões, potencialmente infinitas).

o modo como serão acessadas – e a interface, uma representação²⁹⁷ navegável espacialmente (eventualmente, simulando um espaço imersivo em três dimensões). Nas novas mídias, estas duas formas de armazenamento e acesso da informação são essencialmente antitéticas.

Vejamos. Enquanto, por um lado, o banco de dados é usado como estrutura dos websites e da hipermídia em sistemas fechados (um CD-ROM contendo versões digitais do acervo de um museu, por exemplo), por outro, os jogos de computador e os mundos virtuais (realidades virtuais exploradas com o uso de capacetes e luvas digitais) são fundamentalmente interfaces navegáveis. Adicionalmente, se a interface é profundidade e imersão, o banco de dados é superfície e acesso imediato; se interface é representação, banco de dados é ação.

Manovich reconhece o quanto estas oposições são grosseiras, na medida em que tanto é possível criar um banco de dados ineficiente (em que o excesso de categorias demandaria imersão na estrutura, de modo a compreender a arquitetura da informação que a sustenta) quanto propor uma interface obscura (na qual a escassez de áreas clicáveis em sua superfície exigiria uma busca ativa por parte do usuário)²⁹⁸. Assim, o que inicialmente parecia ser oposição irreconciliável, aponta, ao final, para possíveis intercâmbios.

Antítese ou complementaridade? Ambas se esclarecem mutuamente quando a tecnologia de tela da interface é associada à narrativa. Inicialmente, Manovich enfatiza, algo dramaticamente, as diferenças entre narrativa e banco de dados: “Como uma forma cultural, o banco de dados representa o mundo como uma lista de itens, e recusa-se a ordenar esta lista. Em contraste, uma narrativa cria uma trajetória do tipo causa-e-efeito de itens (eventos) aparentemente desordenados. Por isso, banco de dados e narrativa são inimigos naturais”²⁹⁹ (MANOVICH, 2001: 225). Para Manovich, muitos objetos das novas mídias não contam histórias nem apresentam qualquer desenvolvimento (formal, temático etc.) capaz de conduzir à organização de seus dados de forma sequencial. Ao contrário, constituem-se de itens individuais, equivalentes do ponto de vista semântico. É este modo de armazenamento, distribuição e acesso que faz do banco de dados a forma cultural dominante da linguagem das novas mídias.

297 A definição de “representação” aqui referida (dentre as várias apresentadas por Manovich) caracteriza-a como uma *tecnologia de tela*, “tal como a pintura pós-renascentista, o filme, o radar e a televisão. Defino tela como uma superfície retangular que emoldura um mundo virtual e que existe no mundo físico de um espectador, sem obstruir completamente seu campo visual” (MANOVICH, 2001: 16). No original: “such as post-Renaissance painting, film, radar, and television. I define screen as rectangular surface that frames a virtual world and that exists within the physical world of a viewer without completely blocking her visual field”.

298 O leque de possíveis misturas entre as duas formas (interface e banco de dados) vai exigir o desdobramento do conceito de representação. Quando assume características normalmente atribuíveis à ação, representação é definida em oposição ao ilusionismo criado pelas tecnologias de tela; neste caso, a representação é “usada para permitir ação, ou seja, para capacitar o espectador a manipular a realidade através de representações (mapas, desenhos arquitetônicos, raios-x, telepresença)” (MANOVICH, 2001: 17). Trata-se de “imagens-instrumento”. No original: “... used to enable action, that is, to allow the viewer to manipulate reality through representations (maps, architectural drawings, x-rays, telepresence)”.

299 “As a cultural form, the database represents the world as a list of items, and it refuses to order this list. In contrast, a narrative creates a cause-and-effect trajectory of seemingly unordered items (events). Therefore, database and narrative are natural enemies”.

A rede mundial de computadores é seu exemplar mais típico: dinâmica, flexível e em eterno inacabamento, é hoje o maior banco de dados existente no mundo. Pletora de elementos – textos, fotos, tabelas, diagramas, arquivos de áudio e vídeo etc. – distribuídos de forma aleatória, coleção de coleções de itens, a internet evolui segundo uma lógica aditiva, pelo acréscimo constante de novos elementos. Segundo Manovich (2001: 221): “Tudo isso contribui ainda mais para a lógica anti-narrativa da Web. Se novos elementos estão sendo adicionados com o passar do tempo, o resultado é uma coleção, e não uma história”³⁰⁰.

E, apesar de tudo, coleções e histórias – bancos de dados e narrativas – podem ser complementares. É o que acontece com os jogos digitais. Nos *games* (como são conhecidos), todo objeto que povoa seu universo é modelado e inserido em um banco de dados; por sua vez, a mecânica do jogo, que o faz evoluir em reação aos comandos inseridos pelo jogador, obedece à lógica algorítmica, que compõe sua programação. Toda e qualquer tarefa a ser executada pelo computador é traduzida em um algoritmo, “uma sequência final de operações simples que o computador pode executar para realizar uma determinada tarefa”³⁰¹ (MANOVICH, 2001:223). Quanto mais complexa a estrutura de dados de um *game* – ou de qualquer programa de computador – mais simples serão os algoritmos, e vice-versa. Apesar desta relação simbiótica, Manovich insiste que bancos de dados e algoritmos constituem as metades da “ontologia” do computador: uma delas (os bancos de dados) expressa majoritariamente em CD-ROMs e na web, e a outra (os algoritmos), principalmente nos jogos de computador.

Por que então afirmo que nos *games* ambas se complementam? Porque, como o próprio Manovich reconhece, *jogos de computadores são vividos pelos jogadores como narrativas*: o objetivo a ser alcançado ao final do jogo – o conjunto de tarefas estabelecido algorítmicamente – “faz o jogador experimentar o jogo como narrativa. (...) em um jogo, *do ponto de vista do usuário*, todos os elementos são motivados (isto é, sua presença é justificada)”³⁰² (MANOVICH, 2001: 222; grifos meus). Esta experiência singular assemelha-se ao modo como nos movemos no mundo: ao interagir com o “jogo”, descobrimos, gradativamente, como funciona o “algoritmo” que comanda sua mecânica. A descoberta, alerta-nos Manovich, é simultaneamente literal e metafórica: ela também é parte daquelas formas culturais pelas quais a cultura seleciona o modo de operação das novas mídias para compreender a si própria.

Volto a insistir: *tomando a experiência do usuário como referência*, narrativa e banco de dados, apesar de suas especificidades, não são modos antagônicos, mas complementares de organizar o mundo (dentro e fora do computador). Curiosamente, é o próprio Manovich quem nos fornece os argumentos para sustentar esta hipótese, ainda que à revelia. Ao afirmar que praticamente todos os objetos das novas mídias são bancos de dados, embora nem todos o demonstrem explicitamente,

300 “All this further contributes to the anti-narrative logic of the Web. If new elements are being added over time, the result is a collection, not a story”.

301 “a final sequence of simple operations that a computer can execute to accomplish a given task”.

302 “makes the player experience the game as a narrative. (...) in a game, from the user’s point of view, all the elements are motivated (i. e., their presence are justified)”.

ele conclui pela variedade de formas que as interfaces assumem na intenção de traduzir os bancos de dados subjacentes para o usuário:

O usuário pode *estar navegando* uma cidade virtual tridimensional composta por letras (...). Ou pode *estar percorrendo* uma imagem em preto e branco de um corpo nu, ativando partes de texto, áudio e vídeo embutidas em sua pele (...). Ou pode *estar brincando* com animais virtuais que se aproximam ou se afastam dependendo de seus movimentos (...). Embora *cada uma destas atividades comprometa o usuário num conjunto de comportamentos e atividades cognitivas* que são completamente diferentes de atravessar os registros de um banco de dados, todas elas são bancos de dados³⁰³ (MANOVICH, 2001: 226; grifos nossos).

Certamente, todas elas são bancos de dados – e, no entanto, o comportamento e as atividades do usuário são totalmente diferentes do modo como normalmente se acessa um banco de dados. É nesta diferença que quero insistir. Talvez Manovich não lhe dê atenção por conta da adoção de um conceito de narrativa eminentemente literário, tributário das reflexões da teórica holandesa Mieke Bal (sua orientadora de doutorado). É o livro clássico de Bal que Manovich cita para definir o que é uma narrativa: “Ela deve conter tanto um ator quanto um narrador; também deve conter três níveis distintos, consistindo do texto, da história e da fábula; e seu ‘conteúdo’ deve ser ‘uma série de eventos conectados causados ou experimentados pelos atores’”³⁰⁴ (MANOVICH, 2001: 227; os trechos citados são de BAL, 1985: 8).

Entenda-se que os atores a que Bal se refere são imanentes ao texto – são actantes, no sentido greimasiano, ou seja, unidades sintáticas funcionais, acrescidas de valor semântico³⁰⁵. O que está sendo proposto aqui é que a narrativa não se resolve unicamente por relações internas ao texto (entendido em sentido lato), mas necessita do usuário/interator para evoluir. Neste sentido, *narrativa é o resultado da conexão entre a ação do usuário e determinada “interface”, independentemente de esta interface representar de maneira explícita o banco de dados que lhe subjaz. Consequentemente, narração seria a ação do usuário enquanto explora (física, cognitiva ou esteticamente) a interface. Ou melhor: narração é a vivência da exploração e descoberta da lógica que subjaz à interface; narrativa é a reconstrução (afetiva e/ou cognitiva) desta experiência.* Retornarei a estes conceitos logo mais. Antes, para sermos honestos com Manovich, vejamos suas objeções quanto a este modo de definir a narrativa.

303 “The user may be navigating a virtual three-dimensional city composed from letters (...). Or she may be traversing a black-and-white image of a naked body, activating pieces of text, audio and video embedded in its skin (...). Or she may be playing with virtual animals that come close or run away depending upon her movements (...) Although each of these works engages the user in a set of behaviors and cognitive activities that are quite distinct from going through the records of a database, all of them are database”.

304 “It should contain both an actor and a narrator; it also should contain three distinct levels consisting of the text, the story, and the fabula; and its ‘contents’ should be ‘a series of connected events caused or experienced by actors’.

305 Para uma distinção mais elaborada, consultar os verbetes “actante” e “ator” em GREIMAS; COURTÉS (2008). Curiosamente, a teoria narrativa de Greimas é sistematizada e apresentada sob a forma de dicionário, a forma prototípica da base dados da era de Gutenberg.

Manovich contesta a afirmação de que o mero navegar por uma interface possa constituir uma narrativa: na ausência de uma semântica dos objetos e de uma lógica que os conecte, não se atendem os critérios propostos por Bal. Por outro lado, a assunção de que o usuário constrói sua própria narrativa simplesmente acessando os dados de forma aleatória também é rejeitada: “De fato, por que uma sequência arbitrária de registros de bancos de dados, construídos pelo usuário, deveria resultar em ‘uma série de eventos conectados causados ou experimentados pelos atores?’”³⁰⁶ (MANOVICH, 2001: 228). A pergunta faz todo o sentido se, como ressaltado anteriormente, os atores permanecerem confinados ao banco de dados. A partir do momento em que considerarmos atores e usuários como equivalentes do ponto de vista da exploração do mundo (extra ou intradieético, real ou fictício), estas ressalvas se fragilizam.

Antes de prosseguir, convém lembrar que as restrições de Manovich refletem sua crítica ao uso indiscriminado do termo “interação”, que, no caso dos computadores, é puramente tautológico: toda interface de uma mídia computadorizada é, por definição, interativa. Mas aqui surge um detalhe revelador: “Embora seja relativamente fácil especificar distintas estruturas interativas usadas nos objetos das novas mídias, *é muito mais difícil lidar teoricamente com as experiências dos usuários com estas estruturas*. Este aspecto da interatividade permanece umas das questões teóricas mais difíceis levantadas pelas novas mídias”³⁰⁷ (MANOVICH, 2001: 56). Enfrentar estas questões é o desafio a que me proponho aqui.

2. NARRATIVA E BANCO DE DADOS: NÃO ANTITÉTICOS, MAS COMPLEMENTARES

Algumas indicações de como e por onde começar já existem. Cito duas. A primeira é a crítica de N. Katherine Hayles à qualificação de “inimigos naturais”, dada por Manovich à relação entre banco de dados e narrativa. Para Hayles, ao contrário, eles compõem uma ecologia complexa, na qual ambos se beneficiam: “Porque o banco de dados pode construir justaposições relacionais, mas é impotente para explicá-las, ele necessita da narrativa para tornar seus resultados significativos”³⁰⁸ (HAYLES, 2012). Este é o ponto: *dados armazenados em um banco de dados adquirem sentido para o usuário apenas quando inseridos em uma narrativa, que os estenda para além do espaço informacional onde estão contidos*. Esta necessidade é consequência de uma característica fundamental do banco de dados: uma vez que o usuário não necessita recorrer a nada que lhe seja exterior para conhecer o que nele se armazena, todo banco de dados é *autocontido* e *autodescritivo*. Mesmo que passe por eventuais ampliações por meio do acréscimo de links, por exemplo (caso esteja hospedado na web), isso não altera as propriedades formais de fechamento que o definem.

306 “Indeed, why should an arbitrary sequence of database records, constructed by the user, result in ‘a series of connected events caused or experienced by actors?’”

307 “Although it is relatively easy to specify different interactive structures used in new media objects, it is much more difficult to deal theoretically with user’s experience of these structures. This aspect of interactivity remains one of the most difficult theoretical questions raised by new media”.

308 “Because database can construct relational juxtapositions but is helpless to interpret or explain them, it needs narrative to make its results meaningful”.

De acordo com Hayles, cria-se aí um forte contraste com a narrativa: “o significado das relações postuladas pelo banco de dados permanece fora do domínio das técnicas de dados (...) e a interpretação, quase inevitavelmente, evoca a narrativa para atingir impacto dramático e significado”³⁰⁹ (HAYLES, 2012; grifos meus).

Não é preciso concordar com Hayles, que a narratividade seja uma condição universal da natureza humana³¹⁰ para reconhecer como necessária sua função de atribuição de significado humano à lógica formal das operações do banco de dados, avançando “em direção ao desconhecido que paira além do limiar do que pode ser classificado e numerado”³¹¹ (HAYLES, 2012). À lógica aditiva do banco de dados, a narrativa contrapõe uma lógica seletiva, orientada por critérios de significação: se, no banco de dados, todos os elementos que o compõem têm o mesmo valor semântico, na narrativa, ao contrário, cada novo elemento pode alterar o equilíbrio do conjunto, suscitando – potencialmente, ao menos – novas interpretações. É por isso que um banco de dados, em que pese seu fechamento estrutural, sempre pode ser ampliado pelo simples acréscimo de itens, enquanto que a introdução de novos elementos em uma narrativa pode conduzir a uma nova história – ou a maneiras distintas de narrar a mesma história. Segundo Hayles (2012; grifos meus), “Em contraste com a dinâmica global [do banco de dados], em nível local a narrativa permanece difusa, embora mais e mais insuflada por dados. (...) as possibilidades interpretativas proliferam à medida que os bancos de dados aumentam”³¹². A enorme variabilidade das relações possíveis entre história (os eventos que constituem a narrativa) e discurso (a forma como estes eventos são narrados) prova que, ao contrário da relação inversamente proporcional entre banco de dados e algoritmo, no tocante à quantidade e complexidade, na forma narrativa um aumento no banco de dados (na fábula, para usar metaforicamente a terminologia estabelecida pelos formalistas russos) pode gerar também um incremento na interface (na trama).

Com isso, chegamos à segunda referência. Lucia Leão, em *O labirinto da hipermídia*, distingue as duas personagens indispensáveis para uma bem-sucedida navegação sobre um dispositivo hipermidiático (um *site*, por exemplo): o arquiteto da informação³¹³ – o construtor do labirinto³¹⁴ – e o viajante – o usuário –, que explorará seus caminhos. O primeiro necessita de uma visão global sobre o objeto que está desenvolvendo, uma vez que precisa traçar as conexões possíveis entre o banco de dados e a interface do sistema. Para ele, o labirinto não reserva segredos, pois, tal como Dédalo, o arquiteto da informação é capaz de sobrevoar sua própria criação, obtendo, assim, uma visão panorâmica de suas encruzilhadas. O usuário, por sua vez, só tem acesso limitado à arquitetura

309 “... the meaning of the posited relations posited by the database remains outside the realms of data techniques. (...) and interpretation, almost inevitably, invokes narrative to achieve dramatic impact and significance”

310 Para argumentos contrários à generalidade desta afirmação, ver GOODY (2009).

311 “... toward the unknown hovering beyond the brink of what can be classified and enumerated”.

312 “In contrast to global dynamics, narrative at the local level remains pervasive, albeit more and more infused by data. (...) the interpretive possibilities proliferate as databases increase”.

313 Evidentemente, trata-se de um personagem metonímico, que condensa várias funções: programador, designer, produtor de conteúdo etc. Para o que se pretende explorar aqui, pode-se abstrair desse detalhamento.

314 Fica evidente, pelo título do livro, que a metáfora do labirinto é acionada para compreender os meandros dos dispositivos hipermidiáticos.

do labirinto; para ele, restam apenas explorações locais, míopes. Não lhe sendo possível visualizar o labirinto do exterior, cabe-lhe adentrar seus corredores, sem mapa ou bússola, para vivenciá-lo como experiência de descoberta. É nesse momento que o labirinto se atualiza: “o labirinto só passa a existir como tal, como construção da complexidade, na medida em que alguém o penetra e o percorra. (...) A experiência labiríntica é a experiência daquele que penetra” (LEÃO, 2001: 114).

Nesta experiência, três labirintos ganham vida: o primeiro é o labirinto original, tal como concebido pelo arquiteto, aquele no qual se penetra e pelo qual se navega; o segundo é aquele que gradualmente se torna conhecido durante a exploração, mais ou menos errática, do viajante; e o terceiro é o que aparece para o viajante-usuário, depois que este refaz seus passos e avalia os resultados de sua exploração: é a reconstrução mental do trajeto percorrido, o tempo da colheita.

Este é o ciclo completo ideal da navegação por um sistema hipermidiático; ao final da jornada, o navegador é capaz de avaliar se a exploração foi proveitosa – se, concluído o circuito, algo de significativo permanece. Evidentemente, pode-se navegar por uma hipermídia unicamente pelo prazer que a atividade proporciona, como um *flâneur* do ciberespaço, assim como também realizar uma busca puramente “pragmática” (consultar um verbete em algum dicionário *on line*, por exemplo). Independentemente das motivações do usuário, a atividade de navegação pode ser reduzida a três elementos: *actema*, *sessão* e *episódio*.

Actema nada mais é do que a atividade de unir dois pontos distintos da estrutura; a forma mais comum de se fazer isso é clicar sobre um *link* que conduz à outra parte da estrutura. A sessão abarca o tempo que o usuário permanece *on line*; é, portanto, o intervalo de tempo entre iniciar e encerrar uma navegação. Se a interatividade se reduzisse a estas duas tarefas, a crítica de Manovich a que no referimos acima seria inatacável. Mas há mais. Além de seguir um actema e iniciar-encerrar uma sessão, o usuário também elabora um episódio: “O *episódio* emerge a partir de um conjunto de *actemas* **que formam um todo coerente na mente do leitor**. No entanto, o simples ato de seguir um *link* ou de ir colecionando *actemas* não é suficiente para criar um *episódio*” (LEÃO, 2001: 126; os grifos em negrito são meus). A exploração de um sistema hipermidiático – a navegação por sua interface – não consiste na atividade mecânica de clicar a esmo em *links* durante certo período de tempo, enquanto não encontramos algo mais interessante para fazer. Longe disso; *a navegação é uma experiência vivida, que, para ser preservada e, efetivamente, incorporada, necessita ser relevante e significativa*. A hipótese que estamos propondo é que a narrativa é a forma simbólica mais apropriada para a decantação desta experiência. Mas, é importante deixar claro: *o gatilho para que a narrativa seja disparada deve fazer parte integrante do mecanismo que compõe a mídia em questão, seja ela um filme, um game, um site etc.*

É exatamente o que Manovich identifica em *O homem com a câmera*, o filme vanguardista de Dziga Vertov. Manovich parte da oposição entre narrativa e banco de dados para qualificar Vertov como um grande “cineasta do banco de dados”. Em *O homem com a câmera*, segundo Manovich, “em contraste com a montagem cinematográfica padrão, que consiste na seleção e arranjo do material previamente filmado de acordo com um roteiro preexistente, aqui o processo de relacionar

os planos entre si, ordená-los e reordená-los de maneira a descobrir a ordem oculta do mundo, constitui o método do filme”³¹⁵ (MANOVICH, 2001: 242). Ou seja, o que Vertov fez com seu filme foi demonstrar como se monta uma coleção a partir de uma base de dados, disponível para ser arranjada e rearranjada de acordo com os objetivos do programador-engenheiro-arquiteto.

Mas, se é assim, por que então, nas mãos de Vertov, o banco de dados, essencialmente estático e objetivo, torna-se dinâmico e subjetivo? Por que justamente Vertov seria o artista capaz de ensinar aos novos realizadores – designers e artistas das novas mídias – como fundir narrativa e banco de dados em uma nova forma? Considerando a declarada preferência de Manovich pelo banco de dados, a resposta é tão simples quanto surpreendente:

Porque no filme de Vertov, eles [os efeitos]³¹⁶ são motivados por um argumento em especial, o de que as novas técnicas de obtenção e manipulação de imagens (...) podem ser usadas para decifrar o mundo. (...) Juntamente com Vertov, progressivamente percebemos a gama completa de possibilidades oferecida pela câmera. O objetivo de Vertov é seduzir-nos para seu modo de ver e pensar, fazer-nos compartilhar sua excitação, seu processo gradual de descoberta da nova linguagem do filme. Este processo de descoberta é a principal narrativa do filme e é contado através de um catálogo de descobertas sendo feitas³¹⁷ (MANOVICH, 2001: 243; grifos meus).

Reafirma-se, assim, o ponto em que temos insistido: informação armazenada em um banco de dados só se torna significativa quando acionada narrativamente, preferencialmente pela narrativa de uma descoberta – ou melhor, por uma narrativa que se permita ser descoberta pelo leitor-espectador-usuário, que a estenderá para além daquilo que nela esteja explicitamente “armazenado”. E, assim como feito anteriormente com o conceito de narrativa, a concepção de banco de dados também pode ser expandida para além de sua acepção meramente técnica. Nenhuma novidade aí, já que, quanto a isso, seguimos a orientação do próprio Manovich: ao referir-se à edição de filmes ou vídeos, Manovich descreve o processo como sendo a construção de narrativas a partir do “banco de dados” de imagens acumuladas durante a produção – fase em que imagens e sons são captados por equipamentos de registro (câmeras, microfones, gravadores de áudio etc.). Complementaridade, portanto.

CONCLUSÃO

A partir desta reconfiguração dos conceitos de narrativa e narração, abre-se a possibilidade de investigar tanto a oferta midiática das narrativas digitais quanto seus efeitos sobre o público,

315 “in contrast to standard film editing which consists in selection and ordering of previously shot material according to a pre-existent script, here the process of relating shots to each other, ordering and reordering them in order to discover the hidden order of the world constitutes the film’s method”.

316 Manovich está se referindo ao inventário de técnicas de captação e montagem empregado por Vertov no filme (superposição de imagens, divisão de tela, variações rítmicas etc.).

317 Because in Vertov’s film they are motivated by a particular argument, this being that the new techniques to obtain images and manipulate them (...) can be used to decode the world.(...) Along with Vertov, we gradually realize the full range of possibilities offered by the camera. Vertov’s goal is to seduce us into his way of seeing and thinking, to make us share his excitement, his gradual process of discovery of film’s new language. This process of discovery is film’s main narrative and it is told through a catalog of discoveries being made.

entendidos como desdobramentos da própria narrativa, e que podem também se expressar narrativamente. É por isso que a estou chamando de expandida, já que não se limita à mídia em si, mas se prolonga em outras manifestações, muitas das quais, também midiáticas, como as *fanfictions*, as paródias espalhadas pelo youtube, os *advergames*, os *Alternate Reality Games*, o *RPG live action* etc. São todas desdobramentos do que Henry Jenkins chamou de narrativa transmídia:

uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmídia é a arte da criação de um universo. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão on line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (JENKINS, 2009: 49).

Enquanto Jenkins privilegia o aspecto colaborativo da produção dos usuários em resposta à oferta midiática, chamo a atenção para a conexão que se estabelece entre as narrativas produzidas pelas novas mídias e aquelas produzidas pelos usuários. A experiência do usuário-interator passa a ser vista não apenas como meta a ser atingida por determinado dispositivo narrativo, mas também como ponto de partida para a abordagem teórica do objeto.

REFERÊNCIAS

- BAL, Mieke. **Narratology. Introduction to the theory of narrative**. Toronto: University of Toronto Press, 1985.
- EISENSTEIN, Sergei. “Palavra e imagem”. In: _____. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. p. 13-47.
- GOODY, Jack. Da oralidade à escrita. Reflexões antropológicas sobre o ato de narrar. In: MORETTI, Franco (org.). **A cultura do romance**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 35-67.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- HAYLES, N. Katherine. **How we think. Digital media and contemporary technogenesis**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2012.
- LEÃO, Lucia. **O labirinto da hipermídia. Arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001.