

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 5 número 2

Revista Interfaces

Editor Chefe

Dra. Maria Cleci Venturini

Avaliadores

Dra. Célia Bassuma Fernandes (UNICENTRO)

Dra. Débora Massmann (UNIVAS)

Dr. Cláudio Mello (UNICENTRO)

Dra. Renata Adriana de Souza (UFRGS)

Dra. Daniela Silva da Silva (UNICENTRO)

Me. Jefferson Campos (UEM)

Dra. Luciane Baretta (UNICENTRO)

Dra. Mary Neiva Surdi da luz (UFFS)

Me. Marcio José de Lima Winchuar (UNICENTRO)

Dr. Samuel Ronobo Soares (IFPR)

Dra. Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)

Me. Aline Venturini (UNESPAR)

Dra. Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira (UNICENTRO)

Dra. Renata Barros (UNIVAS)

Me. Maria Cláudia Teixeira (UNICAMP)

Dra. Zélia Nolasco (UFSM)

Revisor de texto

Me. Maria Cláudia Teixeira

Amanda de Souza

Arte da capa e diagramação

Paula Fernandes

Responsáveis Técnicos

Amanda Souza

Paula Fernandes

Sumário

Apresentação

Maria Cláudia Teixeira, Leandro Tafuri e Marcio José de Lima Winchuar

4-5

Artigos

O ensino de gramática e os gêneros textuais no processo de letramento

Eliane Santos Raupp e Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro

6-24

O funcionamento do ideológico em discursos jornalísticos

Amanda Beatriz Gomes de Souza e Maria Cleci Venturini

25-33

O signo linguístico em função onomástica: nomes próprios de pessoa na toponímia municipal alagoana

Pedro Antônio Gomes de Melo

34-44

A presença de deuses estranhos em águas africanas - uma leitura de um conto de Pepetela ou uma leitura anti-canoniana

Melina Galete Braga Pinheiro

45-53

Nos olhos de Barthes: os *fait divers* e a informação

Luis A. S. de Almeida e Marta E. G. Scherer

54-61

Leitura literária: um enfoque para a prática social

Karina de Fátima Larocca Fracaro e Cláudio Mello

62-79

Xosé Lois Garcia: um galego entre nós

Andityas Soares de Moura

80-88

Cartas de Clarice Lispector, desnudos de uma estrangeira

Cristiane Augusta Mendes Gomes

89-101

A representação da mulher nos cem primeiros dias de governo da presidente Dilma Roussef

Rita Wicht e Ercília Ana Cazarin

102-109

Machado de Assis e crítica social: discurso indireto livre em *Quincas Borba*

Nírcia Cecília Ribas Borges Teixeira e Aline Venturini

110-119

A presente edição da Revista Interfaces proporciona à comunidade acadêmica uma gama de trabalhos ligados a vertentes da Literatura e Linguística e traz, sobretudo, algumas das principais temáticas de estudos na área de Letras na atualidade. Esse número é formado por autores filiados a Universidades nacionais e internacionais, mostrando a heterogeneidade de pesquisas que a área de atuação proporciona, conforme podemos notar nos trabalhos.

Em *A presença de deuses estranhos em águas africanas - uma leitura de um conto de Pepetela ou uma leitura anti-camoniã*, **Melina Galete Braga Pinheiro** da Universidade de Aveiro em Portugal, faz um estudo comparativo entre os contos “Estranhos pássaros de asas abertas” e “O desejo de Kiandra”, de Pepetela com a epopeia “Os Lusíadas”, de Camões, buscando mostrar, a partir da ideia de estranhamento, o modo como o ex-colonizado vê o ex-colonizador português.

Karina L. Fracaro e Cláudio Mello, da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), apresentam o trabalho *Leitura literária: um enfoque para a prática social* que, fundamentado nos estudos bakhtinianos, mostram reflexões acerca da leitura literária em sala de aula a partir do binômio fruição e cognição.

Já em *Cartas de Clarice Lispector, desnudos de uma estrangeira*, a professora **Cristiane Augusta Mendes Gomes**, Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresenta a análise de algumas cartas trocadas por Clarice Lispector, publicadas na obra “Correspondências”. O objetivo da autora é explorar, através das cartas, as diversas facetas de Clarice Lispector.

O *funcionamento do ideológico em discursos jornalísticos*, de **Amanda Beatriz Gomes de Souza e Maria Cleci Venturini**, da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), fundamentado na Análise de Discurso francesa, mostra o modo de funcionamento da ideologia, a partir de um corpus constituído por dois textos publicados na revista *Veja*, que enfocam a Copa do Mundo.

O Professor Dr^o **Luis A. S. de Almeida** e a professora Dr^a. **Marta E. G. Scherer**, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscam, por meio do trabalho *Nos olhos de Barthes: o fait divers e a informação*, aproximar teoria literária, linguagem e jornalismo, tangenciando a teoria de Barthes com as narrativas jornalísticas, dando especial destaque aos fait divers.

O *ensino de gramática e os gêneros textuais no processo de letramento*, de **Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro e Eliane Santos Raupp**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), apresenta reflexões acerca da gramática e das variedades linguísticas por meio da abordagem dos gêneros textuais.

O trabalho intitulado *O signo linguístico em função onomástica: nomes próprios de pessoa na toponímia municipal alagoana*, de **Pedro Antônio Gomes Melo**, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), investiga a relação simbólica entre língua e cultura nos nomes próprios individuais designativos de cidades do Estado de Alagoas, à luz dos estudos toponomásticos, a partir de uma descrição-crítica dos antropotopônimos e axiotopônimos registrados no léxico onomástico-toponímico municipal alagoano das Mesorregiões do Agreste e do Leste do Estado de Alagoas.

O Professor Doutor **Andityas Soares de Moura**, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

por meio do artigo intitulado *Xosé Lois García: um galego entre nós*, discute os principais temas presentes na poesia do escritor galego Xosé Lois García, comparando com a poesia brasileira contemporânea.

Rita Wicth e **Ercília Ana Cazarin**, da Universidade Católica de Pelotas, partindo do princípio de que um discurso tem o poder de formar, influenciar e/ou transformar opiniões, por meio do artigo *A representação da mulher nos cem primeiros dias de governo da presidenta Dilma Rousseff*, realizam análises de pronunciamentos de Dilma nos 100 primeiros dias de seu governo, utilizando a teoria de Análise de Discurso (AD), sob a perspectiva da escola francesa fundada por Michel Pêcheux, para avaliar como a Presidente representa as mulheres..

O trabalho intitulado *Machado de assis e crítica social: discurso indireto livre em Quincas Borba*, de **Nínia Cecília Ribas Borges Teixeira** da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO e **Aline Venturini**, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, analisa a utilização do discurso indireto livre na obra Quincas Borba de Machado de Assis. O narrador Rubião é a representação do panorama social do século XIX em toda sua dinâmica, ele é apresentado como alguém que não sabia operar com a dinâmica organizacional da sociedade, sendo assim “engolido” por ela

Propomos, por meio dos artigos publicados nesta edição, dar visibilidade a textos que discorrem sobre Literatura ou Linguística. Marcamos, dessa forma, o viés interdisciplinar e a interface desta revista. Esperamos que você, leitor, aproveite e sinta-se motivado a contribuir com suas pesquisas em nossas próximas edições, auxiliando para a manutenção de **Interfaces** e seu caráter híbrido.

Intentamos marcar-nos no espaço acadêmico como uma revista cada vez mais pautada na divulgação de estudos que evidenciem real contribuição para a consolidação das Letras nos cenários nacional e internacional.

Organizadores:

Maria Cláudia Teixeira/UNICAMP-SP

Leandro Tafuri /FACULDADE GUAIRACÁ-PR

Marcio José de Lima Winchuar/UNICENTRO-PR

Guarapuava, 10 de maio de 2015.

O ensino de gramática e os gêneros textuais no processo de letramento

p. 6 - 24

Eliane Santos Raupp ¹
Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro ²

Resumo

A linguagem humana manifesta-se por meio de textos (MARCUSCHI, 2011), sejam orais ou escritos, portanto, surge a necessidade do trabalho com os mais variados gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para que seja possível ampliar o grau de letramento dos alunos. Além disso, por meio dos gêneros, o professor poderá realizar estudos gramaticais voltados para as necessidades reais de comunicação dos alunos, uma vez que, em todo texto, seja ele escrito ou falado, há uma gramática. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo apresentar reflexões de base teórica a respeito do ensino da(s) gramática(s) e do estudo a respeito das variedades linguísticas por meio da abordagem dos gêneros textuais. O trabalho de pesquisa está pautado nas Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008), e em autores como Antunes (2003; 2007); Franchi (2006) Marcuschi (2008; 2010); Marquardt e Graeff (1986); Mendonça (2006); Soares (2009; 2011); Travaglia (1998); entre outros. Além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas observações em aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Ponta Grossa-PR, em turmas de 5ª série/6º ano, e uma entrevista com a professora das turmas. Os resultados da pesquisa de campo comprovam que é possível realizar um modelo de ensino de Língua Portuguesa que prima pela reflexão e pelo estudo da língua viva em contextos reais de interação, desde que haja profissionais comprometidos e que busquem a formação continuada.

Palavras-chave: Letramento; Gênero Textual; Ensino de gramática

Abstract

The human language is manifested by means of texts (MARCUSCHI,2011), whether they are oral or written, therefore, there are the necessity to work the most varied textual genres in the teaching / learning process of Portuguese language, in order to make it possible to increase the students' literacy. Furthermore, through the genres, the teacher is able to make grammatical studies focused on the communication real needs of the students, once all the texts, be they written or spoken, there is a grammar. In this sense, this research aims to present reflections of theoretical base regarding the grammar(s) teaching and the study about linguistics varieties by the genres textual approach. This research is based on the Paraná Curriculum Guideline (PARANÁ, 2008), and authors such as Antunes (2003, 2007); Franchi (2006) Marcuschi (2008, 2010); Marquardt and Graeff (1986), Mendonça (2006) , Soares (2009, 2011); Travaglia (1998), among others. Besides the bibliographic research, it was realized observations in Portuguese classes in a public school of the Ponta Grossa- Pr city, in classroom grade 5 (year 6), and an interview with the teacher of these classes. The results of this research prove that is possible realize a model of Portuguese language teaching that prefer the reflection and the living language study, in real contexts of interaction, since

1 Professora do Departamento de Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Linguística Aplicada - UEM. Atua na área de Língua e Linguística.

2 Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Participante do Projeto “Estudos de Textos em Contextos de Ensino e Aprendizagem”, vinculado ao Programa Laboratório de Estudos do Texto - LET/UEPG

there committed professionals and who seek a continuous education.

Introdução

O ensino de gramática(s) é algo que tem sido questionado já há algum tempo. Com os estudos sobre gêneros textuais, e, principalmente, com o surgimento desse termo nos documentos oficiais, surgiu a dúvida: deve-se ou não ensinar a gramática na escola?

Os gêneros textuais, conforme alguns estudiosos, são a base para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, em especial, no ensino de língua materna; no entanto, a gramática também precisa ser abordada; ambos, texto e gramática, precisam caminhar juntos de forma a contribuir e ampliar o grau de letramento dos alunos.

Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais. Primeiramente, será apresentada uma reflexão teórica acerca dos temas que norteiam esta pesquisa, letramento, gêneros textuais, ensino de gramática e variação linguística. Em seguida, serão apresentados e analisados parte dos dados coletados em uma pesquisa de campo realizada durante um bimestre em uma escola da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa/PR.

Processo de letramento, gêneros textuais e o ensino de gramática

O termo Letramento é ainda algo muito recente. Conforme alguns estudos, essa palavra chegou ao vocabulário das ciências linguísticas na segunda metade dos anos 80, sendo dicionarizada, de acordo com Soares (2011), no Dicionário Houaiss, somente em 2001. A palavra tem

origem na tradução do termo inglês Literacy, que etimologicamente, conforme a mesma autora, “vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p.17). Para essa autora, “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ibid, p.18, grifo no original). Soares (2009) afirma também que letramento é “um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (ibid, p.75, grifo no original).

Ao apresentar esse conceito de Letramento, é válido expor a definição de Alfabetização, apresentada, também, por Soares (2009) como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Op. cit., 2011, p.15), assim, um aluno que souber decodificar as palavras, sabendo ler e escrever, será um aluno alfabetizado, o que não significa que esse aluno vai entender o que lê. Já um indivíduo, para ser considerado letrado, precisa entender e saber utilizar tais habilidades nas suas práticas sociais, buscando contextualizar o que lê/compreende com o seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, uma pessoa pode não ser alfabetizada institucionalmente, mas ser letrada, pois ela tem, de algum modo, contato com o mundo letrado, participando de práticas sociais de leitura e de escrita. Conforme Kleiman,

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não

saiba ler (KLEIMAN, 1995, p. 18).

A autora (Op. cit.,1995) deixa claro que, mesmo sem saber ler, essa criança está imersa em uma sociedade em que há diversas manifestações da cultura escrita, portanto, o Letramento é um processo em contínuo desenvolvimento, ou seja, também não se pode dizer que alguém já é totalmente letrado e que não precisa mais aprender, pois esse processo é ininterrupto, o que ocorre são diferentes graus de Letramento, “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou escrita é um evento de letramento” (BEZERRA, 2010, p.42).

Sendo assim, a criança chega à escola com um nível de letramento, pois ela está constantemente se deparando com textos escritos, orais ou imagéticos, ao ver um folheto de propaganda, folheando um livro ou ouvindo alguém lendo uma notícia, seja numa rede de televisão, rádio ou até mesmo quando os pais leem ou contam uma história infantil, assim, o “analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 24, grifo no original); em outras palavras, ser letrado é ser capaz de encontrar sentido e função na escrita e na leitura.

Infelizmente, ainda há escolas e/ou professores que não trabalham atividades de escrita e leitura na perspectiva do letramento, mas sim, continuam o tradicional processo de alfabetização dissociado do processo de letramento, não considerando, muitas vezes, as competências de letramento que a criança adquiriu antes de chegar ao ambiente escolar, ignorando que essas competências e habilidades adquiridas em outros contextos sociais podem ir muito além

do “letramento escolarizado” [3] (SOARES, 2009, p.100).

Conseqüentemente, há crianças que entram em conflito com o que aprendem na escola, logo no início, pois, conforme mencionado, elas chegam com um determinado nível de letramento, uma vez que, na grande maioria, comunicam-se efetivamente em suas comunidades familiares e sociais, sabem formar enunciados com sentido, enfim, textos, desse modo, reconhecem (lendo e produzindo), determinados gêneros.

Para Kleiman (1995, p. 30), “as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração”, daí a importância de a escola alfabetizar letrando.

Mas, para que a escola promova o letramento do aluno sem desconsiderar o conhecimento de mundo que ele traz consigo, é necessário, conforme ressalta Bagno (2002), propor um ensino de língua que tenha por objetivo levar o aluno a atingir um grau de letramento que possibilite o uso eficiente das capacidades de leitura e de escrita bem como a valorização do conhecimento prévio constituído em sua convivência anterior ao ingresso no ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, o autor também salienta a importância de o professor apresentar atividades que sejam propostas reais para que o aluno possa desenvolver essas habilidades, e aqui cabe destacar a relevância da abordagem dos gêneros textuais desde o início do processo de alfabetização e letramento (escolar), pois, por meio deles, o professor tem a oportunidade de trazer para a sala de aula textos que façam parte do cotidiano dos alunos, permitindo, assim, que

3 Soares (2009, p. 116) define letramento escolarizado como o letramento “distanciado das exigências de letramento externas à escola”.

eles notem a importância do texto para as relações de interação com a sociedade, “se defendemos que as práticas sociais e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas, resta-nos (re) pensar nossa prática de letramento escolar, que normalmente enfatiza o UNO e o homogêneo” (BUNZEN, 2006, p.151).

Ofertar um ensino de qualidade que tenha por objetivo promover o letramento do aluno, não é uma tarefa simples, é preciso levar para a sala de aula textos complexos que instiguem o aluno a praticar a leitura e a escrita apropriando-se delas, não apenas repetindo e/ ou seguindo modelos. O aluno precisa desenvolver suas capacidades para conseguir interagir perante as diferentes situações que certamente encontrará na sociedade.

Sendo assim, a abordagem dos gêneros textuais pode ser um item essencial na escola, uma vez que o aluno poderá ter contato com os mais variados textos, desde os mais simples até os mais complexos, não ficando restrito ao gênero “redação escolar”, o qual foi visto como um “não texto” por não apresentar alguns padrões de textualidade, além de serem produções artificiais, “meramente escolares” (BUNZEN, 2006, p.149).

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente (KLEIMAN, 2007, p.11-12).

Assim, o compromisso de refletir e repensar as práticas escolares deveria ser responsabilidade dos professores. Será que no processo de letramento, na escola, está sendo considerado que, na prática social, as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas? Os alunos não podem

ficar restritos à leitura e à produção de textos sem função social, sem um interlocutor real, apenas com o propósito de obter nota; ou entenderem a prática de produção textual como uma prática “fazedora” de redações. É necessária a abordagem dos mais diversos gêneros, a partir de uma prática de ensino voltada para a leitura e produção textual relevante, para uma leitura e produção textual que realmente considere a língua(gem) como interação.

A utilização dos Gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem possibilita ao aluno entender os mais diversos textos na sala de aula, textos que estão presentes no dia a dia da sociedade em geral, pois

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSHI, 2008, p.155).

Partindo dessa afirmação, é possível constatar que os mais diversos gêneros estão presentes na vida cotidiana dos sujeitos, sejam eles alfabetizados ou não, e independente de seu status social, embora cada sociedade possa ter contato com gêneros diferenciados. Cabe, portanto, ressaltar a necessidade da abordagem dos gêneros textuais desde as séries iniciais do ensino fundamental, já no início do processo de letramento, uma vez que, além de fazerem parte da vida diária dos sujeitos, os textos, conforme destaca Geraldí (1993), são o ponto de partida (e de chegada) em todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que possibilitam ampliar os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, sujeito que está inserido em uma cultura letrada mesmo antes de chegar à escola.

Convém apresentar também a definição

de gêneros textuais apresentada por Motta-Roth (2011), que os considera como

formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade (nos termos de Clifford Geertz, 1983:21); como formas de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal sorte que a linguagem é parte integral de uma atividade (nos termos de Ludwig Wittgenstein ([1953] 1958:88, § 241) a ponto de o gênero tornar-se um fenômeno estruturador da cultura (MOTTA-ROTH, 2011, p.156).

Para a referida autora, em cada gênero textual há uma combinação de elementos linguísticos diversos, tais como fonológicos, pragmáticos, lexicais, sintáticos, morfológicos, discursivos e ideológicos.

Nesse sentido, em uma proposta de leitura e/ou produção textual é preciso considerar qual gênero é abordado e analisá-lo para que o aluno compreenda suas características e saiba, no momento de produção, adequar seu estilo e composicionalidade ao contexto e às intenções de produção. A partir do momento em que o aluno entender essas características, ele poderá visualizar quem são os interlocutores e os objetivos do texto, da mesma forma, conseguirá planejar, escrever e até mesmo rever o seu próprio texto, “o estudante aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio” (PARANÁ, 2008, p.71), tornando-se capaz de manipular – ler e escrever – os mais variados textos nos mais diversos contextos, social, escolar, cotidiano etc.

Mas, para que a escrita possa exercer seu papel social no contexto escolar, é preciso que haja um interlocutor real, de acordo com a função do gênero, que o texto não fique restrito à mera leitura e correção do professor.

“O texto que propomos como objeto de

estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é *o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; [...] É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro” (ANTUNES, 2009, p.38-39, grifo no original). Escrever sem saber para quem, só como um treino, ressalta Antunes, é um trabalho difícil, doloroso, e pior, torna-se ineficaz, já que o texto precisa se adequar ao seu interlocutor, “sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 47).

A escrita precisa ocorrer, preferencialmente, em um contexto real em que o aluno diga algo para alguém com o propósito de estabelecer uma verdadeira interação, como destaca Bunzen (2006, p.158),

aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. **Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros** (grifos no original).

A abordagem dos diferentes gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa contribui para que o aluno possa se posicionar e interagir nas diferentes práticas de linguagem presentes na sociedade, pois “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p.19), ou seja, os gêneros direcionam as atividades comunicativas presentes na sociedade, uma vez que em qualquer manifestação escrita ou oral está presente um determinado gênero de texto.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais vem ao encontro da orientação presente nos documentos que norteiam o sistema de educação básica no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais, doravante DCEs, de que “o aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio

das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas” (PARANÁ, 2008, p.56).

O trabalho de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula precisa ocorrer de forma contextualizada, voltada às necessidades reais de comunicação dos alunos, inclusive de modo a relacionar as aulas de Língua Portuguesa as outras disciplinas, possibilitando, assim “a escrita contextualizada, a escrita que faz sentido porque fala de nós e de nosso mundo” (ANTUNES, 2003, p.115).

É importante destacar que, mesmo que um texto seja composto por uma única frase ou palavra, ele está inserido em uma situação de discurso, por isso a importância de se considerar os interlocutores, linguagem, contexto, fatores sociais, históricos e ideológicos (CARDOSO, 2003).

Outra questão a salientar a respeito dos gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem é em relação à forma, ao modo como estes gêneros são organizados, pois cada gênero tem uma organização própria, conseqüentemente, tem uma gramática.

Para Antunes (2009), um texto coeso, informativo e coerente, requer referência, uma situação de uso. O texto que a autora propõe para o processo de ensino/aprendizagem é o texto vivo e “esse texto tem cara própria. Quer dizer, uma cara definida, embora flexivelmente, conforme as convenções também flexivelmente estabelecidas para a interação verbal de cada situação” (ANTUNES, 2009, p. 39- grifo no original).

Partindo desses textos vivos, o ensino de língua seria outro. Os pontos gramaticais e lexicais, ressalta a autora, “viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente” (ibid).

Nessa mesma perspectiva, destaca Gregolin (2007), a língua está viva nos textos que circulam na sociedade, por isso, a partir dos textos produzidos pelos alunos, é possível realizar o estudo das gramáticas da língua, por meio da análise linguística, que “constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos”, (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A proposta de análise linguística tem por objetivo possibilitar a reflexão sobre as estratégias de uso da linguagem. Para isso, é preciso considerar a condição de produção dos textos, “de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte, etc” (ibid).

Nessa mesma direção, Guindaste (1994, p.01) afirma que “a análise linguística gramatical deve ser feita a partir dos textos produzidos pelos alunos. É a partir daí que se deve organizar o conteúdo gramatical das aulas de Português”; segundo a autora, as noções gramaticais vão surgindo a partir das atividades e reflexões sobre a língua(gem).

De acordo com Antunes (2009, p. 92), “as determinações linguísticas não preenchem a totalidade das regularidades da textualização e a coerência não depende única e exclusivamente dos componentes linguísticos do texto”, para que o texto possa exercer sua função sociocomunicativa num determinado contexto, ele precisa estar adequadamente estruturado tanto em relação ao léxico quanto à coerência, “não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem tão pouco optar por qualquer sequência de frases” (ANTUNES, 2009, p.93).

Para um processo de ensino/aprendizagem comprometido com a formação de leitores/produtores competentes é interessante partir da apresentação e reflexão prévia do gênero e das circunstâncias de sua produção, para,

posteriormente, propor aos alunos a produção textual, e, para essa etapa, nas palavras de Serafini (2003, p.111) “é muito importante que o professor tenha uma postura aberta e receptiva em relação ao texto, aceitando sem preconceito o enfoque, as ideias, o estilo e a linguagem escolhidos pelo estudante”.

Na etapa de produção textual, é preciso que, professor e aluno, estejam conscientes de que a primeira versão não será a definitiva, haverá um processo de planejamento, escrita e reescrita, afinal, esse é um dos aspectos apontados por Guindaste (1994) como forma de análise (e reflexão) dos problemas linguísticos presentes nos textos dos alunos. A partir dessa análise, podem ser feitas reflexões gramaticais, adequações linguísticas de acordo com as necessidades do gênero em questão, uma vez que a prática da produção textual deve levar o aluno à comunicação verbal fluente, adequada e relevante.

Um fator determinante para o ensino gramatical na escola é a própria concepção de gramática. Para este trabalho, adota-se o conceito de Franchi (2006, p. 25) de que “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”, ou seja, todo ser humano tem conhecimento de uma gramática e essa vigora dentro do contexto em que o indivíduo está inserido, ninguém chega à escola sem saber gramática.

Para melhor ilustrar esse conceito, é válido também apresentar a definição apresentada por Possenti (1997, p. 48):

gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática, e o fato mesmo de que fala testemunha isto, porque usualmente não se

“inventam” regras para construir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico.

Nessa perspectiva, a gramática está presente em todas as línguas, inclusive nas línguas ágrafas. Em uma concepção linguística, ela é entendida como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua, “todo falante, independente da modalidade de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas” (FRANCHI, 2006, p. 25). Em todo texto, seja ele escrito ou falado, há uma gramática presente e que precisa ser estudada e trabalhada na escola para que o aluno saiba adequá-la de acordo com as exigências de cada gênero e contexto.

Conforme Franchi (2006, p.24) “qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua” (FRANCHI, 2006, p.24), dessa forma, cabe à escola, conforme propõe Antunes (2009), explicar o funcionamento da linguagem no próprio processo de interação e levar os alunos a refletirem sobre as diferentes estratégias linguísticas e os seus efeitos nessa interação.

Corroborando dessa ideia, Marquardt e Graeff (1986, p.35) afirmam que o professor além de propor atividades de reflexão, precisa instigar os alunos a manipularem dados para inferir conclusões e construir conceitos, “o desenvolvimento da habilidade de pensar traz ao aluno benefícios não só em seu desempenho nas aulas de português como também nas outras disciplinas e, sobretudo, na vida” (Op. cit.,1986).

Com isso, entendemos que a questão não é “deve-se ou não ensinar gramática na escola”, pois, como argumenta Antunes (2009, p. 99), “a hipótese da não-gramática inexistente. Sem gramática, não há língua, não se fazem textos, nem orais nem escritos, nem formais nem informais”, o problema consiste na maneira como a gramática tem sido estudada e ensinada. Ao invés de se ficar preso às nomenclaturas e exercícios de metalinguagem, é preciso propiciar ao aluno conhecimento e domínio da língua, “ao dominar a língua, o aluno estará dominando as regras com as quais a língua é organizada, a gramática” (GUINDASTE, 1994, p.8).

Para isso, é preciso também uma concepção do que seja ensinar gramática. Durante muito tempo ela foi entendida como um conjunto de normas pré estabelecidas que devem ser seguidas, mesmo que na realidade social elas nem sempre sejam utilizadas.

O ensino de gramática normativa sem uma perspectiva reflexiva não faz sentido para o aluno, uma vez que suas regras foram construídas com base em escritores clássicos e, com isso, tais gramáticos acabaram por desconsiderar que as línguas mudam, não associam, conforme Possenti (1997) o fato da mudança ao fato da variação, algo que é natural nas línguas.

É necessário, como lembra Travaglia (1998), que se apresente para os alunos que, do mesmo modo que os elementos culturais e sociais mudam, as línguas também se transformam historicamente. “Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis”, ressalta Franchi (2006, p.30).

Nesse sentido, os estudos gramaticais devem partir dos conhecimentos prévios do aluno, de sua gramática interna, e ter como base

a leitura e a produção textual, pois, por meio dessas práticas, o aluno tem acesso aos gêneros de textos que circulam socialmente e pode realizar, segundo Mendonça (2006, p. 204), “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre os mesmos usos da língua”.

Cabe aqui esclarecer a diferença de se ensinar gramática nos moldes tradicionais e fazer análise linguística. O quadro apresentado por Mendonça no livro “Português no ensino médio e formação do professor” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006) esclarece detalhadamente essa diferença:

QUADRO 1- Diferenças entre ensino de gramática tradicional e análise linguística

| Ensino de gramática | Prática de análise linguística |
|--|--|
| Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes. |
| Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos. |
| Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. |

| Centralidade na norma padrão | Centralidade dos efeitos de sentido |
|--|---|
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. | Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. |
| Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período | Unidade privilegiada: o texto. |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. |

(FONTE: Mendonça, 2006, p. 207).

É importante reconhecer essas diferenças e entender que a gramática, assim como toda área do conhecimento, precisa ser ensinada de forma reflexiva, de modo que o aluno perceba a função das palavras nos textos e não fique preso a palavras isoladas, uma vez que as classes gramaticais apresentadas pela gramática normativa são falhas; inseridas em um contexto, elas podem adquirir diferentes sentidos. Uma palavra classificada como substantivo pode exercer a função de adjetivo, e, assim, por diante.

Para ensinar gramática de modo reflexivo, ou seja, realizar análise linguística (AL) não é necessário fazer exercícios de metalinguagem ou classificações, partir de frases isoladas até porque, como afirma Costa Val (1999, p. 03), “o que as pessoas têm para dizer umas as outras não são palavras nem frases isoladas, são textos”.

Por meio do estudo do texto é possível analisar o nível de conhecimento e as dificuldades do aluno e, a partir daí, abordar os conteúdos gramaticais, de acordo com a necessidade; afinal, aprender uma língua, tanto pelo convívio social quanto de forma sistemática na escola, segundo Travaglia (1998, p. 107), “implica sempre reflexões sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”; além disso, todo ser humano pensante, como ressalta Mendonça (2006, p. 225), faz análise linguística a todo tempo, “ponderar

se fomos muito ofensivos, se vamos dizer isso ou aquilo, se de fato entendemos o trecho daquele livro, se uma palavra tem este ou aquele sentido, tudo isso é AL, ainda que assistemática e sem objetivos escolares”.

Nessa direção, o texto configura-se como “o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna” (CARDOSO, 2003, p.29), uma vez que é fato que a linguagem humana se manifesta por meio de textos, a comunicação e a interação se dão por meio de textos, portanto, “para ser um bom usuário da língua, o aluno tem de ser posto em contato permanente e intenso com textos falados e escritos” (BAGNO, 2004, p. 59), assim o aluno poderá desenvolver a capacidade comunicativa e interacional nas mais variadas situações de uso da língua(gem)

Ensino de gramáticas e variação linguística

Ao discutir o ensino das gramáticas, vale ressaltar que o termo “gramática” no título deste item está no plural justamente devido à grande variedade linguística presente no Português Brasileiro. Conforme Ilari e Basso (2011), a situação linguística do Brasil é desde sempre “supercomplexa”, os autores lembram que antes da colonização europeia já havia várias línguas indígenas. Posteriormente à colonização vieram os escravos africanos, os imigrantes franceses, holandeses, espanhóis, os povos açorianos e tantos outros. Como lembram Ilari e Basso (2011, p. 60), “a história da implantação do português no Brasil foi uma história de multilinguismo”, ou seja, somos um país multicultural.

Cada cultura tem suas diversidades e, portanto, com essa mistura entre culturas, que é o que ocorreu no Brasil, vão se originando outras culturas; com isso, também vão surgindo mais variedades linguísticas, afinal, conforme Silva (2000, p. 97), “a ‘natureza’ humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas”.

Assim, percebe-se que diante desse intercâmbio de culturas presente não Brasil, não há como haver uma única língua; a propósito, Faraco (2008, p.134) atesta que não existe língua

homogênea, “todas as línguas são caracterizadas por grande diversidade, porque as experiências de vida das comunidades falantes são sempre muito diversificadas”. Essa grande diversidade, conforme o autor, deve ser motivo de orgulho e não de vergonha. O problema é que, a forma como essa diversidade vem sendo tratada, acaba por trazer dificuldades quando o assunto é educação linguística de qualidade para os cidadãos brasileiros.

A concepção de gramática adotada para esta pesquisa é de gramática como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua, pois, conforme afirma Franchi (2006, p. 25), “se quiserem, a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa”, ou seja, independente da variedade linguística que um indivíduo utilize, sempre haverá uma regra a ser seguida, em outras palavras, ninguém escreve ou fala sem gramática. “A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Com isso, não se pode afirmar que alguém fala “errado” o Português, mas que as pessoas utilizam-se de línguas diferentes. De acordo com Bagno (2004, p.26) “as pessoas falam diferente porque empregam regras gramaticais diferentes” (grifo no original). O autor considera que há ocorrência de erro linguístico apenas quando a comunicação é comprometida entre os interlocutores.

Se existem situações sociais diferentes, é normal que também haja padrões diferentes de uso da língua, afirma Antunes (2007). Porém, esses diferentes padrões precisam ser adequados ao contexto, como lembra Cardoso (2003, p.28): “as variedades linguísticas devem ser utilizadas de maneira diferenciada, de acordo com a situação de comunicação”. Tomar consciência dessas possibilidades de uso linguístico é possível por meio de um ensino reflexivo, por meio de análises gramaticais realizadas em diferentes textos.

“O domínio da língua culta pelo aluno deve somar-se ao domínio que este já tem de sua variedade de origem, naturalmente adquirida”

(CARDOSO, 2003, p. 28) e é na escola que os alunos têm a oportunidade de acesso à norma culta [4], mas esse acesso não pode implicar menosprezo à variedade utilizada pelo aluno, a qual também precisa ser valorizada para que o aluno não se sinta inferiorizado e, com isso, deixe de se expressar em sala de aula. Aliás, é válido destacar que a linguagem é parte da identidade do aluno, como frisa Antunes (2009, p.19), linguagem e identidade são indissociáveis: “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das línguas, sobretudo da linguagem verbal” (grifo no original), daí a importância de que “o espaço da sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos” (BAGNO, 2002, p.32).

Transformar a sala de aula nesse “laboratório vivo de pesquisa” (Op. Cit., 2002, p. 32) possibilita ao aluno desenvolver seu potencial linguístico, conhecer outros recursos lexicais e gramaticais, bem como ser capaz de utilizar-se desses recursos nas mais diversas situações de interação social.

É interessante que o aluno reconheça que, socialmente, existem “modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza” (TRAVAGLIA, 1998, p.63) e, embora nenhuma variedade seja melhor ou pior, a mais prestigiada, por questões sócias e políticas é a norma culta.

A escola, ao abrir espaço para o estudo das muitas gramáticas possibilitará, conforme Travaglia (Op. cit.), o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, tornando a escola aberta para todos os discursos.

Embora, para a escrita de muitos gêneros, seja exigido o uso da variedade culta, Faraco (2008) aponta que é perfeitamente possível e aceitável socialmente que se escrevam textos utilizando-se de outras variedades, como é o caso do bilhete, de um chat, de um email familiar, etc., aliás, para Bagno (2004, p. 41), “a principal característica da linguagem humana é a sua heterogeneidade”.

4 Adota-se o segundo conceito de “norma culta” apresentada por Bagno (2003, p.63), como “a língua realmente empregada no dia-a-dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano”.

Assim, o autor afirma que para ser um bom usuário da língua, isto é, saber utilizar-se dessa grande variedade presente na Língua Portuguesa, o aluno precisa ter contato permanente com textos, sejam orais ou escritos, para saber adequar seu discurso de acordo com as exigências do contexto.

No mesmo sentido, Travaglia (1998, p. 18) assegura que, para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, é necessário “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados à vários tipos de situações de enunciação”.

Ao favorecer esse contato, nas mais diversas situações de interação, é preciso também ter conhecimento a respeito da realidade histórica e sociocultural dos sujeitos envolvidos na interação, haja vista que, a língua, conforme Faraco, é um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades sociais, geográficas etc., “isso implica entender a língua como diretamente correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais que a utilizam” (FARACO, 2008, p.160).

Assim, o processo de ensino/aprendizagem não deve limitar-se ao ensino da norma culta em si; de acordo com esse autor, é preciso fazer conexões com as práticas socioculturais, levando em conta o processo histórico de construção e das transformações que ocorrem nas línguas, além disso, “ninguém pode perder de vista os aspectos histórico-sociais que envolvem o ensino de língua portuguesa, que fazem dela a representação do imaginário social sobre a nacionalidade brasileira” (GREGOLIN, 2007, p.77).

Com essas reflexões, é possível entender que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa precisa ocorrer de uma forma que possibilite ao aluno a reflexão sobre a língua e suas variedades e a entender que “nenhum fato linguístico é virtualmente ‘melhor’ ou ‘pior’ que outro; será, isto sim, mais ou menos adequado às situações e manifestações de linguagem” (MARQUARDT; GRAEFF, 1986, p. 13), e é por meio da abordagem dos mais diversos gêneros textuais que o professor poderá proporcionar essa reflexão e um maior conhecimento das variedades linguísticas.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma

escola da rede pública de ensino da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. A escola atende alunos do ensino fundamental I e fundamental II.

Ao longo do tempo de permanência na escola para obtenção de informações para a pesquisa, aproximadamente dois meses e meio, foram realizadas entrevistas orais com a professora de Língua Portuguesa que atuava nas turmas observadas, com a finalidade de verificar as concepções da professora sobre algumas questões relacionadas à temática, mas estas não serão neste artigo apresentadas, uma vez que o foco da discussão, ora proposta, reside nas aulas desenvolvidas pela professora. As entrevistas foram transcritas fielmente para posterior análise e discussão. Além disso, foram realizadas, durante um bimestre letivo, observações não participativas de 60 horas aulas em duas turmas de 6º ano.

A professora das turmas observadas possui aproximadamente 15 anos de profissão. Participou de projetos de iniciação científica durante a graduação, fez duas especializações e, durante a realização desta pesquisa, era acadêmica do Curso de Mestrado na área de atuação. Os alunos dessas turmas tem em média entre onze e doze anos, e as turmas tem, no máximo, trinta alunos.

Resultados obtidos na pesquisa de campo

As aulas observadas foram ministradas na perspectiva do texto como base para o processo de ensino/aprendizagem, fato que se percebe ter ido ao encontro do que regem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) de que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais” (PARANÁ, 2008, p.50), para que se promova o letramento do aluno.

As entrevistas realizadas com a professora participante desta pesquisa revelaram que seu entendimento sobre gramática vai ao encontro da concepção adotada para esta pesquisa; para ela, “Gramática é o funcionamento da língua, use uma linguagem formal ou informal, haverá uma gramática”, ou seja, a professora compreende a gramática como intrínseca à língua, ao funcionamento de uma língua, ela ainda complementa que, ensinar gramática é “um modo de pensar a língua, trabalhar a estrutura e funcionamento da língua aliada ao sentido”.

Assim, percebe-se que a professora prima pelo ensino reflexivo, que, de acordo com Soares (1979, apud TRAVAGLIA, 1998, p. 142), “surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”. Dessa forma, os estudos gramaticais valorizam, mas não se restringem ao ensino da norma culta e, diante dessa concepção, é possível abordar outras variedades, o que não significa desconsiderar o ensino dessa variedade de maior prestígio, pois como pode ser visto nas DCEs, “o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta” (PARANÁ, 2008, p.53).

Em relação à variação linguística, a professora, ao ser questionada sobre a importância dessa abordagem nas Aulas de Língua Portuguesa, argumenta que “não se deve tirar um momento específico para isso, ela (variação linguística) não é um conteúdo à parte, é algo natural que os alunos precisam saber, adequar a linguagem de acordo com a situação”.

Essa forma de abordagem, conforme pode ser observado durante suas aulas, são frutos da própria concepção de gramática adotada pela professora, que, conforme já citado, vem ao encontro do

conceito de gramática adotado para esta pesquisa, e que, consoante a Franchi (2006), não ignora a presença das variedades linguísticas, ao contrário, considera, respeita e analisa as diferentes gramáticas existentes na língua.

A professora considera importante abordar e buscar conscientizar o aluno sobre o uso das variedades linguísticas sempre que houver oportunidade. Segundo ela, os alunos já têm consciência de que conforme a linguagem que utilizarem, serão ouvidos ou não, isso porque há um trabalho de conscientização a esse respeito desde as séries iniciais do ensino fundamental na escola em questão. Por essa razão, afirma a professora: “mostro aos alunos que a linguagem pode ser usada para manipular; é preciso fazer a distinção, porque em certas situações eles serão discriminados”.

Essa afirmação da professora corresponde ao argumento de Franchi (2006, p. 30), de que é preciso levar o aluno a dominar as várias linguagens “por razões culturais, sociais e políticas, bastante justificáveis”.

Percebe-se que o conceito de gramática apresentado pela professora entrevistada tem influência positiva em relação à abordagem reflexiva das variações linguísticas. Conforme Travaglia (1998, p. 29), na concepção de gramática como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua, “não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa” (grifo no original).

Na primeira aula observada, ocorreu uma atividade de “Recuperação dos conteúdos: correção coletiva da avaliação bimestral”.

Um dos gêneros abordados na avaliação foi “história em quadrinhos”, e, a partir de uma tira da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de

5 Disponível em <http://dc315.4shared.com/doc/7c1wGr6p/preview_html_m4ab1e47f.gif>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Souza [5], em que a Magali “sorratamente” come o pedaço de pizza que a Mônica trazia na mão, duas questões avaliativas de cunho interpretativo foram propostas aos alunos.

A questão avaliativa que destacamos para apresentação neste trabalho é a seguinte:

“Conte para a Mônica onde foi parar o pedaço de pizza dela e como você descobriu isso”.

Após uma breve discussão oral a respeito das características do gênero, uso da linguagem verbal e não verbal mediada pela professora, os alunos chegaram às respectivas respostas:

“-Mônica, seu pedaço de pizza foi parar dentro da barriga da Magali. Descobri porque ela ficou com uma cara de consegui matar a minha fome com o pedaço de pizza da Mônica” (Turma A).

“-Mônica, a Magali comeu o seu pedaço de pizza. Descobri isso pelo jeito do rosto dela, suas bochechas cheias e um olhar de quem aprontou” (Turma B).

Vale salientar que as respostas foram elaboradas de forma conjunta pelos alunos em suas respectivas turmas, mas construídas com o auxílio da professora.

O primeiro aspecto a destacar nessas respostas é a preocupação com o interlocutor: a Mônica.

A resposta dos alunos não foi elaborada para a professora da turma, houve uma preocupação com um interlocutor real, na forma de chamamento: “-Mônica”, já que a questão pedia para que o aluno se posicionasse como uma personagem do quadrinho e interagisse na história: “conte para a Mônica...”.

Com isso, houve uma preocupação no sentido de que se escrevesse algo para alguém e com alguma intenção.

Conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, na interação escrita é preciso

haver o outro, o para quem se dirigir; caso contrário o texto será ineficaz, pois, sem um interlocutor, não há linguagem (ANTUNES, 2003), e essa preocupação a professora manifestou durante a atividade de reelaboração das respostas, já que na avaliação (na prova), realizada anteriormente, poucos alunos haviam prestado atenção ao modo como a questão precisava ser respondida.

O segundo aspecto a destacar é em relação à linguagem utilizada na resposta da turma A: “...cara de consegui matar a minha fome com o pedaço de pizza da Mônica”.

Na discussão realizada oralmente e antes de se chegar à resposta coletiva e escrita, enquanto alguns alunos afirmaram ter chegado a essa conclusão por causa da “cara da Mônica”, um aluno argumentou que entendeu que havia sido a Magali quem comeu o pedaço de pizza, por causa da ‘expressão facial’ da personagem na tira.

Ao transcrever a resposta no quadro, a professora fez o seguinte comentário: “se vocês estivessem conversando com uma criança, da mesma idade sua, você falaria ‘pela expressão facial’ ou ‘pela cara dela’?”

Os alunos foram unânimes em escolher a segunda opção. Isso porque ocorreu uma reflexão. A professora salientou que em determinados contextos o aluno só será entendido se ele usar determinada linguagem, nesse caso, seria inadequado utilizar a primeira opção, considerando os interlocutores e a cena em que as personagens estavam envolvidas, uma situação informal.

Nessa oportunidade, a professora explicou aos alunos que em uma situação como a vivenciada na tira da “Turma da Mônica”, a segunda frase: “pela cara dela”, seria mais eficaz e eles poderiam correr o risco de não serem entendidos se optassem pela primeira: “pela expressão facial”, por ser uma linguagem mais formal, portanto não adequada para aquele contexto. Por meio

dessa reflexão conjunta, os alunos chegaram a uma conclusão a respeito do uso da linguagem.

Observa-se que a forma com que a discussão em sala de aula foi conduzida permite aos alunos entenderem que, como mostra Travaglia (1998, p.63), “todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado”.

Ainda em relação à correção da avaliação, feita de forma coletiva, vale destacar a reescrita do resumo de um conto: “A moura torta [6]”.

Após a leitura e breve retomada a respeito das características de um resumo, gênero que já havia sido trabalhado nas aulas anteriores a essa avaliação, a professora foi questionando os alunos oralmente para que eles citassem, também de forma oral, as ideias principais do texto. A partir daí, ocorreu a elaboração escrita e coletiva do resumo. Vale ressaltar que para que se chegasse à finalização do resumo, foram necessárias mais de duas aulas.

Embora esse trabalho tenha sido desenvolvido nas duas turmas, optou-se por apresentar apenas o resultado obtido em uma delas, devido à semelhança com que a atividade foi desenvolvida.

Segue o resultado da produção escrita coletivamente:

*“A moura torta” conta a história de um rei que tinha três filhos e nenhuma herança para **lhes** dar. Então deu a cada um uma laranja, pedindo-**lhes** que **as** abrissem somente onde houvesse água. Apenas o caçula obedeceu. De dentro de sua laranja saiu uma linda moça nua, pedindo-lhe água. Matou sua sede e foi buscar roupas para ela, que escondeu-se em cima de uma árvore. Veio uma moura torta buscar água e, vendo **nela** o reflexo da moça, e pensou que fosse ela. Achando-se bonita, quebrou o jarro e não quis mais fazer o seu serviço. Nesse momento, a moça deu uma gargalhada. A moura percebeu que estava enganada. Subiu na árvore, enganou a moça e enfiou-lhe um alfinete na cabeça, transformando-a*

*em uma pomba e tomando-lhe o lugar. Ao voltar com as roupas, o rapaz estranhou a mudança, **mas** mesmo assim casou com ela. Tempos depois, uma pomba passou a rondar o castelo, perguntando ao jardineiro pelo rei e sua moura. O rei mandou prendê-la, tirou o alfinete de sua cabeça, ela voltou a ser uma linda moça, casaram-se e a moura foi morta violentamente.” (Turma A).*

Durante a elaboração dessa produção escrita, a professora destacou exemplos de recursos gramaticais necessários para deixar o texto coeso e coerente sem que fosse necessário citar nomenclaturas. Ao fazer uso do pronome pessoal oblíquo átono **lhes**, a professora questionou os alunos a quem essa palavra se referia e, assim que obteve a resposta, por parte dos alunos, ela reforçou afirmando, “usei **‘lhes’** para não repetir **‘três filhos’**”. Ao darem continuidade à escrita do texto, os próprios alunos optaram pelo uso desse recurso.

Para testar o entendimento dos alunos, ao escrever a frase citada por eles “pedindo-lhes que as abrissem”, a professora questionou: “pedindo a quem?”. A resposta obtida foi: “aos três filhos”; perguntou também: “que abrissem o quê?”, “as laranjas”, responderam os alunos.

Assim, mais uma vez ela reforçou, dizendo: “então usei **lhes** e **as** para não repetir **aos três filhos e as laranjas**”. O mesmo ocorreu em relação ao uso do pronome pessoal em+ela=**nela**, a professora sugeriu que os alunos utilizassem esse recurso para não repetir “vendo na água”.

Essa preocupação com o entendimento dos usos linguísticos ocorreu também em relação à pontuação e ao uso de conjunção. Na frase: “Veio uma moura torta buscar água e, vendo nela o reflexo da moça, e pensou que fosse ela”, os alunos utilizaram a conjunção e a vírgula, mas a

6 Disponível em: <<http://leiturasehistorias.blogspot.com.br/2009/07/moura-torta.html>>. Acesso em: 03 Jun. 2014.

professora chamou a atenção pedindo para que eles lessem o trecho e percebessem que havia algo estranho. Assim que os alunos leram o que havia sido construído, a professora explicou a necessidade de se optar pelo uso de apenas um dos recursos, nesse caso, o uso da vírgula. Da mesma forma, ela mostrou o uso desse recurso após a conjunção **mas**, explicando que seu uso era necessário devido à palavra estar dando a ideia de contradição.

Nota-se que, por meio de leituras/releituras, escritas/reescritas de textos, os alunos podem utilizar-se dos recursos gramaticais de forma sistemática e que fazem sentido, ou seja, é possível aprender e realizar a gramática contextualizada, de acordo com as exigências do gênero, saber gramática é saber utilizar-se desses recursos de forma ativa na produção textual, como afirma Franchi (2006, p.16), “o respeito à gramática também é condição de beleza do texto. E essa é a relação fundamental entre gramática e texto”.

É interessante ressaltar que a professora a todo o momento lembrava os alunos que eles estavam produzindo um “resumo”, portanto, teriam que escolher palavras que resumissem as ideias centrais do texto, o que vem ao encontro das palavras de Antunes (2009, p. 93), de que “não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tão pouco optar por qualquer sequência de frase”. A escolha adequada poderá ser feita a partir do momento que se tem em mente qual a função do texto e para quem ele será escrito.

Encerradas as reflexões sobre a prova, deu-se o início à abordagem do próximo gênero a ser trabalhado: “Fábula”. Porém, antes de apresentar esse gênero, a professora fez questionamentos a respeito de algumas características presentes em uma Fábula, “por que chamamos uma pessoa de ‘gato’, ‘porco’, ‘burro’, etc”. A partir dos argumentos dos alunos, ela questionou se eles lembravam que

gênero de texto trazia animais como personagens. Diante da resposta esperada, ela questionou o que os animais tem a ver com a fábula, por que eles falam e, finalmente, se “as fábulas trazem uma crítica ou um elogio ao ser humano?”.

Feitas as reflexões a respeito do gênero, os alunos tiveram o contato com algumas fábulas. Após várias atividades dedicadas à compreensão desse gênero, cada aluno recebeu uma fábula diferente, em forma de uma atividade avaliativa que eles deveriam ler e explicar para a turma (com suas palavras) qual ensinamento a sua história trazia. Além dessa atividade oral, eles também foram orientados a fazer um resumo sobre sua fábula. Para a proposta escrita, a professora alertou para o fato de que os textos seriam coletados para fazerem parte de um “livro de fábulas da turma”.

Novamente percebe-se a preocupação com o interlocutor. A docente lembrou que o resumo precisava estar bem elaborado, de forma que o leitor que não conhece a fábula pudesse entender de que assunto tratava o texto e, posteriormente, de acordo com seus interesses, buscar o texto original.

Na sequência, foram feitas algumas atividades presentes no livro didático e dentre os vários exercícios apresentados, havia uma atividade de reescrita, em que se deveria reescrever o trecho destacado de forma que dissesse a mesma coisa. Nessa atividade, merece destaque o seguinte enunciado:

“No entanto, o senhor anda bem-alimentado, enquanto eu estou prestes a morrer de fome.”

Na reescrita desse enunciado, surgiram duas possibilidades:

“Entretanto, o senhor anda sem fome

7 O livro didático adotado pela escola é “Português ideias e linguagens”, ver referências.

enquanto eu, cheio de fome, estou prestes a morrer”. (Turma B);

“Porém, o senhor está bem alimentado, e eu estou aqui quase morrendo de fome”. (Turma A).

Os alunos souberam substituir a conjunção adversativa “no entanto” por outra adversativa de igual sentido. Questionados pela professora que outras palavras poderiam ser usadas para expressar essa mesma ideia, os alunos citaram “mas” e “todavia”. Tais procedimentos atestam que os alunos são capazes de refletir e utilizar os recursos gramaticais na construção de sentido dos textos, quando motivados a essa postura reflexiva, consoante a Faraco (2008, p.159): “o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional”, o importante é saber quando e como utilizar-se desses recursos nos momentos de interação.

Em relação à proposta de reescrita da turma A: “Porém, o senhor está bem alimentado, e eu estou aqui quase morrendo de fome, uma aluna questionou o uso da vírgula logo após a conjunção, já que em um texto trabalhado anteriormente a professora mostrou que deveriam optar pelo uso da vírgula ou da conjunção e. Diante dessa interrogação, a docente fez o seguinte questionamento: “Quem é o senhor e quem é o eu? Os alunos precisaram reler e refletir sobre a frase para chegarem à resposta: “senhor é o cão e eu é o lobo”.

A partir daí a professora explicou que, nesse caso, precisava do uso da vírgula antes da conjunção devido à presença de dois sujeitos diferentes. Mais uma vez percebe-se os efeitos de um ensino reflexivo que instiga os alunos a pensar no porquê de determinados recursos, e a entender que produzir um texto é uma atividade que exige reflexão e uso adequado de recursos linguísticos e gramaticais. O professor como mediador do conhecimento, exatamente como afirma Travaglia (1998, p.151), deve “sempre fazer o aluno a pensar na razão de usar

determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido”.

No livro didático utilizado, havia também uma abordagem sobre a importância dos adjetivos para que a fábula possa trazer o ensinamento, e, conseqüentemente, passar uma moral ao seu leitor. No entanto, convém destacar que essa nomenclatura, não aparece no enunciado da atividade, como pode ser visto, a seguir:

3 - Leia os dois primeiros parágrafos do texto e localize as palavras que permitem caracterizar:

- a) O lobo;
- b) O cão;

4 - Essa caracterização é importante para o desenrolar da história? Explique.

(DELMATO; CASTRO, 2009, p. 111).

Os alunos souberam, facilmente, localizar e retirar do texto as palavras que “caracterizavam” as duas personagens, talvez se o livro pedisse para que eles encontrassem os “adjetivos” do texto, seria uma tarefa mais difícil. Assim, parte-se do entendimento dos usos linguísticos para a sua posterior sistematização.

Diante das características opostas entre as personagens, ficou mais fácil para os alunos responderem a questão 4 desse exercício. Eles perceberam que para que ocorra o “ensinamento” ou a moral, característica comum ao gênero fábula, é preciso haver personagens com qualidades opostas. A resposta a essa questão, elaborada de forma conjunta, teve como resultado a seguinte conclusão: “Sim, pois essa caracterização vai promover a continuação da história, gerando o conflito”.

Considerações finais

A partir do referencial teórico adotado para esta pesquisa, pode-se considerar que é possível ensinar e estudar “gramática como disciplina científica” (PERINI, 2010), uma vez que o modelo de ensino de Língua Portuguesa observado durante a realização dessa pesquisa, esteve de acordo com o proposto pelos autores

mencionados, principalmente no que se refere aos estudos gramaticais e à abordagem das variações linguísticas. Pode ser observado, na prática, que o entendimento dos alunos em relação a essas questões era construído durante o processo de leitura e de produção de textos (oralmente ou por meio da escrita), em uma atitude de reflexão e análise, atitudes coerentes para a construção de conhecimentos.

Durante a observação das aulas, foi possível verificar também que ensinar gramáticas de modo a possibilitar ao aluno refletir e formular hipóteses a partir de seu próprio conhecimento de mundo conduz ao entendimento de como a gramática funciona em diferentes gêneros e de como diferentes sentidos são constituídos devido às escolhas lexicais e gramaticais realizadas. Assim, a compreensão do funcionamento linguístico em diferentes textos passa a favorecer o entendimento das variedades linguísticas, bem como da variedade prestigiada de língua, a norma culta, de modo funcional e também reflexivo.

Nesse sentido, Perini (2010, p. 36) ressalta que

o conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos. Concluindo: a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação do mundo real.

Em relação às variedades linguísticas atestamos para o fato de que essa abordagem deva ser feita de modo contínuo. É necessário mostrar ao aluno a importância do uso adequado da linguagem e, ao mesmo tempo, que há uma variedade de maior prestígio que ele também precisa dominar. Isso só é possível por meio de um trabalho reflexivo em que se tenha um gênero textual, um “texto vivo” como base para o processo de ensino/aprendizagem.

Do mesmo modo, os estudos gramaticais precisam ocorrer sempre de forma reflexiva. Aprender/ensinar gramática não é tarefa penosa, mas “científica” (PERINI, 2010, p.35) e, nessa

perspectiva, é possível adquirir e por em prática conhecimentos gramaticais sem que seja necessário decorar regras e classes de palavras. É necessário diferenciar o ensino de gramática nos moldes tradicionais de um ensino de gramática que conduza o aluno à reflexão, ou seja, é preciso diferenciar ensino de gramática de análise linguística, até porque, segundo Mendonça (2006) fazemos análise linguística a todo momento, mesmo sem fins escolares. Refletir se o uso de tal palavra é adequado para determinada situação é fazer análise linguística; pensar em como se expressar em certas situações, também é fazer análise linguística.

Se comparada a prática de ensino observada nesta pesquisa à tabela elaborada por Mendonça (2006), que diferencia gramática de análise linguística, fica claro que a prática desenvolvida privilegia uma análise linguística mediada pelo texto, mediada por gêneros textuais que se constituem como base para o processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se que para haver um trabalho comprometido em que o aluno realmente reflita e entenda os efeitos de uso da linguagem nos processos de interação, precisa haver um trabalho longo, que demanda o empenho do professor e do aluno. Para que se chegasse ao resultado final do resumo do conto “A moura torta”, por exemplo, foram necessárias quase três aulas.

Também é possível atestar que o processo de formação continuada do professor é um fator relevante e que interfere positivamente em sua prática. Como visto nessa pesquisa, a professora em questão, desde a sua graduação, participa de projetos de iniciação científica, realizou duas especializações, uma em metodologia de ensino e outra em linguística e literatura, e, durante a realização desta pesquisa, era aluna de um curso de Mestrado na área de atuação. Dessa forma, ela busca colocar em prática o que tem aprendido na teoria, fator que faz o diferencial em suas aulas, como pode ser observado durante o período da pesquisa de campo. Assim, por meio dessa formação continuada da professora, os maiores beneficiados são seus alunos, que passam a aprender a língua de forma reflexiva, sem ficarem limitados às normas e classificações desnecessárias, ou seja, aprimoram seus conhecimentos linguísticos de forma a compreenderem a importância da adequação

da linguagem, bem como os efeitos de seu uso na interação.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito Além da Gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Português ou Brasileiro?** 5.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BUNZEN, C. Da era da composição à era do gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARDOSO, S. H.B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELMATO, D. ; CASTRO, M.C. **Português ideias e linguagens**. 6º ano. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FARACO, A.F. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”.

In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GREGOLIN, M. R. O que quer o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (org). **A relevância social da linguística: linguagem teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

GUINDASTE, R.M.G. A questão do ensino de gramática. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de 1º grau. **Língua Portuguesa e Literatura 5ª a 8ª série**. Curitiba, 1994.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. B (org). **Os significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Santa Cruz do Sul, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUARDT, L. L. ; GRAEFF, T. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio**. Porto Alegre: PUCRS, 1986.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português**

no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S (orgs). **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2011.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica .** Curitiba: Base, 2008.

PERINI, M. **Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J.W.(org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** 11.ed. São Paulo: Globo, 2003.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K.(org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVÁGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º graus.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Artigo enviado em: 26/09/2013

Aceite em: 19/02/2015

O funcionamento do ideológico em discursos jornalísticos

p. 25 - 33

Amanda Beatriz Gomes de Souza¹

Maria Cleci Venturini²

Resumo

O objetivo do presente trabalho é analisar discursivamente a linguagem científica em textos jornalísticos, buscando saber como funciona a ideologia. O corpus de análise constitui-se de dois textos da revista *Veja*, que enfocam a Copa do Mundo, intitulados: “Dilma é só empolgação à espera de sua ‘Copa das Copas’” e “Brasil, 100 dias para a Copa do Mundo. Sem dias a perder”, ambos divulgados em 04 de março de 2014, encontrados no site <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte>. Na perspectiva teórica, a partir da qual realizamos o nosso gesto analítico, o sujeito do dizer sempre é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente e os sentidos sempre podem ser outros. Esse pressuposto instaura uma relação tensa entre a suposta objetividade pretendida pelo texto jornalístico e a subjetividade não-subjetiva presente no texto jornalístico, o qual, em tese “deveria” restringir à mensagem necessária para o entendimento do documento. A partir de estudos teóricos da Análise de Discurso e analisando textos veiculados pela revista *Veja*, problematizamos a pretensa objetividade e verificamos como na/pela língua se constituem evidências de que o sentido é homogêneo e de que o sujeito não se atém ao que pode/deve dizer.

Palavras-chave: Discurso, sujeito, não-dito; heterogeneidade.

The ideological working in speeches journalistic

Abstract

The objective of this study is to analyze discursively scientific language in newspaper articles, to find out how ideology works. The corpus consists two texts the magazine *Veja*, that focus on the World Cup, entitled: “Dilma only excitement waiting for their ‘World Cup of the Cup’” and “Brazil, 100 days to World Cup. Without days to lose”, both released on March 4, 2014, available en the website <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte>. In theory, from which we conducted our analysis, the subject who says is questioned by ideology and by unconscious and the senses can always be other. This presupposition introducing a tense relationship between the supposed objectivity required by the journalistic text and the subjectivity not subjective this in the journalistic text that should restrict only the message necessary for understanding. From theoretical studies about Discourse Analysis and analyzing texts served by magazine *Veja*, problematize the desired objectivity and looked like in / by constitute evidence that meaning is uniform and that the subject does not adhere to what can / should say. .

Key-words: Language policies. Bilingualism. Literacy. Identity

¹ Possui graduação em Secretariado Executivo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste(2010), graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste(2011). Atualmente é mestranda em Letras pela mesma instituição.

² Doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil(2008) Professor concursado da Universidade Estadual do Centro Oeste , Brasil.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido com vistas a problematizar a pretensa objetividade do discurso científico, perguntando como na/pela língua na história se constituem evidências de homogeneidade da língua, centrando-se no fato de o sujeito não se ater ao que pode/deve dizer. O corpus constitui-se de dois textos da Revista Veja em torno da Copa do Mundo, intitulados: “Dilma é só empolgação à espera de sua ‘Copa das Copas’” e “Brasil, 100 dias para a Copa do Mundo. Sem dias a perder”, ambos divulgados em 04 de março de 2014 e veiculados no site <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte>.

O nosso objetivo, com este trabalho, é analisar discursivamente a linguagem científica de textos jornalísticos, recortando o título dessas materialidades e os textos-imagem que funcionam nelas. Por meio do primeiro recorte – título das matérias – priorizamos o funcionamento da língua como o lugar da falha e da falta, que encaminha para a heterogeneidade. De modo mais específico, recortamos materialidades discursivas que circularam na mídia a partir do funcionamento da ideologia, da memória e das formações discursivas (doravante FD), vinculadas às condições de produções das imagens em tela e aos sujeitos divididos e constituídos pelos dois esquecimentos (chamados de n^o 01 e de n^o 02) destacados por Pêcheux (2009) e por Orlandi (2003).

O suporte para a concretização deste estudo é a pesquisa bibliográfica centrada nos fundamentos teóricos da Análise de Discurso (doravante AD), tal como é trabalhada por Pêcheux, fundador da teoria e por Orlandi que o relê e propõe avanços e deslocamentos. A partir dessa perspectiva teórica mobilizamos noções que sustentam as análises. Nesse trabalho, aliamos teoria e prática, focando, dessa forma, nos artigos

da Revista Veja, destacando as divergências entre a noção de escrita objetiva dos textos jornalísticos e a noção de subjetividade não subjetiva da AD.

O discurso jornalístico e a Análise de discurso: fundamentação teórica

O sujeito do dizer, no texto jornalístico, teria, tendo em vista o suporte e a sua função na formação social, por objetivo passar apenas a mensagem necessária para o entendimento do documento, com objetividade e clareza, sem expor sua opinião, o que sinalizaria para a inexistência de subjetividade e, portanto para um sujeito responsável pelo que é dito. A comunicação jornalística, de acordo com Lage (1999, p.39), é, (2004).

[...] por definição referencial, isto é, fala de algo no mundo, exterior ao emissor, ao receptor e ao processo de comunicação em si. Isto impõe o uso quase obrigatório da terceira pessoa. As exceções são poucas: reportagens- testemunho, algumas crônicas textos intimistas para grupos restritos.

Isso significa que na perspectiva do discurso jornalístico, há a exigência do uso da terceira pessoa que instaura a impessoalidade, apagando o sujeito do dizer e encaminhando para efeitos de homogeneidade no que tange à língua, a qual se pautaria na clareza e na objetividade, especialmente, no texto *online*, em que os sujeitos procuram informações rápidas, conforme explicado por *The Online Journalist apud Ward* (2006, p. 115)

Todas as reportagens devem ser escritas de forma clara e acessível - nós escrevemos para um público generalizado e globalizado. Não devemos assumir muito conhecimento. A importância da reportagem- por que devemos nos importar - precisa ser hasteada o quanto antes, assim como o impacto sobre pessoas comuns. Diga isso a todo momento!

A referência ao discurso imparcial e à clareza da língua encaminha para um discurso sem sujeito, no qual não haveria interpelação ideológica. Este é um pressuposto a ser questionado neste trabalho, tendo em vista que nos ancoramos teoricamente na AD, de orientação francesa, na qual o sujeito é uma categoria sempre presente. Segundo Pêcheux (2009), as ideologias constituem os indivíduos em sujeito, não havendo discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Nesse sentido, Orlandi (2003) reitera que não há sentido que não seja determinado ideologicamente.

Destacamos, a partir desses dois autores, que o sujeito se constitui pela ilusão adâmica de ser a fonte do sentido e de que a linguagem é heterogênea, isso porque o sujeito é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, enquanto autor. Há, também, além daquele que escreve um leitor, que nessa perspectiva é também sujeito, portanto, assujeitado ideologicamente e afetado pelo inconsciente. Nesse funcionamento, conforme afirma Orlandi (2003, p. 48), “[...] nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem num processo em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.” Assim, torna-se possível compreender Pêcheux (2009, p. 146), quando afirma que,

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Isso significa dizer que as palavras não têm sentidos “próprios”, elas adquirem sentido no seu funcionamento, ou seja, de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que as empregam (formação ideológica) e nas relações que estas

palavras mantêm com outras palavras dentro de uma determinada formação discursiva.

A formação discursiva determina o que o sujeito pode ou não dizer a partir de uma determinada formação ideológica, que se constitui como o lugar material da língua nos discursos. Pêcheux (2009, p. 147), define a formação discursiva como “aquilo que, numa *formação ideológica* dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]”.

O sujeito-autor “pensa” que escolhe conscientemente as palavras empregadas para atingir determinados fins, e isso ocorre devido à sua ilusão de ser a origem do dizer, à medida que é afetado pelos dois esquecimentos, que Pêcheux (2009) e Orlandi (2003) aludem, ou seja, esquecimentos da ordem da enunciação, o dizer só pode ser um e da ordem do inconsciente, os dizeres significam antes em outro lugar.

Orlandi (2003) trata as ilusões decorrentes dos dois esquecimentos, não como defeitos, mas sim como necessárias para o funcionamento da linguagem nos sujeitos e para a produção de efeitos de sentidos. O esquecimento, para a autora, não é voluntário e as retomadas são essenciais para que os sentidos derivem, instaurando o equívoco e a falha, do que Orlandi destaque que as palavras “são sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras.” (ORLANDI, 2003, p. 36). Ressoa, por meio dessa afirmação, o fato de que as palavras não são indiferentes aos sentidos, ainda segundo a mesma autora, quando salienta que as palavras existem independentemente dos sujeitos, existindo antes e funcionando fora deles.

Além disso, os silêncios também significam através dos não-dito e pelo que fica a dizer. Orlandi (2003, p. 82) define o silêncio como “o não-dito, mas presente”, possibilitando com que o dizer possa ser outro, ecoando no sujeito

(1997, p. 162). De acordo com a mesma autora (1997, p. 70), há, de um lado, o silêncio fundador, no qual os sentidos sempre podem ser outros, sendo essa a própria condição da produção de sentido. O silêncio não é vazio, mas sim, indício de uma totalidade significativa, sendo o “vazio” da linguagem um horizonte e não uma falta. O silêncio fundador não é a ausência de palavras, mas relaciona-se ao que ressoa e significa, apesar da ausência. Ele é contínuo, possibilitando outros sentidos a serem ditos.

O silenciamento ou a política do sentido, segundo a mesma autora, define-se “pelo fato de ao dizermos algo, apagamos outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.(ORLANDI, 1997, p. 75). A política do sentido, divide-se em silêncio constitutivo e silêncio local. No primeiro funcionamento, “uma palavra apaga outras palavras” (Orlandi, 2003, p. 83) e instaura a possibilidade de o sentido sempre poder ser outro, especialmente, quando se usa uma palavra no lugar de outra. Trata-se de um exercício parafrástico, que desenvolvemos a seguir. O segundo funcionamento, o silêncio local, diz respeito à censura, em que determinadas palavras não podem/não devem ser ditas, tendo em vista a filiação do sujeito a determinadas Formações Discursivas.

A paráfrase (estabilização) e a polissemia (deslocamentos) são processos fundamentais para a AD, uma vez que segundo Orlandi (2003, p. 36) “o discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente, o já dito e o a se dizer”, e a autora completa dizendo que “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”, em outras palavras o discurso caminha sempre entre o esquecimento e o novo, permitindo com que os enunciados tenham seus vários sentidos e que o sujeito, a partir de suas ideologias, também signifique no discurso.

Esses funcionamentos, segundo Indurski (2011), encaminham para a memória, como pré-construído (interdiscurso - complexo de formações discursivas) e como memória discursiva (sentidos autorizados pela forma-sujeito em uma dada formação discursiva), pela qual um discurso sempre tem a ver com discursos que já circularam antes em outros lugares.

Nos discursos jornalísticos¹ propostos, analisamos o não- dito a partir dos próprios títulos dos discursos, partindo para textos-imagens nos discursos e o discurso por si mesmo, relacionando-os a redes de memória que se constituem no e pelo interdiscurso, que para Orlandi (2003, p. 82), sustenta o dizer do presente, como um lugar que comporta todos os sentidos, os quais retornam a partir da filiação e inscrição dos sujeitos a FD. O que não é linearizado e que designamos de não-dito, é importante para a interpretação, pois é a partir dele que ressoa no intradiscurso, o que ficou por ser dito, mas foi esquecido ou apagado pelo funcionamento da ideologia, que constitui evidências de objetividade e homogeneidade. Trata-se, de um “efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação” (ORLANDI, 2003, p. 82).

Dessa forma, afirmamos, ancorados nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de vertente francesa, que há um sujeito marcado nos discursos científicos. Não podemos questionar o fato de que a linguagem ser constitutiva do ser humano e o seu funcionamento em contextos sócio-históricos marcados, dos quais resultam determinados efeitos de sentidos e não outros. No que tange ao funcionamento da língua em textos jornalísticos, como afirmamos anteriormente, o sujeito “pensa” que o dizer só pode ser um, o que instaura um equívoco, a falta e a falha, gerando a contradição.

Análise de Discurso dos textos jornalísticos

Em tempo de Copa do Mundo no Brasil, dentre o ano de 2013 e 2014, as principais notícias giram em torno deste tema. Com a decisão do Brasil sediar a Copa, instaurou-se, no país, dúvidas acerca da realização do evento, dando início às manifestações e à busca por mudanças motivadas pelo que ficou conhecido como “Padrão Fifa”, e pela esperança dos torcedores da seleção brasileira conquistar o Hexa Campeonato.

Apesar da pretensa imparcialidade, os sujeitos que se constituem como locutores e que se responsabilizam pelo dizer, são, assim como os demais brasileiros, tomados pelo desejo do Hexa Campeonato, pois se inscrevem como cidadãos-brasileiros e circulam em um mesmo contexto sócio-histórico que o restante da população. Além disso, se coloca no lugar do sujeito-leitor, buscando o que o sujeito-leitor gostaria de ler, instaurando equívocos e rompimentos com o que poderia/deveria ser dito por aqueles que têm, na formação social, uma função bem determinada: informar e destacar a imparcialidade, conforme analisamos, a seguir em duas reportagens da *Revista Veja online*.

Recorte 1 – Títulos das materialidades em análise

Título 1

Brasil, 100 dias para a Copa do Mundo. Sem dias a perder.
Na contagem regressiva para o torneio, confira 100 dúvidas em torno do evento

Título 2

Dilma é só empolgação à espera de sua ‘Copa das Copas’
Presidente voltou a martelar slogan no Twitter -
sem citar atrasos ou problemas

O sujeito para Análise de Discurso ocupa

um lugar social de onde produz seu discurso, ou seja, conforme Orlandi (2003, p. 32) “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”. O sujeito dos discursos em questão ocupa o lugar social de cidadão brasileiro e deste lugar enuncia, interpelado em sujeito pela ideologia que se materializa em seus discursos.

Na materialidade em tela, pelos títulos ressoam pré-construídos em torno de temas polêmicos que funcionam na atualização do discurso em torno da Copa do Mundo de 2014 e que fazem sentido pelo contexto sócio-histórico em que estamos inseridos, ressoando memórias em torno das manifestações no Brasil no período de 2013 e 2014.

No campo da linguagem, o trabalho do sujeito que assume a responsabilidade pelo que é dito instaura efeitos de incertezas em relação ao sucesso do evento mundial sediado pelo Brasil em 2014. Esse efeito constitui-se pelos jogos entre as palavras 100 (cem) referente aos dias restantes para a Copa do Mundo e a palavra “sem”, que encaminha para o efeito de sentido de evidência de fracasso, já que as obras estavam atrasadas – incompletas nesse período – e não havia mais tempo hábil para que todas fossem concretizadas. Nessa textualidade, o sujeito-locutor, apesar de simular objetividade e isenção, assume a posição-sujeito de quem critica os responsáveis pelas obras.

Por meio desse jogo de palavras o subtítulo “Contagem regressiva”, pode encaminhar o sentido pelo duplo funcionamento da palavra “regressiva” na frase, relacionada ao regresso (remetendo-nos ao Brasil) e, ao mesmo tempo, à contagem dos 100 (cem) dias para a realização do evento. Contagem regressiva instaura, ainda, o efeito de que falta pouco tempo ou de que não há mais tempo, ou de que o tempo se esvai e, no que diz respeito às obras que esse tempo foi mal usado.

No segundo título, o *slogan* da presidente do Brasil em torno da Copa de 2014, “Copa das Copas” encaminha para o contraditório, pois a presidente repete que essa será a copa das copas e não dá visibilidade aos atrasos e problemas. Um possível efeito de sentido é de que a Copa é de inteira responsabilidade da propriedade da presidente. Esse efeito se sustenta pelo pronome possessivo “sua”, ressoando como ironia e crítica, que se sustenta no contraditório, pois ao mesmo tempo que os brasileiros correm para comprar ingressos, assumindo o lado bom do evento, os “problemas” em torno da Copa, principalmente a incompletude das obras. São de responsabilidade de Dilma, que representa o Estado brasileiro. No recorte dois, os problemas são enumerados, constituindo efeitos de que estes “problemas” são tantos que a empolgação da presidente se transforma em mais um problema.

Recorte 2 - Lead da primeira materialidade

O Brasil de 2014 não é tão diferente assim do país que ganhou a oportunidade de ouro de receber o Mundial, em 2007. Uma pena. Nesta reta final, restará aos anfitriões trabalhar duro para evitar algum vexame no evento.

O recorte dois pela relação estabelecida entre o Brasil de 2007 e o Brasil de 2014 sinaliza para efeitos de inércia ou de que nada foi feito, sinalizando para a decepção com o progresso do país. Essa possibilidade de interpretação ancora-se na palavra “regressão”.

Além disso, a posição- sujeito cidadão do jornalista ganha destaque quando revela a preocupação com os vexames, afirmando que será preciso “trabalhar duro” para evitá-lo. A expressão “oportunidade de ouro” instaura o desejo pela vitória, rompendo com a rede parafrástica de inércia, relacionada à palavra “regressão”, isto significa que na mesma FD o sujeito autor pode se posicionar de maneiras diferentes, porém suas

posições- sujeitos determinam o que pode ou não ser dito na determinada FD.

Recorte 3 - Sobre os protestos



Legenda da foto: As manifestações nas ruas contra os gastos excessivos com o evento serão tão grandes quanto as que paralisaram o país em junho de 2013 ou os protestos serão esvaziados pela euforia da Copa?

Os protestos decorrentes da indignação da população brasileira e os efeitos de sentidos em torno de gastos demasiados para a realização da Copa constituem-se, assim como nos recortes anteriores pelo jogo entre ‘cem’ e ‘sem’, em que a primeira refere à contagem regressiva e a segunda sinalizando para ausência. O enunciado “sem copa”, recortada por aquele que se responsabiliza pelo que é dito constitui redes em torno dos gastos excessivos com a copa, a falta de organiza, a miséria que assola o Brasil. Essas redes instauram efeitos de saturação, como se o sentido fosse sempre um. Com isso a heterogeneidade é apagada.

A questão “os protestos serão esvaziados pela euforia na Copa?” Sinaliza para a contradição, pois instaura a separação entre aqueles que se manifestam contra esse evento e ressoa como crítica à população brasileira, quando coloca em dúvida a continuação das manifestações em torno dos direitos da sociedade. Esse efeito de sentido sustenta-se na palavra “euforia” que mobiliza não a alegria ou o orgulho, mas sentimentos passagens

e alheios à resistência, à transformação, fazendo funcionar outros discursos pelos quais o povo é desqualificado.

As redes parafrásticas que constituem efeitos de sentidos de inércia e de falta de politização funcionam juntamente com “oportunidade de ouro”, “amor pelo futebol” da população brasileira, além de pré-construído em torno de “o povo tem memória curta” e “futebol é o ópio do povo”. Enfim, em uma mesma FD funcionam domínios de dois lugares: o da resistência e o da sobreterminação entre a forma-sujeito e o sujeito.

Recorte 4 - As obras da Copa destacadas nas materialidades de análise

As obras 1

Os estádios, ainda
O país da Copa não precisava de doze estádios novos ou completamente reformados. Não precisava sequer de doze sedes - as edições passadas do torneio aconteceram num número menor de arenas. Ainda assim, o Brasil insistiu em erguer ou remodelar esse número exagerado de palcos para a competição. Quase não deu conta da empreitada - a 100 dias da abertura, quatro ainda estão incompletos, e ainda faltam as estruturas temporárias para a Copa em todos os estádios.



Legenda da foto: O palco da abertura, em 12 de junho, estará completamente concluído, inclusive com arquibancadas provisórias, depois dos atrasos no financiamento e do acidente que matou dois operários?

As obras 2

O que ficou só na promessa para o Mundial



Legenda da foto: O Estádio Nacional de Brasília: o custo se aproxima de dois bilhões de reais em verba pública.

O ministro do esporte do governo Lula prometia uma copa totalmente privada, sem uso de dinheiro público nas arenas. Entre as doze sedes do Mundial, porém, só três (São Paulo, Curitiba e Porto Alegre) são empreendimentos particulares - e mesmo essas obras dependem de financiamento de bancos estatais e generosos incentivos públicos.

O texto sobre os estádios seguido da palavra “ainda”, do texto-imagem com estádios incompletos e do discurso em torno dos atrasos no financiamento, explicita a preocupação do jornalista com a demora em relação à concretização das obras, sobretudo, dos estádios, na contagem de 100 dias para o evento, mais uma vez explicitando a posição-sujeito.

Posteriormente, são apresentadas as “promessas” da presidente para a Copa do Mundo com o título “o que ficou só na promessa para o Mundial”, em que o sujeito demonstra seu descontentamento, em torno dos gastos, que afirma terem sido pagos com verba pública, para a concretização da Copa do Mundo no Brasil.

Essas questões dos atrasados e de promessas não cumpridas são repetidas nessas materialidades, por isso ocorre um efeito de saturação que é efetuado pelo trabalho da língua na história, constituindo-se pela relação do que está concretizado, como o caso das obras da Copa,

com o que não está concretizado, como as obras incompletas.

As questões supracitadas (atrasos e promessas não cumpridas), direcionam o sentido encaminhando a interpretação para o mesmo, como se não houvesse efeito de polissemia (o diferente).

Recorte 5 - o futebol retratado nas materialidades

E, enfim, o futebol

Se a organização e a infraestrutura do país preocupam, pelo menos no campo a torcida da casa tem motivos para se animar. Não será fácil, é verdade: seleções poderosas, como Alemanha, Argentina, Espanha e Itália, estão a caminho do Brasil, e supercraques como Lionel Messi e Cristiano Ronaldo estão escalados para o torneio. Mas a equipe do técnico Luiz Felipe Scolari vai brigar pelo título, apostando num empurrão da torcida, na experiência do treinador e no brilho de Neymar.



Legenda da foto: Com a responsabilidade de vestir a camisa 10 da seleção e liderar o time na tentativa de conquistar o hexa, o jovem craque vai corresponder a todas as expectativas dos torcedores brasileiros?

Para finalizar a reportagem, o sujeito utiliza-se da palavra “enfim” remetendo-se ao futebol, com a foto do artilheiro da seleção brasileira denominado de “jovem craque”, o que sinaliza para, apesar das dúvidas em relação ao possível vexame na realização do evento, ao país do futebol resta a esperança do mérito com a conquista do

Hexa Campeonato, afirmando as análises feitas anteriormente.

Finalizando a análise dos discursos selecionados, ressaltamos a importância dos meios de comunicação para a formação do cidadão que está inserido em contextos sócio-históricos específicos e, por isso, assujeitado ideologicamente. Dessa forma, o tratamento dado à ideologia pela Análise de Discurso, tendo em vista o funcionamento do sujeito, não como indivíduo, mas como posição-sujeito e a filiação em formações discursivas, do que se pode dizer que o sujeito não interpreta discursos e nem se manifesta de forma neutra. As possibilidades interpretativas se dão, a partir de três vias, pelo menos, a de quem assume a responsabilidade pelo dizer (o sujeito-autor, interpelado por essa posição), a de um possível-leitor quem lê as materialidades em tela a partir do que o constitui e a posição assumida pelo veículo em que essas materialidades circulam. As três posições e, aquelas que não destacamos a partir do nosso gesto interpretativo, sinalizam para a inscrição dos sujeitos em formações discursivas, o assujeitamento à ideologia e o atravessamento pela ideologia.

Considerações finais

Após análise das reportagens propostas no início deste estudo e, por meio dos fundamentos teóricos defendidos pela Análise de Discurso de vertente francesa em torno do sujeito, das formações discursivas, da ideologia e das memórias, compreendemos a língua enquanto heterogênea e o assujeitamento do sujeito, enquanto formador e receptor do discurso, partindo também do não-dito, mas presente nos discursos.

A língua fala e o sentido não se encontra apenas no texto, mas sim se utiliza do texto enquanto unidade de análise e depende do contexto sócio-histórico, das condições de produção e de circulação do discurso, podendo

sempre ser outro, mas não qualquer um.

Uma constatação interessante é que apesar desse discurso encaminhar para a homogeneidade e para a imparcialidade, inerentes ao texto jornalístico, há um sujeito- autor que ocupa, na formação discursiva, um papel de cidadão brasileiro e, que se filia ideologicamente, encaminhando para o consenso, apagando a natureza heterogênea e falha da língua.

Discursivamente, os efeitos de sentidos encaminham para possibilidades e não para o fechamento, pois o sujeito, assim como o discurso, é heterogêneo e aberto, mas significa por filiações e de acordo com contextos sócio-históricos, que de certa forma direcionam o que se pode ler/ interpretar/compreender.

Referências bibliográficas

INDURSKI, Freda. **A memória na cena do discurso**. In: INDURSKY, Freda; MITIMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristine Leandro. **Memória e história na/da análise de discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. 2. ed. São Paulo: Atica, 1986

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003. 5. Ed.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: UNICAMP, 2009.

WARD, Mike. **Jornalismo online**. São Paulo: Roca, 2006.

Artigo enviado em: 18/12/2014

Aceite em: 02/04/2015

O signo linguístico em função onomástica: nomes próprios de pessoa na toponímia municipal alagoana

p. 34 - 44

Pedro Antônio Gomes de Melo¹

Resumo

Este artigo propôs uma reflexão sobre os nomes próprios individuais designativos de cidades do Estado de Alagoas, à luz dos estudos toponomásticos, a partir de uma descrição-crítica dos antropotopônimos - topônimos relativos aos nomes próprios de pessoa - e axiotopônimos - topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios de pessoa - registrados na Toponímia Municipal Alagoana. As análises revelaram que nesse léxico toponímico, há uma preferência do nomeador para eleição dos antropotopônimos no ato de nomear cidades no Estado. E ainda, que a economia e a política são os traços mais marcantes, como fatores influenciadores e/ou condicionadores na motivação toponímica, nos designativos de cidades do Estado dados em homenagem a figuras de relevância nestas comunidades.

Palavras-chaves: Linguística, Onomástica, Léxico, Topônimo.

Abstract

This paper proposes a reflection on individual designators proper names of cities in the State of Alagoas, in the light of toponomastic studies, from a description of the critical-antropotoponimos - place names for the proper names of people - and axiotoponimos - toponyms relating to titles and dignities accompanying person proper names - registered in Toponymy Municipal of Alagoas. The analyzes revealed that this toponymic lexicon, there is a preference for the election of the appointor antropotoponimos the act of naming cities in the state. And yet, that economics and politics are the most striking features such as influencing factors and/or conditioners on toponymic motivation designators in the cities of the state data in homage to the figures of relevance in these communities.

Key words: Onomastics, Lexicon, Toponym.

Introdução

A prática de nomear lugares - atividade eminentemente humana - evidencia os efeitos da sociedade sobre a língua e a maneira pela qual o

mundo nela se apresenta, sobretudo em seu léxico toponímico [2], refletindo e refratando o modo de ver a realidade exterior e a forma como seus membros organizam o meio que os circunda. Sendo assim, é possível percebermos como os

1 Possui graduação em Letras: português e inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió do Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC (1993). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL (2000). Atualmente, é professor assistente da Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, campus III, Palmeira dos Índios.)

2 Isquierdo (2012) define léxico toponímico como o conjunto de “unidades lexicais investidas da função de nome próprio de lugar que podem reunir formas do vocabulário comum, alçadas à categoria de topônimos; nomes próprios de pessoas, de lugares, de crenças, de entidades sobrenaturais que são ressemantizadas com o fim precípua de nomear um lugar.

falantes se valem da língua para representar o mundo a sua volta.

Sob esse olhar, o presente artigo tem por finalidade investigar a relação simbólica entre língua e cultura nos nomes próprios individuais designativos de cidades do Estado de Alagoas, à luz dos estudos toponomásticos, a partir de uma descrição-crítica dos antropotopônimos - topônimos relativos aos nomes próprios de pessoa - e axiotopônimos - topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios de pessoa - registrados no léxico onomástico-toponímico municipal alagoano das Mesorregiões do Agreste e do Leste do Estado de Alagoas.

Nas palavras de Melo (2014, p.90):

Falar sobre estes designativos é retratar a história sociocultural da constituição do léxico onomástico-toponímico municipal alagoano, na medida em que revelam características ideológicas, fatos políticos, culturais e históricos, como também, mostrar os fundamentos do nome próprio em nossa civilização.

O topônimo é o signo linguístico na função onomástica que designa um espaço geográfico e/ou humano. Nessa função, segundo Dick (1980, p. 290), ele representa “uma projeção aproximativa do real, tornando clara a natureza semântica de seu significado” e evidencia a realidade do ambiente físico e antropocultural de uma dada região.

O estado de Alagoas é geograficamente pequeno, com uma área total de 27. 767,661 km², sendo o 2º menor do país. Faz fronteiras com os Estados de Pernambuco (Norte e Noroeste), de Sergipe (Sul), da Bahia (Sudoeste), além do Oceano Atlântico (Leste). Seguindo a divisão proposta pelo IBGE (2014), é formado por 102 municípios, que estão distribuídos em três mesorregiões (Agreste Alagoano, Leste Alagoano e Sertão Alagoano) e subdivididos em

13 microrregiões: 1 A microrregião de Palmeira dos Índios, 2 A microrregião de Arapiraca, 3 A Microrregião de Traipu, 4 A Microrregião do Litoral Norte Alagoano, 5 A Microrregião de Maceió, 6 A Microrregião da Mata Alagoana, 7 A Microrregião de Penedo, 8 A Microrregião de São Miguel dos Campos, 9 A Microrregião Serrana dos Quilombos, 10 A Microrregião Alagoana do Sertão do São Francisco, 11 A Microrregião de Batalha, 12 A Microrregião de Santana do Ipanema e 13 A Microrregião do Serrana do Sertão Alagoano.

Constitui, assim, a nomenclatura de suas municipalidades e, conseqüentemente, o léxico onomástico-toponímico municipal da microtoponímia do Estado, evidenciando com suas isoglossas os efeitos da sociedade sobre a língua, como, também, a maneira pela qual o mundo exterior nela se reflete. É importante não confundirmos o nome do município com o município propriamente dito, em outras palavras “o topônimo não é o lugar em si, mas uma de suas representações, carregando em sua estrutura sêmica elementos da língua, da cultura, da época de sua formação, enfim, do homem denominador.” (CARVALHINHOS, 2009, p. 83).

As pesquisas toponímicas, atualmente, revelam ser muito mais que uma área de investigação que trata, apenas, da questão de nomear lugares. Esses estudos estabelecem vínculos com as etnias, com as denominações das sociedades de todos os tempos, com a cultura de cada lugar e com as influências que as localidades exercem sobre os nomeadores. Assim, os topônimos podem perpetuar aspectos históricos e ideológicos de uma comunidade. Com efeito, observar intersecções línguoculturais na Onomástica é perceber, pois, como determinados aspectos da cultura de um grupo se imprimem nesses designativos.

O léxico toponímico: os

antropotônimos e o axiotopônimos

A Toponímia – do ponto de vista linguístico – pode ser compreendida como um recorte lexical de uma língua. Trata-se de um ramo da Onomástica (do grego antigo $\tau\omicron\nu\mu\alpha\sigma\tau\iota\kappa\acute{\eta}$, ato de nomear) que possui como eixo central de seus estudos o signo toponímico. Neste trabalho, buscamos viabilizar a compreensão das intersecções entre língua e cultura, por meio do estudo de uma parte do léxico de um grupo sócio-linguístico-cultural de Alagoas.

Nas palavras de Katamba (1993, p. 99), o léxico não consiste numa “lista passiva de palavras e de seus significados, mas um lugar cheio de vitalidade em que as regras são usadas ativamente para criar novas palavras”. Por conseguinte, compreendemos o léxico onomástico-toponímico “[...] como um indicador línguo-cultural, uma vez que o modo como a língua retrata a visão de mundo de um povo evidencia a inter-relação que se estabelece entre língua, meio ambiente e cultura” (MELO, 2013, p.162).

Os signos toponímicos “adquirem valores que transcendem o próprio ato de nomear. Uma vez que o léxico presente na língua de um dado grupo reflete o seu modo de ver a realidade e a forma como seus membros organizam o mundo que os rodeia” (Idem, 2012, p. 54). Eles são receptores e refletores de determinantes físicos e antropoculturais registrados numa memória toponímica de representações semânticas intencionais que podem revelar traços socioculturais da memória e da identidade de um povo mediante as particularidades cristalizadas nos nomes de lugares. Nas palavras de Dick (1990, p.365), “identificar acidentes geográficos, significando, é, sem dúvida, a primeira qualidade que se infere do signo toponímico”. Assim, o estudo dos topônimos podem viabilizar a compreensão de possíveis reações da língua

com elementos internos e externos ao sistema linguísticos.

Nessa acepção, cabe às pesquisas toponímicas “investigar a significação e a origem dos nomes de lugares e também de estudar suas transformações” (ROSTAINING, 1961, p.7). E mais, observar questões extralinguísticas de natureza física e antropocultural relacionadas à motivação toponímica, pondo em tela fatos onomásticos, especialmente aqueles ligados à Toponímia. Conforme postula Dauzat (1926, p.7), ela “conjugada com a história, indica ou precisa os movimentos antigos dos povos, as migrações, as áreas de colonização, as regiões onde tal ou tal grupo linguístico deixou seus traços”.

No léxico toponímico, essa particularidade fica evidente quando registramos os antropotopônimos – nomes próprios de pessoas, sejam prenomes ou apelidos de família, explicando sua origem, evolução e variação em função de local, época e costumes – e axiotopônimos – topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais homenageando figuras de destaque das localidades nomeadas.

Essa característica é bastante comum na Toponímia, acreditamos que esse uso linguístico traduz uma representação intencional e objetiva na qual o nomeador, por meio da língua, dá a conhecer a partir da atividade verbal uma demarcação expressiva de poder, de posse, de identidade de domínio geográfico de seu(s) grupo(s) de prestígio socioeconômico em Alagoas, homenageando personalidades públicas formadoras do pensamento político e cultural do país.

Apelidos ou nomes refletem expressões linguísticas encontradas pelos homens para individualizar pessoas e/ou família da comunidade, facilitando assim, a identificação de cada um de seus membros. No mundo onomástico, esse

recurso lexical é bastante utilizado no ato de nomear acidentes humanos. O nome individual distingue o portador dos demais membros da comunidade e a forma parental o definirá como integrante de um grupo familiar.

Ao tratar sobre o ato de nomear lugares, Ramos & Bastos (2010, p. 91) afirmam:

É notório que a preferência em nomear os logradouros com nomes de políticos e pessoas abastadas, de famílias tradicionais, está claramente ligada à detenção de poder, isto é, quem possui destaque na cidade é aquele que está de acordo com os padrões do poder político, econômico e religioso e isso é transposto culturalmente.

Isso sugere que dados valores da vida cotidiana como os linguísticos, os étnicos, os sociais, os culturais, entre outros, de um dado grupo se imprimem nos topônimos e sua escolha para nomear um município alagoano perpassa pela convergência destes traços determinantes internos e externos.

Análise e resultados

O *corpus* lexical foi constituído por catorze nomes próprios individuais identificadores de municípios alagoanos, levantados a partir de consulta bibliográfica junto ao Banco de dados do IBGE na *internet*, como também, pela pesquisa documental realizada em documentos oficiais do governo brasileiro, no âmbito local e nacional, livros e revistas que tratavam sobre os municípios do Estado de Alagoas.

Utilizamos o *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1986) para identificarmos o étimo dos topônimos, além do trabalho de SOUZA & KOCH, intitulado *Linguística aplicada ao português: morfologia* (1987) para as análises morfológicas.

Os antropotopônimos e axiotopônimos serão apresentados em fichas lexicográfico-

toponímicas conforme as mesorregiões nas quais foram detectados, essas fichas se revelam necessárias para a interpretação desses nomes próprios individuais, em virtude de conter vários campos conceituais que forneceram informações relevantes sobre cada um destes locativos.

Mesorregião do Agreste Alagoano

Na mesorregião do Agreste Alagoano, registramos quatro antro-potopônimos. A saber: (01) Paulo Jacinto, (02) Coité do Nóia, (03) Girau do Ponciano e (04) Minador do Negrão na função onomástica de nomear de municípios

01 PAULO JACINTO

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Palmeira dos Índios

Topônimo: Paulo Jacinto

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem latina: paulus, -i ‘pouco, pequeno’ + sm. hyacinthus, ‘pedra preciosa’.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical paul- + morfema classificatório vogal temática -o + morfema lexical jancit- + morfema classificatório vogal temática -o

Informações Enciclopédicas: Dois aglomerados humanos iniciais, estabelecidos na região, eram chamados pelas respectivas denominações de Lourenço de Cima e Lourenço de Baixo. O primeiro teve origem em uma capela erguida pelo proprietário, Antônio de Souza Barbosa, em homenagem à Nossa Senhora da Conceição. Nem ele nem Lourenço Veiga, pioneiros que deram grande impulso ao povoado, foram escolhidos para dar nome à cidade. Anos depois, já no regime republicano, a localidade passou a se chamar Paulo Jacinto, por sugestão da direção da Great Western, em homenagem a Paulo Jacinto Tenório, rico fazendeiro de Quebrangulo que havia doado

terras para a passagem da ferrovia.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Paulo_Jacinto#Etimologia

O antropotopônimo Paulo Jacinto designando um município da microrregião de Palmeira dos Índios tem sua motivação de natureza antropocultural, primeiramente com o nome próprio *Lourenço* e, posteriormente, com o nome *Paulo Jacinto*. Na verdade, temos um caso de substituição sistemática por imposição do poder econômico, isto é, a direção da empresa *Great Western* – fator condicionante – impõe a mudança para homenagear Paulo Jacinto Tenório, rico fazendeiro de Quebrangulo que havia doado terras para a passagem da ferrovia.

Nos casos (02), (03) e (04), temos antropotopônimos formados por estruturas mórficas compostas de maneira mediata diferentemente do caso (01), ou seja, composição com auxílio de conectivo. Nesses sintagmas toponímicos, o segundo elemento exerce uma função restritiva.

02 COITÉ DO NÓIA

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Arapiraca

Topônimo: Coité do Nóia

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem indígena tupi: *kuieté* ‘cuia feita de coco cortado ao meio’ + *noia* (não identificado)

Estrutura Morfológica: elemento composto híbrido: morfema lexical *Coite* (nome atemático) + forma dependente de + o = do + morfema lexical *noi-* + morfema classificatório vogal temática –a

Informações Enciclopédicas: Os pioneiros do lugar em que havia pequenas árvores que dão o fruto coité, o qual, aberto ao meio, é usado como cuia para beber água, medir farinha ou outros

cereais, pertenciam à família Nóia. O povo colhia os frutos na propriedade dos Nóia, popularizando assim a localidade com essa denominação. A família Nóia, pioneira daquela região, era proprietária das primeiras quatro casas que lá existiram, pelos idos de 1880, conforme depoimento do mais antigo morador da cidade. Manoel Jô da Costa, oriundo de Limoeiro de Anadia, fixou-se naquela área pouco tempo depois, dedicando-se à agricultura e à atividade pastoril. Por volta de 1922, na divisão administrativa do Estado de Alagoas, consta como um lugarejo pertencente ao município de Limoeiro de Anadia. Um intercâmbio maior entre o povoado e as cidades vizinhas, proporcionado pela abertura de novas estradas, contribuiu decisivamente para que Coité do Nóia passasse a ocupar lugar de destaque na região. Tal fato determinou a sua elevação à categoria de município autônomo, através da Lei nº 2.616, datada de 21 de agosto de 1963. Desmembrado de Limoeiro de Anadia, teve sua instalação oficial em 24 de setembro de 1963.

Fonte: www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Coit%C3%A9_N%C3%B3ia#Etimologia

03 GIRAU DO PORCIANO

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Arapiraca

Topônimo: Girau do Porciano

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: composto de origem latina: *gyrus* ‘derivado de giro’ significa tipo de armadilha para caça de animais + *do* (classe indeclinável) + de greg. *poncio*

Estrutura Morfológica: elemento composto híbrido: morfema lexical *girau* + forma dependente de + a = do + morfema lexical *porci-* + morfema derivacional –ano

Informações Enciclopédicas: Um dos primeiros proprietários do lugar chamava-se Ponciano, que para facilitar sua atividade de caçador construiu um jirau, pequena armação de

madeira onde ficavam os animais abatidos. Daí o antropotopônimo Girau do Ponciano. Sendo assim, o designativo do povoamento se deve a um caçador de nome Ponciano que, acompanhado de dois companheiros, instalou um jirau para suas caçadas, aproveitando a caça abundante. Daí se fundou a primeira propriedade. Foi rápido o progresso de Belo Horizonte, primeiro nome do lugarejo. Em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936/37, figura no município de Traipu, o distrito de Belo Horizonte. Pelo decreto-lei estadual nº 2909, de 30 de dezembro de 1943, o distrito de Belo Horizonte passou a denominar-se Ponciano, e foi levado à categoria de município com a denominação Girau do Ponciano pela lei estadual nº 2101, de 15 de julho de 1958, desmembrado-se assim, de Traipu.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Girau_do_Ponciano

04 MINADOR DO NEGRÃO

Localização: Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Palmeira dos Índios

Topônimo: Minador do Negrão

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: do francês mine, ‘manancial de riqueza’ + prep. lat. de + adj. lat. niger, nigra, nigrum, ‘preto’.

Estrutura Morfológica: elemento composto híbrido: morfema lexical min- + morfema classificatório vogal temática –a + morfema derivacional –dor + forma dependente de + o = do + morfema lexical negr- + morfema derivacional –ão

Informações Enciclopédicas: O antropotopônimo de Minador do Negrão teve origem no fato de existir na propriedade de Félix Negrão, considerado o fundador da cidade, uma fonte de água cristalina de ótima qualidade e grande potencial. O município deve sua criação e povoamento a uma fazenda de gado que fora

instalada em 1936, por Félix de Souza Negrão. É bem verdade que antes dessa época, já deveriam existir moradores em regiões próximas. Em 1940, foi criada uma feira livre, na qual pessoas e comerciantes de outras regiões vinham para comprar e negociar. Em 1950, foi elevada à condição de vila, já que o progresso da povoação que ali se formava era uma constante. Sempre pertenceu à Palmeira dos Índios, do qual foi emancipado, tornando-se município através da Lei nº 2470, de 27 de agosto de 1962. Sua instalação oficial ocorreu em 9 de setembro do mesmo ano, com o território formado por apenas um distrito, o da sede, situação que ainda hoje perdura.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Minador_do_Negr%C3%A3o

Esses nomes próprios individuais são constituídos por sobrenomes de família, homenageando donos de terras que tinham ligação com o local a ser nomeado, valorizando um sentimento de pertença dessas famílias em relação ao lugar.

Acreditamos que esses antropotopônimos refletem a forma encontrada pelos denominadores para distinguir famílias tradicionais da região. Sendo assim, consiste em uma prática que está claramente ligada à detenção de poder econômico, na qual nomeador deseja reverenciar alguém representativo do poder econômico em uma destas localidades ao longo do tempo, sendo o nome o meio utilizado para perpetuar tal ato.

Mesorregião do Leste Alagoano

Na mesorregião do Leste Alagoano, registramos cinco antropotopônimos e 1 (um) axiotopônimo. A saber: (05) Marechal Deodoro, (06) Colônia Leopoldina, (07) Joaquim Gomes, (08) Teotônio Vilela e (09) Atalaia, na função onomástica de nomear de municípios.

05 MARECHAL DEODORO

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Maceió

Topônimo: Marechal Deodoro

Taxionomia: Axiotopônimo

Etimologia: Composto de origem francês: sm. do fr. *maréchal*, ‘posto superior no exército’ + do latim *Deo*, ‘Deus’.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido: morfema lexical *marechal* + morfema lexical *deodor-* + morfema classificatório vogal temática – o

Informações Enciclopédicas: A cidade de Marechal Deodoro é um dos sítios históricos mais importantes do Estado de Alagoas. Em 1591, já estava consolidado o seu núcleo urbano inicial, conquistado dos Caetés. Foi a primeira capital de Alagoas. O nome da cidade é uma homenagem ao proclamador da República brasileira Marechal Deodoro da Fonseca. Após a instalação do novo regime, em 15 de novembro de 1889, a velha Alagoas passou a ter a atual denominação. Antes era conhecida como Vila da Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul, ou simplesmente, Madalena. O município foi criado em 1636, e em 1817, passou à capital da capitania de Alagoas, criada nesse ano, sendo o nome da vila alterado para Alagoas. Em 1823, foi elevada à cidade. A capital da província de Alagoas passou para Maceió, em 1839. O nome da cidade foi alterado para o atual, no ano de 1939, em homenagem ao Marechal Deodoro da Fonseca, alagoano que foi o primeiro presidente da república do Brasil. Em 16 de setembro de 2006, dia da emancipação política de Alagoas, foi considerada, pelo Ministério da Cultura, como Patrimônio Histórico Nacional, em virtude do seu passado e de ter sido berço do Marechal Deodoro da Fonseca, proclamador da República Brasileira.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Marechal_Deodoro#Etimologia

Neste caso (05), temos um axiotopônimo designando um município da microrregião de Maceió. Esse designativo municipal revela a materialização de um discurso de nacionalidade, sócio-historicamente constitutivo, no qual sua escolha está intrinsecamente ligada ao proclamador da República brasileira Marechal Deodoro da Fonseca um militar de alta patente alagoano e afinado em função de interesses de uma dada classe social.

06 COLÔNIA LEOPOLDINA

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

Topônimo: Colônia Leopoldina

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: sm. do latim *colonia*, -ae e significa grupo de migrante, posseção, domínio. Séc. XVII. De origem latina *leopoldina*.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical *coloni-* + morfema classificatório vogal temática –a + morfema lexical *leopoldina*

Informações Enciclopédicas: Nasceu com a criação, pelo Governo Imperial, de uma colônia militar, em 20 de fevereiro de 1852, para combater os remanescentes dos revoltosos cabanos e papaméis, instalados na densa mata do território que ia de Maragogi a Porto Calvo. A derrota dos rebeldes terminou com o posto militar avançado, em 1867, mas o povoado que havia se formado em torno dele, consolidou-se. O Imperador D. Pedro II visitou o lugar em 1860. Em vista disso, a antiga colônia homenageou a Imperatriz Dona Leopoldina, mãe do monarca. A Lei 372, de 1861, criou o distrito de Leopoldina e outra lei, de 1901, elevou-o à vila e depois a município. Isso contribuiu para que a antiga colônia voltasse a progredir. Em 1923, passou à condição de cidade. A freguesia foi criada sob as bênçãos de Nossa Senhora do Carmo, mas a comunidade festeja,

também, São Sebastião, São João e São Pedro.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Col%C3%B4nia_Leopoldina

Uma questão interessante na antroponímia municipal alagoana e, provavelmente na Toponímia Brasileira, consiste no fato de que a presença dos antropotopônimos masculinos é bem mais expressiva que a dos femininos.

Acreditamos que esse fato pode ser explicado pela preferência em homenagear políticos, militares de alta patente e ricos proprietários de terras do Estado de Alagoas. Como essas atividades, geralmente, não eram exercidas pelas mulheres, uma vez que durante séculos a sociedade brasileira seguiu um sistema patriarcal, não há recorrência de antropotopônimos femininos no léxico onomástico-toponímico municipal do Estado. Assim sendo, foi registrado apenas 1 (um) antropotopônimo feminino no léxico onomástico-toponímico municipal do Estado: Colônia Leopoldina.

07 JOAQUIM GOMES

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

Topônimo: Joaquim Gomes

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem hebraica: sm. Yhoyaquim ‘o que Deus elevou’, + sm. Gomos orius ‘o homem de guerra’.

Estrutura Morfológica: elemento específico composto: morfema lexical joaquim (nome atemático) + morfema lexical gomes

Informações Enciclopédicas: esse antropotopônimo é uma homenagem prestada a Joaquim Gomes da Silva Rêgo, que deu grande impulso ao povoado durante a sua formação histórica, anteriormente, uma pequena aldeia Urupê, chamada pelos índios de Urucum, uma substância que se extrai da polpa do urucuzeiro,

e é empregada na fabricação do colorau. O município de Joaquim Gomes tem suas origens históricas no engenho São Salvador, de propriedade de José Correia de Araújo Barros. Em 1900, Araújo Barros faleceu, e devido a problemas financeiros que envolveram os seus negócios, a sua propriedade ficou alienada a seu genro, Joaquim Gomes da Silva Rego, que tinha a patente de major da Guarda Nacional. O major resolveu tomar a frente dos negócios da família e adquiriu a propriedade até então alienada, do banco credor. Uma de suas primeiras providências foi dedicada a Nossa Senhora da Conceição e graças ao seu espírito empreendedor, o local alcançou notável prosperidade. Antes do início da colonização daquelas terras, os índios urupês – morenos, com cabelos lisos e que se dedicam ao cultivo de lavouras de subsistência – ocupavam a região e ainda hoje existe descendentes desses indígenas habitando no povoado Cocal. A Pequena vila que se formou viveu uma fase de grande desenvolvimento, ensejando o surgimento de movimentos para conseguir sua emancipação política.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Joaquim_Gomes

Neste caso (07), temos um antropotopônimo designando um município da microrregião de Mata Alagoana, localizada na mesorregião do Leste Alagoano. Sua motivação está ligada à figura Joaquim Gomes da Silva Rego um militar de patente de major da Guarda Nacional.

08 TEOTÔNIO VILELA

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de São Miguel dos Campos

Topônimo: Teotônio Vilela

Taxionomia: Antropotopônimo

Etimologia: Composto de origem latina:

Estrutura Morfológica: elemento específico

composto: morfemas lexicais teotônio + vilela

Informações Enciclopédicas: Antiga Feira Nova, o povoado começou a ser formado na década de 50, do século passado, em função de uma ponte construída sobre o Rio Coruripe, nas imediações do Engenho São Mateus, propriedade do senhor Samuel Pereira Sampaio. À época, fazia parte do município de Junqueiro, mas no início da década de 70, o empresário Teotônio Vilela comprou parte da propriedade. A partir daí, a povoação cresceu e passou a atrair novos moradores. Esse crescimento originou uma feira semanal que reunia gente vinda de outros locais. Com o passar do tempo, o lugar passou a ser chamado de Feira Nova. Em suas terras se localiza a Usina Seresta, empresa de propriedade da família Vilela. Quando do falecimento de Teotônio Vilela, seu nome foi dado ao município, uma homenagem a sua condição de destacado porta-voz das aspirações nacionais pela democracia na campanha pelo retorno das eleições diretas no Brasil, fato que apressou o fim do regime militar instaurado em 1964. Teotônio Vilela recebeu o epíteto de “Menestrel das Alagoas”. Em 1982, a vila elegeu três vereadores, que começaram, de imediato, o movimento pela autonomia. Através de plebiscito, Feira Nova decidiu pela emancipação política, com o nome alterado para Teotônio Vilela. O município foi criado em 1986. Somente em novembro de 1988, Fernando José Torres foi eleito o primeiro prefeito, tomando posse em janeiro de 1989.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Teot%C3%B4nio_Vilela

Neste caso (08), da mesma forma que o caso anterior (7), temos antropotopônimo formado por justaposição, no qual o segundo elemento linguístico se une ao primeiro de forma imediata, ou seja, sem o auxílio da preposição. Esse designativo municipal homenageia o

empresário-usineiro e político Teotônio Vilela, figura de destaque nas aspirações nacionais pela democracia na campanha pelo retorno das eleições diretas no Brasil.

09 ATALAIA

Localização: Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

Topônimo: Atalaia

Taxionomia: Antropotônimo

Etimologia: sf. Sentinela, vigia. XIII. Do árabe.

Estrutura Morfológica: elemento específico simples: morfema lexical atalaia

Informações Enciclopédicas: Tendo tido como primeiro nome Arraial dos Palmares, o atual topônimo do município foi dado por D. José I, em 1764, em homenagem, provavelmente ao Visconde de Atalaia, fidalgo português muito amigo de D. José I. A ocupação das terras onde hoje situa-se o município iniciou-se por volta de 1692 por Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista contratado pelo então Governador da Província de Pernambuco Fernão de Souza Carrilho para destruir o Quilombo dos Palmares. Apesar do crescimento da povoação, o Arraial dos Palmares não era reconhecido pelas autoridades. Somente em 12 de março de 1701, o Governador da Província de Pernambuco recebe Carta Régia determinando a criação oficial do arraial, porém com o nome de Arraial de Nossa Senhora das Brotas. No entanto, este nome não caiu no gosto dos habitantes, permanecendo os habitantes utilizando a denominação Arraial dos Palmares. Somente em 1716, os filhos e a esposa de Domingos Jorge Velho recebem o decreto que doa a sesmaria onde hoje localiza-se Atalaia, como recompensa pela destruição dos Palmares. D. José I atendendo em parte às reivindicações da população, elevou o Arraial dos Palmares à categoria de vila, porém, com o nome de Vila de Atalaia, em homenagem ao Conde de Atalaia, seu amigo particular.

Fonte: <http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Cra%C3%ADbas#Etimologia>

Neste caso (09), temos o único antropotopônimo formado por estrutura mórfica simples, isto é, apenas um morfema lexical em sua constituição formal registrado no recorte do léxico toponímico municipal alagoano aqui analisado.

Esse nome próprio foi dado em homenagem ao Visconde de Atalaia, fidalgo português muito amigo de D. José I. Revelando assim, um modelo de sociedade do capital. Na qual o denominador, por meio da língua, procura impor através da atividade linguística uma demarcação expressiva de prestígio socioeconômico em Alagoas, consubstanciado no signo toponímico.

Considerações finais

Os aspectos abordados no presente artigo, envolvendo os nomes próprios de pessoa – antropotopônimos e axiotopônimos – designativos de cidades do Estado de Alagoas, permitem-nos tecer algumas considerações finais.

Primeiramente, ressaltamos que é impossível abstrairmos a análise antroponímica das relações de poder. Dessa forma, o presente artigo revela o quanto os nomes próprios de lugares, enquanto objeto simbólico, produzem efeitos de sentidos e são investidos de significância para os sujeitos e pelos sujeitos.

Sendo assim, o nomeador é um sujeito situado sócio-historicamente inseridos num tempo e num espaço determinados e os nomes cidades remetem à intencionalidade do ser humano, em um determinado contexto línguo-cultural, que permanecem firmadas nos locativos mesmo quando a motivação toponímica não mais existe. Om efeito, Os topônimos adquirem valores que transcendem o próprio ato de nomear lugares, pois podem designar várias iniciativas, como também, podem ser utilizados para

propósitos muito diferentes e proceder de diversas intencionalidades.

No âmbito do léxico toponímico aqui analisado, destacamos que a relação entre toponímia e poder é materializada na língua por meio de homenagens a figuras representativas da classe dominante, essa intersecção línguo-cultural se apresenta como fonte motivacional recorrente na toponímia municipal de Alagoas, ao longo da história, exercendo, dessa forma, uma forte influência na vida e na identidade da população de cada município do Estado.

Em outras palavras, a economia e a política são traços ou fatores influenciadores e/ou condicionadores na motivação toponímica, marcantes no léxico onomástico-toponímico municipal da microtoponímia do Estado, refletidos nos antropotopônimos e axiotopônimos que nomeiam cidades alagoanas, dados em homenagem a figuras de relevância social nessas comunidades.

Outra questão interessante a ser observada nesse léxico onomástico-toponímico, é a valorização de nomes individuais masculinos em detrimento aos femininos, expressando o pensamento vigente na sociedade, que normalmente ainda atribuía, à figura feminina, um papel secundário em muitas instâncias da vida social, profissional e familiar.

Os dados toponímicos aqui analisados, apresentaram, em sua quase totalidade, exceto a cidade de Colônia Leopoldina, nomes individuais masculinos na função onomástica, sejam como antropotopônimos ou como axiotopônimos, atestando que as mulheres, geralmente, não são homenageadas com nome de municípios em Alagoas.

Quantitativamente foram detectados nove signos linguísticos na função onomástica nas mesorregiões do Agreste Alagoano e do Leste

Alagoano, constituídos de nomes próprios individuais, sendo oito antropotopônimos e 1 (um) axiotopônimos, atestando que, no léxico toponímico municipal alagoano, há uma preferência do nomeador, na categoria dos nomes próprios de pessoa, para eleição de antropotopônimos no ato de nomear cidades no Estado.

Por fim, acreditamos que este estudo comprovou a relevância das pesquisas toponímicas como forma de resgate de aspectos culturais e ideológicos dos grupos sociais, uma vez que os nomes de lugares evidenciam a realidade do ambiente físico e antropocultural de uma dada região, na medida em que revela características de vegetação, hidrografia, fauna, condições de solo e relevo, como também crenças, ideologias, fatos políticos e históricos. Dessa forma, percebemos o valor patrimonial do topônimo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 31 abr. 2014.

CARVALHINHOS, P. J. Interface onomástica / literatura: a toponímia, o espaço e o resgate de memória na obra de memórias da rua do ouvidor de Joaquim Manuel de Macedo. In.: **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, v. 12, n. 10, p. 83-99. 2009.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.

DAUZAT, A. **Les noms de Lieux**: Origene et évolution. Paris: Librairie Delagrave, 1926.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica**: princípios teóricos e modelos taxonômicos. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP, 1980, 198 p.

_____. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo : Edições Arquivo do Estado, 1990.

ISQUERDO, Aparecida. Negri. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. VI. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 115-139.

KATAMBA, Francis. **Morphology**. Houndmills :The Macmillan Press, 1993.

MELO, P. A. G. de. Uma interface línguocultural: um estudo onomástico em topônimos da microrregião alagoana do Sertão do São Francisco. In.: **Memento**, UNINCOR, Minas Gerais, V. 3, n. 1, jan.-jul. 2012.

_____. Toponímia indígena: um estudo lexical dos nomes de municípios alagoanos de étimo tupi. In.: **Veredas Favip**, . 6, n. 1 – jan.-jun., p. 161-179, 2013.

_____. Antroponímia municipal alagoana: um estudo onomástico de nomes de cidades do Estado de Alagoas. In.: **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, v. 18, n. 02, LEXICOGRAFIA, LEXICOLOGIA, SEMÂNTICA E TERMINOLOGIA. p. 90-107. 2014.

RAMOS, R. T.; BASTOS, G. R. Onomástica e possibilidades de releitura da história. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, ano 15, n. 30, 2010.

ROSTAING, C. **Les noms de Lieux**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

SOUZA E SILVA, M. C. P. de & KOCH, I. G. V. **Linguística aplicada ao português**: morfologia. São Paulo : Cortez, 1987.

Artigo enviado em: 05/05/2014

Aceite em: 22/03/2015

A presença de deuses estranhos em águas africanas - uma leitura de um conto de Pepetela ou uma leitura anti-camoniana

p. 45- 53

Melina Galete Braga Pinheiro¹

Resumo

Este artigo apresenta a maneira como o ex-colonizado vê o ex-colonizador português, a partir de alguns textos do escritor angolano Pepetela, principalmente o conto “Estranhos pássaros de asas abertas” (2003) [2]. Este será comparado à epopeia *Os Lusíadas* (1572) [3], de Luís de Camões. A partir da ideia de estranhamento, será apresentada uma reflexão sobre alteridade, utilizando como exemplo a presença de deuses da mitologia romana em África, em *Os Lusíadas* e contestada no conto de Pepetela. Os deuses terão atenção especial, principalmente Kianda, deusa das águas africanas, ao falar sobre o conflito divino no conto. Outro texto utilizado para pensar Kianda e outros deuses neste artigo será *O desejo de Kianda* (1995) [4], também do Pepetela.

Palavras-chave: Estranhamento; Deuses; Pepetela; Camões.

THE PRESENCE OF FOREIGN GODS IN AFRICAN WATERS – A READING OF PEPETELA’S SHORT STORY OR AN ANTI-CAMONIAN READING

Abstract

This article shows the way that the ex-colonized sees the former Portuguese colonists, based on some texts of the Angolan writer Pepetela, especially the short story “Estranhos pássaros de asas abertas”. This will be compared to the epic poem *Os Lusíadas* of Luís de Camões. From the idea of defamiliarization, a reflection on alterity is presented, using as an example the presence gods from the roman mythology in Africa, in *Os Lusíadas* and contested in Pepetela’s short story. The gods will have special attention, primarily Kianda, goddess of the African waters, when talking about the divine conflict in the story. Another text used to talk about Kianda and other gods in this article will be *O desejo de Kianda* also written by Pepetela.

Keywords: Defamiliarization; Gods; Pepetela; Camões

Introdução

“[...] a cultura é absolutizada, transformada em uma segunda natureza praticamente imutável, tornando-se

a instância determinante para explicar não qualquer fato social, mas preferencialmente aqueles que dizem respeito a agrupamentos humanos considerados estranhos ou, até mesmo, numa versão mais preconceituosa, inferiores” (Adriana Facina, 2004).

1 Mestranda em Línguas, Literaturas e Culturas – Estudos Portugueses na Universidade de Aveiro (Portugal), com tese sobre literatura *crossover* no romance *A vida no céu*, de José Eduardo Agualusa, sob orientação da Professora Doutora Ana Margarida Ramos.

2 “Estranhos pássaros de asas abertas” foi publicado em 2003 no jornal Expresso, de Lisboa, e posteriormente publicado no livro *Contos de morte*, em 2008. A edição aqui utilizada é a coletânea de contos *Como se viver fosse assim*, organizada pela União dos Escritores Angolanos em 2009, e que reúne contos de diversos escritores de Angola.

3 A edição de *Os Lusíadas* utilizada é a da Porto Editora de 2011, organizada por Emanuel Paulo Ramos.

4 A edição utilizada é de 1997, segunda edição

Em “Estranhos pássaros de asas abertas” (2003), do escritor angolano Pepetela, é evidente e intencional a intertextualidade com o Canto V d’Os Lusíadas (1572), de Luís de Camões. Nesse canto, Camões narra o primeiro contato de Vasco da Gama, navegador português, e seus companheiros lusos com os africanos, tratand-os como estranhos, brutos e selvagens. Pepetela contesta essa ideia e apresenta os portugueses como “os outros”. A ideia de alteridade será apresentada neste artigo a partir de reflexões e leituras de outros textos do mesmo autor, - nos quais ele aborda igualmente a ideia de que o outro nem sempre é o africano, - e de alguns textos teóricos que também auxiliarão na reflexão sobre os tópicos levantados relativos ao tema proposto.

Luís Vaz de Camões nasceu em Portugal, no século XVI, não se sabe ao certo o ano, em um dia igualmente desconhecido. Pouco se conhece também sobre o começo de sua vida e muito se conta sobre ela, o que não impediu que ao escrever valiosas obras ele se tornasse o mais importante poeta português de todos os tempos. Jorge de Sena, no poema “Camões dirige-se aos seus contemporâneos”, faz alusão ao fato da canonicidade camoniana, da sua celebridade séculos após sua morte, mesmo com a dúvida sobre passagens da sua vida e até mesmo seu desconhecimento tumular:

Podereis roubar-me tudo
as ideias, as palavras, as imagens,
e também as metáforas, os temas, os
motivos,
os símbolos, e a primazia
nas dores sofridas de uma língua nova,
no entendimento de outros, na coragem
de combater, julgar, de penetrar
em recessos de amor para que sois
castrados.
E podereis depois não me citar,
suprimir-me, ignorar-me, aclamar até
outros ladrões mais felizes.
Não importa nada: que o castigo
será terrível. Não só quando
vossos netos não souberem já quem sois

terão de me saber melhor ainda
do que fingis que não sabeis,
como tudo, tudo o que laboriosamente
pilhais,
reverterá para o meu nome. E, mesmo,
será meu,
tido por meu, contado como meu,
até mesmo aquele pouco e miserável
que, só por vós, sem roubo, haveríeis
feito.
Nada tereis, mas nada: nem os ossos,
que um vosso esqueleto há-de ser
buscado,
para passar por meu. E para outros
ladrões,
iguais a vós, de joelhos, porem flores no
túmulo.
(SENA, 1988, p. 95)

Pepetela nasceu em 1941 (e divide dia e mês de aniversário com a autora deste texto – Outubro, 29), em Angola, à época uma colônia ultramarina portuguesa. Mais divulgado que o escritor lusitano, - que não contava com as tecnologias do século XXI em sua época, - não possui, entretanto, o título de “o maior” de todos os tempos, embora seja considerado um excelente escritor, lido e admirado em vários países. Camões e Pepetela, dois autores de língua portuguesa, estão separados por quatro séculos. Apesar da distância, escreveram sobre o mesmo evento histórico. Contudo, os relatos são feitos a partir de diferentes pontos de vista. Para Inocência Mata,

[...] por definição referencial, isto é, fala de algo no mundo, exterior ao emissor, ao receptor e ao processo de comunicação em si. Isto impõe o uso quase obrigatório da terceira pessoa. As exceções são poucas: reportagens- testemunho, algumas crônicas textos intimistas para grupos restritos.

Um conflito igualmente importante levantado pelo escritor angolano é a presença divina, e não apenas a humana, em terras (e águas) africanas. Será analisada aqui a interferência cultural do colonizador (de maneira consciente ou não), que por ter sido tão forte e duradoura, permanece até hoje na sociedade africana, não

apenas em vestimentas, alimentação e outros hábitos similares, mas também nos meios religiosos. Pepetela tenta redefinir a consolidada narrativa da chegada dos portugueses em África ao apresentar aos leitores (o já conhecido fato) que naquela terra já existiam homens e que eles já possuíam língua, tradição, história, cultura e, o que mais interessa neste artigo, crenças religiosas.

1 - Estranhamento e conflito divinos

Ao propor a leitura de “Estranhos pássaros de asas abertas” (2003) como uma introdução ao Canto V de *Os Lusíadas*, pode parecer que Pepetela foi um pouco, ou até bastante ousado. Afinal é um escritor contemporâneo, natural de uma ex-colônia de Portugal, que contraria, de certa forma, um dos mais importantes escritores da literatura portuguesa (e digo isso sem titubear) de todos os tempos. Para Adriana Facina, “[...] analisar obras e autores consagrados implica pensar seus próprios processos de consagração como processos históricos, que envolvem conflitos, disputas, e que não são baseados em valores universais” (FACINA, 2004, p.32). Pepetela, ao não temer fazer uma leitura anti-camonianiana, conseguiu criar um dos mais belos contos da literatura de Angola.

O vate Luís de Camões, entretanto, ao publicar sua epopeia em 1572 possuía outra visão de mundo. E certamente Portugal era o centro daquele mundo, enquanto a África era, até então, pouco conhecida (e até mesmo ignorada). Segundo a supracitada autora, “[...] analisar visões de mundo e ideias transformadas em textos literários supõe investigar as condições de sua produção, situando seus autores histórica e socialmente” (FACINA, 2004, p.25). Era algo comum para os artistas da época exaltar seu povo, mesmo que para isso precisassem colocar outros povos em uma posição de inferioridade em relação ao exaltado. Por esse motivo, Camões não teve

uma postura preconceituosa em relação à África, e sim uma atitude aceitável para a época. Assim como Pepetela não apresenta sinais de lusofobia ao propor uma alternativa de leitura ao Canto V. Ele assim faz para que os leitores percebam a existência de uma cultura africana anterior à chegada dos portugueses e, portanto, à publicação d’*Os Lusíadas*.

Segundo Walter Benjamin,

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada de que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1994, p.223).

Luís de Camões provavelmente não foi fiel aos acontecimentos (neste caso, a chegada de Vasco da Gama em África), contudo ele fez o registro de maneira simbólica e literária, ignorando certos aspectos históricos e valorizando a memória do vencedor, o português, enquanto Pepetela, ao retomar o acontecimento, escreve do ponto de vista do vencido. Para Jacques Le Goff (1990, p.477), “a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Entretanto, a memória serve, sim, o passado heroico lusitano, narrado por um homem igualmente lusitano. Segundo o supracitado autor, “devemos trabalhar para que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990, p.477).

No conto, Pepetela alterna dois episódios de suma importância do Canto V: o encontro entre portugueses e africanos e a aparição do gigante Adamastor. Enquanto ocorre o encontro, Adamastor avista Tétis. Nesse momento ele questiona a presença de deuses da mitologia latina em África, onde já existiam outros deuses, antes da colonização portuguesa. Analisarei separadamente o encontro com os africanos e o

episódio dos deuses, o conflito terreno e o divino.

1.1 Uma introdução a Camões

Ao iniciar a leitura do conto deparamo-nos, abaixo do título, com a frase “Introdução ao Canto V de Os Lusíadas”. Quem já conhece o escritor angolano provavelmente irá desconfiar que se trata de uma ironia. Pepetela dialoga, sim, com o Canto V de Os Lusíadas, contudo, mais que uma simples intertextualidade, o conto questiona a presença dos deuses romanos em território africano. Luís de Camões, ao escrever a epopeia em 1572, inseriu tais deuses nos versos (e consequentemente, inseriu-os também em terras e águas africanas). Pepetela, ao propor uma introdução ao Canto V, questiona o poder daqueles deuses em África, pois lá mandam outros deuses, e narra uma nova versão do encontro dos portugueses com os africanos, diferente daquela narrada pelo poeta lusitano. Essa nova versão do encontro não prioriza a memória do vencedor, que fica, frequentemente, eternizada, e sim a do vencido, normalmente a esquecida.

Já no título, a palavra “Estranhos” remete o leitor a algo desconhecido, o que permite perceber o estranhamento desde o primeiro contato com os futuros colonizadores. Entretanto, essa escolha remete o leitor, mais uma vez, a Luís de Camões. O primeiro contato entre portugueses e africanos em Os Lusíadas é assim narrado: “Eis, de meus companheiros rodeado,/ Vejo um estranho vir, de pele preta” (CAMÕES, 2011, p.199). Tais versos encontram-se na estância 27 do Canto V, o mesmo proposto por Pepetela para ser introduzido pelo conto aqui analisado. Já o autor angolano narra dessa maneira o mesmo episódio: “[...] iam chegar grandes pássaros de asas brancas e dentro deles saía gente estranha [...]” (PEPETELA, 2009a, p. 227). Pois se para os portugueses aquela gente de pele preta era estranha, não pode ter sido

diferente a impressão que os africanos tiveram dos navegadores lusitanos, desde o primeiro contato.

Ao chegarem em África, os portugueses do conto angolano são vistos pelo africano como “seres estranhos [...] com o cheiro pestilento [...] e o seu aspecto desgrenhado de bandidos.” (PEPETELA, 2009a, p.228). Provavelmente os portugueses estavam sujos por estarem viajando há vários dias, em uma época em que as condições de higiene eram precárias. Esse mesmo encontro, mas agora camoniano, aparece de uma maneira diferente: “nem ele entende a nós, nem nós a ele,/ Selvagem mais que o bruto Polifemo” (CAMÕES, 2011, p.200). Por não entender a língua falada por Vasco da Gama e seus homens, o africano, que fora interrompido enquanto chupava tranquilamente um favo de mel, é considerado selvagem, bruto. Outro fator que diferencia os portugueses dos africanos, nas duas obras analisadas, é a vestimenta (ou a ausência dela). Se para os navegantes lusos a total nudez dos homens daquela terra era algo diferente (“Todos nus e da cor da escura treva” (CAMÕES, 2011, p.200)), para os africanos até as vestimentas dos portugueses eram estranhas, e mais surpreendente ainda era o fato de estarem transpirando excessivamente devido ao calor das terras ao sul do Equador e, mesmo assim, utilizarem tais roupas: “viram como vinham vestidos os cazumbis, morrendo de calor debaixo de grossas roupagens todas empapadas de suor” (PEPETELA, 2009a, p.230).

É comum utilizar o termo “estranho” para definir o colonizado, mas ao utilizar o mesmo termo para definir o colonizador português causa um estranhamento em quem ouve, pois se acostumou a pensar que o estranho é o outro, o nascido em África. Contudo, o outro, para quem está em África, é o português. E o outro, cá ou lá, é sempre um pouco diferente, ou, para usar uma palavra mais adequada a este artigo, estranho. Na citação abaixo, retirada de outro livro do Pepetela,

O desejo de Kianda (1995), essas formas costumeiras de definir colonizador e colonizado são tratadas de maneira irônica pelo narrador:

João Evangelista torceu a boca, sabes que esse nome tem uns relentos colonialistas, nós éramos os ultramarinos, os portugueses eram os metropolitanos, embora ultramar queira simplesmente dizer do outro lado do mar. Mas se alguém dissesse que Portugal estava no ultramar, era capaz de ir preso porque tinha insultado a pátria de Afonso Henriques, que essa tinha de ser tratada por metrópole, nome mais digno. (PEPETELA, 1997, p.32).

Para Boaventura de Sousa Santos ambos podem ser considerados como “outro”, tanto colonizador, quanto colonizado:

O outro-outro (o colonizado) e o outro-próprio (o colonizador [...]) disputam na identidade do colonizador a demarcação das margens de alteridade, mas, por assim dizer, a alteridade está neste caso dos dois lados da margem (SANTOS, 2010, p.246).

Entretanto, mesmo após o fim do colonialismo, ficou um resquício dos vocábulos que eram comumente utilizados para fazer referência aos portugueses e aos angolanos. Os portugueses continuaram presentes em Angola, fisicamente ou não, e com grande influência nos hábitos e na fala dos nativos, pois “[...] o fim do colonialismo político não representou o fim do colonialismo social” (SANTOS, 2010, p. 228).

Essa maneira como o ex-colonizado vê o ex-colonizador pode parecer, em certas vezes, preconceituosa, e não apenas irônica. Ou talvez o mais correto seja dizer ressentida, como na definição de outra personagem do Pepetela, no livro *O planalto e a estepe* (2009): “colonialistas são os que querem que os africanos sejam sempre inferiores, sem direitos de gente na sua própria terra” (PEPETELA, 2009b, p. 23).

Pepetela é detalhista ao relacionar o canto ao conto. No Canto V, o português aventureiro

que decide ir com os homens da terra chama-se Veloso (“Fernão Veloso a ir ver da terra o trato/ e partir-se co eles pelo mato” (CAMÕES, 2011, p.200)). Já no conto, os africanos, por diferenças na compreensão da linguagem, não conseguem perceber corretamente o nome do aventureiro, mas o autor, brincando com as palavras e consciente de que o seu leitor conhece a obra camoniana, - e se não conhece irá consultá-la – cria um nome parecido, deixando evidente a provável dificuldade na compreensão da linguagem entre os portugueses e os africanos naquele primeiro momento, como é comum ocorrer no contato com línguas desconhecidas: “Os outros espíritos chamavam o nome dele, Velôje, Velôje, mas não ligou, fez só um gesto para trás” (PEPETELA, 2009a, p. 231). Esse aventureiro, segundo Pepetela, desrespeitou as mulheres dos africanos. Mas ele assim o fez inconscientemente, por culpa de Vênus, que com Vulcano, Neptuno, Marte e Tétis causa uma confusão ao interferir em diversas situações em África, despertando a ira dos deuses locais e principalmente da deusa Kianda, a rainha das águas africanas.

1.2 Águas de África, águas de Kianda

A influência do colonizador em Angola foi tão forte e duradoura que afetou diretamente a cultura, inclusive a religiosa, como se pode perceber no trecho abaixo, do supracitado livro *O desejo de Kianda*:

- _ Tenho visto uns desenhos de Kianda. Metade mulher, metade peixe.
- _ Não – disse mais velho Kalumbo com súbita irritação. – Isso é coisa dos brancos, a sereia deles. Kianda não é metade mulher metade peixe, nunca ninguém lhe viu assim. Os colonos nos tiraram a alma, alterando tudo, até a nossa maneira de pensar Kianda. O resultado está aí nesse País virado de pernas para o ar. (PEPETELA, 1997, p. 99).

O diálogo acima se passa entre uma criança que ouve o canto de Kianda e a única pessoa que acredita nela, um velho cego e esclerosado. Originariamente, segundo o mais velho Kalumbo, Kianda não era sereia. Entretanto, por influências culturais, provavelmente europeias, ela passou a ser reproduzida como metade mulher, metade peixe. Um dos motivos da confusão pode ser devido ao fato de Kianda ser uma entidade que cuida das águas africanas. A influência ocidental foi tão forte que os próprios nativos de África, atualmente, fazem confusão quanto ao fato de Kianda ser ou não ser uma sereia. No Brasil ela não teve as pernas transformadas em cauda de peixe, mas ganhou roupas semelhantes ao manto de Nossa Senhora (a mãe de Jesus, na crença cristã), o que deixa evidente, mais uma vez, a força da imposição cultural do colonizador, de maneira consciente ou não. Contudo, não irei ater-me aos motivos dessa influência, pois exigiria uma extensa e detalhada pesquisa histórica, e esse não é o principal ponto de interesse para o desenvolvimento deste artigo.

Em “Estranhos pássaros de asas abertas” (2003), o autor apresenta a interferência não apenas em terra, feita pelos colonizadores, mas também divina, uma colonização espiritual, comandada pelos deuses do Olimpo. O autor alterna, na narrativa, as cenas em que aparecem os homens e as que aparecem os deuses, voltando sempre ao último ponto da história humana ou divina. Pepetela assim o faz para retomar a narrativa camoniana, em que homens e deuses também aparecem. Contudo, no Canto V os deuses aparecem como se já fizessem parte do território africano. Um desrespeito, mais uma vez, às culturas locais, já existentes (e com os seus devidos deuses) quando os herdeiros de Viriato

iniciaram as grandes navegações. Por esse motivo, Kianda, rainha das águas, revolta-se com a insolência de Neptuno, que na versão camoniana tem livre circulação em mares de África, mas na de Pepetela é rejeitado pelos deuses locais: “Kianda ficou com raiva, ali, naquelas águas só Kianda podia agitar as profundezas e criar calemas. Quem era esse Neptuno para vir ali, no seu reino, provocar o caos?” (PEPETELA, 2009, p. 230)

Era “Filho de Saturno [...] e de Reia, irmão de Júpiter e de Plutão. Deus do mar, casou com Anfitrite. Representavam-no os antigos, ordinariamente, com um tridente na mão, sobre um coche tirado por cavalos marinhos.” [5] Mas isso não importava para aquele povo com outras crenças e histórias. A alternância entre humano e divino no conto, utilizada pelo autor, deixa evidente a intenção deste em fazer, mesmo que indiretamente, uma comparação entre os deuses e os portugueses, pois os deuses nos textos aqui analisados agem como os conquistadores lusos, que invadiam terras alheias impondo sua cultura e seu modo de vida e desrespeitavam, dessa forma, as tradições locais. Entretanto, na obra camoniana eles não apenas são exaltados, como permitem que os portugueses sigam viagem. Enquanto que na obra de Pepetela eles são (quase) impedidos de seguir em frente, e só o fazem porque desrespeitam os deuses locais. Os deuses da mitologia romana provocaram conflitos ao incitarem o desejo de Veloso e agitarem as águas, causando, conseqüentemente, a ira dos deuses locais. Aqueles simbolizam os colonizadores, que se apossaram da terra como se antes da sua chegada não houvesse ninguém naquele lugar. E os deuses locais, assim como os habitantes, sentiram-se, com razão, desrespeitados em seu próprio território.

5 Explicação de Emanuel Paulo Ramos, organizador da edição de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, utilizada como referência bibliográfica para a elaboração deste artigo, à página 617.

Considerações finais

A história, mesmo a oficial, sofre mudanças. Os africanos, considerados vencidos pela história mais conhecida, não conseguiram impor a sua versão dos fatos ocorridos em 1498, ano da famosa viagem de Vasco da Gama às Índias. Entretanto, tentam, ainda hoje, manter viva em suas tradições a sua narrativa, mesmo que extra-oficial, mas nem por isso menos verdadeira. Suas histórias ainda estão sendo reescritas e recontadas, e talvez ainda demore algum tempo para que se tornem oficiais. Contudo, quando isso acontecer, provavelmente elas substituirão as narrativas antigas e legitimarão a verdadeira história das terras africanas, que antes da chegada dos portugueses já estavam no mesmo lugar em que se encontram hoje, e por este motivo, não foram descobertas. Para Adriana Facina,

é inegável que há um senso comum que tende a naturalizar os critérios que ajudaram a consagrar determinados autores e obras, ou a condenar tantos outros ao esquecimento. Nesse sentido, é necessário para aqueles que pesquisam literatura e literatos historicizar radicalmente seu objeto. Por mais que autores como Dostoiévski tenham muito a dizer à nossa época, sua obra é fruto de seu tempo e, portanto, é historicamente situada. (FACINA, 2004, p.9).

Vencedores ou vencidos, o que Pepetela pretende com o conto é mostrar que os africanos foram desrespeitados em seu próprio território, não foram questionados se aceitavam aqueles homens estranhos em suas terras e muito menos se concordavam com a imposição cultural feita por eles, foram considerados brutos, ignorantes, selvagens, quando eram apenas diferentes dos portugueses. Essa diferença, contudo, também era sentida do outro lado. Em África o diferente era o homem português, com muitas roupas, mesmo debaixo do sol e com o cheiro forte. Entretanto, o homem lusitano não deu o devido valor ao

africano do conto (e do Canto). Em um artigo em que trata da opção descolonial, Walter Mignolo (2008) observa que :

[...] o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não tem opção intelectual e poder institucional para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas : ou seja, de acordo com uma classificação racista. (MIGNOLO, 2008, p.294).

Para a história ficou a heroicização de Vasco da Gama, que ganhou força por Luís de Camões narrar seus feitos em *Os Lusíadas*. Mas para as diversas culturas dos vários povos de África ficou o ressentimento, o esquecimento, a tristeza por verem sua terra apossada por mãos estranhas. Ficaram palavras por dizer, pois o autor traduz apenas em parte o sentimento do seu povo. Entretanto, o leitor pode perceber o não dito do conto, sendo ele de um povo ex-colonizador ou ex-colonizado. Nas palavras de Vergílio Ferreira, “[...] o que mais importa numa obra de arte é o que ela não diz. É o não dizer que hoje sobretudo se pode dizer. O fragmento ou o inacabado acentua a voz do imaginário, antes de ser a do perfeito silêncio.” (FERREIRA, 1993, p. 164) Pode-se sentir a grandeza do ressentimento na maneira como o autor encerra o conto aqui analisado:

E passaram atrevidamente ao largo dele, imparáveis, os barcos daqueles espíritos indômitos que tiveram o valor de vergar as vontades de deuses. Mas que outros deuses e valores irremediavelmente ofenderam. (PEPETELA, 2009, p. 232).

Deve-se, portanto, compreender que o texto camoniano foi escrito no século XV, com a mentalidade daquela época. O de Pepetela, do século XXI, expõe os ressentimentos acumulados ao longo dos muitos anos de colonização, mas também de trocas culturais. Para Facina, “é

preciso entender a lógica das visões de mundo, dos juízos de valor e das opiniões políticas que os escritores elaboram em seus textos” (FACINA, 2004, p.46). Pode parecer que Pepetela, como representante do país colonizado, demonstra um certo ressentimento em relação aos portugueses, antigos colonizadores de Angola, sua terra natal. Entretanto, o mesmo Pepetela, como representante do país colonizador (o escritor descende de uma família colonial portuguesa, embora seus pais tenham nascido em Angola) compreende que Luís de Camões, o maior poeta da Língua Portuguesa, escreveu em uma época em que a ideia da superioridade de Portugal era difundida, mas não era a mesma de um século antes, o que provavelmente estimulava ainda mais o hábito de exaltar os feitos da nação de Afonso Henriques (Camões publicou sua grande obra *Os Lusíadas* em 1572; Filipe II de Espanha tornou-se Rei de Portugal em 1581; a coroa só retornaria a um monarca português em 1640, quando Dom João IV tornou-se Rei de Portugal, o primeiro da Dinastia de Bragança). Pepetela compreende. E decidiu, por esse motivo, homenagear Camões, embora tenha escolhido uma maneira pouco convencional. “Estranhos pássaros de asas abertas” é, portanto, uma releitura da obra camonianiana a partir da imaginação de um angolano com ascendência lusa. Afinal, Pepetela é o resultado desse encontro entre portugueses e africanos. Para concluir, pego emprestadas as palavras de Ana Mafalda Leite, que define melhor do que eu o que essa releitura representa: “[...] somos todos inocentes dessas páginas da história passada, somos até parecidos, partilhamos muitos séculos de trocas culturais. Somos lusófonos.” (LEITE, 2003, p.23).

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. Porto: Porto Editora, 2011.

FACINA, Adriana. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

FERREIRA, Vergílio. *Pensar*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1993.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

MATA, Inocência. *Laços de memória e outros ensaios sobre literatura angolana*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2006.

MIGNOLO, Walter D. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política” In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 2008, n. 34, p. 287-324.

PEPETELA. “Estranhos pássaros de asas abertas”. In: ALMEIDA, Domingas Econgong [de]. (Org.). *Como se viver fosse assim*. Luanda: Editora Sete Egos (UEA), 2009a, pp. 227-232.

_____. *O desejo de Kianda*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. *O planalto e a estepe*. São Paulo: Leya, 2009b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, Antonio José. *A cultura em Portugal: teoria e história*. Lisboa: Gradiva, 1994.

SENA, Jorge de. Poesia II. Lisboa: Ed. 70, 1988.

Artigo enviado em: 17/05/2014

Aceite em: 29/03/2015

Nos olhos de Barthes: *o fait divers e a informação*

p. 54 - 61

Prof. Dr. Luis A. S. de Almeida ¹

Dra. Marta E. G. Scherer ²

Resumo

É possível criar espaços de discussão que aproximem teorias literárias, linguagem e jornalismo? É para demonstrar essa possibilidade que o presente artigo tem como objetivo tangenciar a teoria de Roland Barthes com as narrativas jornalísticas, com especial destaque aos *fait divers*, entendidos como uma informação total, imanente, porque contém em si todo o seu significado. Ao investigarmos a linguagem estamos também analisando a sociedade da qual ela é parte, o contexto social e cultural na qual é usada, as práticas sociais, os paradigmas, a racionalidade. Assim, este texto pretende demonstrar que o ato da escrita supõe transpor uma fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa e o que nos passa.

Palavras-chave: Roland Barthes; *Fait divers*; narrativas.

IN THE EYES OF BARTHES: THE FAIT DIVERS AND THE INFORMATION

Abstract

It is possible to approach and create discussion spaces that bring literary theories, language and journalism? It is to demonstrate the possibility that this article aims tangent theory of Roland Barthes with journalistic narratives, with particular attention to the *fait divers*, understood as a total information immanent, because it contains in itself all its meaning. To investigate the language, we are also considering the society on which it is immerse, the social and cultural context on which it is used, social practices, paradigms, rationality. Thus, this article argues that the act of writing involves crossing borders between what we know and what we are, between what happens and what happens to us.

Keywords: Roland Barthes; *Fait divers*; narratives.

Introdução

Este artigo busca analisar o famoso ensaio “Estrutura do *fait divers*”, de Roland Barthes (1977), dentro dos estudos de narrativas jornalísticas, aqui entendidas como textos que se inscrevem dentro

da categoria de escritura realista: “um combinado de signos formais da Literatura (passado simples, estilo indireto, ritmo escrito) e de signos não menos formais do realismo (transposição da linguagem popular, palavras fortes, dialetais, etc).” (BARTHES, 1986). Cada um dos elementos

¹ Professor Associado do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, é doutor em Teoria Literária e mestre em Literatura Brasileira.

² Doutora e mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina

citados aparece no jornalismo cotidianamente, fazendo com que hoje tenhamos um enorme aporte de conhecimentos objetivos e técnicos, em contraponto a uma pobreza de conhecimento que efetivamente atue e transforme a vida humana.

Roland Barthes, por meio do seu livro *O prazer do texto* (1996), esclarece que uma narrativa pode elaborar um espaço de puro prazer, no qual o desejo é o ponto de partida para que o leitor desfrute do que lhe é oferecido pelo autor. E mais: poderia ser um marco de transformação. Entretanto, tal prática pouco se encontra nas narrativas jornalísticas em geral. É então uma busca pela escrita realista que aqui se prospecta, como aquela que “está longe de ser neutra; pelo contrário, está carregada dos signos mais espetaculares da fabricação”. Ainda estamos longe de chegar ao grau zero da escritura apregoado por Barthes e colocamos aqui as palavras do autor como um desejo, uma esperança ou um libelo:

A nova escritura neutra coloca-se no meio desses gritos e desses julgamentos, sem participar de nenhum deles; ela é feita precisamente de ausência deles, mas essa ausência é total, não implica nenhum refúgio, nenhum segredo; não se pode dizer, portanto, que seja uma escritura impassível: é antes uma escritura inocente. (...) Se a escritura é realmente neutra, se a linguagem, me vez de ser um ato incômodo e indomável, atinge o estado de uma equação pura, não terá mais espessura do que uma álgebra em face do vazio do homem. (BARTHES, 1986).

É dentro dessa perspectiva, com esse olhar, que entramos na análise do artigo *Estrutura do fait divers*, tendo ainda como base teórica o livro *Ideologia e técnica da Notícia* (LAGE, 1979), o primeiro estudo de jornalismo a tratar do *fait divers* de Barthes. Já na primeira frase de seu ensaio, Roland Barthes coloca a questão de maneira contundente: “Eis um assassinato: se for político é uma informação, se não o for é um *fait divers*”. Num primeiro momento, sua definição provoca a

falsa impressão que estamos diante de um texto que sugere a relevância do conteúdo da mensagem.

Entretanto, é preciso entendê-lo sob outro viés. Barthes explica que o tema política (universo no qual o crime ocorreu) pertence a uma ordem discursiva de domínio do leitor. Desta forma, o crime que é a razão daquele fato estar sendo noticiado, pertence a um mundo já nomeado, ordenado, familiar e pleno de significação. A novidade estaria no assassinado. Mas, como numa obra literária, os personagens, a trama e todo o resto são de conhecimento dos leitores. Isso ocorreria na política e em vários outros campos identificáveis, cujos discursos são de domínio do leitor. Daí aquele fato (o assassinato) ser uma informação que se soma ao universo decodificado.

Para demonstrar como esse mundo já nomeado – de que fala Barthes – exerce um papel fundamental na natureza dos fatos noticiados, vamos a um exemplo. Um assassinato político tornaria as coisas fáceis demais. Vamos tratar de uma notícia retirada da editoria de política nacional:

Uma diferença de quase R\$ 3 milhões nas contas de Marcos Valério de Souza, o suposto operador do mensalão, ameaça derrubar a versão apresentada pelo empresário de que todo o dinheiro utilizado par fazer pagamentos a políticos e para o publicitário Duda Mendonça saiu de empréstimos no BMG e no Banco Rural. (ZERO HORA,2005, p.3)

Este primeiro parágrafo da notícia, ou *lead*, foi escrito dentro da mais pura tradição jornalística. Um *lead* de uma única frase, texto expositivo, ordem direta e absolutamente claro e conciso nas informações expostas (HOHENBERG, 1981, p.154). Apesar de formalmente estar perfeito, do ponto de vista de conteúdo ele é um tanto fraco – diria qualquer editor mais atento. A ação determinante, expressa no verbo, nada mais é do que uma simples “ameaça”. Os três milhões

encontrados, além dos já explicados, provariam que o dinheiro veio de outros lugares. Mas ainda faltam as provas, o que se tem é uma suposição de que esse valor pode vir a (ameaça) provar que os recursos saíram de outros lugares. Essa seria, sinteticamente, a leitura crítica que o jornalismo faria sobre esse primeiro parágrafo. Viriam as questões envolvendo fontes, as entrevistas e a ordenação seguinte do texto noticioso.

Roland Barthes lança sobre esse fato noticioso a seguinte observação. Esse texto só tem valor informativo, ou seja, só tem entendimento, compreensão e justificativa, porque ele pertence a um discurso já nomeado. O BMG, Banco Rural, Duda Mendonça, Marcos Valério e políticos formam personagens desse texto noticioso. São personagens (pessoas ou instituições) relativamente recentes na vida política nacional. Mas são constituídos do mesmo material utilizados para produzir os personagens que invadem as páginas de um romance. Eles entram num momento da cena onde a construção narrativa já cumpriu o seu papel. Mas não só os personagens são conhecidos do leitor. “O pagamento a políticos”, “os empréstimos”, tudo já foi nomeado. Tudo é conhecido do leitor. É o universo da política.

Essa constatação é absolutamente verdadeira. Só é possível utilizarmos a expressão “mensalão”, por exemplo, com a convicção plena de que o leitor identifica a palavra não pela sua origem, mas como significado do ato de suborno que o governo utilizou para corromper parlamentares. Essas construções se realizam porque o leitor é capaz de identificar o universo narrativo de onde essas palavras provêm. Esse horizonte já nomeado transforma esse acontecimento noticiado (a ameaça) numa informação parcial. Porque deste mesmo horizonte já vieram informações anteriores que estão fora dele, em torno dele.

É por isso que Roland Barthes diz que “se for político” é uma informação. É uma informação parcial que só se complementa na cabeça do leitor que é solicitado a contextualizar e textualizar aquela informação. Ou seja, seu significado se acrescenta a algo que já está constituído. São fatos narrados, são informações que se juntam ao grande discurso já exposto (ou permanente exposto) que é, neste caso, a política. Literalmente, diz Roland Barthes (1977, p.266), são fragmentos de um romance.

Isso que Roland Barthes nos ensina diz muito em se tratando do universo da notícia. Como é comum na obra do autor, aqui já se vislumbra a construção de uma tipologia da notícia. Ou uma divisão de natureza discursiva de dois polos opostos de construção narrativa: o assassinato político, nascido num horizonte já nomeado e aberto à significação externa – a informação; e o assassinato comum, nascido num horizonte não nomeado, sem ordem informativa constituída, absolutamente fechado na sua significação – o *fait divers*. Neste texto, Roland Barthes inaugura o termo, desenvolve seu conceito e nos apresenta seu mecanismo interno de funcionamento, como veremos a seguir.

O *fait divers* ou caso do dia é, nas palavras de Roland Barthes, uma informação total (imaneente) porque contém em si todo o seu significado. Seu entendimento é possível sem a necessidade de conhecimento prévio algum por parte do leitor. E nessa estrutura fechada, portanto, a natureza do fato narrado, sua temática, sua sobrevivência como mensagem codificada, se realiza dentro de si mesma, não remetendo a outro universo. Se na estrutura da notícia a informação se aproxima do romance, no *fait divers* seu conteúdo está próximo do conto porque desconsidera qualquer discurso constituído fora do fato narrado. Portanto, é possível não saber nada do mundo para entender o *fait divers*. (BARTHES, 1977, p.267)

Aqui é importante uma observação. O

fait divers ocupa as páginas de todos os jornais, independente de sua periodicidade ou de seu público-alvo. Entretanto, é nas publicações dirigidas às camadas populares que se apresenta com maior intensidade – em alguns casos, ocupando todas as páginas do periódico. O *fait divers* é visto pelo público intelectual como uma informação “menor” precisamente porque não se contextualiza como valor informativo. Julgam essas informações a partir de um subjetivismo que, em alguns momentos, se concentra nas intenções suspeitas do editor e em outros no vago e indefinido conceito de “sensacionalismo”.

Para ilustrar essa discussão: a foto do corpo de um homem em putrefação, no deserto do Iraque, por exemplo, publicada pela *Times*, sugere que a revista pretende mostrar (ou provar) os horrores da guerra. Isso porque aquela informação (foto) está dentro do horizonte informativo/discursivo de conhecimento do leitor: a política, no seu desdobramento mais radical, a guerra, o terrorismo, a invasão estrangeira. A mesma foto do homem morto, mas no contexto de um crime comum, é depreciada pelo leitor intelectual que não identifica seu horizonte discursivo e, portanto, não consegue justificar sua edição. Se no primeiro caso, justificamos e parecemos entender plenamente o interesse do leitor; no segundo caso não só não conseguimos explicá-lo como, na maioria das vezes, passamos a agredir o leitor que consome aquele tipo de notícia.

O estudo de Barthes sobre o *fait divers* afasta isso que, na sua origem, não passa de preconceito. O *fait divers*, que pela sua definição não pertence a nenhuma ordem discursiva, carrega em sua estrutura narrativa dois termos de uma função:

É esta função que é viva, é ela que é regular, portanto inteligível; pode-se presumir que não há qualquer caso do dia simples, constituído de uma só notação...Sem dúvida uma estrutura é sempre articulada; mas aqui

a articulação é interior à narrativa imediata; enquanto que na informação política, por exemplo, é deportada para fora do enunciado, num contexto implícito” (BARTHES, 1977, p.266)

Portanto, o *fait divers* se constitui de dois movimentos completos, que são entendidos como uma função que se auto-explica e se completa. Não é o fato em si que justifica o seu interesse, mas o segundo movimento que se une a ele. No assassinato político o grau de “consequência” é seu segundo movimento e é dado pelo conhecimento já adquirido pelo leitor que, portanto, o complementa; no *fait divers* esse complemento é dado pelo próprio enunciado que em sua natureza sempre reforça a perspectiva humana do enunciado. E aqui, Roland Barthes coloca os dois eixos que caracterizam o complemento desse tipo de texto informativo: a causalidade e a coincidência.

Causalidade e coincidência são conceitos construídos a partir da perspectiva humana. A causalidade tem o apelo humano do imponderável, do inexplicável. A improbabilidade no *fait divers* se realiza dentro do próprio enunciado do fato noticioso. Barthes observa que existe sempre nestas causalidades “aberrantes”, um elemento de degradação da natureza das coisas. E como é frequente nos estudos de Barthes, segue uma tipologia desses apelos desconcertantes do *fait divers*. São aberrações que se expressam pelo inexplicável (discos voadores); o mistério (um corpo esquartejado encontrado num cemitério).

Nesta tipologia de causalidades, Barthes vai dividindo e subdividindo seus elementos de coincidência. Existe a causalidade *diferida* (é o crime misterioso, o policial e o enigma, tema de larga tradição na literatura); a causalidade *perturbada* (um homem invade um banco armado. Assalto? Não. Queria falar com a ex-namorada); a causalidade *ludibriada* (morador dorme com o

cigarro acesso: edifício de dez andares pela fogo). Em todos os casos existe uma relação causal do muito se tornar o pouco ou do pouco se tornar o muito. Esse é um tipo de mecanismo que regula o discurso interno do *fait divers*.

O outro mecanismo que pode articular essa estrutura noticiosa é o de coincidência. A repetição ou a improbabilidade “quer dizer alguma coisa” para a consciência popular. O apelo humano mais uma vez é determinante da valoração que se faz desses fatos. O jogador de futebol com câncer na perna; o passageiro que por duas vezes não pode embarcar em aviões que caíram; a ambulância que bate e causa a morte do paciente que transportava e que já havia sofrido um acidente automobilístico; a mulher e o marido que dividem o prêmio de loteria sem saber que o outro também havia jogado. Há um sentido oculto, indecifrável, misterioso nestes fatos. É um ponto de interrogação que se constrói em episódios da existência humana. Aí está o seu valor e seu apelo.

Estas coincidências, na tipologia de Barthes, também são de naturezas variáveis. A que aproxima elementos distantes: uma mulher grávida salva um homem de 110 kg de afogamento; bombeiros sobem cinco andares de um prédio em chamas para salvar um gato. Nesta ideia de coincidências, desenvolvida no estudo do *fait divers*, Barthes introduz os estereótipos sociais, papéis humanos de grande identificação do leitor, capazes de provocar, eles próprios, as conexões para a realização da notícia. Papéis sociais reconhecidos se tornam bons personagens de *fait divers* na medida que a ação produzida desloca o eixo da expectativa que temos deles: o cirurgião plástico assaltante; o psiquiatra infantil pedófilo; a vovó traficante.

A coincidência torna-se espetacular (expressão usada por Barthes) quando ela investe certos estereótipos de situação. “O deputado é preso num motel com uma garota menor de idade.

Ele é o autor da lei que transforma em crime não afiançável, a autoria da prática sexual com menores”. Não basta haver um deputado preso com uma menor de idade. Ele é o autor da lei que proíbe seu gesto. “Contas bancárias milionárias, de políticos brasileiros, são descobertas no exterior. A maior delas pertence a um líder sindical de esquerda”. Não basta haver contas de políticos fora do Brasil. A maior delas pertence a quem mais denunciava essa prática criminosa. Essa causalidade inverte-se dentro de uma relação vetorizada que se desdobra sobre si mesmo.

Se a coincidência é – por si mesmo – uma dificuldade racional, elemento de forte apelo simbólico, o seu desdobramento torna-se ainda mais radical. Em casos como esses, a coincidência remete à ideia de uma monstruosidade. Elementos de natureza incompreensíveis parecem se alinhar para provocar uma conjunção só possível de entendimento se atribuída aos astros, aos deuses, ao destino. Estes signos indecifráveis tecem os acontecimentos, através de elementos simbólicos que os homens não conseguem decifrá-los porque estão cegos para seus significados. É aqui que Barthes introduz um valor e um significado ao *fait divers*. Ele nos diz que,

Causalidade aleatória, coincidência ordenada, é na junção destes dois movimentos que se constitui o caso do dia: ambos acabam, com efeito, por recobrir uma zona ambígua onde o acontecimento é plenamente vivido como signo cujo conteúdo é no entanto incerto. Encontramo-nos aqui, se se quiser, não num mundo do sentido, mas num mundo de significação; este estatuto é provavelmente o da literatura, ordem formal na qual o sentido é ao mesmo tempo apresentado e iludido.. (BARTHES, 1977, p. 275)

De fato, o *fait divers* pode assumir uma significação quando seus elementos (de natureza tipológica e estereotipada) passam a incorporar elementos de significação. Quer dizer, quando podem ser lidos a partir de um horizonte imanente

ou de um horizonte nomeado. Nestes casos, se reveste de significação ambígua, mas possível de entendimento. Durante muitos anos, na ditadura militar, as editorias de polícia dos grandes jornais, passaram a produzir inúmeras notícias que tinham esse caráter duplo de leitura. O capitão do Exército que matara um assaltante, durante a madrugada revestia-se de um caráter revelador da sociedade brasileira naquele momento.

Alguns destes fatos noticiados como *fait divers* se transformaram em relatos carregados de significado social. O assassinato de uma modelo por um rico playboy, da sociedade de Belo Horizonte dos anos 70, acabou por se transformar num emblema da situação da mulher na sociedade brasileira (O caso Doca Street); o triângulo amoroso formado por um capitão do Exército, um bancário e uma professora primária que acabou com a morte da mulher. O assassinato mexeu com o país, afinal, o militar, a professora e o bancário eram tipos ideais de uma sociedade dos anos 50 que se civilizava no processo de urbanização (O crime do Sacopã). Nestes casos, o *fait divers* abandonou sua natureza efêmera e irrelevante. É evidente que aqui estamos tratando com os mitos da sociedade. O mito como unidade do discurso. (BARTHES, 1993, p.143)

É evidente que essa leitura, como *fait divers* ou como informação, realiza-se em leitores diferentes. A significação das ações, dos estereótipos, as antíteses criadas no interior da narrativa, é “decifrada” pelos leitores que possuem conhecimento do horizonte de onde este discurso se origina. Seu desvendamento, como na literatura, só é permitida a aqueles que dominam o código narrativo apresentado. Sempre será uma leitura dedutiva, mas nem por isso incompleta. Do outro lado, o leitor que não tem domínio desses códigos, que não identifica seu significado e não entende seus estereótipos, só poderá consumi-la como *fait divers*. É evidente que, como demonstrou Barthes,

são inúmeros os tipos de *fait divers* e só alguns, em número muito reduzido, conseguem trazer na sua natureza narrativa estas duas possibilidades de leitura.

Deputados do partido de esquerda no poder do Brasil teriam sido fotografados nus, fumando charutos cubanos Cahibas e mantendo relações sexuais em festas patrocinadas por Jeany Mary Córner, conhecida cafetina de Brasília. Alguns foram guerrilheiros nos anos 70 e estão sendo acusados também de receber malas de dinheiro como suborno. (NY POST, 2005, p.23)

Essa notícia pode ser lida como um legítimo *fait divers*. Aqui temos as coincidências espetaculares de que fala Barthes. Uma sucessão de antíteses e de estereótipos que se desdobram sobre seus próprios conceitos. Tipos humanos, “clichês” de representação social, contradições temporais, improbabilidades expressa. De um lado temos os deputados de esquerda (estoico, espartano); charutos Cahibas (Cuba, Fidel), guerrilheiros (Guevara, selva, Araguaia), anos 70 (ditadura militar, tortura). De outro lado, absolutamente oposto, temos deputados (políticos), nus (perversão); charutos Cahibas (dinheiro, fortuna); relações sexuais (perversão), festas (luxúria), cafetina (perversão), malas de dinheiro (corrupção). O *fait divers* se organiza e se explica como curiosidade discursiva numa quantidade de estereótipos sociais que se aglutinam, contrapõem-se e se realizam de forma absolutamente improvável (no entanto, houve uma foto. Há provas).

O que neste *fait divers* tem o toque do humor grotesco, adquire o traço fortemente trágico e desolador quando os códigos recebem uma significação discursiva, um contexto histórico. Essa mesma notícia pode ser lida como informação se o leitor reconhece o horizonte de onde provem estes acontecimentos. Na medida em que identifica o

contexto e atribui significação, esta notícia ganha relevo e importância informativa.

Aqui abordamos o processo de produção da informação, concebido como uma série de escolhas onde o fluxo de notícias tem de passar por diversas áreas de decisão em relação às quais o jornalista tem de decidir se vai escolher essa notícia ou não. Essa é a teoria do *gatekeeper*, que analisa a notícia apenas a partir de quem as produz: o jornalista. Assim, é uma teoria que privilegia apenas uma abordagem micro-sociológica, ao nível de indivíduo, ignorando por completo quaisquer fatores macro-sociológicos, como a organização jornalística. (TRAQUINA, 2005)

Dessa forma, ao escolher entre um sem número de acontecimentos dispersos no mundo real os que vão transformar-se em notícias, o jornal considera nas adequações dos fatos e efeitos a serem produzidos simbolicamente pelas mediações propostas das dimensões valorativa, normativa e prescritiva. A escolha dos termos, a ordem de sua apresentação, a seleção dos fatos narrados fornecem perspectivas, modelam imagens, ajudam promover os temas, a definir a atmosfera específica, a construir a realidade. (MARQUES, 2007)

A própria realidade da vida cotidiana está cheia de objetividades e, além do mais, é possível unicamente por essa existência. As objetividades se sustentam pela significação linguística, o que faz com que a compreensão da linguagem, o sistema de signos vocais mais importantes da sociedade humana, seja essencial para a compreensão da realidade da vida cotidiana, até mesmo a transcendendo. A linguagem constrói enormes edifícios de representação simbólica que parecem dominar a realidade, construindo-a (BERGER; LUCKMANN, 1995).

Dentro desta construção da realidade nos deparamos com diversas questões abordadas por Barthes em seus livros. Quando o autor afirma que “para o escritor, não se trata de

escolher o grupo social para que escreve: ele sabe perfeitamente que, a menos que se conte com uma revolução, será sempre para a mesma sociedade. Sua escolha é uma escolha de consciência, não de eficácia” (BARTHES, 1996). Nessa consciência encontra-se a questão de que a linguagem nunca é inocente: as palavras têm uma memória segunda que se prolonga misteriosamente em meio às significações novas, como diria Barthes. Não podemos esquecer, ainda, que ao investigarmos a linguagem, estamos analisando a sociedade da qual ela é linguagem, o contexto social e cultural na qual é usada, as práticas sociais, os paradigmas, a ‘racionalidade’. Então, a seleção léxica mais do que um componente essencial é o mesmo cerne da escritura. Assim, o ato da escrita – seja ou não de *fait divers* - supõe transpor uma fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa e o que nos passa.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos: o grau zero da escritura**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996

_____. **Mitologias**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1993.

_____. **Ensaio Crítico**. Lisboa-Portugal, Edições 70, 1977.

BERGER, Peter ; LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1995.

HOHENBERG, John. **O jornalista profissional**. Rio de Janeiro, Ed. Interamericana, 1981.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnica da Notícia**. Rio de Janeiro, Vozes, 1979.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. **Ética e discurso jornalístico**. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/marques-ester-etica-discurso.html>

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo** – Porque as notícias são como são. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2005.

Outras referências

ZERO HORA, jornal. Porto Alegre, 12.08.2005.

NY Post, jornal. Nova York, 16.08.2005.

Artigo enviado em: 23/05/2014

Aceite em: 16/03/2015

Leitura literária: um enfoque para a prática social

p. 62 - 79

Karina L. Fracaro ¹

Cláudio Mello ²

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a promoção da leitura literária, concebida como efetiva prática social por alunos da Educação Básica, este texto apresenta reflexões acerca do binômio fruição e cognição como fundamental para o desenvolvimento de atividades de leitura LITERÁRIA em sala de aula. Para tanto, apresenta fundamentação teórica amparada nos estudos de Mikhail Bakhtin, de cujo dialogismo derivam perspectivas pedagógicas como o socio-interacionismo, no qual as atividades de leitura, produção de texto e oralidade configuram-se como meios para um uso efetivo (social) da língua; na literatura, a prática social ocorre na medida em que o leitor se apropria de forma autêntica do texto literário, por interesse, prazer ou curiosidade. Resultados apontam a necessidade do emprego de estratégias de leitura associadas às atividades da teoria literária, a fim de que a compreensão dos efeitos estéticos dos textos literários permita uma interpretação e uma prática social no ato da leitura. A relevância do trabalho está em contribuir para a superação do modelo historiográfico e formalista para buscar um ensino de literatura em a promoção da leitura literária esteja presente como principal quesito na formação do leitor.

Palavras-chave: Educação literária; formação do leitor; ensino de literatura.

Resumen

Con el objetivo de contribuir a la promoción de la lectura literaria, concebida como práctica social de los estudiantes de educación básica eficaz, este texto presenta reflexiones sobre el disfrute binomial y la cognición como algo fundamental para el desarrollo de actividades de lectura literaria en el aula. Se presenta el apoyo en los estudios de Mijail Bajtin, dialogismo cuyos fundamentos teóricos derivar perspectivas pedagógicas, tales como socio-interaccionismo, en la que aparecen las actividades de lectura, la producción de textos y la oralidad como medio para el uso eficaz de (social) lengua; la literatura, la práctica social se produce en la medida en que el lector se apropia de forma autêntica de texto literario, por el interés, el placer o curiosidad. Los resultados sugieren que el uso de estrategias de lectura relacionados con las actividades de la teoría literaria, de modo que la comprensión de los efectos estéticos de los textos literarios permiten una interpretación y práctica social en el acto de la lectura. La relevancia de este trabajo es contribuir a la superación de modelo historiográfico y formalista de buscar una enseñanza de la literatura en la promoción de la lectura literaria está presente como las principales cuestiones a través de la educación del lector.

Keywords: La educación literaria; la formación del lector; la enseñanza de la literatura

1 Possui graduação no curso de Letras Português Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2010). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - ESAP (2011). Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO (2014).

2 Doutor em Letras pela UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) com doutorado-sanduíche na Universidade de Coimbra (Portugal) e Pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona, sob supervisão de Teresa Colomer, com bolsa sênior da CAPES. Professor Adjunto e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.

Introdução

Neste artigo vamos nos apropriar de leitura como um “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 2004, p.12), e, ainda, “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2004, p.10).

Abordamos aspectos primordiais da teoria Bakhtiniana para apresentar reflexões sobre o binômio: Fruição e Cognição, articulando-as paralelamente a fim de incentivar novas práticas pedagógicas no ensino da leitura literária. Embasados nessa concepção, desenvolvemos este trabalho com o objetivo de auxiliar os estudos sobre leitura literária, favorecendo o ensino e a aplicação de estratégias de leitura; e, simultaneamente, possibilitar aos alunos o aprimoramento de sua capacidade linguística leitora, assim como desenvolver seu senso crítico. A relevância do trabalho está em contribuir para a superação do modelo historiográfico e formalista para buscar um ensino de literatura voltado à promoção da leitura literária através da fruição, principal quesito na formação do leitor.

Para conhecermos os princípios norteadores que acompanham a história da leitura destinada à prática social e a função ativa do leitor, apresentamos algumas correntes teóricas relevantes para a compreensão de como deve ser idealizada a leitura literária a partir da escola..

Estética da recepção

Concebemos a teoria da Estética da Recepção, bem como o dialogismo de Bakhtin, como a maior mudança de paradigma ocorrida na história da leitura, após o Estruturalismo e o Formalismo Russo. Hans Robert Jauss, lembrado como formulador da teoria da Estética

da Recepção, e seus companheiros da Escola de Constança fizeram uso de conceitos da Fenomenologia para aclarar o ensinamento da recepção do texto literário.

Zilberman pondera sobre conceitos-chave que reformulariam a história da literatura como a “historicidade que coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (1989, p. 33). Assim, a Estética da Recepção considera o leitor como peça fundamental da leitura, pois ele, partindo da sua bagagem, é quem atribuiria um sentido sempre novo à obra. Porém, o ato da leitura nunca é um fato estritamente individual; segundo Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989, p. 34): “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social”. Além disso, cada interpretação, embora seja diferente em função dos conhecimentos prévios de cada um, estará sempre ligada aos desígnios depositados na própria obra.

A história da leitura mostra que, tradicionalmente, os olhares eram voltados apenas para o produtor do texto. Segundo Arnold Hauser (1977, p. 549), até basicamente o Século XIX, para os críticos, o público em si não tinha outra função senão a de coadjuvar. A partir do viés sociológico da arte, o autor afirma que não existem livros se não houver quem os leiam, ou seja, a arte promove em igual dimensão a sua produção e a sua recepção. Sobre esse enfoque, o texto literário possui valor estético em função da leitura. Na Estética da Recepção, o conhecimento de mundo, que envolve todas as experiências, consiste no que Jauss chama de “horizontes de expectativas”, termo advindo dos estudos de hermenêutica de Gadamer. Isso é, o que propicia ao leitor às inferências de sentidos do texto no ato da leitura.

Considerando o leitor como peça fundamental para a construção do conhecimento, a Hermenêutica Literária foi desenvolvida através

da Estética da Recepção, na Alemanha em 1960, por Hans Georg Gadamer. Ela foi instituída por um grupo de estudantes da escola de Constanza que preconizavam em seus trabalhos a recepção, a qual era imprescindível para a concretização da obra e sua leitura.

Nesta perspectiva, retomando os conceitos de Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989) o autor pressupõe um leitor ao seu texto, uma vez que escreve para um determinado público. Neste caso, o leitor é implícito e sua inscrição no texto é derivada da própria produção do autor na composição das estruturas, nas imposições que podem ou não identificarem-se com o leitor real. As estruturas linguísticas, que são formuladas prevendo os conhecimentos do leitor, para conceber a mensagem final do texto, ou seja, a sua interpretação, permitem a participação e tornam o leitor ativo no processo de compreender a obra, e a partir dela, é recriado um objeto estético (ZILBERMAN, 1989).

Assim, a obra é significada pelo leitor a partir do seu conhecimento de mundo, das suas influências aderidas em determinada época, salientando sua dimensão social. Podemos conceber, conforme Iser (*apud* ZILBERMAN, 1989), que a compreensão do texto pode ser recriada no sentido que o sujeito, enquanto leitor, realiza uma interação com o texto. Partindo desses aspectos e dos pontos de indeterminação, silêncios e vazios, realiza-se um diálogo capaz de formular novas interpretações e novas reflexões. Bordini & Aguiar (1993, p. 82) reconhecem nesse processo um autêntico ato comunicativo, cuja falta de confirmação do interlocutor (no caso, o texto) é substituída pela mobilização do imaginário do leitor para prosseguir o contato comunicativo.

A partir da Estética da Recepção, a leitura possibilita o encontro ou a fusão de horizontes existentes no texto que são conhecidos pelo leitor. Hans Robert Jauss (*apud* ZILBERMAN,

1989) afirma que a fusão de horizontes de expectativa, é o encontro de visões de mundo e de conhecimentos formados pelo autor da obra e apropriados pelo leitor, ambos mediados pelo texto. Estes horizontes permitem a captação de sentidos como um todo do texto e possibilitam a criação e a recepção de uma obra.

Os diálogos entre as obras do passado e a experiência literária do presente, separados até então pelo historicismo, estabelecem uma noção de continuidade. Deste modo, a pluralidade de interpretações sempre será instituída no decorrer do tempo, confrontando situações sócio-históricas e mesclando os conhecimentos dos momentos de produção e de recepção do texto, formando uma fusão de horizontes de expectativas

A obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, o que acarreta, necessariamente, um processo de interação entre os mesmos, cujo grau de perenidade depende dos referenciais estético-ideológicos que os configuram, isto é, em face da natureza dialógica dessa relação, a obra literária só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação desse o horizonte de expectativas. (GADAMER, 1999, p. 533-556).

Segundo Bordini & Aguiar, a recepção da literatura de obras emancipadoras é baseada nas reformulações do leitor, que por sua vez são compostas de experiências e valores, além de serem detentoras de um poder de transformação de esquemas ideológicos, teoria capaz de revolucionar e “afetar a história” que se baseia na conceituação e classificação de leitores, e fundamenta-se na “interação ativa com os textos e a sociedade”. Estas obras emancipadoras disponibilizam condições para o amadurecimento do leitor, com o reconhecimento não apenas da abordagem temática mas, também, das estratégias textuais de ordem estilística, linguística e formal (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 85).

No processo da leitura vislumbrado por Jaus, nem o texto possui uma verdade única, nem o leitor tem qualquer compreensão independente do texto, o que se evidencia é um processo colaborativo entre texto e leitor no ato da leitura.

A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias. Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua origem e validade, (GADAMER, 1999, p. 272).

Deste modo, compreendemos que, para a Estética da Recepção, o leitor é a peça fundamental para a construção do conhecimento e seu papel ativo pode contribuir para o surgimento da experiência estética, a partir das convenções das outras obras já conhecidas por ele. Assim, a fruição é decorrente de um processo cognitivo. Em situações de ensino, isto deve ser considerado para que a escolarização da leitura literária possa formar leitores autônomos, com capacidade crítica, como afirma Chartier (2004, p. 247): “saber ler é outra coisa, não somente poder decifrar um livro único, mas mobilizar, para a utilidade ou prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita”.

Ao concebermos o papel do leitor como elemento essencial do processo de leitura da obra literária, devemos considerar não apenas a dimensão estética como, também, os aspectos do contexto social, da produção e da recepção, pois todos eles contribuem para a interpretação da obra, engendrando a interação entre texto e leitor, fenômeno tão almejado no processo educacional da leitura. Sendo assim:

A atitude receptiva se inicia com a aproximação entre o texto e o leitor, em que toda a historiografia de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou

distanciamento do leitor em relação à ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência de que delas possui. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Na prática, são estas as analogias que o leitor desenvolve com o texto no ato da leitura, as quais incluem as reflexões de mundo e o devido lugar das coisas e seres dentro dele.

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52).

Gadamer (*apud* ZILBERMAN, 2009, p. 26) prevê que o leitor, em sua função de receptor, deve “recorrer seletivamente à sua experiência e sensibilidade para obter símbolos verbais a partir dos sinais do texto e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como correspondente ao texto”.

Dialogismo

O conceito de dialogismo foi elaborado pelo estudioso russo Mikhail Bakhtin, o qual se dedicou às noções, aos conceitos e à análise da linguagem, fundamentando-se nos mecanismos de interação textual. Seu grupo de estudos, conhecido como Círculo de Bakhtin, enxergava a linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo e pelas situações prosaicas ou formais de comunicação, as quais previam locutores e interlocutores. Esse diálogo, também, faz-se presente nas obras impressas e, respectivamente,

na sua leitura, esferas nas quais o discurso é analisado sempre na ação recíproca com textos semelhantes. O diálogo se estabelece no processo de recepção e percepção de um enunciado.

O enunciado possui uma dimensão dialógica, uma vez que é composto pela relação entre os interlocutores nas suas condições de produção enunciativa. O dialogismo, portanto, é o posicionamento intersubjetivo em que um sujeito se constitui frente ao outro, reconhecendo-se através da palavra e diz respeito:

(...) ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98).

Os discursos tratados por essas relações dialógicas podem ocorrer entre texto e leitor, e resultam no processo da leitura. Nesta dimensão dialógica, a leitura, elemento essencial deste processo, destacou-se gerando estudos centralizados em diversos aspectos, como: a elaboração de significados que derivam não apenas da decodificação de signos mas, também, da construção de sentidos com base na vivência e no conhecimento de mundo do leitor e como ele recebe o que está lendo. Nesse sentido:

A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual que ela possui, [...] depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado. (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Na concepção bakhtiniana, a leitura deve ser entendida como um ato dialógico, que engloba as mais diversas situações sóciopolítico-econômicas em que o indivíduo se encontra. Basta dizer que dialogismo é a materialização do sujeito na enunciação das diversas vozes ideológicas de um determinado grupo, pertencente a um determinado lugar, em determinada época. Concebemos a linguagem como um fenômeno histórico-social, portanto, ideológico. Nesse sentido, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95). Toda interação verbal realizada na enunciação revela um caráter ideológico, o qual pode não partir internamente de um indivíduo, entretanto pode refletir a orientação de um grupo externo em que o indivíduo pertence: “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1992, p. 121).

O que nos chama a atenção nessa linha de pensamento é que a interpretação de uma mesma leitura pode ser distinta conforme o tempo e espaço em que se encontra o leitor, uma vez que se trata de uma relação dialógica, da mesma forma que o indivíduo infere as significações textuais e as confronta com seu próprio saber.

A interação existente no diálogo do indivíduo com o texto fundamenta o processo da linguagem como fenômeno social, realizando-se como uma troca de enunciados através da enunciação, a qual teve seus pressupostos teóricos de acordo com os estudos de Bakhtin. A Teoria da Enunciação considera o sujeito como centro da reflexão da linguagem e distingue o enunciado (aquele que já foi realizado) da enunciação (o ato de produzir o enunciado). Agora, importa-nos o processo em que se dá a enunciação, ou seja, as marcas do sujeito naquilo que é dito.

Observamos que no estudo da interação, o

social não se separa do ideológico, ao contrário: “a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Nesta esteira, a enunciação é sempre orientada pelo contexto das situações, no qual a palavra acarreta os valores sociais, a época e a sua verbalização. Sendo assim,

(...) o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98).

Logo, o dialogismo é o confronto entre as vozes ideológicas do enunciado que descentraliza os sujeitos (eu e tu), entendidos como locutor e destinatário, e expressa a ideologia de um grupo social, de um lugar e de um tempo determinado, assim como explica Bakhtin:

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1992, p. 316).

Como citamos, o dialogismo é composto por dois lados: um determinado pela parte que antecede de alguém e o outro pela parte que se dirige a alguém, isso é a interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um indivíduo em relação ao outro (BAKHTIN, 1981, p. 113). Esta é, na verdade, a definição de alteridade, como lembra Martins (1990, p. 18): a comunicação é vista como uma relação de alteridade em que o eu se constitui pelo reconhecimento do tu, sendo na verdade o reconhecimento de si que se produz pelo reconhecimento do outro. A alteridade intervém sempre no dialogismo, é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, que tanto pode ser a sociedade como a cultura, “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1988, p. 147).

O texto possui uma estrutura construída para gerar um efeito no leitor, conduzindo-o ao seu encontro. Assim, o papel do leitor e os pontos de indeterminação do texto (terminologia da Estética da Recepção) são primordiais para efetuar a interpretação, por isso, é preciso que a interação entre o autor, a obra, e o leitor seja efetivada no ato da leitura.

Desta forma, as concepções de leitor subentendem que, em todo momento de escrita, a alusão de um leitor ocorre na formulação do texto, onde são inclusas as estratégias de escrita previamente pensadas para a sua compreensão. “Assim, as estratégias literárias selecionadas e definidas num texto literário, têm relação direta com o leitor projetado a partir das coordenadas histórico-culturais e ideológicas sociais conhecidas pelo autor” (EGIERT; MELLO, 2013, vol.14, n. 27).

Letramento e a escola

Antes do conceito de letramento, o termo mais usado para referir-se ao processo de utilização da escrita era a alfabetização, que consistia em transmitir de forma restrita o aprendizado da escrita e da leitura; mas por que de forma restrita? Porque, segundo Soares (1998), as pessoas das mais diversas camadas sociais eram programadas a reconhecer as letras, ou seja, saber ler e escrever. Porém, não havia preocupação com o uso dessas atividades constantemente, daí a denominação desse aprendizado de alfabetização funcional. Nessa perspectiva, o letramento é algo mais profundo do que a alfabetização, pois nesse caso está implícito o contexto de vida do aluno, o que lhe permite a inserção em um mundo social mais amplo, ou seja, cabe ao letramento em geral aquilo que Cosson (2006) disse sobre o letramento literário, capaz de “(...) tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2006, p. 17).

Para esclarecer o que seria este “algo a mais que a alfabetização”, acima citado, a questão do letramento, termo adotado para designar o uso que fazemos da escrita em situações sociais significativas, vem sendo debatida em todo o campo da educação. Desde pequenos até adultos, somos movidos a conviver no mundo das letras, entre necessidades sociais tão amplas, desde jogos até contratos e, também, no meio tecnológico, como e-mails, SMS e redes sociais. A leitura faz-se presente com uma função importantíssima, a de nos consentir espaço na socialização, ou seja, está “implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura partilham da qualidade de textos”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 11).

Assim, é possível diferenciar as pessoas letradas das alfabetizadas. Os indivíduos que

sabem ler e escrever, mas não fazem um uso social efetivo dos meios comunicativos por escrito, e desconhecem, por exemplo, como preencher um formulário, são as pessoas alfabetizadas, porém não letradas. Já pessoas que sabem como usar a escrita, conhecem o funcionamento da leitura e suas diferentes entonações na oralidade, são designadas letradas. Conforme afirma Soares:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 40).

A apropriação dos sentidos de ler e escrever corresponde às habilidades do letramento literário definido como “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A leitura a partir do letramento, segundo Soares (2001), é entendida como tecnologia contraída pelo indivíduo que:

estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69).

Na perspectiva da literatura, o letramento é superior à simples leitura de textos clássicos, é a sua atualização no universo literário e sua

experiência em conferir sentido ao mundo através das palavras superando o tempo e o espaço. A fim de usufruir do princípio do letramento para a formação de leitores, Rildo Cosson (2009), desenvolve um trabalho para o letramento literário que compreende dois tipos de sequências didáticas: a básica e a expandida.

As fases determinantes da sequência básica que motivam o aluno a subscrever-se no texto compreendem a preparação do tema, que geralmente é colocado de forma lúdica, a fim de instigar a leitura. A aprendizagem da literatura está vinculada à experiência estética por meio das palavras e promove a intimidade de sentimentos do leitor para com o texto. A leitura, ou decifração do código, a introdução do autor e da obra, completam-se na aprendizagem sobre a literatura. Tais fatores abrangem os conhecimentos de história, da teoria e da crítica predominantes nos currículos escolares, e devem ter o acompanhamento do professor, principalmente nos “intervalos” denominados por Cosson (2009), os quais indicariam o modo de compreensão do vocabulário e partes do texto, indispensáveis para manter o estímulo à leitura.

Assim, após estes passos, a interpretação e a aprendizagem configuram-se por meio da literatura e constituem-se em dois momentos: um interior, que compreende a decifração e é chamado de “encontro do leitor com a obra”, invalidando qualquer outra intermediação de interpretação (resumos, filmes, etc) que não seja a do próprio leitor; e o exterior, que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65). A aprendizagem por meio da literatura relaciona-se aos saberes adquiridos pela prática da leitura literária, ou seja, a ampliação dos horizontes culturais, sociais, políticos, ideológicos e filosóficos do leitor em diversos ramos do conhecimento.

A sequência expandida, denominada por Cosson (2009), é outra orientação sobre como proceder na prática do ensino da leitura literária; possui as mesmas etapas da sequência básica, mas acrescenta dois momentos de interpretação: o primeiro, é a compreensão geral do texto, a partir de seus aspectos formais; e o segundo, é o aprofundamento de um dos elementos do texto, que deve adequar-se aos propósitos do professor. Diante da expansão na interpretação, Cosson (2009) salienta a importância dos processos de intertextualidade, abrindo espaço para os diálogos com outras obras que o leitor teve ou possa ter contato.

Esses processos, conforme Cosson (2009), são indispensáveis para a formação de leitores críticos. Porém, a sua prática é raramente contemplada em sala de aula e isso faz com que os alunos vejam a literatura como uma atividade entediante. Em linhas gerais, o letramento como um conjunto de práticas sociais, objetiva a construção e a reconstrução dos significados da obra, sinalizando novos caminhos acerca da interpretação de mundo, que normalmente revelam-se em um processo de educacional, como acrescenta Cosson (2009):

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

Para que o letramento se efetive, observamos que o aluno necessita do auxílio da escola, pois requer um processo educativo específico, e somente a prática da leitura literária não consegue realizar sozinha. Então, para que ocorra esse processo de escolarização caracterizado por sua

função social, o letramento desenvolve-se como técnicas e medidas de orientação, consolidação e redimensionamento da educação literária, e tem como objetivo tornar os alunos leitores proficientes não só no ambiente escolar, como também, no uso social da literatura de modo geral.

Nessa perspectiva de uso social, constatamos que os alunos estão inseridos no contexto escolar por meio de atividades interativas repletas de texto e oralização, além dos fatores componentes do mundo letrado, como a televisão e a internet. Os livros fazem parte destes elementos mas, assim como os fatos, eles jamais falam por si mesmos, “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2007, p. 26). Como complementa Soares (2003, p. 15): “letramento é imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (...)”.

Tendo como foco o progresso do ensino, da leitura literária e a formação de leitores críticos, salientamos que, para o aluno obter prazer no ato de ler literatura, o processo de letramento literário pode ter uma grande função, pois nele a escola exerce um papel fundamental na formação e consolidação de alunos leitores. Nessa prática da leitura literária, o leitor transmite sua emoção ao encantar-se com as palavras, as quais permanecem alojadas em sua memória e despertam seu interesse pela leitura, fazendo com que ele convença outras pessoas a lerem e, assim, determina uma leitura de caráter mais individual que relaciona o leitor e o texto. Bordini & Aguiar complementam essa perspectiva, ao dizerem que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A

literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 15).

Para se efetuar a leitura individual, deve-se ter aprendido estratégias e convenções no decorrer da vida escolar. É neste ambiente que edificamos nossos sentidos e conhecimentos individuais baseados no compartilhamento da interpretação, como explana Cosson (2009):

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 65).

Deste modo, reiteramos que não basta assumir a postura de um aluno da literatura comum e simples, mas de um leitor em potencial, de competência leitora, que atravesse vieses e estabeleça conexões intertextuais, experimentais e globais, tornando-o autônomo, crítico e proficiente em linguagem na interação com o mundo. A forma como o aluno lê é derivada de processos educativos, logo, sua habilidade sobre a leitura depende da conduta escolar, das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

A escola, além de ser um local responsável pela alfabetização, é, também, um dos locais mais adequados para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento da leitura, pois segundo Soares (2001, p. 84), é para essa instituição que “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos,

crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Assim, voltam-se os olhares para o processo de escolarização, surgindo a necessidade de capacitação dos alunos, não apenas para a decodificação de letras mas, também, para o aprofundamento em práticas de leitura crítica, que subsidiem a autonomia do leitor. Conforme afirma Silva:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2005, p. 24).

Pensamos na escola como agente formador de leitores assíduos e críticos, pois ela auxilia a aquisição da habilidade da leitura a partir de mecanismos sistematizados. Dentre as habilidades, valores e atitudes promovidos em ambiente escolar, destacam-se os relacionados à formação de leitores, deixando para trás a defasada concepção tradicionalista de ensino que idealizava a escrita e a leitura como um processo mecânico, o qual, na prática, é um ensino pautado pela transmissão de características de obras e autores canônicos, e pela análise estrutural dos textos, um modelo de ensino que incide em exercícios repetitivos de identificação de personagens, tempo e espaço, atividades de nomenclatura, exercícios para encontrar e diferenciar o narrador, descrição do período literário e suas características, conforme demonstrou Todorov (2004).

Já as práticas de letramento são derivadas de uma cultura e de situações sociais as quais pertencem o indivíduo, sendo transformadas conforme o contexto em que se desenvolvem (STREET, 1984). Portanto, a instituição escolar deve estar apta a oferecer os suportes necessários

para o letramento, como por exemplo, a aquisição de acervo literário. Outro fator que não podemos esquecer, é que não se coloca a responsabilidade do letramento apenas aos professores de língua portuguesa, mas sim a todos os professores ligados às áreas específicas que trabalham com leitura e escrita, o que inclui não somente a linguagem verbal, como também linguagens não-verbais, fato que amplia o conceito de letramento, derivando os multiletramentos.

Cabe ao professor, como agente das práticas de ensino-aprendizagem, diminuir as barreiras através da interação, estando aberto à discussões e a agregar a dimensão social em suas atividades. Na mesma linha escrevem Bordini & Aguiar (1993):

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 16).

Considerando que cada segmento de área pode ser trabalhado com o letramento, observamos, em particular, a abordagem na literatura, que permite refletir sobre a prática docente dos professores na contribuição do exercício da cidadania e sobre o papel da escola. Assim, como as escolas e os professores devem ficar alertas ao processo de letramento literário, escolhendo materiais confiáveis e que estimulem o desenvolvimento crítico, a biblioteca, também, deve repassar formas de leitura que acrescentem e possibilitem uma evolução constante (SOARES, 1999). Reforçando a ideia sobre a seleção dos materiais adequados para a prática do letramento, Dionísio (2000) comenta sobre o livro didático:

O fato de ter sido selecionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins educacionais acaba, por um lado, por

ampliar e, por outro, por reforçar o poder do texto no seu papel de “moldador” e, concomitantemente “constrangedor” do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o apresentar. Muitas vezes também, a própria deslocação de um texto do seu contexto de origem para o contexto pedagógico acaba por criar essa função que antes não se antevia. (DIONÍSIO, 2000, p. 117).

Quando analisamos os materiais didáticos mais utilizados, verificamos que as instruções docentes vêm prontas e que os exercícios sobre os textos literários são facilmente respondidos, pois as respostas estão na estrutura do próprio texto, sendo suficiente para uma compreensão geral do assunto. O que ocorre é que a leitura literária, normalmente, acontece na escola, e pode suceder de forma correta ou imprópria como a utilização de textos literários estudados apenas com objetivos gramaticais ou a dispersão do texto integral, sendo analisados somente alguns fragmentos no livro didático constituindo, assim, uma leitura de obrigação e não uma leitura prazerosa. Para Cosson, entretanto, há que se tomar cuidado com a ideia de que a leitura literária promove, exclusivamente, prazer. Segundo ele, “os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas” (COSSON, 2007, p. 29).

O livro didático, elemento de estudo em nossa pesquisa, deve reportar atividades que façam fluir indagações a respeito do texto, posicionamentos em direção à obra, memórias de textos lidos e a formação de opinião do leitor.

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de

determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Retomando a conceituação da Estética da Recepção, sabemos que os conhecimentos prévios do leitor interagem na produção de sentidos na leitura do texto; sendo assim, as experiências de leitura fora do contexto escolar, incentivadas desde a infância pela família, são de suma importância no processo de apropriação da leitura literária e do domínio do letramento. O conhecimento de mundo ativa os saberes que o leitor já possui em relação aos que está lendo. Uma vez acionado, esse horizonte de expectativas interfere na compreensão durante a leitura, realizando conexões que se estabelecem desde a pré-leitura, potencializando a capacidade de realizar inferências durante o ato de ler. Dessa forma, cria-se uma espécie de vínculo, com imagens pessoais internas que facilitam a concentração e a valorização significativa da leitura.

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, torna-se uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Assim como a Estética da Recepção, o letramento literário constitui o processo de ressignificação e, a partir dessa ótica, forma novos leitores, autores e sentidos do texto. Além disso, atua como um meio de instruir novas reflexões, dentro e fora do contexto escolar, já que, convém

lembrar, é o uso social da leitura.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

O letramento, como norte da prática pedagógica, objetiva auxiliar o aluno e o professor a melhorarem suas leituras, estabelecendo as seguintes conexões: entre texto e leitor, a partir de suas relações de experiência de mundo; entre texto e texto, compondo as intertextualidades; e, também, entre texto e mundo, que são as relações entre o texto e os acontecimentos globais. A leitura, conforme o letramento, contribui para a formação do leitor criativo e autônomo, além de promover os instrumentos imprescindíveis para cada indivíduo interagir com competência no mundo da linguagem.

Fruição ou cognição?

Adentrando nesse universo do leitor e da escola, percorremos o caminho feito pelo leitor, entre a fruição e a cognição no âmbito escolar, como pressupõe as ideias de Roland Barthes (1987), Umberto Eco (2010), Hans Robert Jauss (1994) e de outros estudiosos que discutem, amplamente, esse assunto. Voltaremos-nos, agora, para as práticas atuais de ensino escolar sobre a leitura literária, abordando, inicialmente, como fonte de conhecimento do embasamento ideológico, os conceitos bakhtinianos que transcendem para a questão do letramento, o qual é esclarecedor das funções da escrita em nossa sociedade. Desse modo, compreenderemos o processo da construção de sentido e o domínio

da palavra, que são os geradores da fruição.

Quando falamos em fruição na leitura, pensamos sobre sua abordagem como prática social, termo que, constantemente, aparece nos estudos literários e que desenvolve o conhecimento anteriormente inferido. A prática social é o fator mais almejado na educação da leitura literária, em particular nas escolas públicas de ensino, e para que haja um ensino-aprendizagem voltado para ela alguns termos devem ser analisados, entre eles: a escola, o contexto social, o professor, sua metodologia, etc. O binômio ensino-aprendizagem nasce como um processo indissociável e referencia-se da junção da relação pedagógica cognitiva. Neste caso, tal binômio foi, especificamente, formado pelo processo cognição/fruição, o qual determina que, a partir do conhecimento, estabeleça-se o gosto por tudo aquilo que foi aprendido.

A cognição é estudada a partir da neurociência, a qual desempenha um papel importante nos estudos da leitura, pois trabalha com a construção do conhecimento, que segundo Alba Olmi (2005), utiliza dos mesmos mecanismos responsáveis por vivenciar o que lemos para a atribuição de significados a tudo que nos cerca. Para a autora, a leitura ficcional organiza as narrativas das nossas vidas, ou seja, a literatura contribui para a autoconstituição dos sujeitos leitores.

Essa autoconstituição surge quando concebemos a leitura como atividade subjetiva de produção de sentidos. Olmi & Perkoski, (2005, p. 13) convidam o leitor a “tomar parte neste processo de construção, nele inserindo sua leitura, seus conhecimentos, seus saberes”, motivando-o a conceber o entrelaçamento de textos, realizar um exercício mental de conexões, fruto de experiências, interações e reconstrução de conhecimentos.

Nas relações efetuadas no ato da leitura, no

qual se utiliza do conjunto de habilidades mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo, mais precisamente chamado de cognição, Pellanda (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005, p. 53) ressalta a noção autopoética, verificável no momento em que os leitores se constituem nas suas interações com os outros e com o meio, sendo assim a leitura seria um sistema de relações entre leitor e texto.

O trabalho com a literatura deve ser iniciado desde cedo, quando a criança é entendida como um ser social que precisa ser estimulado e desafiado, de forma a contribuir para o desvelamento de sua inteligência pelas interações com o mundo dos textos, como afirma Ramos (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005).

No trabalho de cognição com a leitura literária, são necessários alguns elementos fundamentais como indicadores de compreensão, tais como a diferença entre as ideias principais e secundárias do texto. Ao avaliar, o professor deve estar ciente das várias possibilidades de interpretação que a leitura oferece. Neste sentido, Gabriel (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005) oferece alguns aspectos a serem analisados no conteúdo dos textos lidos, conceitos como legibilidade e leiturabilidade, que abrangem tópicos de conteúdo do texto, quantidade de informação, tipologia, paragrafação, coesão, e vocabulário, sendo estes responsáveis por realizar uma leitura linear e fluente. De igual forma, é relevante o trabalho com os elementos coesivos, lembrados por Vieira (*apud* OLMÍ; PERKOSKI, 2005), responsáveis pela atribuição dos sentidos do texto, cujas significações formam uma totalidade semântica e interferem na compreensão, podendo, se mal assimilados, gerar incoerências no ato da leitura.

Deste binômio, cognição e fruição, podemos afirmar, conforme Mello (2010), que há uma indissociabilidade entre o racional e o emotivo, ou seja, o conhecimento textual e o prazer do

texto; nesta conjunção das duas perspectivas:

trata-se de ponderar modos de aproximação dos textos literários que constituam experiências de leitura envolvendo cognição e fruição, e que, pela abrangência de conhecimentos que devem ser construídos, exigem do docente a atenção para com uma multiplicidade de factores didáctico-pedagógico. (MELLO, 2010, p. 95).

De acordo com Mello (2010), há alguns modos de interiorização de esquemas de conhecimento, os quais seguem normas sociais de condutas individuais e sociais, como os esquemas cognitivos, psico-afetivos e psicogenéticos, que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem. Observamos que tais esquemas interferem no processo de aquisição de conhecimento aludido na citação da autora, exigindo um cuidado maior do professor, a quem cabe equilibrar a relação entre cognição e fruição em seus métodos didáctico-pedagógicos em sala de aula.

Para que haja um aprendizado produtivo, é essencial a preparação do professor antecedendo a suas práticas, reconstruindo sentidos e dialogando com outros textos. Mello (2010) nos fornece uma visão das possíveis inferências no processo de interação verbal, aludindo aos processos cognitivos dos alunos; na prática, as informações são tiradas do texto de modo que os alunos reconstruam uma sequência com os tópicos da obra. Essa atividade segundo Mello (2010) pretende “desenvolver habilidades discursivas voltadas para a compreensão do funcionamento textual, o que coloca o leitor em situação de poder interagir com o universo que vai sendo narrado, fazendo funcionar estratégias de leitura que incidem na compreensão.” Essas estratégias e o estímulo na leitura interativa permite aprimorar a aprendizagem como um jogo interrogativo, onde se constroem hipóteses e ampliam a significação.

Desse modo, o trabalho com o texto literário:

i) por conjugar, em nosso entendimento, o viés da cognição e o da fruição, coloca o leitor face àquilo que é a natureza mesma da experiência estética, na sua dimensão de compreensão e fruição; ii) por articular perguntas e respostas, confere dinamismo ao processo da leitura entendido como co-construção de informações necessárias a uma interpretação bem fundamentada no texto e nas estruturas da enciclopédia dos leitores; iii) por operar a fusão de horizontes, exige que o leitor inscreva na leitura o seu universo de conhecimentos pessoais, as suas dúvidas, certezas e incertezas e se coloque disponível para ir para onde o texto o possa levar. (MELLO, 2010, p. 96).

Observa-se que o processo interativo, como lembra Mello (2010), é organizado pelos professores com atividades que concedam a re-significação no ato de ler, impulsionando os alunos a questionamentos sobre a obra, os quais ao dialogar com o texto são mobilizados pela curiosidade intelectual. Nesta ótica, os leitores são obrigados a pensar no mínimo significado que possa ter a frase interrogada, obrigando-se à reflexão.

Segue-se a interrogação sobre a estranheza, arquitectada de forma a insinuar dúvidas no espírito do destinatário. E neste jogo de velar e revelar, eis que o véu é parcialmente destapado pelos poderes de um narrador que sabe tudo e constrói a sua história doseando a qualidade e a quantidade de informação que veicula. (MELLO, 2010 p. 100).

O exercício da leitura vai se consagrando com as pistas deixadas pelo narrador para que o conjunto de elementos do texto possa vir, ao fim da leitura, fazer sentido ao leitor. De acordo com Mello C. (2010), o auxílio do professor na leitura com o propósito de deixar no ar as inferências e pontuar as sugestões de sentidos feitas pelos alunos, deve implicar o raciocínio do leitor para que, ao considerar seus saberes e experiências,

possam reformular suas predições.

Com base nestes conceitos, estudaremos as condições em que a leitura está colocada como prática social no cotidiano do ensino, a partir do livro didático. Nesta perspectiva, é relevante o papel do professor em orientar e incentivar a leitura, diminuindo as barreiras com o desconhecido e pondo-se como agente mediador através dos seus trabalhos no processo de ensino da leitura literária, disseminando-a com fruição, como nos explica Barros (2006):

O professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensoriais. (BARROS, 2006, p. 137).

Diante do exposto, evidenciamos que o processo da leitura em sala de aula, como ela é conduzida e suas técnicas de desenvolvimento, pode ser um fator importante para o incentivo à leitura baseada no prazer do texto.

Acreditamos no poder que a história tem de provocar emoções e despertar o ouvinte para o fascínio da palavra escrita e da leitura. Sabemos, também, que a história contada na sala de aula é o elo entre o leitor e o livro, afinal é através das histórias narradas que podemos fazer brotar no ouvinte o desejo de querer ouvir, ler e descobrir outras histórias. Como no dito popular, “uma história puxa a outra”. (MICARELLO e FREITAS, 2002, p. 107).

Não podemos esquecer que o material de apoio do professor é um referencial muito importante para a realização de um trabalho produtivo. Leva-se em conta a escolha do livro didático, suporte que pode, ou não, incentivar as atividades de leitura em classe de maneira a

contribuir com a formação de leitores. Sendo assim, almeja-se que “as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar a descoberta do prazer de ler”. (SOARES, 2009, p. 27).

O prazer pela leitura literária passa pela interação significativa entre leitor e texto, que por sua vez é promovida por intermédio do professor e de suas condições de leitura, como salienta Lajolo: “os alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura, têm mais chances de também gostar de ler” (2005, p. 27).

Concordamos com Silva (1988, p. 79) que reflete sobre a responsabilidade de o professor incentivar os alunos ao gosto da leitura, pois, por exemplo, ao escutar as leituras em voz alta, as crianças vão conhecendo as expressões da escrita, é como se o professor se tornasse modelo para os alunos. Esses “modelos”, que também podem ser os pais, têm chance de serem imitados pelos alunos. É importante frisarmos que esse contato começa desde cedo e prossegue pela vida toda, para que os indivíduos se expressem melhor e desenvolvam positivamente o vocabulário.

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas, dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. (SILVA, 1998, p. 27).

A junção da cognição e da fruição muitas vezes é derivada da educação recebida em âmbito escolar, a qual prevê que o leitor não nasce pronto, que tudo depende do contexto, das práticas familiares, da atuação em sala de aula e, principalmente, da influência dos professores, como explana Silveira:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto

formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16).

Dentro das funções da leitura, a escola contempla em seus objetivos de ensino a experiência estética da palavra. Logo, o aluno, ao interagir com o mundo, lendo-o de variadas formas e sentidos, revela para si novas conceituações a respeito do que já se sabia. Somente a prática da leitura reforçará a habilidade, promoverá a intertextualidade e, mais do que isso, os leitores não só aprenderão a ler melhor como, também, estarão submetidos à experiência humanizadora da literatura.

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. A medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (BORDINI & AGUIAR 1993, p. 17)

Assim, o ensino da literatura favorece a interação com o texto em uma perspectiva transformadora. No entanto, ao contrário do esperado, encontramos no ambiente escolar a leitura literária sendo trabalhada muitas vezes a partir dos aspectos gramaticais, com exercícios de perguntas e respostas simples. Quando isso ocorre na realidade escolar a literatura é algo distante, inacessível e, por vezes, transforma-se em obrigação. Para Cândido, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (1995, p.

235). Muitas vezes, a literatura é trabalhada de uma forma que não favorece a prática social ou o prazer pelo ato da leitura. Como já observado, ninguém nasce gostando ou odiando ler, o que pode provocar estes sentidos é a prática e o exercício, como salienta Cosson (2007, p. 29) em uma passagem já citada: “os defensores do mero prazer, por vezes, são contraditórios, pois o único valor que atribuem à literatura é o reforço das habilidades linguísticas”. Se um indivíduo que usufrui dessa atividade da leitura colocando em prática as características sensoriais de forma criativa, dificilmente será um leitor passivo

Para aprender a ler, para gostar de ler, para ler bem, é preciso que os alunos sejam expostos à situações de leitura. É preciso que ouçam e entendam a leitura que fazem. É preciso que comentem o que ouviram e o que leram: o comentário força a leitura a ter sentido e não ser mera sucessão de sons provocados pela correta decodificação dos sinais sobre a página (...). (MEC, 2001. p. 04).

A efetivação da leitura e da fruição é aqui analisada no âmbito do ensino da leitura literária, na qual se estabelece tantos vínculos com outras culturas, abrangendo novos conhecimentos. A formação de leitores consiste na exploração das potencialidades da palavra, viajando no tempo e na própria experiência, onde aprendemos a refazer ou completar nossos conhecimentos. Quando entendemos o que lemos, a intertextualização de textos é mais um passo a ser realizado; começamos a criar gosto pelo entendido, mas não há uma receita destinada às práticas pedagógicas para a formação de um leitor, e sim um conjunto de fatores, como as influências da casa, da escola, do contexto social, da metodologia aplicada em sala de aula, do material didático e seu conteúdo, etc, que propiciarão o prazer e o hábito de ler, motivo pelo qual são relevantes as práticas de leituras compartilhadas

Considerações finais

O reflexo desse estudo sintetiza a teoria elucidada de Bakhtin que aborda com olhares tais concepções como um caminho para o entendimento da leitura como prática social. Em linhas gerais, compreende-se que o processo de interação (interacionista), a qual tem a língua como fato social, é um veículo de comunicação que revela as ideologias dos falantes através da interação, do diálogo.

Bakhtin defendem o ensino da leitura sócio interacionista, fixa-se na leitura como um ato interativo onde existe um começo e um fim com pistas sobre o próximo assunto. Ele propõe a concepção sócio-interacionista defendida como uma alternativa para substituir a concepção da leitura como decodificação.

São conceitos voltados para a contribuição da aprendizagem dentro do processo do “ensino da leitura” sem aterem-se aos métodos tradicionais. Bakhtin não se pauta a uma estratégia específica, mas ao ensino da leitura sobre forma mais aberta e interativa. Ele concentra seus estudos no cognitivo, advindo do contexto que o sujeito se encontra para alcançar a fruição.

A leitura como uma prática social interativa e voltada para o social, onde o leitor já possui um certo conhecimento que pode ser somado com objetivos e perspectivas semelhantes, mas de forma que o leitor possa construir seu próprio objeto, sem se basear ao quer pretende o autor.

A teoria de Bakhtin contribui para o ensino da leitura literária para que não seja abordada apenas pelos aspectos históricos. Estimula a despertar nos alunos o gosto pela leitura e incentiva a criar mecanismos para preencher os vazios deixados pelos autores. No entanto, devemos ressaltar que a aplicação das estratégias de leitura não são soluções únicas para a formação do leitor literário, visto que a compreensão do texto depende de

outros fatores, tais como: o tratamento que o leitor oferece ao texto, seu interesse sobre o tema a ser discutido e o próprio hábito da leitura.

É por meio dessas práticas constantes que a leitura poderá ser tomada como um exercício dialógico tal como a teoria bakhtniana afirma, uma vez que o leitor poderá relacionar diferentes vozes em diferentes contextos.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1992) **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARROS, M. H.T.C. **O professor como mediador da leitura**. IN: BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S. e SILVA, R. J. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). Bakhtin, **dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª séries) – Volume 2 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. CÂNDIDO, A. **Vários Escritos. O Direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995. CHARTIER, Roger. **Leituras e Leitores na França do Antigo regime**. São Paulo: UNESP, 2004. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007. COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DIONÍSIO, M. L. T. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina, 2000.
- ECO, H. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- EGIERT, S.; MELLO, C. **O papel do leitor e o gênero literário na recepção textual: contribuições de Tzvetan Todorov e Vincent Jouve**. Revista Línguas & Letras. Unioeste. Vol. 14, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HAUSER, Arnold. **Sociología del arte**. Barcelona: Ediciones Guadarrama, 1977.
- JAUSS, H. R. **O horizonte do ler**. In: JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**, tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- MARTINS, E. J. **Enunciação e Diálogo**. SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- MELLO, C. **Promoção da leitura no ensino básico**. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. Actas do I EIELP, Exedra, 2010.
- MICARELLO, H.A.L.S. e FREITAS, L. R. **Os sentidos produzidos por crianças e**

adolescentes para suas experiências com **Leitura e Escrita na escola**. IN: FREITAS, M.T.A. e COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ROSING, T.; ZILBERMAN, R.; (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa**. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005.

PERKOSKI, Norberto. **A leitura do texto poético: entre a fruição e a cognição**. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, E. T. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letra/ALB, 1998.

SILVA, E.T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005. SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar e a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges. (org.) **A magia da linguagem2**. Ed. Rio de Janeiro: Dp& A: SEPE, 2001.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. e Soc. Campinas, vol. 23, n.8, dez. 2002.

SOARES, M. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. Alfabetização e cidadania, n. 16, jun. 2003.

SOARES, M. **O jogo das escolhas**. IN: MACHADO, M. Z. V. (et al). (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984. TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. **O legado da literatura**. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓSING, T. M. K (org.) **Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

Artigo enviado em: 26/06/2014

Aceite em: 16/03/2015

Xosé Lois García: um galego entre nós

p. 80 - 88

Andityas Soares de Moura¹

Resumo

O presente trabalho pretende refletir de forma breve sobre a vida e a obra do escritor galego Xosé Lois García (1945). Para tanto, o texto localiza a obra do autor no contexto da poesia galega, a qual é comparada com a poesia brasileira contemporânea. Ao final, é feita uma discussão sobre os principais temas presentes na poesia do autor.

Abstract

This paper aims to reflect briefly on the life and work of the Galician writer Xosé Lois García (1945). Therefore, the text locates the author's work in the context of Galician poetry, which is compared with contemporary Brazilian poetry. Finally, a discussion is made on the main themes García's poetry.

Introdução

Poeta galego nascido na cidade de Lugo no dia 22 de abril de 1945, Xosé Lois García Fernández desempenha um importante papel na cultura e na vida literária galega. Filho de uma humilde família camponesa, foi criado e viveu até os 20 anos na Paróquia de Merlán, em Chantada (Galiza). Prestou serviço militar em Sidi-Ifni (Marrocos). Durante a juventude, foi operário na fábrica de carros SEAT por 18 anos, período que o poeta classifica como “inferno”. Atuou sindicalmente e na clandestinidade, lutando por ideais políticos de caráter socialista e em especial pela emancipação da Galiza. Antólogo da poesia galega e portuguesa em suas diversas expressões (europeia, brasileira, asiática, guineense, angolana, moçambicana etc.), Xosé Lois é formado em Geografia e História pela

Universidade de Barcelona, onde vive hoje, ainda que suas estadias na Galiza sejam cada vez mais longas e frequentes. Ex-membro associado do Departamento de Estudos de Arte Românica do Instituto de Estudos Catalães, dirigiu com grande competência e apuro técnico o *Arxiu Històric Minicpal de Sant Andreu de la Barca*, em Barcelona. Atualmente encontra-se aposentado, dedicando-se ao periodismo cultural e às artes da escrita em geral.

Além de poeta, García desenvolve relevante obra no campo da crítica de arte e literária (com textos, artigos e livros sobre Manuel María, Carles Riba, Rosalía de Castro, Castelao, trovadores e jograis galaico-portugueses, entre outros), da tradução (destacam-se seus trabalhos referentes ao poeta africano Agostinho Neto e a Lao Tzê), do teatro e da prosa. Tem vários livros de

¹ Possui Graduação em Direito (2002), Mestrado em Filosofia do Direito (2004) e Doutorado em Direito e Justiça (2009), todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/Brasil). Cursa o Doutorado em Filosofia na Universidade de Coimbra (Portugal). Atualmente é Professor Adjunto III de Filosofia do Direito e disciplinas afins na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (Graduação e Corpo Permanente da Pós-Graduação) e Professor Titular de Filosofia do Direito no curso de Direito da FEAD.

poemas em editoriais galegas e portuguesas. É correspondente e colaborador das seguintes revistas literárias: *Nova renascença* (Portugal); *Anto* (Portugal); *Colóquio letras* (Portugal); *Jornal de letras* (Portugal); *Cadernos do Tâmega* (Portugal); *Saudade* (Portugal); *Luções de Galiza* (Galiza); *Caliban* (Brasil) e *Jornal de Angola* (Angola).

Foi criador de programas de rádio sobre temas galegos, além de fundador de revistas políticas e culturais. Investigador de temas relacionados à Catalunha, publicou as seguintes obras: *Castelao i Catalunya, El probleme de las nacionalitats ibèriques*, antologia de textos do *Sempre en Galiza de Castelao* e *Castelao dende Catalunya*. Também escreveu obras de interesse para a crítica e a história da arte, tais como seus profundos estudos sobre a simbologia românica das regiões de Amarante (Portugal) e de Pantón (Galiza).

Seus livros de poemas, em ordem de publicação: *Borralleira para sementar unha verba* (1974); *Non teño outra cantiga* (1975); *Do Faro ó Miño* (1978); *Aquarium* (1982); *Materia corporal* (1986); *Os indícios do sol* (1988); *Tempo precario* (1988); *Labirinto incendiado* (1989); *Paixón e rito* (1993); *Círculo de luz e xisto* (1994); *Rosto incompleto* (1996); *A figueira lingoreteira* (poesia infantil, 1997); *Falo de Baco* (1998); *O som das águas lentas* (1999); *Sambizanga* (1999); *Kalendas* (2005); *Poemas pornofálicos* (2005); *África: em sinfonia solar* (2005); *Do Faro ao Miño II* (2007); *No imo do tempo* (2007); *Pórticos do gozo: poemas a Pantón* (2008) e *Petroglifía: poemas a Sober* (2010).

Seus principais estudos, traduções e antologias: *Os trobadores das terras de Chantada*; *Lectura e itinerario posibel polo "Terra cha" de Manuel Maria*; *Cantares d'amor e d'amigo de Carles Riba*; *Simbología do románico de Pantón*; *Junto às águas velhas (antologia de poemas de vários autores)*; *Homenagem a Angola no XXV aniversário da sua independência nacional (1975-2000)*; *Nacionalidades colonizadas da Europa Occidental*; *Discursos parlamentarios (1931-1935)*:

Castelao, Otero Pedrayo, Suárez Picallo e Vilar Ponte; *Rosalírica: homenaxe de 27 poetas portugueses a Rosalía*; *Escolma de poesía galega: 1976-1984* (antologia da poesia galega); *Actual poesia de Moçambique*; *Antología de la poesía actual portuguesa*; *Simbología do románico de Amarante*; *Sagrada esperanza* (obra de Agostinho Neto, tradução); *Poesía en acción* (antologia da poesia moçambicana do século XX); *Poemas a la madre África* (antologia da poesia angolana); *Floriram cravos vermelhos* (antologia poética de expressão portuguesa africana e asiática); *Antologia da poesia feminina dos países de língua oficial portuguesa*; *Jacinto: a luta do poeta-guerrilheiro contra a alienação*; *Adegas Amedo: na tradición dos viños de San Fiz*; *Alén do azul: unha ducia de poetas galegos en Catalunya* (antologia); *Antología de la poesía brasileña*; *Tao te king* (obra de Lao Tzé, tradução); *Antoloxía dos poetas galegos en Cuba e Poesía anónima africana de Rogelio Martínez Furé* (tradução).

Nos dias 13 e 14 de agosto de 2005 celebrou-se em Chantada um Colóquio para homenagear Xosé Lois García. O evento foi organizado por Pepe de Requeixo e pela Profa. Dr. Cristina Mello, da Universidade de Coimbra. Mais de cinquenta escritores e artistas da Galiza, de Portugal, do Brasil, de Cuba e da África participaram do evento, entre os quais destacamos os nomes de Miguel Seoane García, Xoán Neira, Xésus Alonso Montero, Xosé A. Pérez Bouza, Ramón Caride Ogando, Vicente Araguas, Manuel Xosé Neira, Camilo Gómez Torres, Arlindo Barbeitos, Fábio Lucas, Nancy Morejón, Virgílio Alberto Vieira, Xosé Neira Vilas e Xúlio Valcarcel. As Atas do Colóquio foram publicadas em 2006, resultando em um amplo volume de quase 500 páginas no qual são abordados vários aspectos da obra de Xosé Lois García. As Atas e vários outros textos de García estão disponíveis em sua página eletrônica (www.xoseloisgarcia.com). Em 2008 o poeta foi premiado com o "Pedrón de Honra", uma das honrarias culturais mais importantes da

Galiza.

Poesia brasileira e poesia galega

A poesia brasileira e a galega têm uma semelhança importante: ambas são novas, se comparadas com as tradições francesa, inglesa, italiana, castelhana, portuguesa ou alemã. A nossa poesia só começa a nascer verdadeiramente, assim como a galega, graças ao influxo do romantismo, que na Galiza foi algo tardio [2]. Antes de tal movimento, o que havia no Brasil era uma poesia de imitação portuguesa, excluindo-se alguns raros momentos de relativa originalidade, como o Arcadismo dos poetas da Inconfidência Mineira (Frei José de Santa Rita Durão, José Basílio da Gama, Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Inácio José de Alvarenga Peixoto e Manuel Inácio da Silva Alvarenga) e a sátira mordaz e moderna de Gregório de Matos. Com o romantismo, o Brasil começa a conhecer a sua própria identidade, sem, no entanto, abrir mão do modelo europeu. Essa tensão está bem representada nas obras de José de Alencar, Gonçalves Dias e Álvarez de Azevedo, e, também, caracterizará os maiores nomes das correntes posteriores ao romantismo, notadamente o parnasianismo de Olavo Bilac, o simbolismo de Cruz e Souza e o pré-modernismo de Augusto dos Anjos.

Só com o modernismo da Semana de Arte Moderna de 1922 é que tomamos consciência de nossa subserviência cultural, literária e, por conseguinte, poética. A partir de então, a poesia

brasileira passa a tentar construir, num âmbito só seu, *tonus, modus e materiae* próprias, com maior ou menor sucesso durante as décadas do conturbado século XX. Os nomes são muitos, em resumo apertado são indispensáveis os de Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Murilo Mendes, João Cabral de Melo Neto, Mario Faustino, Ferreira Gullar, Haroldo de Campos e Augusto de Campos. Nos dias de hoje, a “missão histórica” do poeta brasileiro parece ter se esgotado devido ao cansaço e à consciência de que talvez não seja possível uma “poética brasileira” específica. Por outro lado, o colonialismo cultural continua forte na poesia brasileira na qual tudo que é estrangeiro, ou melhor, europeu (e norte-americano em menor escala), é visto com bons olhos. Todavia, esse não é o momento de se fazer a crítica da, em sua grande maioria, medíocre poesia brasileira do final do século XX e início do XXI [3]. Apenas trazemos para o leitor dados objetivos necessários à compreensão da ideia que estamos a expor, referente a algumas similitudes entre a poesia brasileira e a galega.

A Galiza, devido a circunstâncias muito diferentes, só viu a sua poesia desabrochar com o Rexurdimento [4]. Muitos estudiosos galegos já escreveram sobre a amplitude e a importância do movimento, mas nunca é demais sublinhar o seu significado. Antes de todos os outros tivemos os poetas galaico-portugueses, contudo, entre D. Dinis e Rosalía de Castro há um imenso vácuo ocupado por epígonos e enormes silêncios. Além

2 Existem vozes discordantes, especialmente no que toca a Rosalía de Castro, quanto à identificação entre romantismo e Rexurdimento na Galiza. Entre elas, as de Miguel González Garcés e de Xosé Luis Méndez Ferrín (GARCÉS, 1976, vol. I).

3 Que os poetas brasileiros não se sintam ofendidos com nossa afirmação de caráter polêmico. Não estamos sozinhos. A má-qualidade da poesia contemporânea tem raízes profundas e, como gostam meus caros colegas, estrangeiras. Na Viena dos anos 30 um irônico Robert Musil perguntava: “Nunca percebeu que nossos jornalistas estão cada vez melhores e nossos poetas cada vez piores?” (MUSIL, 1989:455).

4 Uma antologia simples, mas bem informada, é a de Román Raña, Manual e escolma do rexurdimento, à qual remetemos o leitor interessado em conhecer os textos essenciais do referido movimento.

disso, a poesia galaico-portuguesa é patrimônio não só dos galegos, mas também dos brasileiros, dos portugueses e de todos os povos que utilizam a língua de Camões e Fernando Pessoa. Por isso é que a poesia especificamente galega se inicia com Rosalía, Curros e Pondal, todos os três, aliás, fundamentais para a maturação poética de Xosé Lois García.

Como a brasileira, a poesia galega foi, na sua origem, poesia de colonizados, de um povo que não se sentia – e na maior parte das ocasiões, efetivamente não era – senhor do seu próprio destino. César Morán entende que a história da literatura galega é permeada por diversos períodos vazios que se relacionam às condições históricas nas quais se desenvolveu a sociedade galega. Para o estudioso, sociedade e literatura são faces da mesma moeda [5].

As semelhanças entre a poesia brasileira e a galega param por aqui. A partir de Rosalía de Castro, os poetas galegos assumiram com fervor o encargo de estruturar a língua e defender a cultura da nação. Os movimentos, as escolas e as orientações sucederam-se vertiginosamente. As experiências artístico-literárias pelas quais os países europeus desenvolvidos passaram ao longo de séculos foram todas reproduzidas na Galiza, que, então, vivenciava o prazer de criar pela força do verso. E para tornar o cenário ainda mais fervilhante, expressões tipicamente galegas surgiram e se somaram às vanguardas e aos anacronismos, ambos ativos (e produtivos) ao mesmo tempo,

às vezes em um mesmo poeta ou até em um mesmo poema. Poesia social, neotrovadorismo, poesia erótico-amorosa, surrealismo, poesia rural, poesia urbana, etc. No espaço de pouco mais de cem anos, se considerarmos a primeira edição de *Cantares gallegos*, em 1863, como marco inicial do nascimento da poesia galega moderna, a Galiza teve um pouco de tudo. Daí o afã classificatório dos estudiosos. Seccionando e nomeando eles tentam compreender o processo, que somente ganha significado se entendido como um todo orgânico no qual são observados retrocessos e avanços. Pois bem, é nesse emaranhado de vozes, de cantos, de berros e de sussurros que se localiza a poesia de Xosé Lois García [6].

A poesia de Xosé Lois García no contexto das gerações galegas

De acordo com Morán, existem nove períodos principais básicos na poesia galega: 1) lírica medieval galaico-portuguesa; 2) decadência e séculos escuros (nos quais se desenvolvem a escola galaico-castelhana, a poesia popular e tradicional e a poesia erudita, nas vertentes renascentista e barroca); 3) rexurdimento pleno e precursores; 4) pré-vanguarda; 5) vanguardas (gerações de 1925 e de 1936); 6) vozes do pós-guerra (geração dos 50); 7) geração dos 70; 8) geração dos 80; e 9) poesia nova dos 90. A modernidade tal como a entendemos aportou na Galiza, salvo raras exceções como a obra única e

5 “Hai literaturas, como a francesa, que son todo idade de ouro, [...]. Hai outras literaturas que por circunstancias de pendor diverso posúen etapas de maior relevo e xeiras máis cativas, ou mesmo de ausencia. [...] Moitas veces o devalar dos pobos instaura o silencio, acaso indefinido, permanente. Outras, o vendaval, a forza xeradora de camiños impulsa fluencias de beleza en palabras, cando non son estas as que xeran a forza e o camiño. Hai tamén poesía nacida en boa terra, e ceibe e vagarosa perfila o seu cariz. E hai versos de poetas que exercen de soldados, por veces renunciando ás galas e ao cicel. O pobo galego ten a súa historia literaria tecida no decurso histórico con fios directamente relacionados coas súas fases de expansión e depresión. A literatura galega vai sempre parella á existencia de Galicia como pobo, ben sexa porque a sociedade galega vive con ‘normalidade’ o seu devalar histórico (Idade Media), ben porque un mínimo de conciencia cívica procura mellores tempos” (MORÁN, 1999:15).

6 Para um estudo completo da obra poética de Xosé Lois García, cf. o nosso *A letra e o ar: palavra liberdade na poesia de Xosé Lois García*, obra editada em 2004 na cidade de Lisboa pela Editora Universitária. Uma segunda edição atualizada, corrigida e aumentada será brevemente lançada pela Editorial Toxosoutos de A Coruña.

imprescindível de Manuel Antonio [7], no final dos anos 20 e especialmente no período do pós-guerra. Nesse sentido, é bastante útil a clássica antologia preparada por Miguel González Garcés: *Poesía gallega de posguerra* (1939-1975). Os grandes poetas galegos do segundo e terceiro quartéis do século XX, que influenciaram todas as gerações posteriores, se localizam com maior força entre 1939, ano que marca o início da maior catástrofe da humanidade, e 1975, data especial não só para os galegos, mas para todos os espanhóis, pois nesse ano termina o ocaso das línguas regionais até então mantidas pelo Estado Espanhol na obscuridade. Entre estes momentos históricos estão Luis Pimentel, Aquilino Iglesia Alvariño, Emilio Pita, Ricardo Carballo Calero, Luis Seoane, Celso Emílio Ferreiro, Eduardo Moreiras, Xosé María Díaz Castro, Xosé María Álvarez Blázquez, Miguel González Garcés, Lorenzo Varela, Pura Vázquez, María Mariño, Emilio Álvarez Blázquez, Antonio Tovar Bobillo, Tomás Barros, Luz Pozo Garza, Manuel Cuña Novás, Manuel María, Xosé Luis Méndez Ferrín, Uxío Novoneyra, Xohana Torres, Bernardino Graña, Xosé Luis Franco Grande e Salvador García-Bodaño.

Nas obras de muitos desses poetas Xosé Lois García encontra referências imediatas, embora evidentemente não participe da geração do pós-guerra. De fato, alguns desses autores – Miguel González Garcés, Uxío Novoneyra, Manuel María e, mais do que todos os outros,

Celso Emílio Ferreiro – serão, em larga medida, modelos fundamentais para o jovem poeta que estreia em livro no ano de 1974. A poesia inicial de García é marcada por uma nítida inclinação social, à maneira do que então se tinha como o mais característico da poesia galega, conforme reiterou Celso Emílio em várias oportunidades. Dois anos antes, Xosé Lois escreveu um de seus poemários mais felizes, *Cancioneiro de Pero Bernal*, publicada apenas em 1988 devido a problemas com a censura franquista. Nesse livro é extraordinário como García compreende a fundo a lição dos trovadores e jograis galaico-portugueses, que a partir de então, com maior ou menor destaque, estarão sempre presentes em suas composições. Ao trovar em pleno século XX, García acaba por se associar, ainda que muito timidamente, ao movimento neotrovadoresco, do qual não participou, já que teve lugar na década de 30. Seus principais nomes foram Fermín Bouza Brey, Álvaro Cunqueiro, Xosé Filgueira Valverde, Xosé Díaz Jácome, Aquilino Iglesia Alvariño e Xosé María Álvarez Blázquez, tendo como precursores o trio formado por Carles Riba, Eduardo Pondal e Xoán Vicente Viqueira. Há características comuns entre os trovadores do século XIII e os neotrovadores do século XX (CASTRO, 1993:16) que, de uma forma ou de outra, influenciaram o *Cancioneiro de Pero Bernal* de García.

No *Cancioneiro de Pero Bernal* já se insinua o tema do amor. Após a fase puramente social

7 Sobre tal autor, que julgamos um dos mais interessantes da poesia galega, escreveu com acerto González Garcés: “A Manuel Antonio no le servía ya el sentimentalismo, plasmado en el post-romanticismo de Rosalía. Ni el falso celtismo, las añoranzas romántico-históricas de Pondal. Tampoco – aunque él fuera hombre radicalmente comprometido en su vida y mantuvo clara actitud en los problemas de Galicia y de la emigración – el prosaísmo de Curros. Ni la neopéica de Cabanillas con sus evocaciones hagiográficas e históricas. Ni el romanticismo, ni el positivismo, ni el realismo, ni el modernismo, eran ya válidos. Una preocupación universal, expresada a través de nuevas imágenes y con verdad vivida, determinó la poesía de Manuel Antonio. Lecturas abundantes de autores extranjeros, especialmente franceses de su momento; autenticidad, imaginación, creación, odio al tópico gallego inamovible de los continuadores e imitadores de los poetas del siglo XIX. Influjo de Apollinaire, Huidobro y Reverdy. Y de los ultraístas, a los que supera. El primer Gerardo Diego, Guillermo de Torre, Borges... Conoció, y en parte tradujo, la obra de Jean Epstein. Desrealización. Creación del poema por yuxtaposición de imágenes. Descripción esquemática. Predominio de la metáfora. Eliminación de la musicalidad. Renuncia casi total a la rima. Tendencia universalista y superación del ambiente rural costumbrista” (GARCÉS, vol. I, 1976:31-32). Após a tradução e a apresentação de Rosalía de Castro (MOURA, 2004), pretendemos, dentro de nossas limitações, trazer a poesia forte de Manuel Antonio para o Brasil, país que a desconhece completamente, como, de resto, quase tudo aquilo que é galego. Todavia, há ainda que se encontrar uma casa editorial disposta a apostar em Manuel Antonio, eis que a antologia e o estudo já estão prontos.

de García, finalizada em 1978 com a publicação de seu terceiro livro, *Do Faro ó Miño*, este será o elemento principal da sua poética, que então amadurecia rumo ao discurso limpo e sugestivo que caracterizará seus poemários dos anos 80 e 90. Isso comprova que a poesia de Xosé Lois García não se reduz aos cânones que a crítica engendrou para visualizar os poetas dos anos 80 e 90 [8]. Bem se vê que os pressupostos de Xosé Lois García são outros. Sua poética difere daquela que caracterizou a década de 90 e também, em menor escala, da que se conformou na década de 80. Nos anos que vão de 1983, com a publicação de *Aquarium*, até 1999, quando aparece sua obra magna, *O som das águas lentas*, García não se filia a quaisquer correntes. Sua poesia corresponde antes à culminação e ao prolongamento de premissas e assuntos caros ao poeta, o que fica claro em *Kalendas*, obra monumental editada em 2005 e, por várias razões, a mais importante de sua bibliografia poética. O *Diccionario da literatura galega* traça com breves e exatas palavras o perfil de Xosé Lois García: “Poeta que se dá a coñecer a finais dos anos setenta con poemarios comprometidos, aínda que logo vira cara ó erotismo e a reflexión sobre o home. [...] Poeta de profundas raigañas líricas que se move entre dous temas fundamentais, o compromiso dos seus primeiros libros e mais o amor, o erotismo e um profundo sentimento de arraigo na paixage galega” (VÁRIOS AUTORES,

1995:248).

A terra, o amor, a morte e a língua são temas constantes explorados de maneiras específicas e variadas por García ao longo de mais de três décadas de labor poético. Mas é preciso não exagerar a afirmação. Sem dúvida, Xosé Lois García não se isolou da cena literária galega, apesar de residir em Barcelona. Muitas das características de poetas contemporâneos seus como Darío Xohán Cabana, Xosé Devesa, Xulio L. Valcárcel e Fiz Vergara Vilariño são conotadas por García, pois representam aquele espírito de época do qual nenhum escritor consegue escapar ileso. Luciano Rodríguez, em sua antologia *25 anos de poesía galega (1975-2000)*, localiza a poesia de Xosé Lois García ao lado dos escritos de outros dois importantes poetas galegos da atualidade com os quais Xosé Lois mantém certa afinidade: Xavier Rodríguez Baixeras e Antonio Domínguez Rey. Ambos, coincidentemente, nasceram no mesmo ano em que Xosé Lois veio à luz.

A criatividade individual e as características próprias são predominantes na obra de Xosé Lois García, que insiste em ter uma linguagem só sua e uma mitologia toda especial, intransferível e irreduzível. Comenta Vicente Araguas em artigo publicado em *O correo galego* (Santiago de Compostela, 23/05/1996): “[Xosé Lois García] vai por libre no noso promíscuo panorama poético. E sen dúbida que fai moi ben”. De fato,

8 Uma antologia preciosa e muito bem editada sobre a geração dos 90, embora algo arbitraria como toda obra do gênero, é o livro de Helena González intitulado *A tribo das baleas: poetas de arestora*. Nele a autora busca visualizar os traços caracterizadores dessa promissora poesia: “As receitas para esta nova dieta poética foron varias: ruptura das fronteiras dos xéneros literários cara á narrativa e a dramática; sensación de que xa non eran precisas as variacións metaculturais para converter a poesía galega nunha poesía maior; desembarco masivo da ironía, distanciamento do eu lírico e polifonía; irrupción abraiante das poetas, verdadeiras dinamiteiras do imaxinario e da linguaxe; e achegamento á realidade cotiá, desvestida de transcendencia a priori e da linguaxe poética ó uso. O obxectivo era romper coa homoxeneidade poética, acomodada en espacios que non espertaban a emoción dos novos lectores nin reserbaban grandes folgos para a sorpresa. E seica a sorpresa, a conciencia de realidade e mais a emoción (non sentimentalismo, que nisto xa non serve o zume romántico) son as fontes de pracer e coñecemento que pode ofrecer hoxe a poesía. No afrontamento entre transcendencia e comunicación gañou esta, porque houbo un verdadeiro intento por devolver a poesía á nova contemporaneidade, ás preocupacións e intereses dos mozos dos 90. [...] As posibilidades estéticas e as estratexias discursivas son moi variadas. Relense os clásicos con distancia e axéitanse á contemporaneidade; apóiñense novos argumentos á cuestión da identidade nacional; reconfigúrase a visión do mundo desde unha posición identitaria dada (como muller, galego ou homosexual dunha maneira determinada, que tamén na cuestión das identidades se rexeitan os modelos hexemónicos); retómase a lectura posmoderna da épica; ou, finalmente, reconvértese a inaprensibilidade esencial da poesía nunha particular forma lírica da crónica, a narración ou a dramática para achegarse ó máis prosaico, actual e cotián” (GONZÁLEZ, 2001:7-8).

García não abre mão do conteúdo em nenhum momento, aliás, este é, felizmente, um traço que me parece comum à poesia galega atual, ao contrário da brasileira, que cada vez mais se inclina para a adoção de uma pretensa forma auto-suficiente que não diz absolutamente nada. Isso não significa que García não se preocupe com a apresentação gráfica e formal do poema, sem o que sua capacidade de emocionar e de impactar seriam reduzidas. Basta ler os versos de *Aquela rosa e outras* – poemário contido em *No imo do tempo* – para compreender como García sabe equilibrar forma e conteúdo.

A temática poética de Xosé Lois García

Na obra de Xosé Lois García há uma produtiva tensão entre a letra e o ar. O poeta reivindica plena liberdade para suas peças. Com a segurança da letra e a leveza do ar, seus poemas constroem um percurso de liberdade: liberdade para a terra galega, liberdade para amar, liberdade para morrer e, talvez mais importante do que todas as outras, liberdade para dizer quando quiser, o que quiser e como quiser. A liberdade de escrever em galego ou, muito pelo contrário, em português. A poesia de Xosé Lois modula-se no fértil encontro entre forma e conteúdo, com o que o poeta se sente livre para inventar: palavra-liberdade.

A verdadeira poesia é poesia final, é poesia que não aceita acordos. E nesse universo imenso a obra de Xosé Lois merece distinção especial: de sua rica horta o poeta fez nascer a letra embalada pelo ar e provou que é possível criar uma poesia rigorosamente construída, estruturada em modelos bem arquitetados, formal e moderníssima, mas que nunca esquece o ar que enche a letra e a torna legível pelos humanos. O ar que respira a si mesmo e nos dá alento. O conteúdo que não se perde no lance de dados de

Mallarmé, mas se encontra e nos encontra.

No universo poético de García localizam-se duas preocupações universais que assediam todos os homens: o amor e a morte, que no fundo são uma única questão que nós não podemos desvendar. Como não pensar a cada dia na finitude, observando a mudança dos tempos, o surgimento de novos hábitos e o desaparecimento daquilo que se tornou querido devido ao acúmulo dos anos? Todo homem pensa na morte, ainda que isso não o ajude a morrer bem, como prova a disjunção entre a obra e a vida de um poeta de primeira grandeza como Rainer Maria Rilke. E o amor? É realidade incorpórea, sol frio que brilha em nossas palpitações e que rege todo o universo, segundo a lição final de Dante. Não apenas o amor sensualizado e sexualizado, mas o sentimento de pertinência e de familiaridade que guardamos em relação aos homens e às coisas, pois também é possível amar um rio, uma paisagem, uma lembrança... O amor é esse mistério que nos faz existir. Ainda que no comum dos dias as tarefas quotidianas, os trabalhos repetitivos e a monótona engrenagem das horas teimem em nos transformar – a nós, seres humanos, compostos de luz e treva – em autômatos comprometidos apenas com o banal e o trivial, ainda assim guardamos a exata medida do que somos e podemos ser em uma chaga secreta chamada poesia. É nela que reencontramos a morte e o amor, Tântatos e Eros. A missão da poesia – se é que ela tem alguma – consiste em manter a nossa humanidade, o que significa conservar a individualidade de cada homem sem, no entanto, descaracterizá-lo como parte de um coletivo que deve ser plural.

O que se observa na poesia contemporânea – falo especialmente do Brasil – é uma desistência, uma profundidade similar àquela da poça de chuva, uma recusa em se aventurar e buscar o inatingível. Os poetas brasileiros – não apenas a arraia-miúda sempre pronta a reproduzir de maneira servil a

dicção dos papas literários, mas principalmente os grandes nomes – há muito se esqueceram da matéria do poema. Tal se deve a um exacerbado tecnicismo que se liga à forma do texto. Os poetas se cansaram, tudo que há é continente sem conteúdo, disso decorre o abandono da poesia propriamente dita e a adoção de um formalismo em si e por si mesmo. O poema torna-se, mais do que nunca, equação matemática, fria nitidez de estrofes cuidadosamente construídas. Não se fala muito em amor e morte, isso está fora de moda, coisa de românticos. Não se percebe que a grande poesia do Ocidente não falou de outra coisa a não ser de amor e morte. É hora de retomar e de pintar com cores novas essas temáticas. Por isso julgo não apenas salutar, mas também urgente a leitura da poesia de Xosé Lois García. Com efeito, toda leitura poética é também contágio poético. Ao vivenciar o amor e a morte em seus poemas, Xosé Lois García inicialmente os tratava como entidades separadas, mas ao longo de seu discurso o poeta compreendeu que não são coisas diversas, mas faces da mesma moeda, essa moeda à qual nós – lusófonos e galegos – damos um nome que pode parecer intraduzível para as outras línguas: saudade, essa espécie de amor universal e abstrato pelas coisas que passaram, que passam e passarão. Ter saudade é reconciliar a máxima vida – o amor – com a negação dessa mesma vida – a morte – tendo como resultado um sentimento crepuscular de doce ausência.

O poema é como a árvore: tem que frutificar, senão só dá sombra. E neste nosso mundo precisamos é de luz e de fruta doce, não de sombra, pois os obscuros impérios já a têm gerado por demais. A leitura da obra de um autor como o galego Xosé Lois García é uma oportunidade para, mais do que celebrar as inúmeras semelhanças entre culturas diversas, sublinhar e cantar as diferenças. Nos tempos sombrios em que vivemos, nos quais toda

diferença é tachada como perigosa e, portanto, merece ser destruída, a afirmação de que em nossa igualdade reside nossa irredutível diferença é um ato de coragem. Fazer-se humano é ser igual e também diferente. Ninguém morre duas vezes, cada um tem a sua própria morte, libertadora ou terrível. Ninguém ama duas vezes, o amor é sempre um sol que se expande, porém é sempre o mesmo sol. Temos nossos amores, nossas mortes, nossas diferenças. Mas é na saudade universal de um futuro que não chega que aprendemos a ser irmãos, que aprendemos a ser iguais em nossas particularidades.

Referências bibliográficas

CARPEAUX, Otto Maria. **Rosalía de Castro:** ecce poeta. In: Suplemento Literário de O Estado de São Paulo. São Paulo, 01/04/1967.

CASTRO, Pilar (org). **Antoloxía da poesía neotrobadoresca.** Vigo: Galaxia, 1993.

GARCÉS, Miguel Gonzáles. **Poesia gallega de posguerra (1939-1975).** 2 vols. La Coruña: Ediciones del Castro, 1976.

_____. GARCÍA, Xosé Lois (org). **Alén do azul:** unha ducia de poetas galegos en Catalunya. A Coruña: Edicións do Castro, 1999.

_____. **A figueira lingoreiteira.** A Coruña: Edicións do Castro, 1996.

_____. **África:** em sinfonia solar. Braga: Frouseira, 2005.

_____. **Aquarium.** A Coruña: Edicións do Castro, 1982.

_____. **Borralleira pra sementar unha verba.** Monforte de Lemos: Xistral, 1974.

_____. **Círculo de luz e xisto.** A Coruña: Espiral Maior, 1994.

_____. Cruilles de Sant Andreu de la Barca. Braga: Frouseira, 2007.

_____. **Do Faro ó Miño**. A Coruña: Edicións do Castro, 1978.

_____. **Do Faro ó Miño II**. Chantada: Asociación Xohan de Requeixo, 2007.

_____. **Falo de Baco**. Braga: Frouseira, 1998.

_____. **Kalendas**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2005.

_____. **Labirinto incendiado**. Amarante: Edicións do Tâmega, 1989.

_____. **Materia corporal**. Santiago de Compostela: Coordenadas, 1986.

_____. **Mornas**. Inédito, 7 p.

_____. **No imo do tempo**. A Coruña: Toxosoutos, 2007.

_____. **Non teño outra cantiga**. Barcelona: edición do autor, 1975.

_____. **O som das águas lentas**. Porto: Campo das letras, 1999.

_____. **Os indícios do sol**. Braga: edición do autor, 1988.

_____. **Paixón e rito**. Lugo: Sons Galiza, 1993.

_____. **Petroglifía: poemas a Sober**. A Coruña: Toxosoutos, 2010.

_____. **Poemas pornofálicos**. Lisboa: Pangea, 2005.

_____. **Pórticos do gozo: poemas a Pantón**. A Coruña: Toxosoutos, 2008.

_____. **Rosto incompleto**. A Coruña: Espiral Maior, 1996.

_____. **Sambizanga**. Braga: Frouseira, 1999.

_____. **Tempo precario**. Coleção de livros escritos entre 1972 e 1987 (**Cancioneiro de Pero Bernal**, 1972; **Abrilsonetos**, 1974; **Do Miño ao Faro**, 1977; **Memoria doutros corpos**, 1979; **Merlán**, 1980; **Materia corporal**, 1981-1983; **Cinco baladas para Xohan de Requeixo**, 1982; **Poemario das adiviñas**, 1983; **Aínda outra primavera**, 1984; **Poemas de andar e ver**, 1983-1984 e **Salmos do norte profundo**, 1987). A Coruña: Edicións do Castro, 1988.

GONZÁLEZ, Helena (org.). **A tribo das baleas: poetas de arestora**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2001.

MORÁN, César (org.). **Río de son e vento: unha antoloxía da poesía galega**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1999.

MOURA, Andityas Soares de. **A letra e o ar: palabra-liberdade na poesía de Xosé Lois García**. Lisboa: Universitária, 2004.

MOURA, Andityas Soares de. **A rosa dos claustros** (antología bilingüe de poemas galegos de Rosalía de Castro com tradução, introdução e notas de Andityas Soares de Moura). Belo Horizonte: Crisálida/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2004.

MUSIL, Robert. **O homem sem qualidades**. Trad. Lya Luft e Carlos Abbenseth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RAÑA, Román (org.). **Manual e escolma do rexurdimento**. 2. ed. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 1999.

RODRÍGUEZ, Luciano (org.). **25 anos de poesía galega (1975-2000)**. 3 vols. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Espiral Maior/La Voz de Galicia, 2002.

VÁRIOS AUTORES. **Diccionario da literatura galega**. Vigo: Galaxia, 1995.

Artigo enviado em: 03/07/2014

Aceite em: 19/02/2015

Cartas de Clarice Lispector, desnudos de uma estrangeira

p. 89 - 101

Cristiane Augusta Mendes Gomes ¹

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo as cartas enviadas e recebidas de Clarice Lispector, publicadas no livro *Correspondências*. Para tal, foram selecionadas algumas cartas, que vieram a público apenas na última década e ainda foram pouco exploradas. Os estudos e análises buscam focalizar, sobretudo, quem de fato fala ali, desnudando uma Clarice estrangeira. Na verdade, pretendemos aqui penetrar no universo íntimo desta escritora com o intuito de explorar suas diversas facetas, sua capacidade de multiplicar-se, ficcionalizando, mesmo quando escreve aos amigos e familiares.

Palavras-Chave: Cartas; Clarice Lispector; estrangeira.

Abstract

This article is about the study of letters sent and received by Clarice Lispector, published in the book *Matches*. To this end, we selected some letters, which became public only in the last decade and were still little explored. Studies and analyzes seek to focus, above all, who actually talks there, baring one foreign Clarice. In fact, here we intend to penetrate the intimate universe of this writer in order to explore its many facets, its ability to multiply, fictionalizing, even when writing to friends and family.

Key words: Letters; Clarice Lispector; foreign.

Introdução

Clarice nos passava a sensação de distanciamento, um ar afastado, parecia não estar por inteira em lugar algum, tinha uma pronúncia peculiar do /r/, talvez pela língua falada em sua casa, junto aos pais, o ídiche, fato que levou muitos a afirmarem que ela possuía a “língua presa” ou mesmo um “sotaque estrangeiro”, porém tais características não são suficientes para podermos qualificá-la como escritora estrangeira, classificação de que ela mesma sempre se

esquivava. O sentimento de estrangeiridade de Lispector poderia não estar totalmente ligado ao fato de ter imigrado com seus pais para o Brasil, mas também por ter vivido tantos anos fora da pátria que adotara, acompanhando seu marido diplomata. Sobre isso, seu amigo e escritor, Antonio Callado, disse:

Clarice era uma estrangeira. Não porque nasceu na Ucrânia. Criada desde menininha no Brasil, era tão brasileira quanto não importa quem. Clarice era estrangeira na terra. Ela dava a impressão de andar no mundo como quem desembarca de noite

¹ Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo (2005) e em Pedagogia pela Unopar (2012). Especialização em Filosofia para docência pela Faculdade Estácio de Sá (2006). Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2013).

numa cidade desconhecida onde há uma greve geral de transportes. (Apud Gotlib, Clarice Lispector: Uma vida que se Conta, 2009, p. 52)

Haia [2] Clarice nasceu na Ucrânia e, aos dois meses de idade, veio para o Brasil com seus pais, Mânia (Marieta) e Pinkhous (Pedro) Lispector, e suas irmãs (Leia) Elisa, com nove anos e Tânia, com cinco anos. Tal imigração aconteceu devido ao impacto causado pela Primeira Grande Guerra, já que, no rearranjo dos territórios, a Ucrânia passa, temporariamente, a pertencer à Alemanha, sofrendo as consequências da Revolução de 1917, com violentas perseguições aos judeus, com saques, estupros, assassinatos entre outros.

Aos dois meses de vida, Clarice é retirada da terra de origem, carregada nos braços por pais que fogem em busca de melhores condições. Um bebê recém-nascido que não tivera tempo de confrontar o mundo, mas que tem, aí, sua primeira ruptura com a terra. Sobre essa ruptura, Hall considera:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência.

A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades — os legados do Império em toda parte — podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento — a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (2002, p. 28)

Porém esse retorno não acontece. Como reagir diante disso? Fugiram de uma perseguição que, talvez, mesmo no Brasil, não teria o fim

esperado.

A família Lispector chega ao Brasil, possivelmente em 1921, desembarcando em Maceió e três anos depois, segue para Recife. Mais tarde, tendo já sua mãe falecido, vão para o Rio de Janeiro.

Em sua casa, conversavam no idioma iídiche; mesmo assim, mais tarde, Clarice torna-se exímia tradutora do inglês, além de dominar o italiano e o francês. Por ter a língua presa, tomou certo “ar de estrangeira”. E nessa babel das línguas, descobre sua melhor forma de expressão no português, mas, da terra em que o aprende, afasta-se em virtude do casamento com Maury Gurgel; após morar em Belém do Pará, o casal se muda para África, Portugal, África novamente, e Nápoles.

O percurso será contado pela escritora ao amigo Fernando Sabino em carta, datada de abril de 1946:

Na verdade nem sei direito o que contar. Aquela minha carinha alegre da despedida resolveu—se em lágrimas no avião. Os americanos felizes ficam olhando enquanto a gente não sabe onde botar tanta lágrima e nem tem lenço suficiente.

[...]

Depois que chorei bastante no avião fiquei cheia de Saudade, Amizade, Amor, Esperança, Tristeza, Vontade de Trabalhar, e o pior, era a Vontade de Dar Tudo Isso. Agora eu estou rindo, mas estava séria. Talvez estejam me achando excessiva, mas não faz mal, corro o risco e até perco.

[...]

Passsei uns três dias em Natal, passei pela ilha de Ascensão, Libéria, Dakar

[...]

Casablanca; aí tinham cortado a linha para Roma e então fui simplesmente para o Cairo, onde passei uns dois dias.

[...]

Do Cairo tomei um avião para Roma, passando por Atenas.

2 Segundo Gotlib, por iniciativa de Pinkhous — pai de Clarice — quando chegaram ao Brasil, a família adotou novos nomes, à exceção de Tania. O pai se tornaria Pedro; a mãe, Marieta. Leia se transformaria em Elisa e Haia — que significa vida, ou clara — em Clarice

[...]
Aqui em Berna já estou tentando trabalhar.
Não quero pensar em saudades, não quero
pensar em gritos, nem sequer em Berna eu
quero pensar. (2002, p. 9)

Agora, Clarice, não mais sendo Lispector,
mas Gurgel Valente, desloca-se por terras
desconhecidas, estando ligada ao Brasil apenas
pela correspondência que troca com alguns
amigos e familiares.

A escritora não volta à Rússia, e ao que
nos consta, nem pretendeu, pois quando esteve
próxima de “conhecer” sua cidade natal, relutou
[3]. Talvez porque carregava consigo o que
Heidegger chamou de *unheimlichkeit*, ou seja, “não
estamos em casa”, condição explicitada por Hall:

Não podemos jamais ir para casa, voltar à
cena primária enquanto momento esquecido
de nossos começos e “autenticidade”, pois
há sempre algo no meio. Não podemos
retornar a uma unidade passada, pois só
podemos conhecer o passado, a memória,
o inconsciente através de seus efeitos,
isto é, quando este é trazido para dentro
da linguagem e de lá embarcamos numa
(interminável) viagem. Diante da “floresta
de signos” (Baudelaire), nos encontramos
sempre na encruzilhada, com nossas histórias
e memórias (“reliquias secularizadas”, como
Benjamin, o colecionador, as descreve) ao
mesmo tempo em que esquadrihamos a
constelação cheia de tensão que se estende
diante de nós, buscando a linguagem, o
estilo, que vai dominar o movimento e dar-
lhe forma. Talvez seja mais uma questão
de buscar estar em casa, aqui, no único
momento e contexto que temos. (2002, p. 27)

Deste modo, ou talvez por isso, sua lealdade
às origens e a autenticidade de seu sangue
estrangeiro são negados pela escritora que se
atrapalha em identificar-se: “Nasci na Rússia, mas
não sou russa não” (GOTLIB, 2009, p. 64) “Eu
sou judia, você sabe./ Eu, enfim, sou brasileira,
pronto e ponto” (Ibidem, p. 65). E, assim,
percebemos que Clarice evita a tradição e tenta
cortar o cordão umbilical, social e existencial que
a une à Rússia.

Porém, mesmo sentindo-se totalmente
brasileira, Lispector, de fato, nunca se afastou
completamente de suas origens. Sua irmã Tânia
relatou: “Meu pai tinha muita cultura bíblica.
Celebrávamos três ou quatro datas do calendário
judaico. E recebia jornal de New York, The Day,
em iídiche.” [4]

Clarice assume pela primeira vez que era
de origem judaica em dezembro de 1973, quando
trabalhava no *Jornal do Brasil*, e Alberto Dines [5]
foi demitido, acusado de chefiar a indisciplina
na redação. O fato é que o Brasil passava por
um período político conturbado, devido a uma
crise no petróleo. O novo presidente do Brasil,
Ernesto Geisel, recém-saído da Petrobrás,
tentava estabelecer laços com os países árabes,
não achando viável manter um judeu na direção
do jornal. Deste modo, muitos amigos foram
solidários a Dines, inclusive Lispector, também
demitida logo em seguida, assim como todos os

3 Clarice relata esse episódio em: Clarice Lispector, “Falando em Viagens”, *Jornal do Brasil*, 12 jun. 1971; *A Descoberta do Mundo*, p. 551

4 *Apud* Nádia Battella Gotlib, op. cit., p. 84. Além dessa citação, vários dados da biografia de Clarice Lispector foram extraídos da mesma obra

5 Alberto Dines (Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1932) é um jornalista e escritor brasileiro. Em seus mais de cinquenta anos de carreira, Dines dirigiu e lançou diversas revistas e jornais no Brasil e em Portugal. Leciona jornalismo desde 1963, e, em 1974, foi professor visitante da Escola de Jornalismo da Universidade de Columbia, Nova York. Foi editor-chefe do *Jornal do Brasil* durante doze anos e diretor da sucursal da *Folha de São Paulo* no Rio de Janeiro. Dirigiu o Grupo Abril em Portugal, onde lançou a revista *Exame*. Depois de anos driblando a ditadura à frente do *Jornal do Brasil*, foi demitido em junho de 1984 justamente por publicar um artigo que contrariava a direção do jornal, ao criticar a relação amistosa de seus donos com o governo do estado do Rio de Janeiro.

demais judeus.

Clarice reconhecia sua origem, mas a mantinha reservada, embora tenha nutrido, ao menos na infância, práticas judaicas. Assim como suas irmãs, a escritora frequentou a escola israelita em Recife, onde aprendeu o hebraico e o ídiche, bem como participou de rituais judeus cultivados por seus pais.

Notamos que a escrita de Lispector é repleta de uma busca — seja do real, da coisa, do impalpável, do impronunciável, de Deus — levando a linguagem a seus limites, e em oposição à presunção do entendimento, remete a seu interlocutor questões do que não é designável nem representável. Entendemos, portanto, que sua escrita, mesmo que de modo inconsciente, apresenta traços fiéis à interdição bíblica judaica, seja representando o absoluto, seja delimitando o que não tem limite ou mesmo concedendo uma abertura para uma interpretação multiplicadora.

Em suas obras, essa presença judaica se faz nítida, como em *A Via Crucis do Corpo*, no qual o título, por si só, já nos remete ao espaço do martírio de Cristo, reforçado por epígrafes provenientes dos textos fundamentais das religiões judaica e cristã (*Salmos, Lamentações de Jeremias etc.*). Já em *A Hora da Estrela*, o nome da protagonista nos conduz ao livro dos Macabeus [6]. Na obra, também encontramos algumas marcas que nos lembram o texto bíblico, fazendo referência a uma concepção de mundo e de realidade mobilizadora tanto do vegetal como do animal. Deste modo, Clarice Lispector confia, por exemplo, à maçã, que por vezes é *A maçã no escuro*, o encargo de assumir a forma simbólica primordial, graças à qual a relação homem/criação/criador pode se

manifestar. A maçã, entretanto, não desvenda apenas a origem e a importância da norma, mas também, e fundamentalmente, a função da infração. É também comum nos textos de Clarice fazer menção a animais, como se fossem ingredientes necessários à domesticação social do homem no universo, bem como a “sujeira” dos mesmos que remete à ação do indivíduo.

Além da presença judaica, observamos também em Clarice a presença do cristianismo, bem como de crenças populares, sugerindo seu enlace na integração singular das experiências religiosas brasileiras. Alguns desses se traduzem em hábitos místicos, ligados a credences e superstições. Segundo Gotlib, ela

Acreditava no poder dos números 5, 7 e 13. Pedia a Olga Borelli, que lhe datilografasse os textos, para contar sete espaços nos parágrafos. E para dar jeito de terminar um determinado texto na página 13. Acreditava em certos avisos, sob a forma de sinais, como folhas secas caindo e penas de pombo aparecendo inesperadamente. Ia com certa regularidade a uma cartomante que se chamava d. Nair e mora no Méier. (2009, p. 533)

Isso pode ser confirmado quando Clarice viajava com sua amiga Lygia Fagundes Telles, em agosto de 1974, para Cali, na Colômbia, a fim de dar uma conferência. O avião teve uma grande turbulência e Lispector, vendo a aflição de Lygia, tomou-lhe o braço e riu: “Não se preocupe, porque minha cartomante já disse que eu não vou morrer num desastre!”. [7]

E, ainda, no ano seguinte, Clarice é convidada por Simón González para participar do Primeiro Congresso Mundial de Bruxaria em Bogotá. A escritora aceita, e em entrevista a *Veja*, diz: “No Congresso pretendo mais ouvir que falar.

6 Os livros I e II dos Macabeus são apócrifos, isto é, não fazem parte do cânone dos livros do Antigo Testamento. O cânone judaico foi fixado aproximadamente no final do século I d. C., sendo incluídos somente em livros escritos em hebraico (ou parcialmente em aramaico), considerados como datados em tempo não posterior a Esdras (século 4 a.C.).

7 Graieb, *A ciranda de Lygia*, Veja, São Paulo, 6 agosto de 2008

Só falarei se não puder evitar que isso aconteça, mas falarei sobre a magia do fenômeno natural, pois acho inteiramente mágico o fato de uma escura e seca semente conter em si uma planta verde brilhante.” E dando origem a mais um de seus paradoxos, ela disse: “Mágico também é o fato de termos inventado Deus e que, por milagre, Ele existe.” [8]

Na abertura desse congresso, a escritora fez um pequeno discurso no qual se posicionava quanto à escrita e suas relações com o universo:

Eu tenho pouco a dizer sobre magia. Na verdade eu acho que nosso contato com o sobrenatural deve ser feito em silêncio e numa profunda meditação solitária. A inspiração, em todas as formas de arte, tem um toque de magia porque a criação é uma coisa absolutamente inexplicável. Ninguém sabe nada a propósito dela. Não creio que a inspiração venha de fora para dentro, de forças sobrenaturais. Suponho que ela emerge do mais profundo “eu” de uma pessoa, do mais profundo inconsciente individual, coletivo e cósmico. Mas também é verdade que tudo o que tem vida e é chamado por nós de “natural” é na verdade tão inexplicável como se fosse sobrenatural. Acontece que tudo o que eu tenho a dar a vocês é apenas minha literatura. Alguém vai ler agora em espanhol um texto que eu escrevi, uma espécie de conto chamado “O ovo e a galinha”, que é misterioso mesmo para mim e tem sua simbologia secreta porque, se vocês tentarem apenas raciocinar, tudo o que vai ser dito escapará ao entendimento. Se uma dúzia de ouvintes sentir o meu texto, já me darei por satisfeita. E agora por obséquio ouçam “O ovo e a galinha”, que é misterioso mesmo para mim e tem uma simbologia secreta. Eu peço a vocês para não ouvirem só com o raciocínio porque, se vocês tentarem apenas raciocinar, tudo o que vai ser dito escapará ao entendimento. Se uma dúzia de ouvintes sentir o meu texto, já me darei por satisfeita. [9]

Esse discurso de Clarice é encharcado de um misticismo, mas aquele individual e interior,

sem rótulos ou mesmo influências sobrenaturais; e, ao afirmar que sua escrita brota de reflexões existenciais, do eu, de seus conflitos, reafirma a necessidade de fugir a entendimentos racionais, fazendo-se necessário transcender a razão, deixando fluir a emoção.

O conto mencionado por ela, *O ovo e a galinha*, foi lido, mas como a escritora já havia previsto, ele não foi bem compreendido por muitos. E sobre isso ela relatou:

“O ovo e a galinha” é misterioso e tem mesmo um certo toque de ocultismo. É um conto difícil, profundo. Por isso, acho que o público, muito heterogêneo, teria ficado mais contente se eu tivesse tirado um coelho da cartola. Ou se caísse em transe. Ora, nunca fiz isso em toda minha vida. Minha inspiração não vem do sobrenatural, mas da elaboração inconsciente, que aflora à superfície como uma espécie de revelação. Além disso, não escrevo para agradar ninguém. [10]

Aqui Clarice confirma o mistério arraigado a sua obra, sendo esta, quem sabe, uma elaboração inconsciente. Segundo a escritora, ela não tinha uma porta aberta para o mundo oculto. Sabemos que o artista, em ato de criação, mergulha nas dinâmicas de suas forças internas através do mundo que aprende e elabora estruturas externas a partir da própria estrutura. E é exatamente isso que Lispector afirma aqui, porém o fato de ter participado deste congresso foi o bastante para lhe render um epíteto duradouro: “a grande bruxa da literatura brasileira”.

E assim, bruxa, russa, judia, nordestina... brasileira, esses rótulos não agradavam Clarice, porém a perseguiram por toda sua vida.

É interessante perceber que, mesmo em sua literatura, é comum identificarmos em seus

9 Cf. Marilene Felinto, “Lispector foi a congresso de bruxaria”, Folha de S. Paulo, 2 ago, 1992.

10 Isa Cambará, “Clarice Lispector: Não escrevo para agradar a ninguém”, Folha de S. Paulo, 10 set. 1975

personagens uma contínua manifestação de viagens que marcam suas vidas, estando estas, sempre de partida, e deste modo, Clarice, fazendo uso desses deslocamentos no espaço, as retrata: em *Perto do Coração Selvagem*, Joana, ao final do romance, parte em viagem; em *O Lustre*, Virgínia abandona o lugar em que nasceu, indo viver na cidade grande; em *A Cidade Sitiada*, Lucrécia é movida pelo desejo de abandonar o subúrbio de São Geraldo; em *A Maçã no Escuro*, Martim foge da cidade, após ter, supostamente, cometido um crime e em *A hora da Estrela*, Macabéia, alagoana, se muda para o Rio de Janeiro a fim de tentar uma nova vida. Notamos, portanto, que escritora e pessoa se confundem, estando ambas à procura de sua inserção em um lugar. Sobre tais travessias, Clarice escreve às irmãs: “[...] e pensando bem não há um verdadeiro lugar para se viver. Tudo é terra dos outros [...]”. (2002, p. 80)

Chamando nossa atenção para as consequências da implantação da cultura europeia no Brasil, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, destaca que: “somos uns desterrados em nossa terra”, na qual diferentes tradições se misturam, influenciando nossa formação enquanto povo brasileiro, ocasionando certo estranhamento, agravado pela migração ocorrida no fim do século XIX até meados do século XX, fato corroborado por Berta Waldman: “Os desterrados passam a ser eles, os estrangeiros, empenhados em fortalecer os laços de pertença com a nova terra”. (2003, p.18)

E é o que percebemos em Lispector: uma desorientação quanto a suas origens, o que, inclusive, dificulta a precisão de sua biografia:

Data do embarque (em branco) — Embarcação (em branco) — Porto (em branco) — Passaporte n° (em branco) — Expedido em (em branco) — Visado pela autoridade consular brasileira em (em branco) sob n° (em branco) no ano (em branco). Rio de Janeiro, 18 de outubro de mil novecentos e quarenta — Assinatura ilegível do Chefe de Serviço — Ministério da Justiça e Negócios Interiores Polícia Civil do Distrito Federal — DGI — Instituto de Identificação. (GOTLIB, 2009, p. 39)

Sabemos unicamente que Clarice nasceu na Ucrânia, em uma pequena aldeia chamada Tchechelnik, que sequer figura no mapa, mas também pode ter sido em Zerneneck ou Chechelinick. Uma certidão de nascimento, datada de novembro de 1920, afirma que em 10 de dezembro de 1920, nascia Clarice Lispector. Mas também pode ser 1921, 1926, 1927 [11]. Em função desses desvios de identidade, a escritora passa a criar novos sujeitos, não somente em função do que o passado faz dela, mas o que ela faz do passado. Por trás de uma literatura, predominantemente feminina, visto que suas protagonistas são, sobretudo, mulheres, Clarice se esconde e, paradoxalmente, se multifaceta, dando vazão a seus conflitos incontidos.

Com dados tão vagos e documentos em branco, Clarice, aos 21 anos de idade, escreve ao então Presidente da República, em 03 de junho de 1942 e — declarando-se “casualmente russa” e evitando mencionar sua origem judaica — afirma com ênfase sua ligação afetiva com o Brasil:

Senhor Presidente Getúlio Vargas:

Quem lhe escreve é uma jornalista, ex-redatora da Agência Nacional (Departamento

11 A data de 1920 figura em: Certidão de Carteira de Identidade para Estrangeiro, 18 jan. 1943; Carteira de Identidade. Ministério das Relações Exteriores, mar. 1943; Carteira de Identidade. Instituto Félix Pacheco, SSP/GB, 31 ago. 1967; Passaporte n. A 156799, 26 ago. 2973 (FCRB). A data de 1921, em: Carteira de Motorista Internacional, Berna, 20 dez. 1947 (FCRB). A data de 1926, em Carteira Profissional. Depto. Nacional do Trabalho. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 4 maio 1943; Curriculum Vitae, 29 jul. 1968 (FCRB). A data de 1927, em: Passaporte n. AS 006843, 15 dez. 1976; Certificado Internacional de Vacinação contra a Varíola, 15 de maio 1977 (FCRB). A data de 1925 foi adotada por Renard Perez, com base em entrevista feita com Clarice, posteriormente publicada em texto pioneiro na divulgação de dados biográficos da escritora: Renard Perez, *Escritores Brasileiros Contemporâneos*, 2ª Série, PP. 67-76. (apud Gotlib, 2009, p. 37)

de Imprensa e Propaganda), atualmente n'Á Noite, acadêmica da Faculdade Nacional de Direito e, casualmente, russa também.

Uma russa de 21 anos de idade e que está no Brasil há 21 anos menos alguns meses. Que não conhece uma só palavra de russo mas que pensa, fala, escreve e age em português, fazendo disso sua profissão e nisso pousando todos os projetos do seu futuro, próximo ou longínquo. Que não tem pai nem mãe — o primeiro, assim como as irmãs da signatária, brasileiro naturalizado — e que por isso não se sente de modo algum presa ao país de onde veio, nem sequer por ouvir relatos sobre ele. Que deseja casar—se com brasileiro e ter filhos brasileiros. Que, se fosse obrigada a voltar à Rússia, lá se sentiria irremediavelmente estrangeira, sem amigos, sem profissão, sem esperanças.

[...]

Se trago a V. Ex.^a o resumo dos meus trabalhos jornalísticos não é para pedir-lhe, como recompensa, o direito de ser brasileira.

Prestei esses serviços espontânea e naturalmente, e nem poderia deixar de executá-los. Se neles falo é para atestar que já sou brasileira.

Posso apresentar provas materiais de tudo o que afirmo. Infelizmente, o que não posso provar materialmente — e que, no entanto, é o que mais importa — é que tudo que fiz tinha como núcleo minha real união com o país e que não posso, nem elegeria, outra pátria senão o Brasil.

Senhor Presidente. Tomo a liberdade de solicitar a V. Ex.^a a dispensa do prazo de um ano, que se deve seguir ao processo que atualmente transita pelo Ministério da Justiça, com todos os requisitos satisfeitos. Poderei trabalhar, formar-me, fazer os indispensáveis projetos para o futuro, com segurança e estabilidade. A assinatura de V. Ex.^a tornará de direito uma situação de fato. Cria-me, Senhor Presidente, ela alargará minha vida. E um dia saberei provar que não a usei inutilmente. (2002, p. 33)

Clarice sempre enfatizou o quanto se sentia brasileira, sendo, então, “estrangeira por acaso”. E, deste modo, pleiteia aqui o direito de naturalizar-se. Fazendo uso de seu curso em Direito, advoga em causa própria; as linhas firmes e claras não suprimem o tom pessoal da carta pedindo antecipação em seu processo de naturalização, o que nos prazos legais, demoraria um ano.

É interessante notar a maneira como

Clarice se apresenta ao Presidente, sendo profissional e estudante “e casualmente, russa também”, destacando o que a vincula ao país, buscando deste modo estruturar sua defesa. Em seguida, diz ser uma “russa de 21 anos de idade”, porém, aqui faz uso de um jogo, pois na verdade quer dizer que é brasileira, pois está também “há 21 anos menos alguns meses” no Brasil. Logo faz uso de argumentos irrefutáveis a seu pedido, vinculando elementos essenciais para o reconhecimento do sujeito em seu país: a língua. Lispector enfatiza que não apenas pensa, fala e escreve em português, mas, principalmente, “age em português”. Provavelmente ela pretendeu vincular sua profissão — na época, jornalista — à maneira como esse idioma fazia parte de seu cotidiano, estando então, impregnado na mesma, o que nos remete ao fato de que a língua é o reflexo de uma cultura e de um indivíduo pertencente a ela.

Seu pedido é, portanto, respaldado por sua identificação com o idioma português. A língua, segundo compreensão dos ideólogos do Estado Novo, era essencial para a homogeneidade do povo brasileiro, por isso o governo se empenhou em dissolver colônias homogêneas de imigrantes e proibiu a educação em outra língua que não o português.

Nesta carta, ao destacar que seu pai, já falecido, também havia se naturalizado brasileiro, Clarice faz uso de artimanhas jurídicas e sentimentais, insinuando sua dupla orfandade, ou seja, órfã de pais e de pátria. Parece-nos que, para a escritora, o fato de ter pertencido à outra pátria refletia como uma adoção paternal e acolhedora no país em que foi criada, tanto que enfatiza seu desejo em se casar com um brasileiro e aqui ter filhos. O interessante é que Clarice tem seus dois filhos enquanto morava fora do Brasil.

Continua argumentando que não se sente russa e caso voltasse a sua terra natal, sentir-se-

ia “irremediavelmente estrangeira, sem amigos, sem profissão, sem esperanças”. A escritora tenta demonstrar que a Rússia não faz parte de sua vida, não possuindo nenhum elo com essa terra, sendo, portanto, brasileira na alma.

Logo mais, destaca seu desejo de viver e servir ao Brasil, mencionando seu trabalho e seus estudos, tentando, assim, provar que pode e quer contribuir para o desenvolvimento dessa pátria. Ao citar que é colaboradora do Departamento de Imprensa e Propaganda, acrescenta seu empenho em divulgar e apoiar o governo de Getúlio, já que este órgão era “o grande elemento de aproximação entre governo e povo”. É interessante notar que Clarice possuía, desde já, o dom da escrita, argumentando de modo enfático e, aqui, de modo direto, ao pleitear seu direito de cidadania.

Em outro momento, a escritora realça sua participação como jornalista em eventos variados, alguns deles de inaugurações pelo próprio presidente, tentando demonstrar todo o seu apoio ao governo Vargas. Clarice sabia que o presidente reconhecia os serviços dos intelectuais ao seu governo e tinha consciência de que ele tratava como relevantes não só as contribuições dos grandes expoentes da cultura nacional, mas também as atividades cotidianas dos que, anonimamente, colocavam-se ao seu serviço. Em um discurso proferido em 21 de dezembro de 1940, Vargas chegou a afirmar que a colaboração de todos intelectuais era necessária, quer “pela altura de seu espírito, quer pela cultura, quer pela sinceridade de sua atuação.” (*Apud* VELLOSO, 1982, p. 81)

Clarice, ao dar destaque ao trabalho jornalístico, enfatiza tê-lo prestado de maneira “espontânea e naturalmente”, algo que já faz parte dela como profissional e cidadã brasileira. O fato é que faz uso de todos esses argumentos,

tendo como intuito provar que já é brasileira; e, ao mencionar “posso apresentar provas materiais de tudo o que afirmo”, na verdade, Lispector apenas se prontifica a complementar os fatos, pois a maior prova de que tenta, a todo instante, fazer uso, não é a material, mas sim seu laço com o país, não desejando, nem admitindo outra pátria que não seja essa.

Assim, após elencar os benefícios da antecipação de sua naturalização, Clarice finaliza assegurando que o deferimento do presidente “tornará de direito uma situação de fato”, o que novamente nos remete à ênfase, dada por ela, em se sentir brasileira. Ao encerrar, dizendo “E um dia saberei provar que não a usei inutilmente”, evoca ao sentimento de vazio ocasionado pela morte da mãe, pois seus pais, supersticiosamente, acreditavam que seu nascimento poderia salvar a mãe doente.

É importante destacar que essa preocupação de Clarice em fazer uso e ser merecedora dessa naturalização foi quase uma premonição, já que se tornou escritora reconhecida mundialmente, carregando consigo a bagagem e toda uma história de vida brasileira.

Porém, mesmo após ter enviado esta carta, ela não obteve deferimento do seu pedido. É importante salientar que esse período histórico vivido no Brasil, corresponde à “Era Vargas” (1930-1945), marcada pelo antissemitismo, caracterizado pelo imigrante estrangeiro frente à ideologia dominante. E entre os perseguidos estão os judeus, cuja trajetória é analisada por Maria Luiza Tucci Carneiro:

Chamando a atenção para a presença do judeu imigrante durante o Estado Novo, Lenharo focaliza-o como elemento indesejável cujo sangue não interessava para a composição da população nacional. Contrapondo o conceito de “trabalhador” ao de “parasita”, identifica

2 - Quando um termo ou sequência estiver em itálico, significa que será objeto de análise.

a ideia de “sangue-sêmen” como mecanismo de poder. Tomando-se pela orientação desse fluxo sanguíneo, classificou-se como negativa a entrada de judeus, japoneses e negros”. (1988, p. 35)

Ora, se no Brasil havia um racismo ariano travestido em outras cores, o antissemitismo pode se manifestar em diferentes formas de discriminação, sejam elas religiosas, xenofóbicas, culturais, raciais e políticas entre outras. Porém todas baseadas e justificadas em teorias teológicas (da Antiguidade até o século XIX) ou científicas (século XIX e XX). Classifica-se em antissemitismo tradicional, no qual o ódio aos judeus está apoiado no antagonismo entre duas crenças conflitantes: o catolicismo e o judaísmo, e em antissemitismo moderno, um movimento social e coletivo, oriundo do movimento nazista, da Segunda Guerra Mundial, quando se acreditava no mito da pureza de sangue.

Diante disso, o Brasil tornou-se atrativo para aqueles que fugiam do nazismo alemão e do fascismo italiano; muitos judeus buscavam, em nosso país, um recomeço de vida. Porém o país também sofre influências que viriam a enfatizar esse racismo aqui. O discurso das elites do período passava pela defesa da teoria do branqueamento, com base na miscigenação racial e cultural e na negação de resquícios raciais no país, fazendo com que os judeus se tornassem um dos alvos de uma política de nacionalização e intolerância por parte do Estado brasileiro.

Esse movimento antissemita já possuía indícios anos antes do governo Vargas, vindo a manifestar-se de modo significativo nesse período. O fato é que após a Primeira Guerra e a Revolução Russa, os judeus da Europa Oriental que emigravam para o Brasil destinavam-se, além das colônias agrícolas do Sul, para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, alcançando grande destaque econômico, podendo ser comparável

apenas a alguns poucos grupos de imigrantes no Brasil. Acredita-se que este sucesso financeiro ocorreu porque grande parte dos imigrantes judeus se estabeleceu em centros urbanos, já que as cidades, nos anos 20 e 30, proporcionavam oportunidades econômicas que talvez não estivessem disponíveis nas áreas rurais.

Tal ascensão econômica, aliada ao fato de manterem uma cultura e uma religião próprias, contribuiu ainda mais para que a comunidade judaica ficasse cada vez mais visível aos olhos das elites pensantes do país. Deste modo, a partir da década de 20, intelectuais e políticos iniciaram discussões com o intuito de tratar do “problema judaico”, discurso este marcado pelo viés da intolerância e do racismo. Eram acusados de serem capitalistas gananciosos bem como comunistas demoníacos.

Sem dúvida, essa perseguição foi respaldada pelo fato de que o incentivo à entrada de imigrantes judeus teve, desde o início, a intenção de “salvar” a economia agrícola do país, e os mesmos cultivaram os hábitos culturais de seus países, mantendo também suas tradições judaicas.

O início do século XX no Brasil foi marcado pela busca de uma identidade nacional, acarretando uma preocupação com a formação étnica brasileira, na qual a questão racial ocupava o centro das discussões. Segundo Carneiro (1995), diversos estudiosos do período centravam sua atenção na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, temática que persistiu durante os anos 20, 30 e 40, quando japoneses, alemães e judeus foram objeto de estudos “científicos”. Essa preocupação com o futuro étnico do Brasil e com a identidade nacional ganhou maior destaque na década de 30, juntamente com o recuo das ideias liberais e com o avanço do pensamento clássico da direita europeia, baseado no racismo e no imperialismo.

Foi nesse contexto que aqui se instalou

a família de Clarice Lispector. E o surgimento da escritora também foi marcado por um tempo sombrio de totalitarismo que, segundo Hannah Arendt, rompeu com os conceitos políticos e filosóficos e com os padrões de julgamento moral e ético pelos quais a tradição ocidental sempre se orientou, comprometendo a crença na razão e no progresso como capazes de conduzir a humanidade:

A dominação totalitária como um fato estabelecido, que, em seu ineditismo, não pode ser compreendida mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização, quebrou a continuidade da História Ocidental. A ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado. (ARENDR, 1992, p. 54)

Inicia-se, então, a formação de um sistema cultural ambíguo que ocasionou a construção de um processo de transformações de mentalidades, de padronização e homogeneização na sociedade de massa, na qual a cultura deixa de existir, passando a ser substituída por diversão e os objetos culturais viram mercadorias destinadas a serem consumidas no uso, transformadas em ruínas futuras. “Isso não significa que a cultura se difunda para as massas, mas que a cultura é destruída para produzir entretenimento.” (ARENDR, 1992, p 260)

Segundo Lúcia Lippi Oliveira (1982):

O governo do Estado Novo foi centralizador, concentrou no nível federal a tomada de decisões antes partilhadas entre os estados, e foi autoritário, centralizando no Executivo as atribuições anteriormente divididas com o Legislativo. Sua proposição máxima de que só um governo forte torna possível a realização da verdadeira democracia envolve múltiplas interpretações do conceito de democracia. Sua ideologia política recupera práticas autoritárias que pertencem à tradição brasileira, assim

como incorpora outras, mais modernas, que fazem da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade social. (1982, p. 10)

Assim, na década de 40, estrangeiros originários dos países do Eixo foram os maiores alvos das políticas discriminatórias. O decreto n. 3.010/1938 reformou a lei brasileira, tornando obrigatório o cadastramento de todos os estrangeiros não naturalizados com menos de 60 anos, bem como estabeleceu a carteira de estrangeiro. Esta lei reformou os critérios sobre a entrada, extradição e expulsão de estrangeiros, o que intensificou a xenofobia da política imigratória baseada em critérios étnicos, políticos e morais. Os estrangeiros deveriam ser assimilados e, por isso, somente algumas etnias e nacionalidades foram mais privilegiadas. Estabeleceram também que estes deviam preferencialmente fixar-se no campo e não nas cidades, seguindo um plano considerado racional de ocupação do interior e impedindo perturbações urbanas. Era considerado estrangeiro radicado quem tivesse bens imóveis no Brasil, fosse casado com mulher brasileira ou tivesse filhos brasileiros. Não seria, talvez, esse o principal motivo do casamento de Clarice Lispector com Maury Gurgel Valente?

Assim, em 1944, aos 23 anos, Clarice se casa com Maury Gurgel, dando um novo rumo a sua vida. Mesmo tendo vários outros países como seu lar, várias outras línguas adotadas, Lispector jamais abandonou suas raízes brasileiras, buscando sempre notícias do país que adotara como sua pátria, destacando sua saudade:

Desde que saí do Brasil para ir a Nápoles minha vida é um esforço diário de adaptação nesses lugares áridos, áridos por que vocês não estão comigo.

[...]

Desde então, tudo que faço é um esforço, minha apatia é tão grande, passo meses sem olhar sequer meu trabalho

[...]

Querida, quase quatro anos me transformaram muito.

[...]

Você já viu como um touro castrado se transforma num boi? Assim fiquei eu... em que pese a dura comparação... Para me adaptar ao inadaptável, para vencer minhas repulsas e meus sonhos, tive que cortar meu aguilhões — cortei em mim a forma que poderia fazer mal aos outros e a mim. E com isso cortei também minha força.

Berna é uma cidade livre, porque então eu me sentia tão presa, tão segregada? (*Apud* MANZO, 2001, p. 33)

As cartas de Clarice para os amigos eram comuns e cotidianas, um modo de fazer-se presente. E aos olhos dos amigos escritores, Clarice embolsava um charme especial por estar vivendo no exterior; paradoxalmente, esse fato gravou-lhe impressões tristes, ao ponto de considerar-se exilada de tudo o que mais amava: sua família, seus amigos e “seu” país. Através dessas várias correspondências, percebemos certo lamento da escritora, oriundo dessa condição de desenraizamento geográfico e sentimental vivida por longos 16 anos. Em consequência desse contexto, ela vivenciou diversas experiências que pontuaram momentos importantes da história política da Europa, sem cogitarmos que efetuou travessia pelo continente europeu em plena guerra.

Em *Os Males da ausência* ou *A Literatura do exílio*, Maria José de Queiroz, no prefácio da obra, afirma que há uma conexão entre escrita e distância: “Literatura do exílio? Sim, isso é possível. Um breve inventário dos males da ausência evidencia, à saciedade, que a literatura desvela espontaneamente, na duração milenar dos acontecimentos que forjam a história, a experiência coletiva e individual do exílio.” (QUEIROZ, 1998, p. 15) e ainda Rubem Braga em “Sobre o amor, etc.”, crônica transcrita em *O Homem Rouco* destaca que: “O amigo que procura manter suas amizades distantes e manda longas cartas sentimentais tem sempre um ar de

náufrago fazendo um apelo.” (BRAGA, 1979, p. 88)

O casal se mudou para a Europa e, durante a viagem, Clarice escreve às irmãs de Argel, em 19 de agosto de 1944, relatando as condições que os esperavam em Nápoles:

Mozart, que esteve em Nápoles há poucos meses, diz que as coisas lá não estão tão difíceis assim — e ele viu a cidade há meses. Agora os americanos devem ter melhorado ainda mais. Não nos faltará nada, estou certa, principalmente em relação à comida por causa dos americanos que nos auxiliarão certamente.

[...]

É quase certo que durante algum tempo não poderei escrever, por condições de Nápoles mesmo.

Mas no caso — falta de notícia é boa notícia: para qualquer coisa que houver mesmo tola, arranjar-se-ia comunicação com o Brasil. (2002, p. 50)

Devido à Segunda Guerra Mundial, diversos países da Europa encontravam-se em situações difíceis, e aqui Clarice nos confirma as dificuldades previstas que encontraria em Nápoles, mas ao mesmo tempo conforta as irmãs, procurando tranquilizá-las, já Maury, como diplomata, estava a trabalho e estariam sob a proteção do governo.

Na Itália, onde ficaram até 1946, Clarice mostraria mais uma de suas tantas facetas, atuando como voluntária na enfermaria de soldados brasileiros junto ao corpo de enfermagem da Força Expedicionária Brasileira. E de Nápoles, em 26 de março de 1945, escreve ao amigo Lúcio Cardoso:

Estou trabalhando no hospital americano, com os brasileiros. Visito diariamente todos os doentes, dou o que eles precisam, converso, discuto com a administração pedindo coisas, enfim, sou formidável. Vou lá todas as manhãs e quando sou obrigada a faltar fico aborrecida, tanto os doentes já me esperam, tanto eu mesma tenho saudade deles. (2002, p. 70)

Ao prestar socorro aos soldados feridos, Clarice encontra uma maneira de dar um sentido mais substancial à sua vida no exterior, tendo em vista o vazio que lhe invadia a alma ao se encontrar fora do Brasil. Estar em meio aos brasileiros, estejam eles sadios ou doentes, é um meio de sentir-se parte do país, de lá estar em pensamento, de se sentir útil ao prestar um benefício à nação amada.

Correspondendo-se com as irmãs Elisa Lispector e Tania Kaufmann, em 9 de maio de 1945, de Roma, Clarice Lispector relata como foi o fim da Guerra na Itália:

Uma das coisas de que eu estou surpreendida e vocês certamente também é que no bilhete de hoje de manhã não falei no fim da guerra. Eu pensava que quando ela acabasse eu ficaria durante alguns dias zozona. O fato é que o ambiente influenciou muito nisso. Aposto que no Brasil a alegria foi maior. Aqui não houve comemorações senão feriado ontem; é que veio tão lentamente esse fim, o povo está tão cansado (sem falar que a Itália foi de algum modo vencida) que ninguém se emocionou demais. Naquele filme “Wilson” vocês viram a parte natural da guerra de 14: uma alegria doída. Mas agora não. (2002, p.73-4)

Essa carta não somente retrata a história, visto que a Itália foi rendida anos antes de declarado o fim da guerra, e mais ainda, meses depois de a Alemanha ter se rendido, o Japão também o fez, como revela a insegurança e a ansiedade em todo o povo italiano pelo fim definitivo e oficial desse confronto que tantas dores causou. No entanto, mais importante do que esses fatos, destaca-se aqui a postura saudosa e emotiva da escritora ao falar sobre o Brasil e compará-lo ao lugar onde se encontra, assemelhando-se ao comportamento ufanista dos românticos, como Gonçalves Dias no tão conhecido e declamado poema “Canção do exílio”.

Nessa mesma carta Clarice continua:

Eu estava posando para De Chirico quando o jornalista gritou: *É finita la guerra!* Eu também dei um grito, o pintor parou, comentou-se a falta estranha de alegria da gente e continuou-se. Daqui a pouco eu perguntei se ele gostava de ter discípulos. Ele disse sim e que pretendia ter quando a guerra acabasse... Eu disse: mas a guerra acabou! Em parte a frase dele vinha do hábito de repeti-la. (2002, p.73-4).

Essa linguagem estranha, intensa, desterritorializada, que procura atingir zonas inesperadas, inventando um modo de pensar como potência para capturar os devires do mundo, é típica de Lispector. Aqui ela faz uma sutil crítica ao ambiente pouco comemorativo pelo fim da guerra.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, como já mencionamos, no Brasil se instaura um governo ditatorial e mais uma vez, através das correspondências pessoais de Clarice Lispector, podemos reafirmar uma faceta política da escritora, que pede aos seus amigos e familiares, notícias do Brasil. E em 2 de setembro de 1946, de Paris, Bluma Wainer lhe escreve: “Não sei se os jornais daí publicaram uns telegramas sobre os últimos acontecimentos no nosso querido Brasil — tiros, prisões, feridos. A polícia sob o controle do exército. Tudo isso nos faz chegar à conclusão de que se já não se impôs a ditadura militar, não demoraremos muito — questão de dias, talvez.” (2002, p. 98)

Percebemos que Lispector procurou, constantemente, atualizar-se sobre os acontecimentos ocorridos no Brasil, mostrando sua preocupação. Seu posicionamento frente a questões políticas sempre foi firme, porém de certo modo, camuflado, discreto e sutil, mas não o suficiente para passar despercebido. Clarice se engaja em campos diversos, sempre carregando consigo a cultura, a língua, e o amor pelo Brasil, seja na Literatura, na política, no Direito, seja servindo na Guerra, ou mesmo acompanhando Maury em seu trabalho diplomático. O fato é que

ela sentia-se brasileira de coração.

Em 1959, Clarice separa-se de Maury, voltando a morar no Brasil. E assim, sendo mãe de dois meninos, escritora, mulher, e como se não bastasse, desquitada, Clarice recomeça sua vida, contando com o apoio dos amigos e dos familiares e buscando novamente se adaptar à vida brasileira, depois de morar por 20 anos fora do Brasil, o que novamente a remete a certo estranhamento, a um comportamento de estrangeirismo na terra em que adotara como sua.

Podemos observar que Lispector, ao deslocar-se para o mundo, deslocava-se para dentro de si, e deste modo, desdobrava-se em diversas personas. Clarice foi várias em uma. Uma quase russa, uma quase estrangeira, uma quase brasileira. Construindo e desconstruindo sua identidade, sempre buscou seu lugar no universo, ainda que este fosse apenas seu.

Se seus pais engrenaram o primeiro movimento de fuga de Clarice, ao saírem da Ucrânia, mesmo sem querer, deram a ela, ou ela mesma se deu, a eterna sina de fugir. O que notamos é uma mulher que, por deslocar-se sempre, tornou-se deslocada, e deslocou para suas obras a necessidade de criar uma memória, de criar uma história: “e eu? Será que não serei meu próprio personagem? Será que eu me invento?” (LISPECTOR, 1999, p. 143)

Referências Bibliográficas:

ARENDDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

CARNEIRO, M^a Luiza Tucci. O Anti-Semitismo na Era Vargas. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____, Clarice. A via crucis do corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

GOTLIB, Nádía Battella. Biografia mostra Clarice além da ficção. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 11 jun. 1994.

GOTLIB, Nádía Battella. Clarice. Uma vida que se conta. São Paulo: Edusp, 2009.

MONTERO, Teresa (Org.). Correspondências: Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MOSER, Benjamim. Clarice, uma biografia. Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Introdução. In OLIVEIRA, VELLOSO E GOMES (org.) Estado Novo: Ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

WALDMAN, Berta. O Estrangeiro em Clarice Lispector. in ZILBERMAN, R (org.). Clarice Lispector: a narração do indizível. Porto Alegre: Arte e Ofícios, 1998.

WALDMAN, Berta. A retórica do silêncio em Clarice Lispector - in Clarice em Questão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n^o128, 1997.

Artigo enviado em: 09/10/2014

Aceite em: 02/04/2015

A representação da mulher nos cem primeiros dias de governo da presidente Dilma Rousseff

p. 102 - 109

Rita Wicth ¹

Ercília Ana Cazarin ²

Resumo

A importância da participação da mulher em cargos de poder vem aumentando com o passar dos anos. A chegada de uma mulher ao cargo mais importante do país – a Presidência da República – abre espaço para o debate sobre a visão que a sociedade tem da mulher. A eleição de Dilma Rousseff, que em seu discurso de posse disse que veio para abrir espaço para que outras mulheres se tornem presidentas, pode contribuir para afastar a imagem ligada às funções próprias do domínio privado que ainda é atribuída à mulher. Partindo do princípio que um discurso tem o poder de formar, influenciar e/ou transformar opiniões, foram realizadas análises de pronunciamentos de Dilma nos 100 primeiros dias de seu governo, utilizando a teoria de Análise de Discurso (AD), sob a perspectiva da escola francesa fundada por Michel Pêcheux, para avaliar como a Presidente representa as mulheres.

Palavras-Chave: Análise de Discurso; Michel Pêcheux; Dilma Rousseff; Gênero.

WOMEN'S REPRESENTATION DURING THE FIRST HUNDRED DAYS OF DILMA ROUSSEFF AS A PRESIDENT

Abstract

The importance of women's role in leadership positions has been increasing over the years. The achievement of a woman as the most important role of the country - The Republic's President - give us the opportunity to debate about the society's image of the women. Dilma Rousseff's election, who, in her inaugural speech, said that she came to open space for other women to become president in the future, can contribute to diminish the common sense of the women function in private domains. Assuming that a speech has the power to form, influence and/or shape opinions, Dilma's speeches were analyzed during her government first 100 days, through the theory of Discourse Analysis (DA), under the perspective of the french school founded by Michel Pêcheux, in order to evaluate how the President represents women.

Key words: Discourse Analysis; Michel Pêcheux; Dilma Rousseff; Gender.

Introdução

A chegada de uma mulher ao cargo de

maior importância em uma democracia – a Presidência da República – abre precedentes para alterar e qualificar a imagem que grande parte

¹ Jornalista pela Universidade Católica de Pelotas. E-mail: rita.wicth@gmail.com
² Jornalista pela Universidade Católica de Pelotas. E-mail: rita.wicth@gmail.com

² Doutora em Letras, na área de Teorias do Texto e do Discurso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: ecazarin@gmail.com

da sociedade ainda tem da mulher. É inegável a conquista de novos espaços como a presença definitiva no mercado de trabalho e a transferência do cerne da família para o sexo feminino. Essa presença crescente da mulher, inclusive em postos de trabalho considerados essencialmente masculinos, é oriunda de uma mudança social que vem ocorrendo devido à necessidade de um estilo de vida diferente.

Entretanto, mesmo com significativos ganhos, as mulheres ainda têm os menores salários – cerca de 30% mais baixos, mesmo com maior qualificação – se comparados aos vencimentos pagos aos homens. A grande concentração da mulher ocorre em setores que a sociedade define como majoritariamente femininos: educação, saúde e serviço social. Os espaços ocupados são, geralmente, de funções que remetem à esfera doméstica, ao trabalho da mulher em casa, cuidando dos filhos, do marido, enfim, de todos os familiares.

A eleição vencida por Dilma Rousseff pode ter vários significados. Um deles é que a sociedade está mais receptiva a rever e aceitar o papel da mulher em outros espaços. Pelo fato da presidenta ser mulher, é esperado que a concepção deste gênero no imaginário social se aproxime da atual realidade vivida pelo sexo feminino, que busca, acima de tudo, o reconhecimento no âmbito profissional.

Este trabalho visa analisar a representação da mulher em pronunciamentos da Presidenta Dilma Rousseff, nos cem primeiros de seu primeiro mandato, objetivando compreender como ela as representa no funcionamento de seu discurso Presidencial. Para realizar a análise, será utilizada a teoria de Análise de Discurso (AD) sob a perspectiva da escola francesa, fundada por Michel Pêcheux.

A Análise de Discurso objetiva analisar o funcionamento de diferentes discursos, levando

em conta a ideologia como constitutiva dos mesmos. Conforme a professora e pesquisadora Eni Orlandi (2005, p.20), a AD interroga o campo da Linguística (que tem como objeto de estudo a língua) porque ela deixa de lado a historicidade do discurso; também questiona o materialismo histórico perguntando pelo simbólico, e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ela. A Análise de Discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto de estudo que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.

Uma questão de gênero?

Para localizar como a luta das mulheres por direitos mais igualitários surge no mundo, é preciso recorrer, mesmo que muito sucintamente, como e quando as questões de gênero começaram a aparecer para a sociedade. Conforme Stuart Hall, no texto *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, um tipo de mudança estrutural transformou as sociedades modernas no final do século XX. Isso, segundo o autor, está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Uma boa definição sobre gênero foi apresentada por Susana Bornéo Funck no livro *Desvendando discursos: conceitos básicos* (2007, p.183):

Gênero é decorrente da necessidade de se pensar o feminino e o masculino para além da noção binária de sexo ou diferença sexual, uma vez que tais conceitos se encontram atrelados a ideias cientificistas e, conseqüentemente, deterministas de natureza biológica. Com o termo gênero tomado de empréstimo da gramática tradicional, passa-se a contemplar o caráter social e culturalmente construído, e portanto contingente, da feminilidade e da masculinidade.

Conforme Fairclough, 2001, p. 91 (apud Funck, 2007), para a articulação dos estudos de gênero com a Análise de Discurso, é importante destacar que, como prática social, o discurso não apenas representa o mundo e as relações nele existentes, mas é uma prática de significação, “construindo e construindo o mundo em significado”.

Convém lembrar ainda que, segundo o feminismo marxista, o gênero não existe fora de um contexto ideológico, não podendo, portanto, ser tratado como uma categoria isolada, e sim como parte de um processo de construção social e cultural. Além disso, o gênero trata não apenas de uma questão de diferença, que pressupõe simetria, mas uma questão de poder, onde nos deparamos com assimetria e desigualdade, com a dominação do feminino pelo masculino.

Uma das formas de se entender o lugar da mulher na sociedade é conhecendo a relação afetiva que a mulher estabelece com seus pares (companheiro, filho(s) e familiares). Até muito recentemente o trabalho das mulheres teve, em relação ao dos homens, um caráter complementar na sustentação da família, fazendo com que sua inserção fosse intermitente, em atividades de baixa qualificação e com conseqüente baixa remuneração.

O papel feminino na sociedade brasileira atribui às mulheres uma atuação predominante no espaço privado, o que pode explicar a pequena presença das mulheres, como protagonistas na cena política. Para as autoras Leila Machado

Coelho e Marisa Baptista, no texto *A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público* (Rev. psicol. polít. [online]. 2009, vol.9, n.17):

O mundo moderno atribuiu à mulher funções próprias do domínio privado, como os cuidados da casa e dos filhos, na manutenção de uma estrutura que permitiu aos homens o envolvimento com assuntos políticos e econômicos, próprios do domínio público. Mulheres e crianças passaram, ainda, a serem consideradas como frágeis e necessitadas da proteção masculina, numa divisão de papéis que tornou possível, segundo Rocha-Coutinho (1994), “o domínio do homem sobre a mulher, disfarçando-o sob a capa de proteção” (p. 152).

Análise do Discurso: o gênero no funcionamento do discurso

A chegada de uma mulher ao cargo mais alto de uma democracia, a eleição da presidente Dilma Rousseff no ano de 2010, pode ser um claro sinal de um novo espaço a ser ocupado pelo sexo feminino perante a sociedade. Entretanto, em AD, mais do que a questão de gênero em si, o que nos interessa é compreender como um determinado discurso funciona e produz sentido. No caso, ressaltamos o gênero mais como contextualização do fato histórico da chegada da primeira mulher à Presidência da República. De agora em diante, nosso interesse é analisar o fio do discurso para compreender como a presidenta representa as mulheres.

Em significativa parte dos pronunciamentos nos 100 primeiros dias de seu governo, Dilma destaca que é a primeira mulher a ser eleita presidenta. Ela também reforça seu sexo através da troca da vogal ‘e’ pela ‘a’ no final da palavra presidenta que na Língua Portuguesa é indicadora do gênero feminino. Tal atitude pode ser entendida como uma forma ideológica de empoderar e reforçar a participação feminina na política. Para

Horochovski e Meirelles (2007):

[...] empoderar significa o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas.

Em seu pronunciamento de posse, realizado no dia primeiro de janeiro de 2011, Dilma utiliza a primeira vez a palavra ‘presidenta’, reforçando que vem para empoderar outras mulheres para também assumirem cargos políticos:

Venho para abrir portas para que muitas outras mulheres também possam, no futuro, ser presidentas; e para que – no dia de hoje – todas as mulheres brasileiras sintam o orgulho e a alegria de ser mulher. Não venho para enaltecer a minha biografia; mas para glorificar a vida de cada mulher brasileira (01 de janeiro de 2011).

Ainda no mesmo pronunciamento, ela destaca que sabe a histórica e ousada decisão do povo brasileiro em eleger uma mulher para decidir os rumos do país. “Pela decisão soberana do povo, hoje será a primeira vez que a faixa presidencial cingirá o ombro de uma mulher. Sinto uma imensa honra por essa escolha do povo brasileiro e sei do significado histórico desta decisão”.

Em muitas passagens dos seus pronunciamentos, é possível perceber a preocupação que a Presidenta tem em demonstrar que através do nível de participação da mulher na sociedade, é possível apontar o nível de desenvolvimento de um país. Preocupação reafirmada quando Dilma escolheu a Argentina – governada também por uma mulher, Cristina Kirchner - para ser o primeiro país do exterior a receber sua visita.

Eu queria dizer que, para nós que somos

duas mulheres, as duas primeiras mulheres presidentas eleitas diretamente nos nossos países, eleitas pelo voto direto da população como presidentas, nós também assumimos um papel muito importante na questão da garantia da participação de gênero, porque a gente sabe que uma sociedade, ela pode ser medida pelo seu avanço, pela sua modernidade, desde que ela também assegure a participação das mulheres e a não-discriminação das mulheres (31 de janeiro de 2011).

Essa repetição da importância de uma participação mais significativa representativa da mulher na sociedade, demonstra e reafirma que a Presidenta sabe que essa participação ainda é pequena, elitista e precisa ser avançada. Prova disso é que no Brasil, o movimento feminista que ganhou espaço na década de 30 e prosseguiu em décadas seguintes, foi representado, principalmente, por mulheres brancas, escolarizadas e de classe média alta (Heringuer 2009, *apud* Alves 1980).

As mulheres trabalhadoras de baixa qualificação, as empregadas domésticas, as mulheres negras e indígenas foram personagens ainda pouco presentes da vida política nacional até o período da redemocratização política, e ao longo do século XX, mesmo marcado pelo crescimento econômico, mantiveram papel subalterno e de subemprego em áreas urbanas.

Essa imagem da mulher pobre e subalterna é ainda tão presente em nossa sociedade que até Dilma - que na maioria de seus pronunciamentos trata de empoderar a participação feminina na política e no mercado de trabalho - comete alguns deslizes em suas falas, reafirmando essa posição subalterna como se fosse a única possibilidade de atuação:

Venho para abrir portas para que muitas outras mulheres também possam, no futuro, ser presidentas; e para que – no dia de hoje – todas as mulheres brasileiras sintam o orgulho e a alegria de ser mulher. Não venho para enaltecer a minha biografia; mas para glorificar a vida de cada mulher brasileira (01 de janeiro de 2011).

No excerto recém citado, emergem valores conservadores, ou seja, evidencia-se a posição da mulher como se o papel dela fosse de auxiliar na complementação da renda e continuar ligada apenas ao seu ambiente familiar, desenvolvendo trabalhos atribuídos estritamente ao gênero feminino, como o preparo de alimentos e artesanato.

Lapsos no discurso, como os cometidos pela Presidenta nos cem primeiros dias de seu governo, podem ser muito bem analisados através da teoria da Análise do Discurso (também denominada como AD), sob a perspectiva da escola francesa fundada por Michel Pêcheux no final da década de 1960. Conforme define Orlandi (2005, p.25), essa teoria visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido.

Na AD, o lapso cometido por Dilma e citado acima é trabalhado pelo viés do equívoco, e ocorre devido a uma falha na estrutura da língua. Esse ato falho pode ser considerado um deslizamento de sentido, já que a Presidenta, em muitos pronunciamentos, costuma deixar clara a vontade de ver mais mulheres atuando em cargos de poder.

Devido a isso, é comum verificar em sua fala destaque para a presença da mulher em espaços públicos. Mas essas falas vêm acompanhadas – na grandemaioria das vezes – por qualificações técnicas de suas ocupantes, como uma forma de justificar para a sociedade, ainda predominantemente machista, que o espaço só pode ser ocupado por uma mulher, caso ela tenha excelente currículo profissional.

Aproveito e cumprimento a Graça Foster e, em nome dela, eu saúdo neste primeiro dia do mês de março, que é o mês do Dia Internacional da Mulher, todas as mulheres aqui presentes. A Petrobras é uma empresa, uma grande empresa,

e a Graça é a primeira mulher no Brasil a chegar ao cargo de diretora da Petrobras. Chegou pelos seus méritos, pelo fato de ser uma engenheira com especialização em Engenharia – se eu me lembro bem, Graça – de Poço. Ela entende daquele negócio de furar poço e achar petróleo. E, através dela, então, eu cumprimento e saúdo todas as mulheres funcionárias da Petrobras (01 de março de 2011).

Outro fragmento:

A minha querida presidente em exercício da Petrobras, Maria da Graças Foster. A Graça é a primeira mulher que participa do Conselho da Petrobras... No Conselho, não, desculpa, da diretoria da Petrobras. E ela chega à diretoria da Petrobras mostrando - e é uma coisa importante que a gente registre isso no mês da mulher - mostrando que a mulher é capaz de chegar à diretoria da maior empresa do Brasil não por alguma conexão pessoal ou por algum fato que não seja o seu mais absoluto profissionalismo. A Graça, além de ser uma pessoa experiente na área de prospecção e exploração de petróleo, esteve à frente de gasodutos vários neste país, inclusive o [gasoduto] Bolívia-Brasil, e também foi diretora-presidente da BR Distribuidora de Combustíveis e foi diretora-presidente também da área de Petroquímica da Petrobras. Então, ela está lá na diretoria da Petrobras pelos seus mais absolutos méritos, e ela está em exercício na Presidência, uma vez que o José Sergio Gabrielli, presidente da Petrobras, está fora até esse final de semana (17 de março de 2011).

Mais um fragmento que demonstra a qualificação como justificativa de ocupação de um espaço público:

Queria cumprimentar também a Secretária de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais, e por intermédio dela, eu vou cumprimentar os demais secretários do estado. Ela também é uma mulher extremamente qualificada, que só honra a nós mulheres, e ocupa um posto tão importante: a Dorothea Werneck (17 de março de 2011).

Nos três fragmentos citados acima é possível perceber a existência de certa preocupação da Presidenta em justificar a ocupação de cargos de prestígio no poder público devido – exclusivamente

– ao currículo de suas ocupantes. Seria pertinente questionar o porquê desta justificativa antecipada, que, na AD, pode ser entendida como uma forma de antecipação ao discurso–outro; no caso, Dilma experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar. Para Orlandi, em texto publicado (Fórum Linguístico, Florianópolis, n. 1 (73-81), jul.-dez. 1998, p. 76):

Todo sujeito (orador) experimenta o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador, constituído pelo jogo das formações imaginárias (a imagem que faz de x, de si mesmo, do outro). Cada um “sabe” prever onde seu ouvinte o espera. Esta antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva de todo discurso.

A autora prossegue explicando que a antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso, repousa o funcionamento discursivo da argumentação. “Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens. Quer se trate de transformar o ouvinte ou de identificar-se a ele, a antecipação joga a partir das diferentes instâncias dos processos discursivos tal como acabamos de enunciar” (Orlandi, 1998, p.77).

Para Cazarin (1998, p.35), a antecipação é vista como a maneira que o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa:

Quando se diz algo, se diz de algum lugar da sociedade para alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Há nos mecanismos de toda a formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. Diante disso, é preciso considerar o lugar social dos interlocutores.

O lugar ocupado pela Presidenta é determinado através de uma estrutura social. Esse lugar constitui o seu dizer e suas palavras significariam de maneira diferente se falasse de

outro lugar. Nesse ponto, é possível trazer à tona a noção de interdiscurso, que pode ser definido como tudo o que já foi dito em algum lugar, em momentos próximos ou distantes e que tem um efeito sobre o que se está dizendo.

Segundo Orlandi (2005, p.53):

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as funções ideológicas.

Mesmo destacando em vários de seus pronunciamentos mulheres ocupantes de cargos públicos, como nos trechos: “Esperamos, não é, Rosalba, que sempre haja mais governadoras (21/02/2011); E um cumprimento especial à deputada Angélica Guimarães, primeira presidente da Assembleia Legislativa de Sergipe (21/02/2011); Ela também é uma mulher extremamente qualificada, que só honra a nós mulheres, e ocupa um posto tão importante: a Dorothea Werneck (17/03/2011)”, a presidenta, no nosso ponto de vista, ainda enfrenta dificuldades de romper com a construção social onde a mulher ainda é vista como frágil e coadjuvante no mercado de trabalho.

De acordo com Orlandi (1998, p. 78), as intenções - que derivam do nível da formulação - já foram determinadas no nível da constituição do discurso em que as posições do sujeito já foram definidas por uma relação desigual e contraditória com o dizer. Em seu pronunciamento no dia (01/03/2011), Dilma reafirma isso:

Eu cheguei aqui porque uma quantidade muito grande de mulheres saiu de suas casas e foi trabalhar; uma quantidade grande de agricultoras botou a mão na massa e foi plantar; uma quantidade grande de mulheres virou enfermeiras, professoras, professora, que tem de ser valorizada, empregadas domésticas,

médicas, mulheres enfermeiras, mulheres agentes de saúde. Enfim, mulheres em todas as áreas.

Segue outro fragmento:

E lembrar que tanto no Bolsa Família, quanto na agricultura familiar nós temos olhado com muito cuidado, com muito carinho para as mulheres. Porque as mulheres, elas são fundamentais quando se trata da família. Todo mundo aqui sabe que uma mãe, para deixar um filho sem dar de comer, ela... é quase impossível, ela prefere abrir mão da sua alimentação para o seu filho comer. Por isso as mulheres são aquelas titulares que nós preferimos para receber o cartão do Bolsa Família (01/03/2011).

Para encerrar, enfatizamos que na nossa compreensão os fragmentos de discurso apresentados nos levam à compreensão de algo que, em AD, se preza muito – o fato de que a linguagem não é transparente e que, por isso mesmo, é no funcionamento do discurso que ela significa, que produz sentidos. Maria do Rosário Gregolin, em texto publicado em (1997, p. 15), destaca que os efeitos de sentido materializam-se nos textos que circulam em uma sociedade. Como o interdiscurso não é transparente nem, muito menos, o sujeito é a origem dos sentidos, ninguém consegue enxergar a totalidade significativa nem compreender todos os percursos de sentido produzidos socialmente.

No caso dos 100 primeiros dias de governo da Presidenta Dilma, mesmo que ela tente reforçar a importância de uma maior presença feminina em cargos de prestígio e afirme que deseja que sua eleição seja inspiradora para que meninas também idealizem ser presidentas, ainda parece difícil para Dilma se desvencilhar do discurso dominante, aquele que coloca a mulher no papel coadjuvante das decisões.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de**

Estado. 2a ed., Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BARBARA, Leila e GOMES, Maria Carmen Aires. **A representação de Dilma Rousseff pela mídia impressa brasileira**: Analisando os processos verbais. São Paulo: Artigo integrante da pesquisa realizada nos estudos de pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Ocorrências de discurso irônico em textos de mídia impressa**. Revista V.1, No. 03. Mato Grosso: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2004.

CAZARIN, Ercília Ana. **Heterogeneidade Discursiva**: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L.I. Lula da Silva. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, Série Dissertações de Mestrado, 1998.

_____. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2005.

COELHO, Leila Machado e BAPTISTA, Marisa. **A história da inserção política da mulher no Brasil**: uma trajetória do espaço privado ao público. Rev. psicol. polít. [online]. 2009, vol.9, n.17, pp. 85-99

FERNANDES, Carla Montuori. **As representações midiáticas de Dilma Rousseff no cenário Político Brasileiro**. v.5, n.14, p.69-85. São Paulo: Aurora: revista de arte, mídia e política, 2012.

FUNCK, Susana Bornéo. Da questão da mulher à questão do gênero. JN: (org). **Trocando ideias**

sobre a mulher e a literatura. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

_____. Discurso e Identidade de Gênero. (org).

Desvendando discursos: conceitos básicos. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do Discurso e mídia:** a (re)produção de identidades. Vol.4, Nº 11. São Paulo: Comunicação, Mídia e Consumo, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERINGER, Rosana. **Gênero e raça no brasil: impasses e avanços.** Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi e Meirelles, Giselle. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia da UFSC.** Florianópolis, SC, 2007.

MARECO, Raquel TiemiMasuda e ARCINE, Raquel de Freitas. **Dilma Rousseff na mídia mundial:** Efeitos de (im)parcialidade na veiculação dos resultados das eleições presidenciais 2010. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos - Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

_____. **O que é Linguística.** Brasiliense –

Campinas, SP: Brasiliense, 1987.

_____. **Fórum linguístico,** Florianópolis, n. 1, 1998.

PÊCHEUX, Michel . Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1990(a).

Artigo enviado em: 09/12/2014

Aceite em: 02/02/2015

Machado de Assis e crítica social: discurso indireto livre em *Quincas Borba*

p. 110 - 118

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira ¹

Aline Venturini ²

Resumo

O uso do discurso indireto livre teve início com o advento do romance moderno, especialmente, com Flaubert e Dostoiésky e se caracteriza pela apresentação da fala do personagem de forma não explícita, sem a marca do verbo *discendi*. O estilo indireto livre é uma forma de recurso narrativo híbrido mediante a conciliação dos dois discursos: direto e indireto. A pesquisa analisa a utilização do discurso indireto livre na obra *Quincas Borba* de Machado de Assis. O narrador Rubião é a representação do panorama social do século XIX em toda sua dinâmica, ele é apresentado como alguém que não sabia operar com a dinâmica organizacional da sociedade, sendo assim “engolido” por ela. Dessa forma, a frase emblemática “Ao vencedor, as batatas” caracteriza que os mais fortes são os mais espertos, ou seja, aqueles que sabem jogar com as regras econômicas e sociais da época e não necessariamente quem tem mais dinheiro, como Rubião pensava. O vencedor é aquele que aumenta ou faz a fortuna, instaurando a maneira capitalista em um meio, no qual o enriquecimento ainda ocorre por meio da herança, o que gera contradições. A utilização do indireto livre é a forma que Machado de Assis encontrou para desenvolver um narrador capaz de representar essa ambiguidade, dando voz às personagens, mas ao mesmo tempo conduzindo a cena.

Palavras-Chave: Discurso indireto livre; Machado de Assis; narrador.

MACHADO DE ASSIS AND SOCIAL CRITICISM: INDIRECT DISCOURSE IN QUINCAS BORBA

Abstract

The use of free indirect discourse began with the advent of the modern novel, especially with Flaubert and Dostoiésky and characterized by the presentation of the talk of character not explicitly, without the mark of *discendi* verb. The free indirect style is a form of hybrid narrative feature by the reconciliation of the two speeches: direct and indirect. The research analyzes the use of free indirect discourse in *Quincas Borba* work of Machado de Assis. The Rubião narrator is the representation of the social landscape of the nineteenth century in all its dynamics, it presented as someone who was unable to work with the organizational dynamics of society, so “swallowed” by her. Thus, the iconic phrase “To the victor, the potatoes” features the strongest are the smartest, ie, those who know how to play with the economic and social rules of the time and not necessarily who has the most money, as Rubião thought. The winner is the one that increases or does the fortune by introducing the capitalist way in an environment in which the enrichment occurs even through inheritance, which creates contradictions. Using the free kick is the way that Machado met to develop a narrator able to represent this ambiguity, giving voice to the characters, but at the same time leading the scene.

1 Pós-doutora em Ciência da Literatura- UNICENTRO-PR. ninciaborgesteixeira@yahoo.com.br

2 Mestre em Letras-UNESPAR-PR. alineventurini@hotmail.com

Key words: Indirect discourse; Machado de Assis; narrator.

Introdução

O uso do discurso indireto livre teve início com o advento do romance moderno, especialmente, com Flaubert e Dostoiésky e se caracteriza pela apresentação da fala do personagem de forma não explícita, sem a marca do verbo *discendi*. O estilo indireto livre é uma forma de recurso narrativo híbrido mediante a conciliação dos dois discursos: direto e indireto. Nessa modalidade, o narrador, não reproduz as próprias palavras da personagem, característica própria do discurso direto, e nem informa o leitor sobre o que ela teria dito: discurso indireto, mas se aproxima da personagem, dificultando a identificação da fala da personagem do discurso do narrador. Essa forma é bastante livre no que se refere à forma e surge basicamente do aspecto psicológico inerente ao discurso indireto livre.

No tocante ao aspecto formal, o discurso indireto ocorre por meio de elementos do discurso, de verbos, de pronomes de tratamento e cumpre a função de marcar a fala da personagem, porém mantendo a feição original da fala ou do pensamento da personagem, com todas as suas implicações de ordem emotiva, como interrogações e exclamações, preservando, de certa forma, a oralidade e a enunciação mental subjacente à personagem. Segundo Jespersen (1924, p. 258), trata-se de “[...] pôr bem aprumadas as criaturas vivas, que representem diante dos leitores a comédia humana, com a maior naturalidade possível.”

Como recurso, o discurso indireto livre atende à demanda de representar a vida cotidiana, tônica do romance moderno. Desse modo, sinalizando e explicitando os pensamentos do personagem. A interferência (aparente) do narrador

confere naturalidade à narrativa. Piazza (2008, p. 177) ao comentar a proposta de Moretti que organizar uma espécie de cronologia da Literatura Universal, através de suas características literárias, pontua que o discurso indireto livre caracteriza as obras de 1800 até a contemporaneidade. Isso significa que esta forma literária foi aperfeiçoada e se constitui, também, em uma das características dos romances contemporâneos. Segundo Câmara Júnior (2010, p.4):

O traço mais curioso desse tipo sintático é que ele conserva as interrogações sob sua forma originária, em contraste com o discurso indireto estrito, que as reduz a uma incolor forma assertiva, mantendo embora deste as transposições de que nos fala Jespersen. Da mesma sorte, e nas mesmas condições, mantêm-se as mesmas exclamações e a espontânea reprodução de palavras e locuções do personagem.

Vale ressaltar que a forma discurso indireto livre estava presente no romance europeu desde 1800 e foi estudado por vários teóricos da narrativa. Destaca-se, além de Jespersen, Câmara Júnior (2010, p. 5) cita os estudos de Theodor Kalepsky, Gertraud Lerch e Etienne Lork, orientados pela Escola de Munique, “[...] que o denominam respectivamente discurso velado (*verhleiert*, isto é, comenta o autor, *verhüllt, verkleidet, verkappt*), discurso indireto impropriamente dito e discurso vivido (*erlebt*).” Ainda afirma Câmara Júnior (2010, p.5):

Há em comum entre eles a concepção de que se trata de uma figura de retórica, por meio da qual, como diz Gertraud Lerch, “penetra o escritor na criatura de sua fantasia e identifica-se com ela. Jespersen, até certo ponto, participa dessa opinião, propondo para a construção o nome de discurso representado (*represented speech*), o que sempre pressupõe a existência de uma imagem ou figura de retórica: o discurso indireto livre resultando de um arroubo de imaginação, como a personificação e a metáfora, essencialmente dependente da alma poética do escritor.

O romance europeu influenciou diretamente a literatura brasileira e vários elementos de sua estética estão nas obras de autores como Machado de Assis, Graciliano Ramos e Clarice Lispector. Neste trabalho, o objetivo é verificar como acontece o discurso indireto livre na obra *Quincas Borba*, de Machado de Assis, verificando os efeitos de sentido peculiares que o narrador de Machado produz com o uso do discurso indireto livre na obra. O foco recai sobre a personagem Rubião, por ser elemento chave para que compreenda os efeitos de sentido do uso do discurso indireto livre nesta obra.

Machado de Assis: crítica social e o discurso indireto livre

A escrita machadiana deixa de ser apenas um espaço de evasão e incluiu em suas funções a possibilidade da tomada de consciência por meio do distanciamento do objeto artístico. Seu romance aponta para uma das formas que mais se destacaram no início do século XX no campo da narrativa, foi aquela que imprime ao narrador um grau de isenção no corpus narrativo, ou seja, o romance parece cada vez mais contar-se a si mesmo, e esse afastamento progressivo do narrador é caracterizado pelo emprego do discurso indireto livre e da onisciência eletiva. Além disso, as ambiguidades e dubiedades são traços característicos de seus narradores.

Quando publicou, em 1892, *Quincas Borba*, o seu sexto romance, Machado de Assis já questionara os paradigmas da literatura romanesca, pois já havia rompido com a noção de gênero literário, ao publicar, em 1881, as fragmentadas *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que “[...] passou a lidar com o foco narrativo de primeira pessoa” (Bosi, 2006, p. 7). Para essa ruptura com os padrões romanescos, o autor releu a tradição literária atentando, dentre outros, para a história

das formas estéticas.

A leitura da estrutura fragmentada e transitiva do texto, de acordo com Nonato Gurgel (2014), remete às noções de materialidade e aos procedimentos literários utilizados pelo autor, e que antecipam as narrativas modernas do século XX. Dentre os múltiplos procedimentos utilizados por Machado, esta leitura de *Quincas Borba* aciona a releitura mítica, o corte, o intertexto, a poética da leitura e a metalinguagem, além da utilização do discurso indireto livre. Embora tenha se inspirado nas técnicas narrativas inglesas e francesas, Machado de Assis construiu um estilo só seu, especialmente, no que se refere ao uso do discurso indireto livre, como pontua Câmara Júnior (2010, p.6):

[...] pode-se talvez concluir que o discurso indireto livre, em escritores de língua portuguesa em que é evidente o sinete dos Zolas e dos Flauberts, indica o uso do galicismo sintático-consciente ou inintencional. Outra parece-me, porém, dever ser a ilação diante de Machado de Assis. Embora se admita ainda aqui um empréstimo à técnica literária francesa (e neste caso também inglesa), é óbvio que o processo se amoldou às exigências da linguagem vernácula e inconfundivelmente pessoal

Quincas Borba é um dos poucos, talvez o único romance de Machado de Assis que é narrado em terceira pessoa. Sua obra mais notória *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é a mais famosa, que é *Dom Casmurro*, caracterizam-se pela narrativa em primeira pessoa. Em todos eles, a marca do narrador volúvel e irônico está presente, mas em *Quincas Borba* podemos verificar sua presença no uso do discurso indireto livre na narrativa de terceira pessoa. Afirma Vizeu (2011, p.21):

A narrativa, diga-se, encontra-se eivada de ambivalências e dubiedades que vão desde a caracterização do autoengano contínuo dos personagens cruciais como Rubião e Sofia até a suspeita do adultério entre Sofia e o

enfatuado Carlos Maria, à qual nós, leitores desavisados, somos levados para sermos quase ridicularizados pelo perverso narrador.

O discurso indireto livre está presente em todos os personagens de *Quincas Borba*, mas por ser Rubião um personagem crucial na narrativa e com vistas a analisar a contradição existente entre o contexto social representado no romance e na teoria do Humanitismo revelada pelo personagem título, recortamos as passagens do discurso indireto livre, referentes a esse personagem. É em Rubião que acontece a controvérsia entre a fórmula do personagem título e o jogo social, pois o professor de meninos, sendo a princípio pobre e ingênuo, não sabe lidar com a fortuna que lhe caiu nas mãos inesperadamente e ignora as regras sociais e econômicas do mundo burguês que surge, na sociedade carioca, desse período.

Por meio da utilização do discurso indireto livre, o narrador em *Quincas Borba* é a representação do panorama social do século XIX em toda sua dinâmica. Rubião é apresentado como alguém que não sabia operar com essa dinâmica organizacional da sociedade, sendo assim “engolido” por ela. Dessa forma, a frase emblemática “Ao vencedor, as batatas” caracteriza que os mais fortes são os mais espertos, ou seja, aqueles que sabem jogar com as regras econômicas e sociais da época e não necessariamente quem tem mais dinheiro, como Rubião pensava. O vencedor é aquele que aumenta ou faz a fortuna, instaurando a maneira capitalista em um meio, no qual o enriquecimento ainda ocorre por meio da herança, o que gera contradições. A utilização do indireto livre é a forma que Machado de Assis encontrou para desenvolver um narrador capaz de representar essa ambiguidade, dando voz às personagens, mas ao mesmo tempo conduzindo a cena.

No primeiro capítulo do livro, já verificamos a presença do discurso indireto livre,

caracterizando a forma de organização que já estava em ampla decadência: o enriquecimento via herança. Isso se faz presente nas reminiscências de Rubião, fitando a enseada de seu palacete “Cotejava o passado como presente. *Que era, há um ano? Professor. Que é agora? Capitalista*” (ASSIS, 1960, p.13). A narrativa continua, com a descrição do narrador com a representação do pensamento de Rubião em discurso indireto. Após, retorna-se ao indireto livre “Ele, coração, vai dizendo que, uma vez que a mana Piedade tinha de morrer, foi bom que não casasse; podia vir um filho ou uma filha... – *Bonita canoa! Antes assim! - como obedece bem aos remos do homem! - o certo é que eles estão no céu!*” (Idem). Observa-se, pois, que o discurso é predominantemente indireto, e se verifica a ênfase sentimental presente nas palavras e pelas intromissões no discurso. Notam-se elementos que se relacionam à herança de Rubião deixada pelo filósofo e o fato que poderia impedi-lo de recebê-la, ou seja, o casamento entre Quincas Borba e a irmã de Rubião, Piedade, que acaba por falecer.

Assim, a passagem em que Rubião da sacada de sua casa observa uma canoa na enseada faz com que se remeta ao casamento não concretizado de Piedade. Pelo discurso indireto livre, o presente, mistura-se com as observações do passado sem qualquer anúncio, sem nenhum verbo que introduza esse pensamento, caracterizando, assim, como a transposição direta do pensamento do personagem, como se o narrador apresentasse exatamente a sequência dos pensamentos de Rubião tal como estava sem sua cabeça, desordenadamente. Além disso, o adjetivo “bonita”, qualificando a canoa que era vista pelo personagem e a observação desta, sendo conduzida pelo barqueiro no momento em que pensa no passado atesta a presença do indireto livre na narrativa.

O discurso indireto livre utilizado pelo

narrador machadiano revela a ideologia da elite daquela época e suas contradições. A partir do fragmento, em tela, verificamos a presença da ideologia, pois a personagem revela considerar que para ele foi melhor a a sua irmã ter morrido sem se casar, pois pelo casamento o herdeiro seria o marido e não ele, enquanto irmão. Há, portanto, um choque entre os valores de afeto e amor familiar em razão do dinheiro, semelhantemente à forma como o personagem Brás Cubas admitia, de forma crua, importar-se somente com ele mesmo. Vale ressaltar que a literatura moderna nasce principalmente das mutações perceptivas que acontecem no cotidiano urbano do início do século XX. Essas mudanças na percepção são provocadas pelas dimensões maquínica e tecnológica que passam a erigir a subjetividade moderna, e a noção de visibilidade que a caracteriza.

Quando o filósofo Quincas Borba morreu e deixou a seu amigo Pedro Rubião de Alvarenga uma rica herança, ativa-se um movimento que o transforma de ex-professor em homem de negócios, isso deve ser considerado a chave para uma análise materialista de Quincas Borba. Quer dizer, a herança de Rubião possui dois lados: um deles voltado para a trama propriamente dita, na medida em que determina o destino do protagonista; outro, voltado para os problemas históricos, que delimitam um quadro da sociedade brasileira. No fragmento abaixo, há um recuo no tempo da narrativa, marcado pelo retorno ao passado, de modo que Rubião se volta para o momento da iminência da morte do amigo. E, inicialmente, sente-se triste pela perda e fica realmente interessado pela formulação de sua filosofia Humanitas, mas depois, esse sentimento é substituído pela felicidade decorrente do ganho da herança (ASSIS, 1960, p. 16):

Um dia, nosso Rubião, acompanhando o médico até à porta da rua, perguntou-lhe qual

era o verdadeiro estado do amigo. Ouviu que estava perdido, completamente perdido; mas que o fosse animando. *Para que tornar-lhe a morte mais aflitiva pela certeza? ...*

-Lá isso, não, atalhou Rubião; para ele morrer é negócio fácil. Nunca leu um livro que ele escreveu, há anos, não sei que negócio de filosofia...

-Não; mas filosofia é uma coisa, e morrer de verdade é outra; adeus.

Sublinhamos, neste recorte, o contraste entre a reação de Quincas Borba, já esperada pelo médico caso soubesse que fatalmente iria morrer - a tristeza e o desespero - e a confirmação de Rubião de uma atitude completamente oposta - a aceitação da morte, com a observação de que, para Quincas Borba, isso seria fácil. O médico recomenda a Rubião que não conte nada ao paciente, que o vá animando. Essa frase está destacada porque é a fala direta do médico, que segue uma sequência de discurso indireto, ressaltada, mais tarde, pela fala de Rubião “Lá isso não” seguida do verbo discente “atalhou”. Câmara Júnior (2010, p.7) destaca a posição de ouvinte de Rubião, justificando após a sua intromissão, confirmada pela fala do médico posta em forma de indireto livre.

Ainda em relação à indicação da mudança de opinião e dos sentimentos de Rubião destacados antes e após a morte da irmã e do recebimento da herança, Câmara Júnior afirma (2010, p. 8) que:

O núcleo da narrativa é o contraste que oferecem a perplexidade reverente do Rubião e o cepticismo desabusado do médico diante da filosofia do pobre lunático. A conversa a respeito da doença de Quincas Borba foi apenas o tema preparatório para o efeito final dessa oposição de atitudes, que o humorismo penetrante do escritor quis apresentar-nos. Assim, o discurso indireto livre, sem tirar a expressividade das primeiras palavras do médico, o tom amigável e sobranceiro do seu conselho e a forma reticenciosa da pergunta, à guisa de reflexão, que o justifica (“para que tornar-lhe”), assinala, não obstante, o valor secundário dessas palavras em confronto com o comentário direto final: “filosofia é uma coisa e morrer de verdade é outra.”

O discurso indireto livre, neste trecho, significa mais do que revelar o íntimo das personagens. Em *Quincas Borba*, serve para marcar o contraste entre o absurdo da teoria criada pelo protagonista e as ações dos demais sujeitos na sociedade carioca brasileira representada pelo narrador de Machado de Assis. Essa contraposição está presente no diálogo entre o médico e Rubião em que o primeiro encara com ironia e um certo ar de deboche a “filosofia”, enquanto que o último a leva muito a sério, embora não a tenha compreendido totalmente. Isso já antecipa o que irá acontecer a Rubião. De acordo com Câmara Júnior (2010, p.7):

O trecho citado é precioso para revelar a maneira machadiana de compreender o discurso indireto livre. O romancista, apesar da sua orientação psicologista, não faz ele um uso primacial “para penetrar na criatura de sua fantasia”. É que Machado de Assis se mantém cuidadosamente separado dos personagens e assume justamente, em relação a eles, a atitude de diretor da cena, a que há pouco aludimos a propósito do discurso direto. Nestas condições, o discurso direto é que é o processo culminante para ele, e o discurso indireto livre fica um processo subsidiário, marcando, como no trecho citado, enunciações que convergem para a enunciação clímax do diálogo.

Embora o discurso indireto livre seja muito importante na obra de Machado, é no discurso direto que acontece a verdadeira direção da história, ficando para o indireto livre a função de exemplificar e mostrar a posição do narrador e marcar o clímax das cenas principais. Uma das principais é a que Rubião descobre-se herdeiro universal de *Quincas Borba* (ASSIS, 1960, p. 29):

Herdeiro já era muito: mas universal...Esta palavra inchava as bochechas à herança. Herdeiro de tudo, nem uma colherinha a menos. E quanto seria tudo? Ia ele pensando. Casas, apólices, ações, escravos, roupa, louça, alguns quadros, que ele teria na corte, porque era homem de muito gosto, tratava de coisas de arte com grande saber. E livros? Devia

ter muitos livros, citava muitos deles. Mas em quanto andaria tudo? Cem contos? Talvez duzentos. Era possível; trezentos mesmo não havia que admirar. Trezentos contos! Trezentos!

Neste trecho, a empolgação com a herança substitui a melancolia pela morte do amigo em Rubião. Trata-se, portanto, de dois lados de um único processo a problematização da sociedade brasileira, não como um todo homogêneo, um pano de fundo para as ações da trama, mas como um processo em formação, cujo movimento estrutura problemas escolhidos e os internalizam na forma estilística da ficção. Esse efeito de sentido não seria o mesmo com o discurso indireto ou mesmo direto, porque se trata de enunciados que o personagem dificilmente proferiria, em nome do jogo social, de uma forma escancarada. Se fosse expresso de forma indireta, perderia o efeito de naturalidade e de afetividade.

O efeito de afetividade consiste na demonstração do estado emocional do personagem no discurso indireto livre utilizado pelo narrador machadiano. Isso pode ser visto no uso dos pontos de interrogação, nas repetições (*trezentos contos! Trezentos!*), em expressões como “*esta palavra inchava as bochechas...*” para traduzir a euforia de Rubião com a herança adquirida.

No trecho a seguir, há a alternância entre o discurso indireto e indireto livre, criando um verdadeiro monólogo: (ASSIS, 1960, p.13)

Vejam como Deus escreve direito por linhas tortas, pensa ele. Se mana Piedade tem casado com Quincas Borba, apenas me daria uma esperança colateral. Não casou, ambos morreram, e aqui está tudo comigo; de modo que o que parecia uma desgraça...

O discurso indireto presentifica-se no verbo “*pensa ele*”, para depois vir as sentenças de discurso indireto livre. É nesse momento que se instaura o clímax da cena, que é a conclusão de Rubião em

torno da fórmula filosófica de Quincas Borba: interpretou que o não casamento entre o filósofo e sua irmã Piedade como a condição necessária para que a herança ficasse com ele, e que era necessária a morte de ambos para a concretização de sua fortuna. O que era desgraça fora fundamental para que ele, Rubião, fosse o ganhador das batatas, sem ter que disputá-las com ninguém até o momento.

O uso do discurso indireto livre, como forma de instaurar o monólogo do personagem consigo mesmo, mostrando o seu estado emocional é um recurso bastante utilizado pelo narrador machadiano. De acordo com Câmara júnior (2010, p. 11-12):

Não raro, tal método afigurar-se-á excessivamente artificial e rígido, não condizente com a com a fluidez e imprecisão do trabalho mental que se quer dar a conhecer. a adoção do discurso indireto livre, ao contrário, conserva os traços afetivos, mas não impõe ao leitor a noção de que o personagem pensou em frases definidas e nítidas, pois as frases apresentadas são do autor, tendo apenas a coloração afetiva do personagem.

O efeito de afetividade, conseguido por meio do discurso indireto livre, é uma forma de mostrar as reações do personagem para as situações que lhe são apresentadas, e isso é conduzido de tal forma pelo narrador que gera a ironia e a ambiguidade. A tônica disso é a recorrência que Rubião faz frequentemente à frase emblemática: “Ao vencedor, as batatas!”, proferida em diferentes momentos do personagem, desde à euforia provocada pela herança até à loucura. No primeiro momento, Rubião julga ter entendido a sentença filosófica (ASSIS, 1960, p.32):

Tão simples, tão claro! Olhou para as calças de brim surradas e o rodaque cerzido, e notou que até há pouco fora, por assim dizer, um exterminado, uma folha; mas que ora não, era um vencedor. Não havia dúvida; as batatas fizeram-se para a tribo que elimina a outra, a fim de transpor a montanha e ir às batatas do

outro lado. Justamente o seu caso. Ia descer de Barbacena para arrancar e comer as batatas da capital. Cumpria-lhe ser duro e implacável, era poderoso e forte. E levantando-se de golpe, alvoroçado, ergueu os braços exclamando:
-Ao vencedor, as batatas!

A frase que abre o trecho *Tão simples, tão claro!* Caracteriza-se como um exemplo de discurso indireto livre. Rubião pensa que entende a fórmula, analisando somente a sua situação de beneficiário da herança, que ganhou “as batatas”, mas não teve que disputá-las com nenhuma tribo. A frase iria concretizar-se mais tarde, quando os arrivistas Sofia e Palha e, também, o jornalista parasita Camacho, através do jogo social que Rubião desconhece, tiram-lhe as batatas, de modo que ele se torna o exterminado.

Um dos recursos que os arrivistas acharam para persuadir Rubião foi o uso da sedução através da bela Sofia. Através das reações do personagem, o narrador mostra, gradativamente, o desenrolar do jogo em que os “vencedores” tomam as “batatas” do ingênuo Rubião: (ASSIS, 1960, p.38):

Rubião tinha vexame, por causa de Sofia; não sabia haver-se com senhoras. Felizmente, lembrou-se da promessa que a si mesmo fizera, de ser forte e implacável. Foi jantar. Abençoada resolução! Onde acharia iguais horas? Sofia era em casa, muito melhor que no trem de ferro. Lá vestia a capa, embora tivesse os olhos descobertos; cá trazia à vista os olhos e o corpo, elegantemente apertado em um vestido de cambraia, mostrando as mãos que eram bonitas, e um princípio de braço. Demais, aqui, era a dona de casa, falava mais, desfazia-se em obséquios: Rubião desceu meio tonto.

Quase todo o trecho é composto por discurso indireto, mas é na sentença “*abençoada resolução! Onde acharia iguais horas?*” e na descrição que está todo o clímax da cena, em que está o discurso indireto livre, que demonstra a impressão que Sofia causa em Rubião. Impressões calculadas pelo casal Palha e Sofia como parte de sua estratégia para tirar toda a fortuna de Rubião.

Efeito semelhante está presente na parte em que Camacho noticia o ato de Rubião na Rua da Ajuda, com o intuito de lhe inflar o ego: (ASSIS, 1960, p. 94)

De manhã, na cama, teve um sobressalto. O primeiro jornal que abriu foi a Atalaia. Leu o artigo editorial, uma correspondência, e algumas notícias. De repente, deu com o seu nome:

- Que é isto?

Era seu próprio nome impresso, rutilante, multiplicado, nada menos que uma notícia do caso da rua da Ajuda. Depois do sobressalto, aborrecimento. Que diacho de ideia aquela de imprimir um fato particular, contado em confiança?

Há a alternância entre discurso indireto, direto e indireto livre para marcar a ingenuidade de Rubião diante das estratégias de Camacho para lhe conquistar a confiança e assim, também, tirar-lhe a fortuna. Esta ingenuidade que vem seguida de um sentimento de dúvida Segundo Câmara Júnior (2010, p.12):

É curioso, neste particular, seguir a arte com que alterna Machado de Assis o discurso direto e o indireto livre, usando apenas o primeiro quando as reflexões expostas são bastante intensas para justificar uma formulação verbal nítida. Assim, Rubião, depois da ação meritória na Rua da Ajuda. Sente-se que a surpresa intrigada provocou uma frase mental, senão até audível. Em seguida, porém, são mais difusos os pensamentos, e chega a vez do discurso indireto livre.

As reações de Rubião são expressas no discurso indireto livre para mostrar os efeitos que as ações dos arrivistas provocam nele. O narrador alterna esses tipos de discursos com os seus comentários e suas observações feitas em discurso indireto, de modo a conduzir as ações. Se houvesse somente o uso do discurso direto, a narrativa perderia esses efeitos, uma vez que as ações dos outros personagens sobre Rubião são sutis e sua forma de convencimento é gradativa. Isso permite

que o narrador aja como um observador que mostra as cenas e o íntimo do personagem, demonstrando como os outros, considerados os verdadeiros vencedores das batatas, conseguem, aos poucos, convencer o ingênuo Rubião, que, embora fique um pouco intrigado, não percebe as verdadeiras intenções dos arrivistas Camacho, Palha e Sofia. E aí reside a ambiguidade da narração, que faz com que o leitor perceba a inocência de Rubião perante as artimanhas.

Todo o processo de Rubião e suas reações desveladas pelo narrador pelo discurso indireto livre revela a ironia da situação política e social no Brasil que oscilava entre o pensamento liberal (baseado no mercado e despontando na burguesia nascente, representada na obra por Camacho, Sofia e Palha) e o monarquista-aristocrata, conjunto de ideias nas quais, Rubião ainda acredita, mas que estão em desacordo com a nova conjuntura que está surgindo. Tudo isso o leva a loucura, e novamente está o discurso indireto livre para mostrar o clímax do estado do personagem e marcar a diferença do antes e do depois, sempre exemplificando com a famosa máxima filosófica “Ao vencedor, as batatas!”. Ao final, o personagem volta para Barbacena na miséria, com a chuva caindo-lhe em cima, com fome e frio: (ASSIS, 1960, p.251):

Rubião, que aos primeiros pingos, deixara a igreja, foi andando rua abaixo, seguido do cão faminto e fiel, ambos tontos, debaixo do aguaceiro, sem destino, sem misericórdia. Não podiam correr, porque Rubião temia escorregar e cair, e o cão não queria perdê-lo. À meia rua, acudiu à memória do Rubião a farmácia, voltou para trás, subindo contra o vento, que lhe dava de cara; mas, ao fim de vinte passos, varreu-lhe a ideia da cabeça: adeus farmácia! Adeus, pouso! Já não se lembrava do motivo que o fizera mudar de rumo, e desceu outra vez, e o cão atrás, sem entender nem fugir, um e outro alagados, confusos, ao som da trovoadá rija e contínua.

Como desdobramento de tudo isso, temos a intensificação dramática da personalidade

de Rubião, que, incapaz de dominar o âmbito econômico no qual se inscreve e balançando entre duas estruturas históricas contraditórias, inicia um movimento que o leva à alienação. O trecho é todo composto por discurso indireto. A única sentença que está em discurso indireto livre é *Adeus farmácia! Adeus pouso!* para marcar a consciência do personagem da sua situação de miséria, embora estivesse enlouquecido. Marca-se, pois, o clímax da cena, da extrema vulnerabilidade de Rubião, como define Câmara Júnior (2010, p.13) o discurso indireto livre na obra machadiana: “um recurso subsidiário para encaminhar os diálogos até o clímax em discurso direto ou comunicar pensamentos necessariamente confusos e difusos do personagem.” No caso de Rubião, no momento em que enlouquece e também empobrece, o discurso indireto livre serve para mostrar o pensamento consciente, porém confuso, de que está na pobreza, embora ainda se julgue, no auge de sua loucura, o imperador Napoleão, sempre repetindo a sentença filosófica que amarra toda a narrativa.

Considerações finais

O uso do discurso indireto livre na obra *Quincas Borba* serve, especialmente em Rubião, para marcar o contraste entre a ingenuidade e ignorância das regras sociais que sua nova condição implica e a sociedade. A obra registra a falência das relações humanas numa sociedade em que os valores morais são corrompidos a ponto de não distinguirem o homem de animal. Machado de Assis apresenta as relações sociais com todas as suas possibilidades e armadilhas. O protagonista mostra-se incapaz de decifrar os códigos da modernidade e é devorado por ela. Torna-se tão incapaz que não consegue desvendar o enigma proposto pelo amigo Quincas Borba: “Ao vencedor as batatas!”. Rubião perdeu-se entre

as engrenagens da máquina da modernidade e, instintivamente, e de acordo com Vizeu (2011, p.27): “São ideais românticos e altruístas que levam Rubião a distribuir dinheiro para Camacho e outros parasitas. E, no esforço de busca de uma supremacia qualquer, levam o personagem a se identificar com Luís Napoleão, quando se chega a certo estágio avançado da doença. Ou será que Rubião acredita no mito do patriarcalismo gentil, ficção do homem livre/agregado?”

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Homero Vizeu. **Machado de Assis e arredores**. Porto Alegre: Movimento, 2011.

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. Rio de Janeiro: Gráfica Ltda, 1960.

MORETTI, Franco. **A Literatura vista de longe**. Trad. Anselmo Pessoa Neto. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2008.

JESPERSEN, Otto. **The philosophy of grammar**. London: Allen & Unwin, 1924.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **O discurso indireto livre em Machado de Assis**. Fundação Casa de Rui Barbosa – R. São Clemente, 134, Botafogo – 22260-000 – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: http://machadodeassis.net/revista/numero06/rev_num06_artigo01.pdf. Acesso em 2 de janeiro de 2014.

Artigo enviado em: 09/10/2014

Accite em: 02/05/2015

Interfaces