

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Organizadores:

Cláudio José de Almeida Mello

Loremi Loregian-Penkak

Dossiê temático

Língua, Literatura e
Ensino

Volume 2 número 2

Revista Interfaces

Conselho Editorial

- Dr. Cláudio José de Almeida Mello (UNICENTRO) (Presidente)
Dr.^a Maria Cleci Venturini (UNICENTRO) (Vice-Presidente)
Dr.^a Amanda Eloina Scherer (UFSM)
Dr. Antonio Escandiel de Sousa (UNICRUZ)
Dr.^a Carme Regina Schons (UPF)
Dr.^a Eneida Chaves (UFSJ)
Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)
Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)
Dr.^a Elisabeth Fontoura Dorneles (UNICRUZ)
Dr.^a Ercilia Cazarin (UPF)
Dr.^a Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)
Dr.^a Luísa Lobo (UFRJ)
Dr.^a Marcia Dresch (UFPEL)
Dr.^a Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)
Dr.^a Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)
Dr.^a Sonia Pascoalati (UEL)
Dr. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Avaliadores *Ad hoc* do volume 02 número 02

- Dr.^a Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)
Dr. Antonio Henriques Gonçalves Cunha (UNICENTRO)
Dr. Antonio Roberto Esteves (UNESP)
Dr. Cláudio José de Almeida Mello (UNICENTRO)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr.^a Keli Cristina Pacheco (UNICENTRO)
Dr.^a Luciane Baretta (UNICENTRO)
Dr.^a Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Dr.^a Maria Cristina de Almeida Mello (Universidade de Coimbra)
Dr.^a Maria Socorro Pinheiro (FECLI/UECE)
Dr.^a Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira (UNICENTRO)
Dr.^a Renata Adriana de Souza (PG-UFRGS)

Organizadores do volume

- Dr. Claudio José de Oliveira Mello
Dr.^a Loremi Loregian-Penkal

Arte da capa, diagramação

Elton Eferson Gutoch Rosa

Sumário

Apresentação

Cláudio José de Almeida Mello e Loremi Loregian-Penkak

4 - 5

Pesquisadores

Lectura y traducción

Aldo Oscar Valesini

7 - 11

A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado às instâncias de legitimação

Alice Áurea Penteadó Martha

12 - 21

Autoria, discurso e sujeito: uma questão de singularidade ou originalidade?

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

22 - 30

Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico

Lola Geraldés Xavier

31 - 42

Breve viagem à fala do século XIX

Miguel Sanches Neto

43 - 49

Iniciação Científica

Direito à leitura de Machado de Assis, para o curso de formação de docentes em nível médio, sob a perspectiva da estética da recepção

Adriano Chagas, Loraci Hofmann Tonus

51- 61

A personagem e o fluxo da consciência em Mrs. Dalloway

Evalney Riely Horst, Giuliano Haartmann

62 - 70

Jornalismo investigativo e literatura: o livro reportagem atuando na denúncia social

Morgani Guzzo, Nírcia Cecília Ribas Borges Teixeira

71 - 79

O grito de Sophia

Rogério Camargo, Maria Natália Ferreira Gomes Thimóteo

80 - 85

Terrorismo e escritura no romance *Teatro* de Bernardo Carvalho

Suelem Cristina Camilo, Daniel de Oliveira Gomes

86 - 92

Interfaces

volume 02 número 02

Dossiê temático

Língua, Literatura e Ensino

Com a publicação de seu terceiro número, a Revista Interfaces presta novo contributo para as reflexões científicas na área de língua e literatura, com artigos de autores importantes de diversas instituições e regiões, do Brasil e do exterior. A participação encaminhada à revista atendeu à temática “Língua, Literatura e Ensino” e a uma diversidade de interesses de cada autor, dentro do escopo da Interfaces.

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Universidade Federal do Ceará) examina “como a Análise do discurso pode, sem se desconstruir como campo teórico e analítico, abrir-se para a problematização de questões relacionadas com a tensão existente entre exterioridade e interioridade linguística e incorporar ao horizonte da problemática discursiva um redimensionamento do sujeito das práticas discursivas e da produção dos textos e discursos”.

De Portugal, Lola Geraldine Xavier (Escola Superior de Educação, Coimbra) apresenta reflexões sobre conteúdos e metodologias presentes nos programas de Língua Portuguesa em vigor naquele país a partir dos anos 2011/2012, notadamente sobre o conhecimento explícito da língua e/ou da gramática.

Alice Áurea Penteado Martha (Universidade Estadual de Maringá) analisa um conjunto de obras literárias e mostra que elas possuem características recorrentes que as identificam como juvenis, identificando questões externas à obra, sobretudo aquelas relacionadas ao mercado - produção, circulação e consumo -, como instâncias de legitimação da narrativa juvenil brasileira contemporânea.

Miguel Sanches Neto (Universidade Estadual de Ponta Grossa) propõe uma “Breve viagem à fala do século XIX”, por meio da análise de diários de Gonçalves Dias e de D. Pedro II: compreendendo o diário como gênero íntimo, em que o autor não se policia tanto com relação às formalidades da modalidade escrita e da pressão do padrão literário, pode-se vislumbrar construções linguísticas e estilos próprios da oralidade.

Da Argentina (Universidad Nacional del Nordeste), Aldo Oscar Valesini analisa o problema da manutenção no texto traduzido da essência do texto original, e, a partir daí, avança para a questão ainda mais problemática da leitura, que nunca reconstitui o texto original, levando à compreensão da tradução como um produto inconcluso, um *misreading*.

Abrindo a seção de artigos de iniciação científica, Adriano Chagas e sua orientadora Loraci Hofmann Tonus (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, de Pato Branco) apresentam reflexão acerca de proposta de leitura de Machado de Assis em curso de formação de docentes de nível médio, a partir de alternativas metodológicas baseadas na Estética da Recepção.

Evalney Horst e seu orientador Prof. Giuliano Hartmann, mestre em Estudos Literários pela UEM, apresentam estudo do romance *Mrs. Dalloway*, de Virgínia Woolf, mostrando que a análise do fluxo de consciência pode revelar a profunda negatividade do universo psicológico da personagem protagonista.

Rogério Camargo, que também é poeta (atualmente mestrando na UFPR) e sua orientadora Prof^a. Dr^a. Natália Thimóteo (UNICENTRO) brindam o leitor com um texto que guarda um pouco da poeticidade de Sophia de Mello Breyner, autora do conto analisado, “O Silêncio”, no qual identificam um estilo híbrido, prosa/poesia, em que a manifestação do sagrado permite a erupção de uma outra realidade.

Morgani Guzzo e sua orientadora Prof^a. Dr^a Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira (UNICENTRO) apresentam relações entre jornalismo investigativo e literatura e, por meio da análise do livro-reportagem *Rota 66*, de Caco Barcellos, identificam o método utilizado pelo jornalista na investigação e os elementos empregados na narrativa da denúncia social, revelando um gênero híbrido em que ficção e história se amalgamam para que a tensão humana emergja nas páginas da obra.

Fechando o número, Suelem Camilo e seu orientador Daniel de Oliveira Gomes (UNICENTRO) analisam o romance *Teatro*, de Bernardo Carvalho, buscando estabelecer relações entre a escritura e suas influências em um período anterior aos ataques terroristas de 11 de setembro às torres gêmeas de Nova York. Através de estudos em Foucault e Baudrillard, comparam a estruturação do romance com o *coup de théâtre*, e consideram que influências essa relação tão estreita pode produzir nas massas sociais, sendo o terrorismo algo produzido por eles e contra eles.

A todos, uma boa leitura.

Cláudio José de Almeida Mello
Loremi Loregian-Penkal

Organizadores do vol. 2 n. 2

Guarapuava, dezembro de 2011.

Pesquisadores

Resumen

El planteo sobre las dificultades de la traducción tiene distintas tradiciones y responde a diferentes problemáticas. Una es la que corresponde a la lectura, que nunca puede reconstituir exactamente el texto original, sino que produce otro texto. Por otra parte, la referente a la inserción filológica del significado, teniendo en cuenta que las tradiciones de una lengua difieren necesariamente de la otra. Cabe entonces legitimar que una traducción es otro texto, y que como tal debe ser entendido como un producto inconcluso, una *misreading*, según Paul de Man.

Palabras clave: Traducción. *Misreading*. Margenes del significado. Historicidad lingüística del texto.

Abstract

The premise of the difficulties of translation have different traditions and respond to different problems. One is the one corresponding to the reading, which can never reconstruct exactly the original text, but produces another text. On the other hand, regarding the inclusion philological meaning, taking into account the traditions of a language necessarily differ from each other. It is then legitimate that a translation is another text, and as such should be understood as an unfinished product, a *misreading*, as Paul de Man.

Keywords: Translation; *misreading*; margins of meaning; linguistic historicity of the text.

Las literaturas en lenguas no españolas plantean – en un nivel implícito - una discusión en torno de la traducción. El eje del debate pone en escena un problema previo que consideramos central: la lectura. El primero es de larga data, y se genera en torno de las posibilidades y la legitimidad de la versión traducida. Hasta ahora los estudiosos no han logrado un acuerdo que cierre la discusión y ofrezca una respuesta definitiva, aunque ello no es obstáculo para que afortunadamente aparezcan con una suerte de impasible naturalidad. Diferente es la revisión de lo que constituye el denominado

proceso de la lectura, relativamente actual, donde se ponen en cuestión, precisamente los límites de la obra, y sugiere de algún modo una estructura dialéctica entre el original y cada interpretación.

Es conocida la disyunción proveniente del idioma italiano: **traduttore - traditore**, que recupera el núcleo de la polémica citada, particularmente en relación con los textos literarios. ¿Es una actividad mecánica, obediente del original o es una actividad también artística, literaria? Dicho en otras palabras: ¿Hay margen para la legitimación del locus del traductor o una

1. Doutor em Literatura pela Universidade Católica De Valparaíso (Chile). Professor adjunto da Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). E-mail: avalesini@ciudad.com.ar

simple reverencia, un oído atento a lo que le dice el texto aurático, una presencia ausente?

Sabemos que traducir consiste en trasladar un texto (lo que lo constituye en el plano semántico) de una lengua a otra, de un código a otro. Los ordenadores poseen programas que pretenden cumplir esa función, y su eficacia está regulada especialmente por el tipo de texto del que se trate de obtener la traducción. El texto informativo, que plantea un significado unido al referente, unívoco, gozará sin dudas las ventajas del programa. En cambio, cuando se pretende traducir un fragmento de un texto narrativo, o una estrofa de un poema, el resultado presenta una sucesión de términos a primera vista inconexos, y aunque se intente organizarlos, las incoherencias persistirán, incluso con el agregado de los ajustes morfológicos y gramaticales correspondientes.

En general, se pueden caracterizar dos posiciones en torno de la cuestión: aquellos que sostienen el apego al texto, y consecuencia, confieren prioridad a la construcción lingüística específica como equivalente del significado textual. La práctica consiste en buscar y seleccionar en el repertorio de la lengua por traducir, el término más adecuado para la ocasión, de acuerdo con el cotexto, con las presuposiciones interpretativas que ha formulado el traductor, y por qué no, con sus preferencias.

Por otra parte, están aquellos que recuperan como eje la trama conceptual del texto, y utilizan los términos lingüísticos como un conjunto de pistas con los que se construye el nuevo texto, el traducido. Esta traducción libre despierta las sospechas -y cuándo no, las condenas- de los que conocen el idioma original y no localizan los términos convenientemente convertidos. La acusación corriente es que se desvirtúa la obra, y que el producto es algo diferente del original.

Esta confrontación se ha planteado desde

la antigüedad, y ha sido reforzada a partir del siglo XX, acorde con el afianzamiento de la concepción idealista, y posteriormente, estructuralista del lenguaje. Éste es concebido como un repertorio universal de signos que transmiten exactamente el mismo significado a los hablantes y lectores de una lengua. Según esta perspectiva, es suficiente el diccionario y el apoyo de una gramática para lograr la traducción satisfactoria.

El desarrollo de los estudios contemporáneos enmarcados en la hermenéutica y la pragmática ha aportado una mirada que reduce el dogmatismo y legitima una transacción entre el texto y el lector. Hasta cierto punto, se reconoce su posibilidad de trascender, ampliar o transfigurar el texto, no como un acto deliberado, sino como el ejercicio legítimo de sus posibilidades.

Cuando se trata del lenguaje literario, la traducción no se resuelve en un ámbito estrictamente lingüístico, aunque constituye sin dudas el punto de partida, el soporte necesario. El texto literario, incluso para quienes lo consideran en su dimensión material, no se agota en la esfera del lenguaje. Es cierto que en él reside, como sostenían los formalistas rusos, el *locus* donde se produce el efecto estético, pero de todos modos, con distinto énfasis, se admite que la forma está ligada sustancialmente al significado, además de significar en ella misma. que produce a través del texto, y su naturaleza requiere de ambos por igual.

La dicotomía traduttore-tradittore no agota los problemas que subyacen en la traducción. La obra de Joyce expuso de manera contundente la imposibilidad de traducción: *Finnegan's Wake* ha sido suficientemente inaccesible como para permitir una versión española, excepto *Anna Livia Plurabelle*. No es el único caso, aunque otras obras han sido más benévolas con el ímpetu o el atrevimiento de los traductores. (estoy pensando en *Alice's Adventures in Wonderland*, o *Alice Through*

the Looking Glass, donde los juegos de palabras han provocado un esfuerzo notable para restituir el efecto presuntamente original.

Queremos destacar, en primer lugar, un elogio de la lengua no como una convención válida en el uso del código por parte de los hablantes, sino en su capacidad de condensar un relato que suple el mundo en que el texto es producido. Sabemos que un lenguaje es, en sí mismo, un repertorio cuya naturaleza y organización distan de ser gratuitas, casuales, sino que corresponden a la manera como una cultura ha determinado, elaborado e interpretado su experiencia del mundo y de sí misma. Esta dimensión semiótica restituye el significado cultural de los lenguajes, y pone de manifiesto las limitaciones a que se somete una obra al ser traducida a una lengua extranjera. Pensar, por ejemplo, en los contenidos que un hablante japonés o ruso pueden asignar a ombú, o mate, por ejemplo, nos enfrenta con una realidad que no alcanza a ser suplida por la voluntad o por la consulta erudita. Patentiza hasta qué punto es necesaria esa suerte de herencia diseminada en la historia de una comunidad, sus tradiciones, su cosmovisión obtenidas antes por la experiencia sensible que por la experiencia intelectual.

Ahora bien, no pensamos que la lectura de todos los miembros de una comunidad lingüística sea capaz de recuperar el mismo significado en un texto, pero sí sostenemos que hay un repertorio común de ideas, memoria social, emociones, lealtades, ensoñaciones que se comparte, y que puede entenderse como identidad. Esa suerte de sustrato nominado constituye la condición para desplegar un relato velado, una dimensión alegórica que subyace en la lectura, ilumina su significado, reclama resonancias secretas. En ese sentido, ninguna traducción podría suplir esta carencia del hablante de una lengua diferente.

Aquí postulamos el efecto entrópico

de la traducción: no conserva la totalidad del universo posible de significación del texto en el idioma original, y en cambio lo provee de otras posibilidades en el territorio de la nueva lengua. Seguramente, las chances de recuperar del texto las alusiones, evocaciones, símbolos, sonoridades estarán dadas en función del mundo conceptual, sensible, imaginativo del receptor, pero de todos modos, el espesor semiótico que involucra la lengua original alude primariamente a su dominio de lectores.

El texto traducido se distancia subrepticamente del original, por cuanto es la objetivación de una lectura antes que de la formulación estética original de donde ha partido. Quien traduce queda encerrado en el acto simple, aparentemente inocente, de la lectura. ¿Qué es la lectura? Sin dudas, no nos referimos al proceso de decodificación que es su punto de partida, sino el despliegue de una trama compleja, desigual de significados que acuden en torno del texto, lo modulan espacial y temporalmente, y cristalizan el horizonte de cada lector, en un movimiento difícil de explicar y de formular.

Paul de Man (1979) comenta que su conocida obra *Allegories of Reading* surgió a partir de su trabajo en torno de los textos románticos alemanes. Aclara que en ese transcurso, advirtió que su acceso al contenido de los mismos estaba condicionado por un proceso no tan inocente, cual es la lectura. Nos interesa indagar ese margen textual que se construye en torno de la obra, y que sólo se puede materializar en el ejercicio pragmático de la lectura, entendida como la instancia que posibilita la construcción de significado en el receptor.

Hans-Georg Gadamer focaliza esta cuestión a partir de la hermenéutica, en relación con el análisis de las condiciones de la comprensión. Al respecto, enfatiza el

carácter temporal de esta actividad en cuanto el intérprete accede a la comprensión a partir de las posibilidades intelectuales, ideológicas, históricas de su horizonte. Esto afirma el carácter relativo, temporal, cultural de todo proceso de lectura en cuando propicia la formulación de un sentido proyectado hacia el presente.

El significado pleno es una categoría interior al texto, y toda lectura es un recorrido que se efectúa sobre su huella, pero en el que comparecen las condiciones del sujeto que ejecuta el acto. La lectura - y obviamente, la comprensión- trasluce el mundo del lector en relación con el texto, concretiza en el universo del lenguaje aquellas referencias que conforman un relato latente, que Paul de Man denomina alegoría.

Paul de Man plantea la noción de *misreading*, o mala lectura, para mostrar de qué manera el lector, antes que atenerse al texto en su materialidad contradictoria, lo recorre a partir de ciertas representaciones previas que lo dejan ciego respecto de las contradicciones y aporías que contiene. Sólo desde afuera es posible advertir este desvío, que muchas veces desemboca en las lecturas aberrantes.

En este punto, si acordamos que la traducción es la versión de un lector - especializado, en este caso - hay que admitir la presencia de una mediatización irremediable. De modo que la lectura de un texto traducido, será ya un espacio donde se hacen presentes las voces del autor original, la del traductor, que cuenta lo que interpretó, y la del lector, que responde con los lenguajes, los temas, las historias de su horizonte.

Nuestra propia lectura está sujeta, también, a la *mala lectura* de la traducción, es decir, el ejercicio de la libertad en la construcción del significado, puede, de manera inconsciente, alterarlo, o incluso contradecirlo. Desde una consideración estructuralista de la lengua, estaríamos encerrados

en un universo poblado de errores, desencuentros, imposibilidad de acceder al texto original.

Sin embargo, la hermenéutica permite pensar a la literatura - el texto literario- no como el artefacto, el objeto material que constituye un libro, sino como el acto por el cual una obra es aprehendida por un lector. El círculo comprensivo es un recorrido que une texto y receptor en cuanto el primero despliega un marco de posibilidades que cada uno puede concretar, instaurar, en la medida de sus posibilidades intelectivas, afectivas, históricas, culturales. Comprender un texto es, al mismo tiempo, comprendernos a nosotros mismos.

La traducción, entonces, está situada en un margen que, como toda comprensión, se localiza pragmáticamente en torno del texto. De ahí en más, esta propiedad irreductible no es un obstáculo, sino un modo como se ofrece el texto en otra lengua. No cabe la interrogación sobre qué quiso decir un autor, u otra cuestión semejante. El texto, al tiempo que nos informa sobre el mundo al que pertenece, a través de un despliegue de significados, esencialmente nos informa acerca de nuestro propio mundo, o de la manera como la realidad está presente en nuestra conciencia.

La validez, la trascendencia de los textos garantiza que su vigencia no se localiza meramente en datos filológicos, sino en la capacidad que tienen las obras de reinstalar su *aire familiar* en diversas culturas, en diversas lenguas, en cuanto proveen de sentido a los diversos repertorios de significados vitales del hombre en cada horizonte desde el cual acceda a esa suerte de aventura interior que es la lectura.

Referencias

DE MAN, Paul. **Alegorías de la lectura**. Barcelona: Lumen, 1990.

_____, **La resistencia a la teoría.** Madrid: Visor, 1990.

_____, **Visión y ceguera:** Ensayos sobre la retórica de la crítica contemporánea. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1991.

ECO, Umberto, **Lector in fabula.** Barcelona: Lumen, 1979.

GADAMER, Hans-Georg, **Verdad y método.** Salamanca: Sígueme, 1991.

_____, **El problema de la conciencia histórica.** Madrid: Tecnos, 1993.

HOLLAND, Norman, **The Dynamics of Literary Response.** Nueva York: OUP.ISER, 1968.

Artigo enviado em: 17/11/2011

Aceite em: 30/11/2011

A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado às instâncias de legitimação

p. 12 - 21

Alice Áurea Penteado Martha¹

Resumo

A compreensão da natureza e da função da narrativa juvenil leva, neste artigo, à abordagem de obras significativas na produção brasileira contemporânea, que configurem, tanto no plano temático como no formal, seu estatuto artístico e a pluralidade de enfoques que as constituem. A partir de um corpo de obras selecionadas, além dos temas e das situações em que se movem as personagens, observa-se que juventude está representada e como seus conflitos se manifestam nas diferentes narrativas, configurando-se a relação entre mercado e instâncias de legitimação.

Palavras-chave: Narrativa juvenil. Mercado. Instâncias de legitimação.

Abstract

Current analysis comprises the comprehension of the nature and function of young people's narrative which leads towards an approach on relevant literary works in contemporary Brazilian production. These literary works are characterized within the thematic and formal plane by their artistic statute and the plurality of focuses they harbour. Through a determined corpus of a selected literature, themes and situations in which the characters are involved, it may be perceived that youth is represented and its conflicts are manifested in the different narratives which foregrounds the relationship between the book market and legitimacy conditions.

Keywords: Juvenile narratives. Market. Legitimacy conditions.

Quarenta anos de reflexão sobre a narrativa para crianças contribuíram para o reconhecimento de uma produção diferenciada, com autores e obras que compõem, inclusive, uma história da literatura infantil e contam com crítica altamente especializada, cujos resultados podem ser avaliados em publicações de valor indiscutível. Os estudos realizados, especialmente a partir da década de 70 do século XX, foram fundamentais para o reconhecimento do estatuto artístico da literatura infantil e influíram de forma decisiva para a

compreensão do vazio que se abria em relação ao estabelecimento de um específico juvenil, traços que se apresentam em obras que ocupam espaços entre aquelas voltadas às crianças e a literatura destinada a adultos. Editoras, instituições literárias (Prêmios da FNLIJ, Prêmio Jabuti, entre outros) e autores empenham-se no fortalecimento de distinções entre as obras anteriormente designadas de forma genérica como infantojuvenil. O mercado editorial volta-se a esse público, oferta produções diferenciadas, com grande quantidade

1. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: apmartha@uol.com.br

de publicações, configurando-se o que Bourdieu denomina campo literário autônomo, que “[...] atrai e acolhe agentes muito diferentes entre si por suas propriedades e suas disposições.” (BORDIEU, 1996, p.256). Em suas considerações sobre o funcionamento do campo literário, o sociólogo francês observa que é constituído por uma série de relações, com dinâmica interna, e goza de reconhecimento social, o que confere valor à obra artística. Segundo Bourdieu, o campo literário é um “[...] campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que aí ocupam [...], ao mesmo tempo um campo de lutas de concorrência que tendem a conservar ou a transformar esse campo de forças.” (BORDIEU, 1996, p.261-262). Sob esse aspecto, a produção de narrativas para jovens, marcada por uma série de relações, revela dinâmica interna e reconhecimento social, aspectos que conferem valor às obras artísticas.

Uma das questões mais frequentes nos meios acadêmicos aborda a constituição do objeto artístico, especialmente, se podemos considerar literatura uma obra destinada a um público específico e se os aspectos que concebem uma forma literária podem ser encontrados em produções dirigidas aos leitores mais jovens. O reconhecimento da qualidade artística da literatura juvenil torna-se, portanto, um agravante do problema, cuja solução pode ser buscada na confluência dos elementos do campo literário que a constituem. Dessa forma, além da construção linguística, do modo de formar a narrativa ou o poema, outros fatores, externos à obra, devem ser considerados, como sua produção, circulação e consumo.

Em 2000, João Luís C.T. Ceccantini defende a tese *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, estudo pioneiro, de fôlego, sobre a questão. Levanta e

interpreta obras de autores nacionais lançadas no mercado ao longo da década de 80 e início da década de 90 sob a rubrica *literatura juvenil* (p. 26), concluindo que houve significativa alteração no quadro da produção infantojuvenil, no período entre 1955 e 1975:

[...] até onde se pôde pesquisar, para o caso exclusivo e específico do que se conveniou chamar *literatura juvenil*, a sondagem da esteticidade de um conjunto significativo de obras produzidas no período ainda não havia sido realizada de forma mais sistemática e rigorosa. Nesse caso particular da *literatura juvenil*, somente depois de toda a análise realizada ao longo desta pesquisa parece ser possível afirmar com segurança que, se a literatura *juvenil* brasileira comungou duas décadas atrás do caráter pedagógico [...], hoje existe um conjunto de obras significativo em que isso não ocorre, afirmando a autonomia do subgênero. (CECCANTINI, 2000, p.433)

Na mesma linha de pensamento, outra estudiosa da literatura juvenil, Sandra Becket (2003), em *Romans pour tous?*, reconhecendo as especificidades do gênero, designa as marcas formais do romance para jovens:

Os escritores contemporâneos para a juventude questionam as convenções, os códigos e as normas que têm regido tradicionalmente o gênero. Tratam de assuntos anteriormente intocáveis e utilizam, por vezes com mais audácia que os autores que se colocam ao lado dos adultos, de técnicas narrativas complexas (polifocalização, discursos metafictícios, mistura de gêneros, ausência de fecho, intertextualidade, ironia, paródia). (BECKET, 2003, p.73. Tradução da autora)

Também em texto bastante instigante sobre a literatura para a juventude, *Le Roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception* (2006), Daniel Delbrassine, na conclusão da primeira parte da obra, *Le roman pour adolescents: une réalité éditoriale et institutionnelle*, atesta a existência do gênero, notadamente em razão de sua inserção “[...] no contexto de um campo da literatura de jovens doravante relativamente autônomo, polarizado e, portanto, alcançando a maturidade, onde o podemos observar como a organização da oferta editorial se baseia em função da idade dos

leitores-alvos.” (DELBRASSINE, 2006, p.107. Tradução da autora).

Parece consenso entre grande parte de agentes que compõem o sistema de produção, circulação e consumo da literatura para jovens que, como matéria prima da produção artística contemporânea, em todas as modalidades e gêneros, tais acontecimentos e emoções, quando recriados esteticamente, podem propiciar aos leitores o reconhecimento e a superação de momentos cruciais da existência. Essa função se realiza, segundo Antonio Candido, a partir da atuação simultânea de três aspectos, de três faces da arte literária: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 1995, p.244).

Com o respaldo da concepção, que perpassa toda a obra do crítico, o elemento social é valorizado, ou, no caso deste texto, os modos de representação de temas como expressão de uma época na produção literária para jovens, considerando-os no interior do texto e não apenas seu valor sociológico, com o intuito de perceber como “[...] o externo se torna interno [...]” (Candido, 1969: 7), pressuposto apresentado por Candido de maneira divertida e didática, em entrevista recente:

[...] tenho muito interesse pelo estudo das obras que permitem uma abordagem ao mesmo tempo interna e externa. A minha fórmula é a seguinte: estou interessado em saber como o externo se transformou em interno, como aquilo que é carne de vaca vira croquete. O croquete não é vaca, mas sem a vaca o croquete não existe. Mas o croquete não tem nada a ver com a vaca, só a carne. Mas o externo se transformou em algo que é interno. Aí, tenho que estudar o croquete, dizer de onde ele veio (CANDIDO apud VIANA, 2011, p.3).

Na história da literatura brasileira para

crianças e jovens não havia a preocupação com a especificidade do leitor juvenil, embora o sistema veiculasse narrativas literárias de autores nacionais do início do século XX, hoje consideradas apropriadas a leitores adolescentes. Desse modo, obras como *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Saudades*, de Thales de Andrade (1919), *Cazuzu* (1938), eram consideradas leituras infantis. A partir do final da década de 70, porém, surge um corpo de autores de obras destinadas à leitura dos adolescentes e, se o conjunto ainda não compunha uma tradição, caminhava decididamente para isso. Nesse contexto, emergem obras cujos narradores tratam de temas atraentes aos jovens leitores, com linguagem muito próxima à do uso cotidiano, tais como: *A casa da madrinha* (1978) e *Corda Bamba* (1979), ambas de Lygia Bojunga, *Cão vivo, leão morto* (1980), de Ary Quintella, *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), de Ana Maria Machado, *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), de Marina Colasanti, *Vida e morte de Pandomar, o cruel* (1983), de João Ubaldo Ribeiro, *Sozinho no mundo* (1984), de Marcos Rey, *Clube do esqueleto* (1985), de Stella Carr, *O bezerro de ouro – uma aventura da gang do beijo* (1986), de José Louzeiro, *O diário de Lúcia Helena* (1994), de Álvaro Cardoso Gomes, para citar apenas alguns títulos.

A partir dos anos 90, ainda do século XX, podem ser apontados novos autores com produção de qualidade direcionada a esse público. Nomes como Jorge Miguel Marinho, Laura Bergallo, Fernando Bonassi, Luís Dill, Mário Teixeira, Heloísa Prieto, Ivan Jaf, Menalton Braff, Gustavo Bernardo, Flávio Carneiro, Adriana Falcão, Caio Riter e Angélica Lopes – citações que não excluem outras referências – circulam pelos espaços do campo literário, com obras premiadas, e constam inclusive de catálogos de editoras, listas de prêmios, indicações de programas de leitura, trabalhos acadêmicos e da crítica especializada.

Como as narrativas infantis, as agora consideradas juvenis apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores. Com linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as obras contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores mais jovens - morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades - temas que podem levar à sistematização, ainda que precária, das linhas mais evidentes na produção contemporânea: amorosa, fantasia, psicológica (introspectiva), suspense e/ou terror, policial, realismo cotidiano ou denúncia, folclore, histórica, entre outras.

A compreensão da natureza e a função da narrativa juvenil leva à abordagem de obras significativas na produção brasileira contemporânea, que configurem, tanto no plano temático como no formal, seu estatuto artístico e a pluralidade de enfoques que as constituem. A partir de um corpo de obras selecionadas, além dos temas e das situações em que se movem as personagens, observa-se que juventude está representada nas narrativas e como seus conflitos se manifestam nas diferentes narrativas.

É conveniente enfatizar que, com a leitura dos livros a seguir, não há intenção de sistematizar uma tipologia da narrativa juvenil, mas apenas de comentar as obras, agrupando-as de acordo com a temática predominante. A proposta de caracterização, por sua vez, não significa que uma narrativa, linha de denúncia, por exemplo, não possa conter elementos das correntes psicológica, amorosa ou da fantasia. A denominação refere-se à predominância temática.

Linha psicológica

Em *Lis no peito. Um livro que pede perdão* (2005), de Jorge Miguel Marinho, a voz narrativa é de terceira pessoa, mas só inicialmente se apresenta fora dos fatos que narra; aos poucos, em vista da completa interação com a personagem, insere-se no interior do mundo narrado, colado à perspectiva do jovem Marco César, apesar da diferença de idade, uma vez que o narrador é escritor, homem feito. Entretanto, esse distanciamento não provoca discordância entre seus pontos de vista, pois ambos – personagem e narrador - envolvem-se com o processo criador, como observa a voz narrativa: “Com o tempo a coisa foi mudando, ficamos até meio cúmplices jogando no mesmo time da existência, às vezes lutando do mesmo lado nessa guerra de todos os dias que se chama existir.” (MARINHO, 2005, p.26)

Como a narrativa não se constrói apenas a partir do foco de Marco César e do narrador, mas entremeada também todo tempo pelos intertextos com a produção de Clarice Lispector, não é possível garantir, frente à densidade do texto lispectoriano, que ocorra semelhante interação com um leitor mais jovem:

Mas não parece que sou eu que estou escrevendo essa história, nem Marco César parece ser o protagonista de coisa nenhuma. Nós dois estamos escrevendo um pouco com as palavras dela, essa escritora que foi ferida por um rapaz revoltado no centro do que ela amava tanto: um livro. Você vai ver, só ter paciência e ler distraidamente, eu insisto. (MARINHO, 2005, p.15-16)

Muito provavelmente em razão da dificuldade já referida, o narrador, ao dirigir-se diretamente ao leitor, ao modo de Machado de Assis, procura capturar a atenção do leitor, incitando-o a participar e a opinar sobre fatos relatados. Essa discussão sobre o fazer literário visa à eliminação da distância entre ambos – leitor e narrador – e à transformação do ato de ler em

ação, uma vez que o texto produzido apresenta uma série de possibilidades ou indeterminações que depende da interpretação do leitor:

Eu já vivi essa sensação não poucas vezes e você? É lógico que tudo já está guardado como um destino que depende e não depende de cada um de nós para fazer a vida acontecer. [...]

Jarbas caminhava assim. Eu, as duas Clarices, Marco César e você também. Concorda comigo...? Pense ao menos nisso, faz bem e não tira a promessa que já está guardada dentro de você... (MARINHO, 2005, p.63)

Em *Alice no espelho* (2005), Laura Bergallo enfoca a ditadura a modelos estéticos a que se submetem as adolescentes, que - à custa de sacrifícios de toda ordem - sentem-se obrigadas ao enquadramento a padrões físicos e comportamentais, considerados adequados para a integração ao meio social. A narrativa relata o desabrochar sentimental, a aprendizagem humana da protagonista, Alice, jovem que busca o conhecimento de si mesma e dos outros, participando gradativamente da aventura da existência. A garota é vítima de transtornos alimentares - bulimia - gerados pela insatisfação com a própria imagem e pelo desejo de corresponder ao padrão pré-estabelecido de beleza, sem a ousadia da diferença. Com o agravamento dos sintomas, a anorexia é inevitável.

Alice ainda se lembra do pai recitando esses versos, que ficam bem no começo do livro *Alice através do espelho*. Para ser sincera, não sei se ela se lembra das palavras exatas (ou mais ou menos exatas) ou se gostaria de lembrar. (BERGALLO, 2005, p.9)

A narrativa, dividida em duas partes, apresenta Alice, uma adolescente de quinze anos que enfrenta cotidianamente problemas semelhantes aos de qualquer jovem: o relacionamento com a mãe, sempre ocupada em malhar na academia, não ajuda a garota a superar a lacuna criada pela ausência do pai. Quanto às aspirações e aos desejos mais íntimos, são

exatamente os mesmos de uma geração encantada por modelos macérrimas. Se a felicidade está na leveza, é preciso buscá-la a todo custo; os regimes alimentares tornam-se frequentes e crescem as desconfianças em casa, principalmente por parte da avó, sempre mais atenta aos problemas da garota. Não está fácil driblar a vigilância. A crise de identidade ganha vulto na adolescência e a imagem que Alice vê no espelho é a de seu desequilíbrio emocional.

Na segunda parte da narrativa, logo após uma sessão de comilança desenfreada, Alice desmaia. A partir de então, o mundo narrado é construído pelo processo do *nonsense*, ou seja, pelo jogo ambíguo de sentido entre a identidade de Alice e seu outro eu. Como a Alice de Lewis Carroll, a personagem transporta-se para o mundo do espelho, onde vê refletida a imagem que seu olhar doente elabora de si mesma, a gorda Ecila, seu avesso. E é justamente nesse confronto entre o eu e seu avesso que a garota recupera a lucidez, aceitando sua condição doentia:

_ Quer dizer... tem uma coisa que eu sei sim...
_ O que é?
_ Sei que estou precisando de ajuda. Quero parar de sentir raiva do meu corpo, mas não sei como. Eu não controlo a coisa, você entende? E não quero morrer disso. (BERGALLO, 2005, p.152)

Em *O garoto que não era de Liverpool* (2006), Marcelo, jovem de quinze anos, cujas experiências não devem ser muito diferentes daquelas vividas por seus leitores, narra as emoções e os sustos vividos por ocasião da descoberta de sua adoção. Sentimentos de raiva e de frustração de toda ordem tomam conta do íntimo do garoto que amava os Beatles e a família acima de todas as coisas. Até que, por causa de ervilhas e da Lei de Mendel, descobre, na aula de biologia, por que não tem olhos azuis como todos em casa. O narrador, limitado à própria perspectiva, nesse momento, completamente voltado ao resgate de sua

identidade, não procura reconhecer sentimentos e emoções das demais personagens, recurso bastante interessante, uma vez que o percurso do jovem é marcado por crises de identidade, por reflexões existenciais. Pode-se dizer que o trabalho do narrador é funcional, adequado ao assunto narrado:

Fugi para o meu quarto. Único abrigo naquela casa que agora me parecia por demais estranha. Ela não era minha mãe. Mas e se? Não, não era. As suas palavras, naquela voz que não tremeu, talvez, há muito tempo desejasse ser, e foi, revelação, não deixavam dúvidas. *Você não nasceu de mim.* De quem então? Ela respondeu apenas à primeira, à principal, pergunta. Muitas outras agora me invadem e, tenho certeza, me invadirão para o resto da vida. (RITER, 2006, p.10, grifo original)

Marcelo encontra-se em fase limítrofe da existência, por atravessar momento naturalmente difícil, da adolescência, e por registrar na pele, ou melhor, na cor dos olhos, a eficácia da lei de Mendel. Esses fatos explicam seu modo de narrar, a quase impossibilidade de sair de seu próprio interior e observar sentimentos alheios, especialmente as emoções experimentadas pelos pais, a seu ver, responsáveis por todo seu drama interior. Desse modo, os sentimentos deles, quando surgem na narrativa, são filtrados pelo sofrimento do garoto:

Dói saber que ela está ali, que ela está sofrendo. Sento na cama. Eu sofro também. Não posso abrir, não quero, não agora. Ela insiste. Bate. Me chama de meu filho. Me atiro sobre a cama de novo, só quero ficar ali, atirado, olhos que fitam o teto e buscam nele alguma resposta, um consolo talvez. Não quero meus olhos nos olhos dela, pelo menos agora não. (RITER, 2006, p.11)

Linha folclórica

O livro *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo, traz quatro histórias que relatam as peripécias vividas pelos heróis que não querem morrer e os truques usados para escapar da indesejada das gentes. A estrutura narrativa é

marcada pela repetição, recurso comum no gênero cômico.

As personagens envolvem-se em problemas cotidianos, enfrentando toda sorte de dificuldades, como a miséria, o excesso de filhos e a doença: o sétimo filho do homem miserável vai nascer e não há quem o batize; o ferreiro que, embora trabalhasse o tempo todo, não tinha um tostão; o jovem em busca de um lugar onde a morte não existisse; o malandro pobre e sem perspectiva de melhorar de vida.

A repetição de situações, ou, mais exatamente, a combinação de circunstâncias que se repetem seguidamente e provoca a sensação mecânica no leitor, pode ser observada, praticamente, em todos os contos que compõem o livro, confirmando a presença do cômico na estrutura das narrativas. As personagens apresentam marcas comuns, como a carência e a pobreza, além daquela que, sob o ponto de vista da sociedade, pode ser considerado um defeito, o medo da morte. Mas é verdade também que nas narrativas de Ricardo Azevedo o homem não é poupado, pois a morte consegue sempre seu intento, apesar das ações que tentam frustrar seus objetivos e movimentam o enredo, garantindo a diversão dos leitores.

Rogério Andrade Barbosa também insere temas oriundos da cultura popular na literatura para jovens. No livro *Contos de encanto, seduções e outros quebrantos* (2005), as narrativas recuperam casos de figuras que compõem o rol de credences brasileiras, cujas origens se perdem no seio da cultura africana e da portuguesa, principalmente. Assim é que surgem de suas páginas, na primeira parte, seres como “Matintaperera”, o “Boto” e sua correspondente feminina, a “Bota” bem como a assustadora e violenta “Quem-te-Dera”; na segunda, “Lobisomens”, almas penadas e bruxas do imaginário popular, personagens de histórias

tenebrosas, saltam de aventuras fantásticas para o colo do leitor.

Os contos, resgatando a estrutura das narrativas orais, marcam-se por aspectos característicos da organização desse tipo de relato. As situações revelam, repetidamente, personagens incrédulas, geralmente oriundas de ambiente mais culto, ou com maior formação escolar, em contato com a credence do sertão, da floresta ou de rincões afastados dos grandes centros, e se transformam em vítimas preferenciais de estranhos seres.

Além de temas relativos ao medo e as suas diversas formas de manifestação, observa-se que, ao recontar os contos populares, o autor não esconde elementos sexuais, sempre presentes na tradição popular, seja na história de botos, seja no relato da mulher forte que domina os homens para com eles gerar filhos. A ambientação das narrativas mantém padrões do conto popular, pois os fatos ocorrem em locais de difícil acesso, marcados pela indeterminação, e as indicações temporais também configuram um “tempo de lenda”, com valor mágico, cujos avanços e recuos transpõem os efeitos cronológicos.

Em ambos os escritores, a recuperação da tradição popular na produção para crianças e jovens resulta em uma literatura capaz de seduzir seus leitores, propondo-lhes, ao mesmo tempo, a reflexão sobre suas origens e as tradições, de modo a resgatar, no passado da cultura, sua participação nas manifestações do presente.

Linha histórica

O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta (2007), de Joel Rufino dos Santos, ainda que seja uma narrativa cujos fatos ocorrem em tempos difíceis, como a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) e o Estado Novo no Brasil (1937 a 1945), sua construção - marcada

pelas sutilezas do humor, percebido de imediato pelo título - permite ao leitor adolescente uma divertida compreensão de situações extremas, experimentadas pelo homem em todos os tempos e lugares. As personagens da narrativa, ambientada em morro carioca, vivem momentos de conflito que despertam sentimentos variados – amor, medo, solidariedade, preconceitos –, mas que, sobretudo, podem agradar ao leitor pela maneira como refletem emoções passíveis de serem experimentadas por ele.

Trata, de forma divertida e acessível, de momentos difíceis da realidade, como a ditadura no Brasil e as consequências do movimento nazista, com linguagem lúdica, marcada pela oralidade e pelas representações sonoras do sotaque judeu, como se pode ver no trecho em que Isaque explica que tem um pedacinho de sabão, feito com o corpo de seus pais, pelos nazistas:

Desde aquele dia, Albino não largou mais o judeuzinho da prestação. Já o esperava fora de casa:
-O senhor podia me trazer um dia esse pra eu ver? Qual é a cor?
-Cor de sabom.
-Português?
-Nom. De sabom natural.
O morro inteiro, com suas pirambeiras de mato, suas escadas de lodo, não tardou em saber. (SANTOS, 2007, p.19)

O narrador em *Era no tempo do Rei* (2007) está na posição de quem sabe tudo sobre a história e sobre a História do Brasil, pano de fundo da narrativa. Em terceira pessoa, detalha os cenários e as atitudes das personagens; conhece pensamentos e pouco dialoga com o leitor. De forma bem humorada, sem reproduzir a realidade, recria livremente a história da Corte portuguesa no Rio. Coloca o príncipe, garoto ainda, D. Pedro (o futuro D. Pedro I), em pleno carnaval de 1810, nas ruas do Centro do Rio, em meio a uma trama cheia de intrigas palacianas e de figuras lendárias como a princesa Carlota Joaquina, o príncipe regente Dom João (futuro D. João VI) e a rainha

Dona Maria, a Louca. As personagens principais, D. Pedro I e Leonardo, emprestadas de *Memórias de um sargento de milícias* (1852), de Manuel Antônio de Almeida, meninos entre 11 e 12 anos, arteiros e desobedientes, sentem-se senhores da cidade do Rio de Janeiro na época da vinda da coroa de Portugal para o Brasil; arteiros e desobedientes, não respeitam regras: Leonardo não vai à escola e D. Pedro tem seus mestres, mas não leva os estudos a sério.

Leonardo nunca vira tanta comida à sua frente. Os pobres, como ele, não tinham tanta escolha e comem o que houvesse, embora sempre houvesse alguma coisa. Na casa de seu padrinho, Quincas, o forte era a sardinha [...] ou caça, comprada aos vendedores de porta em porta: lagarto, macaco, gambá [...]. Depois de limpar os dentes com palitos tirados de um paliteiro de ouro, meteram-se em camisolões de seda e dormiram. Leonardo, estranhando a princípio os tecidos frescos e escorregadios que o cobriam, sonhou com o luxo do palácio; Pedro, lembrando a emocionante fuga pelo alto dos Arcos, sonhou com a luxúria das ruas – nunca mais iria querer outra vida. (CASTRO, 2007, p.124)

Linha do realismo cotidiano ou de denúncia

Em *Todos contra D@nte* (2008), de Luís Dill, a narrativa, além da voz que fala de uma posição externa aos acontecimentos, apresenta a fala de Dante, garoto que relata em seu blog os sonhos e as violências que os colegas da escola cometem contra ele ao poeta florentino, autor de *A divina comédia* (escrita entre 1307 e 1321), Dante Alighieri. Da mesma maneira, na caixa de diálogos das comunidades criadas para sacanear o garoto, há espaço para outras vozes, as de colegas da escola. No que se refere ao narrador do texto, a exploração do foco narrativo mostra-se fundamental para construir a narrativa de maneira inovadora e aproximá-la de seus possíveis leitores; há estreita coincidência entre os dois mundos, uma vez que tanto o tema - a violência entre jovens - como o ambiente escolar constituem o cotidiano

do jovem leitor.

As questões referentes à representação da fala do narrador e das personagens constituem aspecto diferenciado no texto de Luís Dill. Nas páginas intituladas *diálogo* (que são vinte e uma e estão à direita no volume), há o emprego do discurso direto, diálogos entre as personagens no telefone celular e, também, pessoalmente, com o desaparecimento da voz do narrador. Ainda nas páginas à direita, há a transcrição da comunidade criada em um site de relacionamento da internet, intitulada *Eu sacaneio o Dante*, na qual seus colegas têm a oportunidade de discutir questões como: “defina o nariz do Dante”, “doença ou feiura mesmo?”, “vc já sacaneou o koisafeia esta semana?”, entre outras. Nessas páginas, a voz do narrador também desaparece, já que os comentários são transcritos diretamente pelos participantes da comunidade.

A diversidade de vozes narrativas enriquece o texto, pois, ao evitar a voz autoritária do narrador adulto, que poderia conduzir a leitura por um único caminho, a estrutura textual permite ao leitor maior liberdade de interpretação:

Manuela olhou para a mesa posta. A clareza vinda da rua penetrava fácil pelas amplas janelas em L da sala, parecia ressaltar a cor e a textura dos pratos: suflê de legumes, salada de alface roxa com cubos de ricota e aipo, carne de frango ao molho de nata e alecrim. Esforçava-se para conter a tontura... (DILL, 2008, p.08).

[...]

Olá, meu xará florentino. Estou aqui de novo. Por quantos tormentos tiveste que passar até chegar ao Paraíso? O Inferno, depois o Purgatório, não é mesmo? Seiscentos e oitenta e cinco anos após tua morte, meu velho amigo, estou aqui em pleno Inferno. Tenho treze anos, o que me faz ter esperança de que, em breve, pule pra minha próxima etapa e conquiste o que todos buscam... (DILL, 2008, p.15).

Linha de suspense e/ou terror

Cidade dos deitados (2008), de Heloísa Prieto,

tem seus elementos narrativos envoltos em atmosfera de suspense. Os fatos acontecem em uma sexta-feira 13, depois que a jovem narradora decide abandonar a festa aborrecida e voltar para casa. Com o pneu do carro furado, para em frente ao cemitério e mantém contato com pessoas que não se sabe se são reais ou fruto de sua imaginação. Construída predominantemente pelo diálogo, em discurso direto, a narrativa prioriza linguagem oral, por meio das conversas da narradora (1.^a pessoa) com as personagens encontradas no cemitério:

- Moço, o senhor trabalha aqui?
- Sim, sou coveiro.
- Nossa, desculpe.
- Imagine. Você precisa de alguma coisa? (PRIETO, 2008, s/n).

Em outros momentos, quando não utiliza o diálogo, os fatos são narrados com linguagem sintética, frases curtas e aparentemente desconexas:

- Carro e música.
- Ruas vazias.
- Ar fresco.
- Silêncio.
- E o pneu tinha que estourar?
- Justo na frente do cemitério!
- Desço do carro (PRIETO, 2008, s/n).

Os leitores têm acesso à atmosfera estranha do cemitério a partir da palavra da jovem narradora, que não consegue perceber se os acontecimentos são reais ou frutos de sua imaginação, recurso responsável pelo clima de suspense que se instaura na narrativa, contaminando os receptores:

- De repente, três velhas, de roupa preta, entram às pressas pelos portões altos e quase atropelam a mim e ao coveiro. Ai, minha santa tia Marina, cadê você pra me ajudar! (PRIETO, 2008, s/n)
- [...]
- Gritos de crianças.
- Saio pra ver. Cinco crianças. De rua. Às garalhadas. Correndo atrás de um gato. As crianças dão trombada numa velhinha. A bolsa dela voa longe. As crianças a devolvem. A velhinha as abraça. Nossa, parece até a tia Marina. Será que ela é minha parente e eu não sei? Corro pra falar com a velhinha. Doce e meiga (PRIETO, 2008, s/n).

Linha policial

Beijo mortal (2009), de Luís Dill, é mais uma narrativa do mundo violento em que se movem as personagens criadas pelo escritor. No final da obra, como uma espécie de paratexto (texto fora da narrativa), Francisco Müller Moreno relata detalhes da chacina provocada, segundo ele, por uma simples troca de beijos, em trecho postado em seu blog, com linguagem que se aproxima da de jornalismo policial. Realidade ou fingimento literário? Ponto de partida para a ficção?

Tudo começou em escola estadual, dias antes do tiroteio. Depois de ficar numa festa com G.P.W., 15, a menina T.J.M., 14, resolveu trocar beijos com F.S.S., 14. Flagrados por G.P.W., começou forte rivalidade entre os meninos. Conforme relatos dos colegas mais chegados, a tal rixa entre eles se resumia a gracinhas e agressões verbais. Ninguém esperava por nada parecido ao que ocorreu. G.P.W. teria planejado encontrar F.S.S. para tirar satisfações. Foi ao encontro armado de revólver calibre 38 com numeração raspada (DILL, 2009, s/n).

O recurso da inserção do blog é mais uma forma de envolver os leitores adolescentes na trama narrativa. Não importa se o fato narrado aconteceu realmente e foi postado por Francisco. O que vale, afinal, é o texto, construído por um narrador que provoca seus receptores, com o emprego de estratégias comunicativas atuais e de uma linguagem inovadora e objetiva, repleta de elementos utilizados pelos jovens em seu cotidiano.

A construção da narrativa se dá em momento posterior aos acontecimentos e seu fio condutor é o interesse do protagonista Francisco que, para entender como se deu a chacina, pesquisa e entrevista as personagens envolvidas:

Francisco sente a excitação encobrir o choque, é algo novo. Parece inadequado seu trabalho de campo se sobrepor à memória dos meninos mortos. Até porque não é trabalho de verdade e o temor de estar usando pessoas humildes para satisfazer sua curiosidade começa a gerar esfera escura que se adensa em seu estômago (DILL, 2009, p.21)

Para concluir, sem esgotar o assunto, pode-se afirmar que nas narrativas juvenis contemporâneas o que chama a atenção dos leitores no processo de construção das personagens é que a adolescência não é mais vista como preparação para a maturidade, mas considerada etapa decisiva da vida. As personagens adolescentes não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças; são portadoras de uma identidade própria e completa e se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo.

É a partir desse processo que as narrativas, verdadeiras experiências de autoconhecimento, podem contribuir na formação de leitores adolescentes, humanizando-os, no sentido mais amplo da palavra, ainda que, por vezes, as vivências das personagens pareçam estar distantes daquelas experimentadas pelos jovens em seu ambiente real.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos de encantos, seduções e outros quebrantos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BECKET, Sandra L. Romans pour tous? In: DOUGLAS, Virginie (Org.). **Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse**. Paris: L'Harmattan, 2003.

BERGALLO, Laura. **Alice no espelho**. São Paulo: Edições SM, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **O socialismo é uma doutrina triunfante**. Disponível em: <<http://www.rodrigovianna.com.br/geral/antonio-candido>> (Acesso em 25/08/2011).

CECCANTINI, João L. T. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2000.

CASTRO, Ruy. **Era no tempo do rei**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

DELBRASSINE, Daniel. **Le Roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et reception**. Paris: SCÉRÉN-CRDP de Académie de Créteil; La Joie par les Livres – Centre national du livre pour enfants, 2006.

DILL, Luís. **Todos contra D@nte**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

DILL, Luís. **Beijo mortal**. Porto Alegre: Dulcinéia, 2009.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito: um livro que pede perdão**. São Paulo: Biruta, 2005.

PRIETO, Heloisa. **Cidade dos deitados**. São Paulo: Cosac Naify/Edições Sesc SP, 2008.

RITER, Caio. **O rapaz que não era de Liverpool**. São Paulo: Edições SM, 2006.

Artigo enviado em: 28/10/2011

Aceite em: 26/11/2011

Autoria, discurso e sujeito: uma questão de singularidade ou originalidade?

p. 22 - 30

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista¹

Resumo

Neste trabalho, aprofundaremos a reflexão em torno de algumas possíveis relações entre uma proposta discursiva e uma enunciativa de e para a reflexão em torno da linguagem, dos sujeitos e da subjetividade. Com este propósito, nos ocuparemos da autoria, da enunciação e da produção de discursos. Neste sentido, examinaremos como a Análise do Discurso pode, sem se desconstruir como campo teórico e analítico, abrir-se para a problematização de questões relacionadas com a tensão existente entre exterioridade e interioridade linguística e incorporar ao horizonte da problemática discursiva um redimensionamento do sujeito das práticas discursivas e da produção dos textos e discursos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Autoria. Enunciação.

Abstract

In this paper, a deep reflection about the possible relations between a discursive proposal and an enunciative one from and to the reflection about the language, the subjects and the subjectivity is done. With this purpose, authorship, enunciation and production of discourses are treated. It is examined how the analysis of discourse can be opened to the problematization of questions related with the tension existent between linguistics exteriority and interiority and how it can incorporate to the discursive problematization a redimensionament of the subject of the discursive practices and of the production of texts and discourses, without being deconstructed as theoretical and analytical field.

Keywords: Discourse Analysis. Authorship. Enunciation.

Considerações iniciais

Neste trabalho, trataremos de algumas possíveis relações entre uma proposta discursiva e uma enunciativa de e para a reflexão em torno da autoria, dos sujeitos e da subjetividade. Com esse fim, proporemos a noção de singularidade do sujeito frente à de assujeitamento ou sujeito-efeito ou sujeito-posição. Ao propormos essa reflexão, pressupomos ser possível um diálogo com as teorias de natureza mais pragmática e, ainda, com

certa linguística enunciativa e/ou da enunciação, tendo em vista algumas dimensões que envolvem a produção dos discursos e a autoria.

Quanto à organização expositiva adotada, num primeiro momento retomaremos as considerações de Pêcheux (1997) a respeito da noção de sujeito para a Análise do Discurso e, em seguida, examinaremos como a de autoria de Foucault (1992) migrou para o campo discursivo.

Posteriormente, mencionaremos o proposto por Possenti (2001; 2002), salientando em que

1. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutora pela Universidade Pompeu Fabra, Barcelona. Atualmente é professora Adjunta III da Universidade Federal do Ceará. E-mail: liviarad@yahoo.com

medida as reflexões em torno do sujeito e da autoria nos conduzirão a um redimensionamento das relações discursivas no quadro de um além interdiscursivo. Feito isso, concluiremos nossas explicações com algumas ponderações a respeito de algumas possíveis aproximações entre uma perspectiva enunciativa e a discursiva.

Passemos, a seguir, à apreciação do primeiro aspecto que nos interessa tratar, qual seja, o de situar e caracterizar o sujeito (e sua natureza) na Análise do Discurso ao longo de sua constituição como campo analítico e teórico.

Análise do Discurso e sujeito

Nesta seção examinaremos, a partir das considerações de Pêcheux (1997), como a Análise do Discurso, ao longo de suas três fases, incorporou ao seu horizonte epistemológico a noção de sujeito. Com esse propósito, trataremos em particular da última e enfocaremos como a problemática do sujeito foi abordada e as suas implicações em termos de constituição do campo. Vale observar que concentraremos nosso foco nos deslocamentos operados nessa fase, porque nela se destacam questões que envolvem a alteridade discursiva e o sujeito.

Passemos, portanto, ao exame do desenvolvido por Pêcheux a respeito das peculiaridades das três épocas da Análise do Discurso e, em especial, do modo como foi tratada a noção de sujeito no interior da vertente proposta por ele. Passemos, pois, a esse ponto.

Segundo Pêcheux (1997), na primeira fase, haveria dois suportes teóricos para a constituição de uma metodologia para a Análise do Discurso: 1. uma noção de “sujeito-estrutura” que determinaria os sujeitos como os produtores de seus discursos e 2. uma distinção entre base linguística e processos discursivos. De acordo com

essa perspectiva, esse sujeito-estrutura acreditaria ser a fonte de seus discursos e possuir o controle sobre eles, quando, em realidade, seria um suporte, ou ainda, um sujeito-assujeitado. Nesse sentido, destacou-se a tese althusseriana, segundo a qual a ideologia interpelaria os indivíduos em sujeito e, assim, a noção de sujeito seria determinada pela posição, pelo lugar do qual se falasse. Lembrando aqui as duas premissas consideradas básicas para Althusser (2001) e nas quais sua tese estaria apoiada, a saber: 1. Não há prática, exceto por meio de e sob uma ideologia e 2. Não há ideologia, senão por meio do sujeito e para sujeitos.

A constituição do sujeito não seria, em princípio, resultado ou resultante de um processo histórico, uma vez que seríamos desde sempre sujeitos, isto é, a categoria de sujeito seria preexistente a cada um dos indivíduos, a cada indivíduo concreto e, além disso, seria uma condição de sua própria existência social. Em termos teóricos e metodológicos, pressupunha-se que a consciência de ser sujeito implicaria o reconhecimento da posição do indivíduo, como sujeito nas relações sociais, com todos os desconhecimentos que esse reconhecimento acarretaria.

Assim sendo, falar-se-ia no interior de uma dada formação discursiva que, por sua vez, seria regulada por uma formação ideológica. Portanto, o sujeito estaria marcado por uma indelével dimensão social e histórica, já que a formação discursiva delimitaria e definiria o dizível pelo sujeito. Dessa ótica, a língua natural seria uma base invariável, sobre a qual uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos seria desdobrada. Em outros termos, uma posição estruturalista que não reconhecia a existência de uma metalíngua universal, inata e nem a de um sujeito intencional, origem de seu discurso.

Na segunda fase da Análise do Discurso,

o sujeito continuou sendo entendido como efeito de assujeitamento. Porém, passou-se a questionar a noção de formação discursiva como a de um dispositivo fechado para proposição da relação paradoxal dessa com o seu exterior. Ganhou destaque a noção de interdiscurso (um conjunto de discursos que pertencem a um mesmo campo discursivo ou a diferentes campos discursivos), referida ao exterior específico da formação discursiva que irromperia no seu interior. Advertimos que essa mudança foi fundamental na medida em que apontou para a não homogeneidade das formações discursivas. A tese presente que surge com força é a de que o sujeito-assujeitado operaria em dois níveis: num âmbito inconsciente, ideológico, e num âmbito pré-consciente ou consciente. No primeiro nível, o sujeito esqueceria qualquer elemento referido ao exterior de sua formação discursiva e, sendo assim, aceitaria e rejeitaria determinadas sequências linguísticas, com o que se produziriam determinados sentidos (esquecimento número 1). Já no segundo nível, o sujeito seria concebido como origem e fonte do sentido (esquecimento número 2) e escolheria aquilo que poderia e o que deveria ser dito ou não.

Destarte, definiu-se uma noção de sujeito desdobrado em diversas funções, de acordo com as várias posições por ele ocupadas em uma dada formação discursiva, atravessada por várias formações discursivas. Há de se observar que, nesse momento, houve um questionamento da formação discursiva como algo fechado e homogêneo. Além disso, sobressaiu a ideia da ilusão discursiva da unidade, da origem; uma ilusão entendida como necessária, na medida em que configuraria uma identidade, conforme com os esquecimentos 1 e 2 (PÊCHEUX, 1997, p. 177). Esse fato levou a considerar-se a existência de uma alteridade no interior do sujeito, marcado

pela dispersão, isto é, pelas várias posições que ele poderia assumir no seu discurso. Nessa instância, deparamo-nos com uma noção fundamental para a próxima fase, qual seja, a da heterogeneidade discursiva.

Na terceira fase da Análise do Discurso, valorizou-se e insistiu-se na alteridade discursiva; de tal forma que se passou de uma noção da máquina discursiva estrutural (concebida na primeira fase por Pêcheux) para a de máquinas discursivas paradoxais. Interessou o primado do outro sobre o mesmo, ou seja, do discurso de um outro colocado em cena pelo sujeito, ou ainda, do discurso do sujeito posto em cena como um outro, conforme Pêcheux (1997, p.316-317). Dessa forma, os desenvolvimentos teóricos apontaram para a heterogeneidade enunciativa; enfatizando-se, em concreto, as formas linguístico-discursivas do discurso-outro. E, sendo assim, ora se voltaram para o discurso de um outro, posto em cena pelo sujeito como um outro (caso das diferentes formas de heterogeneidade mostrada), ora para o além interdiscursivo, questionando-se os espaços de controle do sujeito.

Diante das mudanças observadas ao longo das distintas fases, concluímos que Pêcheux reconheceu a heterogeneidade como constitutiva do discurso; heterogeneidade referida às diferentes posições que o sujeito poderia assumir no discurso, sendo o discurso produto dessa heterogeneidade.

Em síntese, expusemos, de modo sucinto, algumas considerações a respeito de como a noção de sujeito foi problematizada ao longo das três fases (ou épocas) da Análise do Discurso, de acordo com Pêcheux (1997). Neste sentido, enfatizamos a heterogeneidade, como um conceito fundamental já esboçado na segunda fase e consolidado na terceira e, ainda, a noção de assujeitamento do sujeito. Tendo em vista o mencionado, a noção de subjetividade problematizou a relação exterior

e interior linguístico, ponto já aludido, quando nos referimos às relações entre o interdiscurso e o intradiscurso.

Assujeitamento e autoria

Baseando-nos no apresentado, na terceira fase da Análise do Discurso, constatamos a premência de se ter em conta a relação entre as dimensões linguísticas e as discursivas e a relevância dessa articulação para a Análise do Discurso. Ora, isso, por sua vez, conduziu a uma necessidade de repensar a tese do sujeito assujeitado e indicou possíveis aproximações com outras teorias, entre as quais aquelas de natureza mais pragmática e/ou enunciativa.

Vale observar, porém, que não se trata de reduzir as problemáticas levantadas pela Análise do Discurso à tese do assujeitamento do sujeito, mas, sim, de trazer para a discussão a noção de certo sujeito de discurso e neste sentido sugerir certa singularidade desse sujeito. Há de se notar, ainda, que não desenvolveremos uma teoria do sujeito para a Análise do Discurso, ponto que poderá ser mais bem aprofundado em outros trabalhos.

Diante do exposto, examinaremos, de maneira mais pontual, o que entendemos como algumas possíveis inter-relações entre as dimensões linguísticas e discursivas. Noutros termos, propomos olhar para esse sujeito do/de discurso como um sujeito da ordem da história e da ideologia, do imaginário e do inconsciente, mas que é, inevitavelmente, um sujeito da ordem da língua. Será nesse sentido que um estudo da natureza do sujeito, em concreto, do que denominamos a constituição da autoria se situa. Será esse, portanto, o tema de nosso próximo tópico.

Autoria e a singularidade do sujeito

Nesta seção, trataremos de duas questões relacionadas com a problemática do sujeito e da enunciação motivadas pelas aberturas detectadas na terceira fase da Análise do Discurso, em concreto: 1. o deslocamento operado pela Análise do Discurso da noção de autoria proposta por Foucault (1992) e 2. a proposição de certa singularidade do sujeito frente a uma noção de assujeitamento.

Entendemos que o exame dessas questões nos possibilitará a identificação de uma perspectiva enunciativa para pensarmos a autoria, em consonância com os deslocamentos vivenciados na terceira fase da Análise do Discurso. Sendo assim, a noção de autoria desenvolvida problematizará a natureza do sujeito, no quadro de uma revisão da tese de seu assujeitamento, o que, por sua vez, abrirá brechas para a sugestão de certa singularidade do sujeito discursivo.

Foucault e a autoria

As considerações a respeito da autoria derivam, em sua maioria, de estudos oriundos do campo literário, porém podem ser deslocadas – e de fato o foram – para os estudos do discurso. Observamos, porém, que, neste artigo, nos ocuparemos prioritariamente das ideias desenvolvidas por Foucault (1992), posto ter sido esse fundamental para chegarmos à proposta da noção de função-autor e sua inserção no campo discursivo.

Para Foucault (1992), a noção de autor pressupõe a produção de muitos textos (uma obra) e a de obras ou, ainda, se aplica aos fundadores de discursividade, como seria o caso de Freud e Marx. Para Foucault, esses dois últimos produziram também (além de uma obra) “[...] a possibilidade e

a regra de formação de outros textos [...]”, ou seja, estabeleceram “[...] uma possibilidade indefinida de discursos [...]”, na medida em que os seus discursos fundaram outros. Foucault (1992: p. 58) considera que ao longo do século XIX europeu surgiram “[...] tipos bastante singulares [...]”, não confundidos com os “[...] grandes autores literários [...]”, ou ainda, com os autores de textos religiosos canônicos, aos quais denomina “[...] os fundadores de discursividade [...]”. (FOUCAULT, 1992, p.58)

Outra característica atribuída à categoria de autor, conforme Foucault (1992), seria a de uma função que não estaria obrigatoriamente presente em todo tipo de discurso. Assim, por exemplo, uma carta privada poderá ter alguém que a assine ou a subscreva, mas não necessariamente um autor, o que se aplica tanto a um texto anônimo escrito em uma parede como a um contrato.

Diante do exposto, depreendemos que, para Foucault, a função autor se cumpre mediante o cumprimento de certas condições que dão suporte à existência, circulação e recepção dos discursos no interior de uma sociedade. E, dessa forma, propõe quatro características diferentes, e as emprega para definir a autoria, às quais, sumariamente, nos remetemos.

A primeira característica, para Foucault (1992), se refere ao fato de que o autor está relacionado à ideia de propriedade ou, ainda, à de apropriação dos ou do texto produzido. Deste modo, o estatuto de autoria pode ser historicamente datado e/ou definido, tendo por base o aparecimento da ideia de propriedade do próprio texto.

A segunda característica da função autor é que essa não é exercida de maneira universal e constante sobre todos os discursos. Conforme propõe Foucault (1992), os textos atualmente considerados literários, como, por exemplo, as

narrativas, contos, epopeias, tragédias e comédias, não eram imputadas a um autor determinado e, portanto, não possuíam um autor identificado com um indivíduo.

A terceira característica, citada por Foucault (1992), diz respeito ao fato de que a autoria não é espontânea, mas, ao contrário, é o resultado de uma intrincada operação, na qual é atribuído a um indivíduo certo estatuto, a saber, o de “[...] uma instância profunda [...]”, “[...] um poder criador [...]”, “[...] um projeto [...]” ou “[...] o lugar originário da escrita [...]”.

A quarta característica da função autor diz respeito à “[...] pluralidade de eus [...]”, o que pressupõe, como sugere Foucault (1992, p.55-56), uma dispersão do autor.

Em síntese, como vimos, para Foucault (1992) a função autor está articulada ao sistema jurídico e institucional que determina o universo dos discursos; não é exercida de modo uniforme e igual em todas as civilizações e épocas; não se define pelo simples fato de atribuir, de modo espontâneo, um discurso a seu produtor, mas, ao contrário, é fruto de uma série de operações complexas e específicas; não se trata de um indivíduo real, mas relaciona-se a diversas posições-sujeito ocupadas por diferentes indivíduos. Portanto, interessa examinar como o sujeito aparece na ordem dos discursos e as posições que ocupa, desalojado de uma posição de fundamento, de origem.

Autoria, sujeito e Análise do Discurso

Interessa abordar, a seguir, a temática autoria, sujeito e Análise do Discurso. Com esse fim, destacaremos as propostas de Orlandi (1996), que toma como ponto de partida o proposto por Foucault (1992) e considera que qualquer texto possui um autor ou uma função-autor, desde que exista um eu que assuma a responsabilidade pelo

dito. Em conformidade com essa perspectiva, a autoria é um princípio de textualidade, uma vez que ainda que um texto não possua um autor específico, lhe será atribuída uma autoria por meio da função-autor. Esse postulado está perfeitamente de acordo e coerente com uma teoria de ideologização do discurso, tal como a proposta por Pêcheux e com a tese do assujeitamento do sujeito. Esse sujeito, apesar de identificar-se com uma função-autor e não constituir a fonte ou a origem do dizer funciona como um princípio de textualização e está fortemente identificado com a ideia de um sujeito-posição.

Porém, ao voltarmos à problemática da natureza do sujeito discursivo, ponto sobre o qual vimos percorrendo, sugerimos certa singularidade frente a uma noção de assujeitamento radical à moda de Althusser, via primeira e segunda fase da Análise do Discurso. Apoiamo-nos na própria noção de função-autor, porém reconsideramos a relação do sujeito com a sua inserção histórica, para além do lugar social, do espaço estruturado pela posição que esse ocupa – ou venha a ocupar – na estrutura de produção. Noutros termos, chamamos a atenção para uma dimensão além daquela do sujeito-posição, ou seja, para um espaço de singularização do sujeito discursivo que não deve ser confundido, evidentemente, com o de um sujeito empírico. Além disso, não associamos a autoria a um indivíduo empírico e consideramos relevante examinar como se constrói a função subjetiva da autoria e, em concreto, de certo sujeito discursivo.

Diante do exposto, e em concordância com Possenti (2002), defendemos ser preciso propor respostas sobre como identificar a presença do autor, como encontrar autoria num texto e como distinguir textos com de textos sem autoria. Neste sentido, os textos escolares são reveladores de certo sujeito, um sujeito particular de linguagem, no e para o qual nosso olhar poderá, como analistas,

ser direcionado. Cabe salientar, contudo, que isso não implica que essa singularidade do sujeito não possa ser percebida em outros universos textuais e formas de textualização, no interior de suas práticas.

Em resposta aos questionamentos apontados, Possenti (2002) assinala que “[...] as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática [...]” e que “[...] alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: 1. dar voz a outros enunciadores e 2. manter distância em relação ao próprio texto [...]” (POSSENTI, 2002, p.112). Essas atitudes podem ser tomadas conscientemente ou não.

Por esse viés, se entende que a autoria não se limitaria a uma função ou um princípio de textualização, uma vez que é reveladora de certa singularidade do sujeito que se faz presente no texto produzido, ponto ao qual nos reportaremos no próximo tópico.

Originalidade, imitação e singularidade

Distanciando-se da concepção de autor como uma função do sujeito e em conformidade com a proposta de Possenti (2002), sugerimos que a autoria se constitui quando o sujeito empreende um trabalho de levar adiante uma tarefa discursiva e o faz de um modo particular. Daí, portanto, a relevância da noção já mencionada por nós, qual seja, a de singularidade e que detalharemos a seguir. Com esse propósito, nos remontaremos a duas noções: as de imitação e originalidade.

Traçando o percurso por que passaram as noções de autor e autoria, Schneider (1990) observa que nos séculos XVI e XVII foram privilegiados os modelos que deveriam ser imitados. O enfoque recaía sobre a noção de engenhosidade, isto é, sobre a habilidade de copiar os modelos oriundos

de certa tradição. Já nos séculos XIX e XX se desenvolveu a noção de originalidade, contraposta a de engenhosidade e cultivou-se uma literatura que se supunha originar-se de si mesma ou da realidade, ao modo romântico ou realista. Dessa ótica, não mais se tratava de uma dada tradição que se deveria cultivar ou imitar.

De acordo com o exposto, com certo cuidado e com certas ressalvas, as noções de imitação e originalidade podem ser relacionadas com a produção dos textos escolares. Considerar a produção textual como imitação implica advogar a primazia de um modelo previamente determinado e considerá-la como original implica defender a produção escrita como produto de um sujeito original e criativo, caso em que o texto é tido como resultado apenas de uma intencionalidade do sujeito.

Propomos examinar a produção textual, em contexto escolar (e em outros), tendo como foco não as noções de imitação ou originalidade, mas a de singularidade do sujeito. A produção textual em contexto escolar passa a ser contemplada como um espaço de ação e de intervenção do sujeito nas diferentes práticas discursivas que requerem emprego de textos, de modo a favorecer sua inserção nessas mesmas práticas. E, sendo assim, a produção não deve ser considerada e avaliada por critérios baseados na habilidade da imitação ou na presença de certa originalidade. Interessa, portanto, o trabalho singular com a linguagem que o sujeito empreende ao realizar seu projeto de texto. Disso se depreende que os parâmetros de avaliação do texto devem orientar-se pelo modo como o autor está e se faz presente no texto. Por conseguinte, demanda identificar as formas de intervenção e as manobras e estratégias de que o autor se vale para realizar o seu projeto de querer-dizer.

Com base em nossas considerações e de

acordo com Possenti (2002), entendemos que a autoria pressupõe um modo singular de dar voz a outros enunciadores e de manter distância do próprio texto, e além disso, compreende um movimento em direção ao coenunciador e a produção de uma atitude responsiva do sujeito. Daí, uma inevitável aproximação com o que denominamos uma perspectiva enunciativa, tema de nossa próxima seção.

Enunciação, singularidade e autoria

Em conformidade com o exposto ao longo de nossas considerações, assumimos a existência de um “[...] modo peculiar de enunciar e de enunciar de certa forma [...]”, por parte de um determinado grupo e, ocasionalmente, de um determinado sujeito, tal como nota Possenti (2001). Propomos que a noção de enunciação, identificada com uma perspectiva discursiva, pressupõe a de certa singularidade do sujeito. O sujeito, ao operar com determinadas escolhas, não o faz por realizar um ato individual de liberdade. Esse movimento se deve a certa singularidade que está associada a uma dada inscrição (genérica, social e discursiva) e que é condicionada por certo lugar enunciativo e posicionamento discursivo. Contudo, vale dizer que ainda em função da restrição delimitada pela formação discursiva na qual se inscreve, o enunciador pode jogar com certas coerções, de maneira que realiza, entre as múltiplas possibilidades que lhe são oferecidas, determinadas escolhas.

Ora, isso nos leva a pensarmos numa certa pessoalidade, ou melhor, singularidade na enunciação. É preciso, no entanto, destacar que propomos a tese de que, apesar das restrições e das coerções do gênero (ou da própria formação discursiva ou do posicionamento), o sujeito ao enunciar o faz de um modo que seria peculiar,

singular; esse modo envolve certas estratégias e manobras.

Essas considerações nos permitem, portanto, reforçar nossa tese da singularidade do sujeito discursivo e da relevância de uma proposta de uma análise que possa nos proporcionar indícios dessa singularidade, tal como seria a de uma perspectiva enunciativa.

O sujeito inscreve sua presença no seu enunciado, o que pode ser feito de maneira mais ou menos visível, o que nos permite propor que ao fazê-lo pode mover-se num espaço de certa singularidade, sem, contudo, voltarmos a crer num sujeito livre. Pensamos ser possível alguma aproximação entre a enunciação e a autoria, tendo em vista os seguintes aspectos:

1. A enunciação não é um ato individual de apropriação, por parte de um indivíduo, do sistema da língua, mas o sujeito somente a acede por meio das limitações impostas pelos gêneros de discurso, ou seja, pelos dispositivos de comunicação que são definidos social e historicamente. Há, ainda, certa singularidade presente nessa relação. Assim, recorrer à noção de gênero, de modo a relacioná-la com a de enunciação, nos permite trazer para o foco da reflexão em torno do autor e da autoria elementos como, por exemplo: o status dos enunciadore e dos coenunciadore; as circunstâncias temporais e locais da enunciação; o suporte e os modos de difusão; os temas a serem introduzidos, bem como a extensão e o modo de organização. Além disso, esses elementos não devem ser desarticulados das práticas discursivas e essas práticas, por sua vez, das condições em que são produzidas histórica, cultural e socialmente.

2. A enunciação não é exclusiva do enunciadore; a esse respeito lembramos as noções de dialogismo e polifonia propostas por Bakhtin. Nesse sentido, vale, igualmente, a noção

de acabamento do enunciado, que conforme Bakhtin (1992), supõe uma “[...] alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas.” Assim, um dos critérios do acabamento do enunciado seria a possibilidade de responder, ou, mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva.

3. Quem enuncia o faz de certo modo e, portanto, joga com as possibilidades de escolha, apesar das coerções do gênero, sociais, linguísticas e/ou discursivas. E esse jogo, ponto que nos interessa, merece ser alvo de um estudo; para tanto, temos que nos voltar para os indícios, para os detalhes reveladore dessa forma peculiar de enunciar. Daí a contribuição dessa noção para nosso estudo em particular.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, enfatizamos que o sujeito que enuncia o faz de um modo peculiar e que se torna autor quando, entre outras coisas, dá voz aos demais e mantém a distância do próprio texto, segundo Possenti (2002). A partir disso, propusemos a tese de certa singularidade do sujeito, já que há um modo peculiar de enunciar que se concretiza por meio de determinadas estratégias e manobras de autoria que indicam uma tomada de posição e um querer-dizer do autor. E, sendo assim, entendemos que na progressão textual, na medida em que se constroem os sentidos, por meio de movimentos como prospectivos e retrospectivos, são tomadas posições e decisões por parte do sujeito com vistas a realizar um projeto de texto. Desse modo, sugerimos que as escolhas operadas pelos produtores do texto sobre o material linguístico de que dispõem, visando orientar o coenunciadore na construção do sentido, podem ser interpretadas a partir

de uma perspectiva linguístico-discursiva. Esse deslocamento nos leva a aventar a hipótese de que essa construção do sentido é uma forma de intervenção do sujeito na linguagem, portanto, é autoria. Para que haja construção de sentido são ativadas certas estratégias e manobras pelo sujeito ao enunciar. Cumpre-nos, portanto, avançar na sua identificação e interpretação a fim de definir o caráter singular de suas ocorrências.

Referências

SILVA, F. **Como estabelecer os parâmetros da globalização**. 2 ed. São Paulo: Macuco, 1999.

ALTHUSSER, L. (1976) **Aparelhos ideológicos de Estado**. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, L.M.T. R **Manobras e estratégias de autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FOUCAULT, M. (1969) **O que é um autor?** S/l: Garrido & Lino, 1992.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes/ Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: Três épocas. (1983). In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**.

Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, São Paulo, 1997. p. 61-161

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, São Paulo, 1997. p.163 -252 .

POSSENTI, S. _____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista FAEEBA, Salvador**, n.15, p. 15-21, jan/jun, 2001.

_____. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. 01 p.105-124, jan/jun.2002.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: UNICAMP, Campinas, 1990.

Artigo enviado em: 27/09/2011

Aceite em: 15/11/2011

Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico

p. 31 - 42

Lola Geraldés Xavier¹

Resumo

O objetivo deste artigo é abordar os conteúdos e metodologias propostos pelos novos programas de Português, que entram em vigor em Portugal, em 2011/2012, nomeadamente no que diz respeito ao ensino do conhecimento explícito da língua/gramática dos 6 aos 12 anos (corresponde em Portugal ao 1º e 2º ciclo do ensino básico).

Palavras-chave: Conhecimento explícito da língua. Abordagem ativa de descoberta. Programas de ensino. Dicionário terminológico.

Abstract

The aim of this paper is to point out the contents and methodologies proposed by the Portuguese National Curriculum, which comes into force in Portugal in 2011/2012, particularly with regard to the teaching of explicit knowledge / grammar from 6 to 12 years (corresponding in Portugal to the 1st and 2nd cycle of basic education).

Keywords: Explicit knowledge of language. Grammar-discovery approach. National Curriculum. Dictionary of (linguistics) terminology.

Para o sucesso académico, é necessário o domínio da língua materna, dado o papel transversal que ela necessariamente assume no currículo escolar.

Em Portugal, entram em vigor, no ano letivo 2011/12, os *Programas de Português do Ensino Básico* (a partir de agora PPEB), homologados em 2009. Estes Programas, da responsabilidade da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação, foram elaborados por uma equipe coordenada por Carlos Reis.

Os PPEB direcionam-se ao público escolar do 1º ao 9º ano de escolaridade, os três ciclos de educação básica em Portugal, ou seja, dos 5/6 anos aos 14/15 anos. Esta educação básica corresponde a um regime de monodocência no 1º ciclo do

ensino básico (do 1º ao 4º ano) e a um regime de pluridocência, numa lógica de articulação vertical, no 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) e no 3º ciclo de ensino básico (7º a 9º anos), em que se reforça a abordagem disciplinar especializada. O ensino obrigatório em Portugal foi constituído por estes nove anos de 1986 a 2010. Desde 2009, o 12º ano, último ano antes de entrada no ensino superior universitário ou politécnico, passou a ser a escolarização obrigatória.

Como se refere logo na introdução dos PPEB, para a realização dos Programas teve-se em consideração documentos produzidos de 2001 a 2008, a saber: o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), o Programa Nacional do Ensino do Português (2006-2010), o Plano Nacional da

1. Doutora em Letras pela Universidade de Coimbra, Professora da Escola Superior de Educação, Portugal. E-mail: lola@esec.pt

Leitura (2007), a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) e o Dicionário Terminológico (2008). Neste momento, para além dos documentos de apoio ao ensino do Português, em Portugal, juntam-se as Metas de Aprendizagem (2011), ou seja, os referenciais de aprendizagem em cada ciclo escolar e disciplina.

Por outro lado, os autores dos Programas tiveram a preocupação de valorizar os textos literários, chamando a atenção para a “[...] integração inequívoca e culturalmente consequente [...]” (REIS *et al.*, 2009, p.5) da sua abordagem. Os autores tiveram igualmente em consideração a sociedade em que vivemos, nomeadamente, o papel das tecnologias de informação e comunicação. Finalmente, a forma como se apresenta o estudo da língua vem romper com a abordagem preconizada nos Programas de Português que estiveram em vigor de 1992 até 2011. A perspetiva de um funcionamento da língua dá lugar ao do conhecimento explícito da língua, plano de que nos ocuparemos neste artigo.

Vejamos, porém, antes disso, as competências específicas em que se dividem os PPEB. São elas: a compreensão e a expressão do oral, no modo oral; a leitura e a escrita, no modo escrito, e o conhecimento explícito da língua. Em relação a esta competência, passa-se do lugar periférico atribuído ao estudo da gramática, dos Programas homologados em 1991, a um lugar de igualdade em relação às restantes competências a desenvolver no âmbito do Português.

Estas competências específicas estão divididas programaticamente em 1º, 2º e 3º ciclos. Para cada uma destas cinco competências específicas a abordar apresentam-se os descritores de desempenho, os conteúdos e notas com esclarecimentos e sugestões de atividades a desenvolver sobre alguns conteúdos. Por sua vez, a divisão destes nove anos de ensino está feita

em: primeiro e segundo anos; terceiro e quarto anos, 2º ciclo e 3º ciclo. No final da explicitação destas competências, os autores dos Programas apresentam sugestões sobre o *corpus* textual e/ou referencial de textos a ter em consideração nestes três ciclos de ensino. Não nos referimos aqui a este aspecto, mas temos vindo a refletir sobre a importância das sugestões de leitura de autores brasileiros e africanos de língua portuguesa para que os PPEB apontam (ver, por exemplo, Xavier 2011).

Neste artigo, e no que aos PPEB diz diretamente respeito, focar-nos-emos na competência específica do conhecimento explícito da língua (a partir de agora CEL). Os PPEB definem CEL como “[...] a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro [...]”, deste modo o conhecimento explícito da língua “[...] assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.” (REIS *et al.*, 2009, p. 16).

Como sabemos a gramática tradicional surge na Alexandria, com Aristófanos de Bizâncio, Aristarco de Samotrácia e Dionísio de Trácia (séc. II a.C.). Tributária da orientação filosófica e lógica dos estudos gregos sobre a linguagem (iniciados pelos pré-socráticos e continuados por Platão, Aristóteles e os estoicos – a partir do séc. V a.C.) teve, desde então, como objetivo principal fixar um padrão ou modelo linguístico e formular/prescrever normas reguladoras do bom uso, ou seja, o uso correto da língua.

Com o desenvolvimento que a linguística teve no século XX, graças ao caminho iniciado por Saussure, ficou claro que a gramática normativa, dada a ênfase que coloca no estudo diacrônico da língua, não responde à realidade linguística, que é uma realidade em permanente transformação e

atualização no uso que os falantes fazem da língua. De fato, a gramática normativa não tem em conta os efeitos da mudança linguística e privilegia a variante da escrita literária. Ora, a distinção entre língua escrita e língua falada e o reconhecimento do primado do oral sobre o escrito é fundamental para se perceber a evolução das línguas. É igualmente imprescindível a adoção do uso consagrado pela comunidade linguística como critério demarcador das construções pertencentes à língua e das que a ela não pertencem.

Neste sentido, assumem particular relevância os estudos de Chomsky ao longo do século XX e, mais recentemente, a introdução do conceito de gramática interiorizada, internalizada ou implícita (Chomsky 1986), como o conhecimento intuitivo, pré-reflexivo que o falante-ouvinte tem da sua língua. Isto quer dizer, numa palavra, que se chegou à conclusão de que o falante conhece um conjunto de regras que lhe permite comunicar na língua usada pela comunidade linguística em que se insere sem que seja necessário submeter-se a um ensino formal. A prova disso estão, por exemplo, os estudos recentes que apontam para a forma como se desenvolve a aquisição da linguagem. Deste modo, não se pode ensinar gramática sem ter presente a implicação dos estudos realizados pela linguística no último século.

Os PPEB, a par do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), tiram a gramática do lugar periférico a que estava consignada nos anteriores Programas de Língua Portuguesa. O *Guião de Implementação do Programa [sic] de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*, da autoria de João Costa, Assunção Cabral, Ana Santiago e Filomena Viegas (2011), vem destacar a necessidade de “[...] ensinar gramática numa perspectiva articulada com outras competências.” (COSTA *et al.*, 2011, p.6).

Este *Guião de Implementação do Programa*

fala indiscriminadamente de gramática e CEL, tornando-se claro que o CEL deve ser trabalhado “[...] enquanto competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal.” (Costa *et al.* 2011: 8). Este esclarecimento torna-se importante, na medida em que nos PPEB pode ler-se a dada altura sobre o CEL: «sendo esta uma competência transversal» (REIS *et al.*, 2009, p.144). Os autores do *Guião* não deixam, porém, lugar para dúvidas no que concerne ao papel nuclear do CEL em aulas de Língua Portuguesa no ensino básico.

Neste sentido, o trabalho a desenvolver não deverá ser sobre o funcionamento da língua. Destaque-se a clarificação que este *Guião* faz entre conhecimento explícito da língua e conhecimento implícito, enquanto conhecimento de regras da gramática de que não temos um conhecimento consciente e sistematizado, a par da distinção entre CEL e funcionamento da língua (COSTA *et al.*, 2011, p.14). De fato, a distinção clara entre funcionamento da língua e CEL, bem como a relação do CEL com o conhecimento implícito da língua, tem implicações didáticas importantes. A partir do momento em que se tem a noção de que os alunos, quando entram no 1º CEB, já sabem gramática, já têm um conhecimento implícito da língua, o ensino da gramática não pode ser feito como se de algo novo se tratasse. Deste modo, o *Guião* sistematiza a função do professor de português no que diz respeito ao ensino do CEL: tomar consciência dos aspetos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea; investir em descrições mais adequadas da gramática do português; tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos; investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades e orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro

(COSTA *et al.*, 2010, p.10-11).

Não podemos, porém, abordar esta competência específica sem percebermos em que terminologia linguística se assenta. Em Portugal, a terminologia linguística vigente era a que se baseava na Nomenclatura Gramatical, em vigor desde 1967 (Portaria n.º 22.664, Ministério da Educação Nacional, *Diário do Governo*, I série, 28 de Abril de 1967). Em 2004, é dada a conhecer a nova terminologia (com a portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro). Surge, assim, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, mais conhecida pela sua sigla, TLEBS. Começa, então, um período conturbado de vozes a favor e, sobretudo, de vozes contra as propostas apresentadas na TLEBS. Neste contexto, a terminologia foi suspensa pelo Ministério da Educação em 2007 para revisão e discussão pública.

Após a dita revisão, que se traduziu, sobretudo, em redução do número de entradas, a TLEBS foi transformada num Dicionário Terminológico (DT), em 2008, disponível *on line* no site do Ministério da Educação. No entanto, a supressão de cerca de um terço das entradas da versão original introduziu novos problemas de remissão e desequilibróu a estrutura conceptual original.

Neste momento, o DT apresenta-se como uma ferramenta de auxílio ao ensino da gramática e ao estudo de textos. Enquanto documento normativo, não se confunde com um programa, com uma gramática escolar ou com uma lista de conteúdos, devendo ser entendido apenas como dicionário terminológico.

A TLEBS, convertida em DT, tem pontos positivos, nem que seja apenas porque era necessário atualizar a Nomenclatura Gramatical em vigor desde 1967. Os pontos negativos têm sido enfatizados e surgem em maior número.

Destaca-se o fato de assim como a gramática tradicional, a TLEBS não permitir saber identificar e caracterizar, de forma rigorosa, numerosas possibilidades que a língua portuguesa oferece. Por outro lado, o sistema dos tempos verbais não aparece completamente explicitado, muito menos caracterizado. Fruto de cortes da versão da TLEBS, de 2004, o DT evidencia lacunas, desequilíbrios, conceitos mal estabelecidos, substituindo termos estáveis e consagrados por termos linguísticos novos e apresentando exemplos inadequados ou de relevância pouco clara.

De fato, apesar da filosofia que enforma a TLEBS e, conseqüentemente, o DT ser de inspiração descritiva, a tendência, por exemplo, verificada na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) é a de se defender o retorno a uma perspectiva normativa-prescritiva do ensino da língua.

Neste sentido, os conteúdos do CEL nos PPEB são tributários do Dicionário Terminológico e remetem para ele. Seguem, pois, não só a terminologia como a organização deste Dicionário, apresentando-se dividido em vários planos, a saber: plano fonológico; plano morfológico; plano das classes de palavras; plano sintático, plano lexical e semântico, plano discursivo e textual, plano da representação gráfica e ortográfica, plano da língua, variação e mudança (2.º e 3.º ciclos).

Apresentaremos, a seguir, alguns quadros que sintetizam os conteúdos a abordar nestes nove anos de ensino básico. Como ilustração, referem-se apenas os planos morfológico, o plano das classes de palavras, o plano sintático e o plano lexical e semântico. Vejamos, em primeiro lugar, a forma como os conteúdos propostos pelos PPEB no plano morfológico se distribuem pelos vários anos/ciclos de ensino básico.

Plano Morfológico

Conteúdos	Anos / Ciclos		
	1º / 2º	3º / 4º	2º CEB
Morfologia Flexional	X	X	X
Flexão nominal, adjetival: - número (singular, plural) - género (masculino, feminino) - grau (aumentativo, diminutivo, normal, comparativo, superlativo)	X X X	X X X	
Flexão pronominal: - número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª) - Pronomes pessoais: caso nominativo, acusativo, dativo e oblíquo	X X	X X	X X
Determinantes			X
Flexão verbal: - Verbo regular - Verbo irregular Conjugação (1.ª, 2.ª, 3.ª) - pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª) singular, plural - número (singular, plural) - vogal temática Modos verbais: indicativo, imperativo, condicional, infinitivo	X X	X X X X X X	X X X X
Tempos verbais: - presente, futuro, pretérito perfeito - pretérito imperfeito Formas verbais finitas: mais-que-perfeito do indicativo; condicional (tempo e modo) - presente, imperfeito e futuro do conjuntivo	X	X X	X X
- Formas verbais não finitas: gerúndio, participípio, infinitivo pessoal - Verbos defetivos: impessoais; unipessoais; forma supletiva			X X
Palavras variáveis e invariáveis Palavra: - palavras simples - palavras complexas		X X X X	
Radical, sufixo, prefixo		X	
Derivação – prefixação, sufixação Derivação não-afixal		X	X X
Composição: morfológica; morfossintática		X	X

O plano morfológico está intimamente ligado ao plano das classes de palavras. Vejamos

agora como se divide o estudo das classes de palavras nestes ciclos de ensino.

Classes de Palavras

Conteúdos	Anos / Ciclos			
	1º / 2º	3º / 4º	2º CEB	3º CEB
Classe aberta e classe fechada de palavras			X	X
Nome - próprio, comum (colectivo) - contável, não-contável	X	X	X	X

Determinante: - artigo (definido), possessivo, demonstrativo - artigo indefinido - interrogativo, relativo		X X	X X	X
Quantificador: - numeral - universal, existencial		X	X	X
Pronome: - pessoal (forma tónica e átona), possessivo, demonstrativo, interrogativo - relativo, indefinido - próclise, mesóclise, ênclise		X	X X X	
Adjetivo: - numeral, qualificativo - relacional	X	X	X	
Verbo: - principal: intransitivo; transitivo direto, direto e indireto - copulativo, auxiliar - indireto - transitivos-predicativos - auxiliar (dos tempos compostos, da passiva, temporal, aspectual, modal)		X	X X X	X X
Advérbio: - negação, afirmação, quantidade e grau - de inclusão e exclusão, interrogativo - de predicado, de frase, conectivo Locução adverbial		X	X X X	X X
Preposição Locução preposicional		X	X X	
Conjunção coordenativa: - copulativa - adversativa, disjuntiva - conclusiva, explicativa		X	X X X	X
Conjunção subordinativa: - temporal, causal, final - completiva - condicional - comparativa, concessiva, consecutiva Locução conjuncional		X X	X X X	X X
Interjeição			X	

Da observação destes quadros, podemos observar, por exemplo, que a morfologia flexional está presente do 1º ao 6º ano. Por sua vez, a morfologia derivacional assume destaque do 3º ao 9º ano. O 2º ciclo é aquele em que o estudo do verbo assume maior ênfase. Neste sentido, o estudo da morfologia e das classes de palavras apresenta-se de

forma gradativa de complexidade, centrando-se o estudo da generalidade dos conteúdos gramaticais a este nível no 2º ciclo do ensino básico.

Vejamos agora a forma como os conteúdos do plano sintático estão divididos pelos nove anos de escolaridade.

Plano Sintático

Conteúdos	Anos/Ciclos			
	1º / 2º	3º/ 4º	2º CEB	3º CEB
Frase, não-frase Frase simples, frase complexa Frase e constituintes da frase Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa	X	X X X		
Frase ativa Frase passiva			X X	X
Expansão do grupo verbal e nominal	X			
Processos de concordância		X	X	X
Funções sintáticas: - Sujeito (simples, composto) - Sujeito nulo	X	X	X	X
- Predicado	X	X		
- Complemento direto - Complemento indireto		X	X X	X
- Complemento oblíquo - Complemento agente da passiva			X X	
- Complemento do nome - Complemento do adjetivo - Complemento do advérbio				X X X
- Modificador		X	X	X
- Predicativo do sujeito			X	X
- Grupo nominal (GN) - Grupo verbal (GV) - Grupo adverbial (GAdv)	X X	X X X	X X X	
- GAdv. modificador de frase - Grupo preposicional (GPrep)			X X	X X
- GN_Sujeito - GV_ Predicado		X X	X X	X X
Vocativo			X	X
Elipse			X	X
Coordenação entre frases: - Oração coordenada: - copulativa - disjuntiva - adversativa - conclusiva - explicativa Coordenação assindética			X X X X X X	X X X
Subordinação: - Oração subordinante - Oração subordinada substantiva completiva - Oração subordinada adjetiva (relativa restritiva e relativa explicativa)			X X X	X X
- Oração subordinada adverbial: - causal - final - temporal - condicional - comparativa - concessiva - consecutiva			X X X X X X X	X X

Em relação aos conteúdos sintáticos, apesar de, uma vez mais, estarem sobretudo centrados no 2º ciclo do ensino básico, a maior complexidade é reservada para o 3º ciclo, sobretudo visível a nível das categorias sintáticas e das orações.

Finalmente, observe-se o plano Lexical e Semântico.

Plano Lexical e Semântico

Conteúdos	Anos/ Ciclos			
	1º / 2º	3º / 4º	2º CEB	3º CEB
Vocabulário	X	X	X	
Família de palavras	X	X		
Relações semânticas entre palavras		X	X	
Sinónimos, antónimos	X	X		
Híperonímia, hipo-nímia			X	X
Meronímia, holonímia			X	
Extensão semântica, sigla, acrónimo, empréstimo, amálgama, truncação			X	X
Neologismo/ arcaísmo			X	X
Onomatopeia			X	X
Valores semânticos da frase:		X		
Significado			X	X
Campo semântico				X
Valor temporal				X
- Tempo: anterior, simultâneo, posterior		X	X	
Léxico		X		
Significação lexical				X
- monossemia				X
- polissemia		X	X	X
Estrutura lexical				X
Expressão idiomática			X	
Referência e predicção			X	
Frase afirmativa e frase negativa		X	X	
Aspeto:				
- eventos não durativos, durativos; situações estativas			X	X
- lexical				X
- gramatical				X
Modalidade:				
- apreciativa, epistémica, deontica			X	X

Uma vez mais, constata-se que é dada preferência a uma repetição de alguns conteúdos em dois ciclos de ensino, numa perspetiva gradativa de complementaridade e de complexidade.

Vimos, pois, pela análise dos quadros que sintetizam os conteúdos a abordar ao longo dos três ciclos do ensino básico que o estudo do CEL apresenta uma estrutura que pressupõe uma gradação de aquisição de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos. Nos PPEB, lê-se

para o 2º e 3º ciclos que “[...] o desenvolvimento da consciência (trans)linguística será feito no sentido de fazer evoluir o conhecimento implícito da língua para um estágio de conhecimento explícito. Trata-se de desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão” (REIS *et al.* 2009, p. 91 e 128).

Podemos constatar que a ênfase no estudo dos conteúdos gramaticais se dá sobretudo no 1º e

2º ciclos do ensino básico. No 3º ciclo aprofunda-se e treina-se os conhecimentos adquiridos anteriormente. Verifica-se uma articulação e coerência entre os três ciclos de ensino tentando evitar repetições. A forma como os conteúdos estão organizados, segundo o princípio da progressão, é pedagogicamente compreensível e aceitável, porém, pode desresponsabilizar o professor de cada ciclo/ano de ensino. Como no geral há um número razoável de professores que parece ter medo da gramática, é mais fácil partir do pressuposto confortável de que determinados conteúdos já foram apreendidos anteriormente. Caso isso não tenha acontecido, o aluno terá dificuldades em compreender e adquirir com sucesso os conteúdos mais complexos do 3º ciclo, que pressupõem todo um trabalho de conhecimento explícito da língua realizado antes, sobretudo no 2º ciclo.

Por outro lado, a divisão de conteúdos por ciclos e não por anos (à exceção da divisão em dois momentos no 1º ciclo), apesar de permitir uma flexibilização dos conteúdos a abordar, poderá desresponsabilizar o professor de cada ano. Os manuais escolares terão aqui um papel a desempenhar, não só na divisão dos conteúdos por anos, como na sugestão de atividades que sejam consentâneas com a filosofia dos PPEB.

Os Programas referem, no entanto, algumas orientações a nível da progressão que deve ser feita, por exemplo no 3º ciclo, nível de ensino que inclui mais anos letivos. Na secção *Orientações da gestão* para o 3º ciclo do ensino básico, os PPEB referem que:

Deve privilegiar-se, no 7º ano, o trabalho de sistematização (...), na medida em que esse trabalho se reporta a um estudo já iniciado anteriormente e que deve ser consolidado no início deste ciclo. (...) No 8º ano deverá aprofundar-se o estudo dos aspectos referentes às classes de palavras e aos processos sintácticos de articulação associados à frase complexa e alargar-se o estudo dos elementos situados no plano lexical e semântico e no

plano discursivo e textual. No 9º ano, para além do aprofundamento dos conteúdos trabalhados ao longo dos anos anteriores e consequente complexificação de tarefas associadas, deverão abordar-se, de forma sistematizada, os conteúdos relacionados com a variação histórica do português (REIS *et al.* 2009, p.144-145).

Por falta de espaço, não apresentamos os quadros referentes às sínteses do plano fonológico, intimamente ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica. Podemos adiantar, porém, que se reservou o estudo dos sons, dos fonemas, da sílaba, da classificação das palavras quanto à acentuação (3º e 4º anos) para o 1º ciclo, enquanto o estudo dos ditongos, da estrutura silábica e da relação entre palavras escritas e da grafia com a fonia fica reservado para o 3º ciclo. Em relação ao plano discursivo e textual, a maior parte dos conteúdos estão centrados no 2º e 3º ciclo de ensino básico, remetendo-se o estudo das figuras de estilo para este último nível de ensino. Estes dois planos, o fonológico e o discursivo e textual, interrelacionam-se intimamente, pois ambos se focam na comunicação e interação discursiva, privilegiando as relações entre o oral e o escrito e os vários registos de discurso. De acrescentar ainda que o plano discursivo e textual é o que mais conteúdos apresenta a serem explorados no 2º CEB.

Por sua vez, no que concerne ao plano da representação gráfica e ortográfica a divisão de conteúdos pelos três níveis de ensino apresenta-se de forma bastante equilibrada. Finalmente, no que diz respeito ao plano da língua, variação e mudança, abordado apenas no 2º e 3º ciclos, este plano é enfaticamente explorado no 3º ciclo do ensino básico, com destaque para conteúdos sobre a variação histórica e as variedades do Português.

Os PPEB apresentam igualmente sugestões de atividades a desenvolver com os alunos de Português. Na verdade, e como dissemos atrás, a evolução da linguística no século XX

não permite que se ensine gramática da forma tradicional, expositiva. Ao ter-se a percepção de que qualquer falante de língua natural ao entrar no 1º ano de escolaridade consegue se comunicar interpares, a não ser que tenha algum problema de desenvolvimento, não se pode ensinar gramática sem ter em consideração o conhecimento prévio que ele possuiu.

Como se alerta no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua se se implementar o atual programa com “[...] práticas idênticas às anteriores ou sem uma apropriação dos pressupostos inerentes a estas diferenças, corremos o risco de estar a fazer uma falsa implementação do programa.” (COSTA *et al.*, 2011, p.14). De fato, estarão os professores preparados, ou a ser preparados, para metodologias que o Programa pressupõe?

Richard Hudson (1992) reflete sobre estas preocupações que não são exclusivas do ensino em Portugal. O autor inglês questiona-se por onde deve começar o ensino da gramática ao professor/a do 1º ciclo. A resposta que apresenta é iniciar esse estudo pela estrutura da palavra, classes de palavras, família de palavras e finalmente pela sintaxe, sem receios de misturar os vários domínios, pois uma das principais características da gramática é a ligação intrínseca entre as várias partes. A sintaxe deverá sempre ser a coluna vertebral para as restantes áreas e o sucesso depende da forma como se descobrem as relações complementares entre as várias partes da gramática.

Deste modo, conhecer e aplicar estratégias de abordagem da gramática por intermédio da descoberta permitirá aos alunos sistematizarem o seu conhecimento implícito em conhecimento explícito e o seu conhecimento intuitivo em conhecimento metalinguístico.

Em Portugal, Inês Duarte tem escrito sobre esta metodologia, e em particular sobre o laboratório de língua, desde 1992. A adaptação da filosofia do método científico ao objeto de estudo, a língua, aos responsáveis pela pesquisa, os alunos, e ao contexto, as salas de aula, determinou o estabelecimento das seguintes quatro fases do estudo de comportamentos da língua: a 1ª fase será a planificação e apresentação dos dados; a 2ª fase, a observação e descrição dos dados (formulação de hipóteses e testagem com novos dados); a 3ª fase, a realização de exercícios de treino e a 4ª fase, a avaliação da aprendizagem realizada. Esta metodologia opõe-se, assim, ao ensino expositivo da gramática e da realização repetitiva e desmotivante de exercícios propostos aos alunos. Com esta metodologia, os alunos são o centro da aprendizagem, quais cientistas da língua que observam, formulam e testam hipóteses e criam regras sobre o uso da língua que confirmam em gramáticas e em dicionários.

Numa perspetiva cognitiva, permite que os alunos não só desenvolvam uma atitude de rigor na observação, aproximando o modo de estudo da gramática a outras áreas curriculares, como também permite que tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva e estruturada.

Por não ser este o objetivo do artigo, não desenvolveremos aqui a informação sobre esta metodologia ativa de descoberta, de que temos vindo a explorar as várias fases, vantagens e desvantagens, também com base nos estudos desenvolvidos no Canadá por Suzanne-G. Chartrand (Cf. Xavier: no prelo). Alguns mestrandos nossos, sobretudo professores do 1º ciclo de educação básica, do mestrado em Ensino do Português, da Escola Superior de Educação de Coimbra, têm colocado em prática esta metodologia com resultados francamente

animadores.

Na verdade, os PPEB remetem-nos para esta metodologia nas notas aos conteúdos e aos descritores de desempenho para cada ciclo. Remetem frequentemente para atividades que permitam “[...] manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.” (REIS *et al.*, 2009, p. 26-27). Este objetivo pode cumprir-se ao permitir que o aluno descubra regras, por exemplo, de flexão dos nomes e adjetivos em número e em gênero (cf. Reis et al 2009: 48). A manipulação e observação de dados é também uma das atividades proposta com frequência para os vários anos de ensino básico. A questão que se coloca é se de fato os professores de português sabem como proceder a atividades de manipulação. São atividades que se podem inserir na segunda etapa da abordagem ativa de descoberta, a da observação e descrição dos dados, e que podem ser de deslocamento, substituição, supressão e/ou de adição.

O ensino da gramática não deverá, porém, cingir-se a esta metodologia, antes deverá combinar várias. É o caso do ensino (obrigatório) da gramática em contexto e tendo em consideração o co-texto, independentemente da metodologia que se adote. A escolha de materiais linguísticos que estejam próximos do real dos alunos, sobretudo nos primeiros anos do ensino básico, é também relevante, pois aproxima a gramática do quotidiano e destaca a importância do seu estudo. Por outro lado, o ludismo é também importante na aula de português. Terá outro encanto abordar várias partes da gramática por meio de *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, adaptado sempre que necessário, ou por intermédio da peça de teatro de *Na Casa da Língua Moram as Palavras*, de Júlia Nery, ou ainda, por exemplo, por meio dos livros de Erik Orsenna. As explicações cinestésicas, metafóricas e as personificações

usadas por esses autores aproximam a gramática dos alunos e mostram que também se aprende a brincar. Por outro lado, por meio da abordagem destas obras, ou de excertos contextualizados delas, interrelaciona-se a língua com a literatura.

Concluindo, o estudo nuclear do conhecimento explícito da língua para que os atuais Programas de Português do Ensino Básico remetam tem, entre outros, como objetivos, a aquisição gradual de metalinguagem necessária à explicitação do conhecimento implícito, o melhorar a produção escrita, a compreensão leitora e a expressão oral dos alunos portugueses. Para isso, é necessário que os professores de Português tenham perfeita noção da distinção entre funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua e da distinção daquele com o conhecimento implícito da língua. Estas distinções permitem retirar ilações sobre as metodologias didáticas a abordar no ensino da língua materna.

Por outro lado, o primeiro objetivo a atingir no ensino da gramática não poderá ser a correção linguística, esse será um objetivo decorrente da reflexão e conclusão a que o aluno chegará por meio de atividades de aprendizagem, pelas descobertas propostas pelo professor. Esta metodologia não deverá ser, no entanto, usada em exclusivo, mas antes intercalada e/ou combinada com outras metodologias de ensino.

Defendemos o estudo gramatical partindo da frase, da sintaxe, para os restantes constituintes da gramática, centrado em enunciados contextualizados, e não partindo de meras palavras isoladas e descontextualizadas, com listagens extensas e pouco estimulantes.

Neste aspecto, a atuação do professor revelar-se-á de primordial importância. Será o professor a propor atividades e a arranjar estratégias para que o ensino/aprendizagem da gramática não reverta em aulas entediantes, que

privilegiam exercícios repetitivos, o decorar de conjugações de verbos e uma infinidade de regras e exceções desligadas da realidade concreta da vivência da língua portuguesa.

Referências

AA.VV. **Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2007.

CHARTRAND, Suzanne-G. (dir.), **Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire**. Montréal/Paris: Éditions Logiques, 1996.

CHOMSKY, **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use**. New York: Praeger Publishers, 1986.

COSTA, João et al. **Guião de implementação do programa de português do ensino básico** – conhecimento explícito da língua. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2011. Disponível em: <<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> e <http://area.dgicd.min-edu.pt/download/CELInternet.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

DUARTE, Inês. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: DELGADO-MARTINS et al. **Para a didáctica do Português. Seis estudos de Linguística**. Lisboa: Edições Colibri, 1992. p. 165 – 177.

HUDSON, Richard. Is grammar teachable? **English** 4-11. Department of Phonetics and Linguistics, UCL, Spring 1998. Disponível em: <<ftp://ftp.phon.ucl.ac.uk/pub/...Grammar/Teach.rt>>. Acesso em: 18 out. 2011.

LOBATO, Monteiro, **Emília no País da Gramática**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/lobato/Emilia_No_Pais_Da_Gramatica.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dicionário**

Terminológico. Disponível em: <<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Metas de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Nacional do Ensino Básico**. Disponível em: <http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

NERY, Júlia. **Na casa da língua moram as palavras**, Porto, Edições Asa, 1993.

ORSENNA, Erik **A Gramática é uma canção doce**. Porto: Edições ASA, 2003.

ORSENNA, Erik. **Os cavaleiros do conjuntivo**. Porto: Edições ASA, 2006.

REIS, Carlos et al. **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

XAVIER, Lola Geraldés. Os programas de português do ensino básico e as literaturas de países de língua portuguesa. **Máthesis**, nº 20. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, 2011. p. 129-146.

XAVIER, Lola Geraldés. Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. **Exedra**. Coimbra: Escola Superior de Educação, (no prelo). Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com>>

Artigo enviado em: 30/10/2011

Aceite em: 30/11/2011

Breve viagem à fala do século XIX

p. 43 - 49

Miguel Sanches Neto¹

Resumo

Por ser um espaço íntimo marcado pela rapidez das anotações, os diários (principalmente os de viagem) não sofrem tanto a pressão do padrão literário. Nestes documentos, gírias, erros gramaticais e construções próprias da oralidade são comuns. No século XIX, quando a língua literária é dominante, os diários se tornam registro valioso de um idioma informal. Pretende-se discutir estas questões nos diários de Dom Pedro II (*Viagem a Pernambuco em 1859; Diário da viagem ao Norte do Brasil; e Diário de 1862*) e de Gonçalves Dias (*Diário da viagem ao Rio Negro, de 1861*), demonstrando a sua importância para a recuperação de uma outra forma de escrita, avessa às convenções estilísticas.

Palavras-chave: Diários de viagem. Dom Pedro II. Gonçalves Dias.

Abstract

By being an intimate space marked by the rapidity of the notes, journals (mainly the ride ones) do not suffer too much pressure from the literary standard. In these documents, slang, grammatical errors and orality's own constructions are common. In the 19th century, when the literary language is dominant, the journals become valuable record of an informal language. It is intended to discuss these issues in journals of Dom Pedro II (*Trip to Pernambuco in 1859; Diary of travel to the North of Brazil; and Journal of 1862*) and Gonçalves Dias (*Diary of travel to Rio Negro, 1861*), demonstrating its importance for the recovery of another form of writing, averse to the stylistic conventions.

Keywords: Travel journals. Dom Pedro II. Gonçalves Dias.

Naquele que talvez seja um de seus ensaios mais representativos, *O grau zero da escritura*, Roland Barthes estudou o processo de naturalização da linguagem, criadora dos impasses da modernidade, no qual o escritor não conta mais com um idioma literariamente garantido, que lhe dê respaldo tanto artístico quanto social. A cada obra, é preciso fazer uma escolha entre as infinitas linguagens dispersas nas camadas sociais que passam a valer para a arte. Esta escolha formal vem atrelada a uma questão ética: a qual linguagem o escritor deseja pertencer?

Barthes localiza esta mudança em meados do século XIX, um período em que há uma modificação da democracia europeia, com a entrada de agentes sociais de origem operária que questionam o papel da burguesia e a linguagem padrão usada pelos escritores para tratar das novas ocorrências. Ele fala em uma consciência trágica da literatura, uma vez que o escritor não tem mais um código universal para se expressar: na inexistência de uma ideologia dominante, ele deve transitar por múltiplas ideologias e fazer

1. Doutor em Letras pela UNICAMP (1998) e professor-associado de literatura brasileira na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: msn@interponta.com.br

escolhas que o colocam de um lado da realidade. A produção literária perde, com isso, o seu centro artístico:

É então que as escrituras começam a multiplicar-se. Doravante, cada uma delas, a trabalhada, a populista, a neutra, a falada, quer ser o ato inicial pelo qual o escritor assume ou renega sua condição burguesa. Cada uma é uma tentativa de resposta a esta problemática órfica da Forma moderna: escritores sem Literatura? (BARTHES, 1993, p. 150).

Usando o termo Literatura com inicial maiúscula, Barthes a diferencia de sua manifestação moderna. Esta já não figura como um valor em si, um código com garantias linguísticas e sociais. O escritor desta nova era passa por uma experiência de orfandade – falta-lhe o idioma como um antepassado literário, e ele tem que começar tudo do zero. A literatura não mais como uma forma de se inscrever em uma tradição e sim como contemporânea das demais linguagens em circulação social. É uma mudança imensa no padrão literário do Ocidente.

Se a modernidade traz este dilema de linguagem, ela também opera no sentido de desvalorizar o passado que se cristalizou num idioma convencional, ineficaz diante das diversidades de experiências que se multiplicam com grande velocidade. Há assim um desprezo solene pelo Literário, do qual se quer um afastamento total porque falso. Este cansaço está representado em Arte poética, do poeta simbolista Paul Verlaine, aqui na tradução de Augusto de Campos:

[...]

a eloquência? torce-lhe o pescoço!
e convém empregar de uma vez
a rima com certa sensatez
ou vamos todos parar no fosso!

quem nos dirá dos males da rima!
que surdo absurdo ou que negro louco
forjou em joia este toco oco
que soa falso e vil sob a lima?

[...]

e todo o resto é literatura.

Negando as palavras raras, a rima, a erudição e a convenção lírica neste poemamaneifesto, Verlaine expressa o sentimento de toda uma geração que queria a mudança da maneira de fazer literatura. O último verso (“e todo o resto é literatura”) pode ser lido como chave da mudança que Barthes detecta na modernidade. Diz ele: “Cada vez que o escritor traça um complexo de palavras, é a própria Literatura que se põe em questão; o que a modernidade permite ler, na pluralidade de suas escrituras, é o impasse de sua própria História” (Idem, p.151). Este impasse se torna sinônimo de modernidade.

Se são muitas as escrituras (a trabalhada, a populista, a neutra etc.), nenhuma delas se contrapõe mais explicitamente à Literatura enquanto linguagem galvanizada do que aquela que Barthes denomina como falada, em que o homem está inscrito na sua própria linguagem. É neste campo que se dá a máxima naturalização do código, pois não há distância entre quem escreve e quem fala, sendo esta adesão, para o ensaísta, “o ato literário mais humano” de qualquer escritor. Colar o texto à fala dos personagens, num projeto de “[...] linguagem literária que alcançasse a naturalidade das linguagens sociais [...]” (Idem, p. 163) modifica de maneira radical a compreensão do humano, funcionando como uma forma de romper com o fechamento em que vivem os grupos sociais subalternos, que passam a existir como arte.

Nesses momentos em que o escritor acompanha as linguagens realmente faladas, não mais a título de pitoresco, mas como objetos essenciais que esgotam todo o conteúdo da sociedade, a escritura toma como lugar de seus reflexos a fala real dos homens; a literatura não é mais um orgulho ou um refúgio, começa a tornar-se um ato lúcido de informação, como se devesse primeiro aprender, reproduzindo-o, o pormenor da disparidade social; ela se propõe dar conta imediatamente, antes de qualquer outra mensagem, da situação dos homens murados na língua de sua classe, de sua região, de sua profissão, de sua hereditariedade ou de sua história” (Idem, p. 163).

Barthes vai falar em um novo humanismo, na reconciliação do verbo dos escritores com o verbo dos homens, num momento de abertura democrática da arte. Esta escritura falada tem assim uma função saneadora muito grande, pois contribui para limpar o idioma dos penduricalhos pretensamente artísticos da tradição literária, ao mesmo tempo em que abre uma posição de sujeito mais universal para falas que estavam, como ele diz, socialmente muradas. Derrubar este muro entre a literatura e estas falas é um projeto que transcende o campo das artes, e que ganha cada vez mais força criadora principalmente em países como o Brasil, em que a disparidade social e de formação escolar atuam como fatores excludentes. A naturalização da linguagem literária ainda está em processo, porque é da natureza da tradição sempre criar distâncias. Se não aceitamos mais o conceito literário do século XIX, outras versões centralizadoras são permanentemente reinventadas.

Um dos momentos mais ricos em contradições de nossa história se localiza em meados do século XIX, quando o Brasil passava por processo de invenção de sua identidade. A linguagem literária que se colocava em circulação devia ter grandiosidade, ou no mínimo corresponder a uma idéia de pureza lusitana, embora fosse aceito e valorizado um léxico que representasse o jovem país. O que nos diferenciava da Europa era um exotismo, a contribuição da linguagem indígena, usada para dotar o idioma de uma plasticidade pitoresca. Poderíamos dizer que o Romantismo, mesmo na ficção, se vale de uma intenção poética de linguagem, buscando forçar o idioma rumo a um padrão europeu, enquanto os elementos locais (ameríndios) entram como meros móveis. É nesta latitude literária que se encontra *Iracema*, de José de Alencar, em que a língua é corretíssima,

elevada, não obstante a farta utilização de palavras indígenas. Também poderá ser entendida nesse viés poético a busca de uma linguagem urbana para tratar dos dramas sentimentais. Este idioma posto em funcionamento tendia para o alto, forçando uma valorização da capacidade criadora do jovem país, em nada inferior à da Europa. O escritor do período, com raras exceções (como o Manuel Antônio de Almeida de *Memórias de um Sargento de Milícias* e o Joaquim Manuel de Macedo de *Viagem à cidade do Rio de Janeiro*) descartava o seu entorno para se exilar na Literatura.

Esta produção não cumpre um papel de reconhecimento do país, mas de mascaramento, uma vez que o elemento local neste projeto é de ordem decorativa. O tributo ao Literário é mais forte do que o desejo de representação, pela linguagem, das figuras envolvidas no ato criador.

Em alguns poucos espaços textuais daquele então podem ser encontrados vestígios da fala, mesmo assim com as inevitáveis contaminações literárias. Um dos mais importantes documentos deste uso à vontade da linguagem são os diários, principalmente os diários de viagem.

Segundo Lejaune, que vem estudando este gênero textual, o diário propriamente dito, enquanto anotação ligeira e para fins íntimos, não estabelece um pacto literário e sim autobiográfico. Ou seja, durante a escrita não há uma intenção de fazer literatura, o que coloca o sujeito que toma notas sobre fatos de sua vida em uma posição muito mais descompromissada. Ele pode dizer o que pensa na língua cotidiana, cometendo erros gramaticais, pois não existe em tese um público leitor, um outro a quem aquele autor quer causar uma impressão literária. Os diários íntimos, portanto, apresentam um idioma mais próximo da fala do que os textos escritos com intenções literárias, mesmo quando estes assumem o tom baixo da crônica.

Dentro desta modalidade, os diários de viagem são ainda mais propícios para a manifestação dessa outra linguagem. Em meio a compromissos e deslocamentos, em situações de precariedade material, sempre com pouco tempo, o autor de diários de viagem apenas toma notas rapidamente para utilizações futuras, com o intuito de não se esquecer, o que o leva a um uso muito mais espontâneo dos recursos de expressão. As frases também não são elaboradas e a instantaneidade da escrita dá uma velocidade narrativa incomum no período. O próprio movimento da viagem, o deslocamento por um espaço não reconhecido, propicia a manifestação de uma linguagem não vigiada literariamente. É uma escrita mais próxima do eu, das suas experiências, afastando-o do papel de um *ele* literário que domina a produção do período. Este *ele* é uma terceira pessoa como máscara, uma reverência à tradição, ao idioma consagrado e consagrador.

Dentre os diários desta época, destacam-se os de D. Pedro II pelo fato de o Imperador ter um projeto de identidade nacional que passava por uma formação artística. Havia um desejo do monarca de criar uma arte que enaltecesse o país mas que o ligasse às demais nações civilizadas. Em seu livro, *As barbas do imperador*, a historiadora Lília Moritz Schwarcz lembra este duplo projeto: “[...] afirmar uma identidade ao mesmo tempo universal e particular” (SCHWARCZ, 1998, p.139). Este particular era essencialmente de natureza indígena; e o universal um desejo de participação do movimento romântico. Na avaliação de Lília Moritz Schwarcz, “o nacionalismo brasileiro, pintado com as cores do lugar, partiu sobretudo das elites cariocas, que, associadas à monarquia, esforçavam-se em chegar a uma emancipação em termos culturais. Os temas eram nacionais, mas a cultura, em vez de popular, era cada vez mais palaciana e voltada para uma mera estetização

da natureza local.” (Idem, p.140). Isso também acontecerá em termos de linguagem, onde o povo pode ser um tema ou um léxico, mas ordenado por um padrão estético.

Por contradição, os diários de D. Pedro II estarão muito mais próximos da linguagem doméstica, cotidiana e progressista – por ele se apropriar do ritmo dos novos meios de transporte, o trem e o vapor. Nas anotações de suas viagens às províncias do Nordeste, ele desenvolve um estilo muito assemelhado àquele que os modernistas usariam depois, e que chamariam de telegráfico. Como eram muitos compromissos no dia, e uma variedade imensa de pessoas e encontros, o Imperador se obrigava a escrever muito rapidamente sobre cada episódio, o que dota esses cadernos de uma leveza que não encontramos nos escritores da época. Termos e construções corriqueiras e palavras simples compõem esses diários de viagem, em que o monarca, um literato convencional em outros gêneros, alcança um nível moderno de linguagem. Ele atinge algo próximo de um estilo falado, com a vantagem de vir com uma economia de meios própria das anotações rápidas de viagem.

No dia 16 de dezembro de 1859, por exemplo, ele escreve apenas uma palavra: “descansei” (D. PEDRO II, 1952, p. 133). O seu descanso assim se estende à própria escrita – e ele não faz qualquer comentário. O mesmo se repete nos diários de 1862, quando ele preenche alguns dias com comentários preguiçosos: “nada”, “nada de novo” ou “nada importante”. Nestes casos, instaura-se o vazio no lugar das anotações do dia, o que é um recurso moderno de escrita, que não descarta a ironia, e que Machado de Assis explorará em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no capítulo “De como não fui ministro de Estado”, em que há apenas o vazio abaixo do título. Não é um caso de influência, pois os diários ficaram inéditos até

a década de 1950, mas de uma percepção nada solene da escrita por parte do monarca. E isto se manifesta nos diários de D. Pedro II de outras maneiras.

Expressões coloquiais entram como material linguístico legítimo. No dia 26 de novembro de 1859, por exemplo, em conversa com o professor, em uma de suas visitas às escolas – o imperador fazia sempre as vezes de inspetor de ensino –, ele anota: “O professor respondeu-me que só *arranhava* um pouquinho de inglês.” (Idem, p. 49 grifo no original). Embora apareça destacada, a gíria arranhar produz um deslocamento de linguagem que reforça o estilo à vontade dos diários.

Outros termos aparecerão nestas páginas.

Em 2 de outubro, quando estava a bordo do vapor, e sentindo enjoo, D. Pedro se isola na cabine do comandante para poder escrever, e a chama de “baiuca” (D. PEDRO II, 1959, p.31), um termo pejorativo, popular e que seria impensável nos escritos literários da época.

Falando dos versos que certo cônego lhe oferece, ele registra, displicente e definitivamente: “[...] não são grande coisa.” (Idem, p.48). Sobre os rojões do Te Deum: “[...] faziam a bulha de um verdadeiro pirajá.” (Idem, p.53), usando este termo tão incorporado à fala: bulha. Depois de assistir a uma peça teatral, desabafa: “[...] forte massada!” (Idem, p.86). Usa coletivos pejorativos, revelando os preconceitos da época: avista uma “[...] negralhada[...].” (Idem, p. 76) e tem que dar a mão a beijar a um “[...] mulherio imenso [...]” (Idem, p. 129). Observa, não sem certo susto, os “[...] peitos [...]” (Idem, p.167) das escravas apenas de tangas.

Já na Corte, e tendo como projeto escrever tudo que lhe acontecia, Dom Pedro II se dedica a fazer a contabilidade política em um de seus diários mais extensos, mas ainda escrito numa

situação desfavorável, o que o torna uma obra mais aberta à linguagem informal; a facilidade da escrita é fator determinante para esta sua marca não-literária. No final do caderno, ele conclui: “Pensei que fosse mais difícil este meu diário posto que muito imperfeito, e escrito muitas vezes quando o corpo pedia descanso.” (D. PEDRO II, 1956, p.309). O cansaço acaba contribuindo para o estilo rápido das narrativas.

Embora se dedique às intrigas política, a língua continua sendo doméstica, com ele se referindo à sua irmã em várias passagens como “[...] mana [...]” (Idem, p. 159) ou definindo um político que deseja determinado cargo como “[...] trampolineiro [...]” (Idem, p.290). A linguagem é muito viva nesses volumes em que o imperador ia deixando o registro de sua vida íntima, que se confundia com a vida política do país.

Também pertencente a este período e a um dos forjadores do conceito de nacionalismo romântico, o *Diário da viagem ao Rio Negro*, de Gonçalves Dias, um dos membros da comissão científica nomeada pelo imperador para fazer o levantamento das potencialidades do país em 1859. Este é um texto em que a velocidade da viagem se faz mais intensa. Sem as condições de trabalho e de estadia que D. Pedro tinha, o poeta vaga principalmente em pequenos barcos pela Amazônia, dormindo em acampamentos e andando a pé pelas matas. São diários de um intelectual sério, que se ocupava em produzir relatórios sobre as regiões visitadas e também em coletar material para a Exposição Nacional de 1861 – um evento que, pela primeira vez no país, faria um inventário dos nossos produtos naturais e industriais para enviar à Exposição Universal de Londres.

Os percalços da viagem, a boemia de alguns membros da equipe, a desolação daquela natureza rica com homens tão indolentes, uma percepção

inversa à imagem dos guerreiros indígenas de seus poemas, tudo isso desperta a fúria de Gonçalves Dias, que não se intimida diante de palavrões. Em 2 de agosto de 1859, os ajudantes foram trocados e o poeta deu falta de alguns objetos, anotando: “Os filhos da puta que se retiraram furtaram o meu termômetro” (Dias, 2002, p.165). No mesmo dia, ele define o piloto do barco em que viajam: “O nosso piloto é um jumento, que não sabe o que diz” (Idem, p.167). Em 4 de setembro, falando de um índio que aparece para eles, observa, preconceituosamente, que esse “não chuchou aguardente” (Idem, p. 171). Usando termos regionais, arriscando um ou outro palavrão, Gonçalves Dias vai listando o que se passa na viagem. A sua caderneta não seria para publicação, mas felizmente sobreviveu.

Nos dois casos, tanto nos diários de D. Pedro II quanto nos de Gonçalves Dias, há a manifestação de uma escrita íntima, muito próxima do eu, que nega a construção ficcional da grandeza brasileira. Nesta modalidade, a liberdade da escrita, uma vez que não pressupõe um interlocutor, ao menos um interlocutor contemporâneo, permite que temas menos nobres sejam abordados, e com isso a linguagem, já literariamente minimizada neste tipo de texto, pode se libertar ainda mais das convenções artísticas.

Os diários são assim uma espécie de documentação de um idioma mais natural, que não se manifestou na literatura do período. O que entendemos como marcas da língua literária do Romantismo são apenas construtos, um código homogeneizado por valores de escola, por desejos de uma nobiliarquia artística e por razões políticas de identidade. Já os diários se encontram mais próximos de uma língua falada do que aqueles textos tidos como artísticos.

Ao lado das crônicas e das narrativas aparentadas com a crônica, mas com muito mais

potencial do que elas, os diários são material lingüístico extremamente importante para quem produz romance histórico, e ajudam a evitar um dos grandes riscos dessa modalidade. Não raro, ao levar a ação de um romance ou de um conto a outros séculos, os ficcionistas tendem a construir relatos com a linguagem usada na literatura daquele momento, na ilusão de que ela representa fielmente o idioma da época, quando, na verdade, ela nada mais é do que um conjunto de lugares comuns que cristalizam um conceito literário. A produção histórica assim orientada funciona mais como uma paródia estilística do que como texto literário que atende a propostas modernas de ficção.

Em um dos textos mais aclamados da vanguarda argentina, *Museu do romance da Eterna*, o livro dos prefácios que não têm fim, Macedônio Fernández propõe uma reflexão extremamente arguta sobre o papel que cabe a um ser que ele grafa com maiúscula, dentro da ideia de trabalhar não com individualidades mas como personagens permanentes.

...só seria Historiador para mudar o Passado da Humanidade, não para dar-lhe o mesmo que lhe dá a história. Daria ao homem um presente que a História lhe tira (FERNÁNDEZ, 2010, p.229)

Ele sintetiza o papel que a moderna ficção histórica vem desempenhando, o de mudar o passado da humanidade, transformando-o numa possibilidade de presente, tumultuando assim experiências historicamente estáveis.

A valorização da tensão criada por um trânsito ficcional do presente para o passado também aparece em Susan Sontag, em seu ensaio “Um destino duplo”. Falando do livro *Artemisia*, de Anna Banti, ela lembra do preconceito contra a ficção histórica.

Histórias ocorridas no passado são muitas vezes tidas como antiquadas, na forma e no interesse. O simples fato de estar interes-

sada no passado é visto como uma evasão ou como uma fuga do presente (SONTAG, 2008, p.70).

A bem da verdade, o fato de um livro nos enviar a outros tempos não significa que ele seja em si antiquado ou que pertença a épocas superadas. Esta viagem a uma outra temporalidade, quando feita de uma perspectiva de modernidade, não deriva para a evasão. Bem realizado, o romance histórico é ainda um romance contemporâneo, pois afirma um vínculo com o presente, possuindo, para usar o título do artigo de Sontag, um destino duplo. A estes romances, ela dá a classificação de dialógicos, em oposição àqueles que pretendem apenas reafirmar o passado:

É preciso pelo menos fazer uma distinção entre romances que adotam uma voz absoluta, onisciente, ao recontar o passado e os romances com uma voz dialógica, que situam uma história no passado a fim de ressaltar sua relação com o presente – um projeto moderno por excelência (Idem, p.71).

Os de segundo tipo promovem um retorno, que faz com a leitura sempre nos devolva a nós mesmos, ao nosso tempo. Esta voz dialógica pode ser entendida como toda a interferência do agora no ontem.

Desprezando as linguagens literárias de outras épocas, e identificando nos diários íntimos (e textos similares) do período elementos de uma fala que foi obliterada pela força da convenção, intuindo potencialidades de histórias totalmente recriadas, os autores contemporâneos vêm construindo uma ficção histórica dialógica, em que o presente interfere no passado para devolvê-lo como uma experiência reelaborada a partir de um outro espaço social e linguístico.

Ao optar por personagens periféricos, obscuros, que tiveram a sua voz silenciada em momentos de centralidade cultural, étnica e social, é preciso fazê-lo com uma linguagem que os represente, uma linguagem a mais próxima

possível daquela que era ou poderia ter sido praticada por esses seres subalternos. Escrever na perspectiva do presente estas narrativas é tentar desconstruir a Literatura do período, fazendo com que ela se humanize.

Também o passado continua dramaticamente aberto para o escritor, que deve fazer suas escolhas de linguagem.

Referências

BARTHES, Roland. **O grau zero da escritura**. Tradução Anne Arnichans e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1993.

D. PEDRO II. **Diário da viagem ao Norte do Brasil**. Salvador: Editora Progresso, 1959.

D. PEDRO II. **Diário de 1862**. Petrópolis: Anuário do Museu Imperial, 1956.

D. PEDRO II. **Viagem a Pernambuco em 1859**. Recife: Arquivo Público Estadual, 1952.

DIAS, Antonio Gonçalves. **Gonçalves Dias na Amazônia: relatórios e Diário da viagem ao Rio Negro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002.

FERNÁNDEZ, Macedônio. **Museu do Romance da Eterna**. Tradução Gênese Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Humanitas/ UFMG, 2008.

SCHWARZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Artigo enviado em: 16/09/2011

Iniciação Científica

Direito à leitura de Machado de Assis, para o curso de formação de docentes em nível médio, sob a perspectiva da estética da recepção

p. 51 - 61

Adriano Chagas¹

Loraci Hofmann Tonus²

Resumo

Esta pesquisa-ação é baseada na Estética da Recepção, porque acredita-se que o professor deve utilizar um método baseado nessa teoria no ensino da literatura. Também, compreender que a literatura contribui para a humanização e é uma ferramenta para desenvolver o currículo e educar a sociedade, porque tem o mesmo valor que outros direitos humanos. Como um gênero literário dado de ler, foi utilizada a crônica: *Bondes Elétricos* (Machado de Assis), na instância do método Ampliação do Horizonte de Expectativas, que é aplicado em uma atividade final do procedimento teórico-metodológico que mostra este olhar, o Método Receptional.

Palavras-chave: Crônica. Literatura. Método Receptional. Estética da Recepção.

Abstract

This action-research is based on the Aesthetics of Reception, because it is believed that the teacher should use a method based in this theory in the teaching of literature. Also, understand that literature contributes to the humanization and is a tool to develop the curriculum and educate society, because it has the same value as other human rights. As a literary genre given-to-read, was used the chronicle: *Electric Trams* (Machado de Assis), in the method's instance "Expanding the Horizon of Expectations," which is applied in a final activity of the theoretical and methodological procedure that show this look, the Receptional Method.

Keywords: Chronicle. Literature. Receptional Method. Aesthetics of Reception.

[...] "só se pode falar verdadeiramente de uma metodologia quando ela se transformou já numa autoridade sem autor" (Hans Robert Jauss, 1994).

Letramento literário para jovens e adultos

A proposta de trabalho para o ensino de literatura, que resultou no presente texto,

constituiu-se como uma tentativa de transmitir as percepções relativas ao texto literário selecionado - *Bondes elétricos*, de Machado de Assis - a partir da consciência do pesquisador/docente para a consciência da população envolvida na pesquisa, de forma que fosse possibilitado o direito à literatura com igual importância dos direitos humanos.

Quem crê nos Direitos Humanos empenha-

1. Acadêmico de Iniciação Científica. UTFPR. E-mail: cronicaprosaica@gmail.com

2. Orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco. E-mail: hofmann@utfpr.edu.br

se em fazer coincidir a possibilidade teórica com a realidade. No caso deste trabalho, essa possibilidade é da Estética da Recepção sob o viés do Método Receptional, utilizado para dar-a-ler, desde a fábula e romance do século XVII e XVIII, respectivamente, até o texto contemporâneo de Cristóvão Tezza – passando pela estação de *Bondes Elétricos* do século XIX - à população envolvida na pesquisa. Na verdade, uma ação do pesquisador para criar a coincidência desse olhar teórico com a realidade de cada estudante.

Por entender que a literatura compõe a elaboração de currículos, e instrumentaliza a instrução e educação da sociedade, foram realizadas oficinas de leitura, de 27 de abril a 25 de maio de 2010, com três aulas semanais. O tema circundante foi a leitura de textos literários e os consequentes pressupostos e inferências que as discentes pudessem levantar nos textos com os quais entraram em contato.

Esse trabalho objetivou promover o letramento literário de alunas, entre 17 e 58 anos, que frequentavam o 4º ano do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio na Modalidade Normal, no Colégio Estadual de Pato Branco. Este artigo é a síntese da monografia elaborada na UTFPR, Campus Pato Branco, no Curso de Especialização Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento das oficinas ancorou-se no Método Receptional, originário da Estética da Recepção. Optou-se por esse olhar porque se acredita que o professor deve utilizar, no ensino de literatura, um método embasado em uma teoria. E, também, por se acreditar que a literatura tem grande poder de construir a humanidade por intermédio de alguns aspectos, conforme instrui Antonio Candido (2004): a edificação de objetos independentes como estrutura e significado; a

manifestação de emoções e a visão de mundo de indivíduos e grupos e, também, como forma de conhecimento.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de leituras preliminares do referencial teórico. Foram realizadas oficinas de leitura e colhidas as respostas por intermédio de questionários direcionados ao trabalho realizado com as estudantes, sob a perspectiva do Método Receptional, com posterior elaboração de relatórios que serviram de respaldo ao desenvolvimento da investigação.

Os dados foram analisados à luz da Estética da Recepção. Nesse método, e a partir dele, observa-se se houve a progressão dos “Horizontes de Expectativas” ressaltados pelos discentes durante as oficinas de leitura literária. Antes, porém, lançou-se um olhar para as ações político-pedagógicas, voltadas aos jovens e adultos, exercidas nas últimas três décadas.

Objetivando-se verificar qual é o perfil de educandos jovens e adultos que cursam o Ensino Médio integrado a um curso profissionalizante, sondou-se o passado recente da população com características semelhantes às do público-alvo.

Há um reconhecimento da importância da educação de adultos que visa a fortalecer sua cidadania e sua formação cultural e torná-los capazes de contribuir na educação de seus filhos e na melhoria da qualidade de vida dessa população.

Ainda, a esse respeito, o documento base do PROEJA (2007) afirma: são características dos sujeitos jovens e adultos trazerem suas experiências de ser-estar no mundo. Por isso, foram formuladas propostas curriculares políticas e pedagógicas para dar atendimento a esse público. Ainda, pela pressão das lutas sociais, o Estado foi impulsionado a promover políticas que se caracterizem perenes nessa esfera da atuação na Educação.

Assim, uma política pública de integração da educação básica à formação para o trabalho resultaria em uma condição humanizadora da educação, se o que se pretende é a formação humana em detrimento de uma formação voltada somente para o mercado de trabalho.

A educação de jovens e adultos que não se restrinja apenas a produzir um homem para ser consumido por esse mercado é uma realidade há muito tempo debatida por intelectuais que dirigem a prática de suas ideias de forma a humanizar por intermédio da educação, assim quanto à postura do educador que atua na educação de jovens e adultos, é interessante observar as palavras do professor Álvaro Vieira Pinto (2004):

O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. (PINTO, 2004, p.83)

Sendo assim, o professor tem a função de comunicar ao aluno adulto quais são os símbolos de uso corrente na sociedade, para que o aluno se utilize deles a fim de satisfazer as novas exigências de sua consciência recém-criada, ou seja, no perpassar da consciência de ambos, aluno e professor, pode haver o descortinar de um novo conhecimento, de uma nova construção social, criada pela leitura literária.

Para acolher as necessidades geradas nas relações sociais, há uma ação proposital do homem sobre a natureza no sentido de transformá-la. Assim, os homens constroem uma segunda natureza - cultural, simbólica, - ao desenvolverem sistemas simbólicos complexos como é o da linguagem. Cabe perceber que “a eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar

formas pertinentes” (CANDIDO, 2004:182).

Consequentemente, o homem se reconhecerá nas construções literárias. Mas antes é necessário que o indivíduo perceba o valor da leitura no seu cotidiano, tão importante quanto os “bens incompreensíveis” (conceitos trabalhados por Louis-Joseph Lebret, 1947), como roupa e alimento, e os “compreensíveis”, como cosméticos e enfeites. A distinção entre esses bens está ligada – de acordo com a visão de Candido – com o problema dos direitos humanos, pois a maneira de conceber estes últimos depende daquilo que se classifica como bens incompreensíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém (CANDIDO, 2004, p.172).

No texto *Direito à Literatura* (2004), Antonio Candido coloca *pari passu* os direitos humanos e o direito à leitura literária, caracterizando-a como fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos, de uma forma que o sociólogo chama de humanização.

Nesse ponto, observa-se o problema daqueles que lutam pelos direitos humanos, pois está na base da reflexão sobre esses direitos incluir o próximo no mesmo elenco de bens que requeremos. Isto é,

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado (CANDIDO, 2004, p.172).

Antonio Candido (2004) focaliza a relação da literatura com os direitos humanos de forma que a literatura corresponda a uma necessidade universal que deve ser satisfeita. Pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela organiza os seres humanos, liberta-os do caos e, por consequência, humaniza-os. Mutila-se a humanidade quando é negada a fruição da

literatura.

É perceptível que a organização da sociedade brasileira trata como se fossem compreensíveis – supérfluos – muitos bens que são incompreensíveis (imprescindíveis) e restringe a fruição desse bem humanizador, que não é distribuído de forma equitativa.

Em nossa sociedade, há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, fica a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio (CANDIDO, 2004, p.186).

Em seu livro *Formação da Literatura Brasileira* (1971), Antonio Candido afirma a presença do leitor junto à obra e ao autor e diz que, sem esse vértice do trinômio, não pode existir um sistema de obras. Observem-se suas palavras: “Há várias maneiras de encarar e de estudar a literatura. Suponhamos que, para se configurar plenamente como sistema articulado, ela depende do sistema do triângulo ‘autor-obra-público’, em interação dinâmica [...]” (CANDIDO, 1971, p.16).

Nesses três ângulos: os autores são os produtores literários; o público é quem recebe e avalia e sem ele não há a obra literária e, por fim, a obra com sua linguagem é o mecanismo que estabelece o elo entre autor e leitor. Isso resulta na comunicação que é chamada de literatura (CANDIDO, 1971). Para esse autor, entre os direitos humanos está o direito à literatura. Ou seja, o teórico que considera a presença do receptor do texto assevera o direito humano à leitura literária.

Sob essa perspectiva, os professores de Literatura devem ter como objetivo o aprimoramento dos alunos no aspecto concernente à leitura literária enquanto experiência estética, com a finalidade de que possam compreender e interferir nas relações de poder, no convívio social e na forma de pensar da sociedade.

A partir do método focado na Estética da Recepção, os docentes dessa disciplina podem priorizar a interação subjetiva dos estudantes e promover um intercâmbio de conhecimentos, procurando encadear suas experiências anteriores, pois os textos literários trabalhados em sala de aula, inevitavelmente, farão com que os alunos contrastem os contextos sociais com que se defrontam.

Existem habilidades que podem ser observadas no que concerne à leitura literária, por isso, este trabalho pretendeu verificar a competência relativa à capacidade das estudantes em apreender o caráter estético e os sentidos, os valores, as ideias e os conceitos que se presentificam nos textos abordados pela prática da hermenêutica, isto é, ao trabalho de interpretação do conteúdo ficcional e poético expresso por meio de alguns símbolos e imagens.

A esse respeito, a partir da hermenêutica de Gadamer, Jauss afirma:

[...] entendo que a hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo, no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal no vai-e-vem de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e, por isso, sempre mais rico (JAUSS, 1979, p.56).

Assim, sob essa perspectiva, o processo de observação incluiu a sondagem sobre a capacidade do educando de estabelecer relações entre fenômeno literário e contexto social em que obra e leitores estão submersos. Para tanto, aplicou-se o Método Receptivo (BORDINI; AGUIAR, 1993) que se embasa na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979,1994) – em uma perspectiva de atuação docente baseada no entendimento de Álvaro Vieira Pinto (2007). Além disso, considerou-se o direito à literatura que é, de igual forma, um direito humano, tal como afirma Antonio Candido.

A teoria, a metodologia e o entendimento foram aplicados em cinco oficinas de leitura, para que, paulatinamente, as alunas pudessem progredir seus horizontes de expectativas como ensina a Estética da Recepção.

Iniciou-se o projeto de leitura com textos escolhidos pelas alunas – na etapa Determinação do Horizonte de Expectativas – e, em seguida, leu-se uma fábula tradicional de La Fontaine, cujo título é *O cavalo que se quis vingar do veado* – na etapa Atendimento do Horizonte de Expectativa -; passou-se por uma adaptação do texto da *Quarta viagem de Gulliver* e pela crônica *Reflexões disparatadas sobre o tempo*, de Cristóvão Tezza, publicada na Gazeta do Povo – na etapa de Ruptura do Horizonte de Expectativa - em seguida, por meio de um questionário (APÊNDICE A) cumpriu-se a etapa de Questionamento do Horizonte de Expectativa. Por fim, culminou-se o trabalho com a crônica *Bondes Elétricos*, de Machado de Assis – na etapa de Ampliação do Horizonte de Expectativa.

Estética da recepção: horizontes de leitura literária

Hans Robert Jauss (1921-1977), expoente da Estética da Recepção (Alemanha, Universidade de *Konstanz* nos anos de 1960), discorre, tendo em vista a história da experiência estética, sobre as três funções da ação humana na atividade estética: a *Poesis* transparece como momento de produção; a *Katharsis* como comunicação; e a *Aisthesis* como momento da recepção.

Na *poiesis* ocorre a interação entre o autor, que também é leitor, com o receptor, que corresponde com o prazer de se sentir coautor da obra. Na *Aisthesis*, a obra age sobre o leitor que reconhece os elementos apresentados transformando-os em uma nova percepção de mundo. E na *Katharsis*, enquanto experiência subjetiva, em um primeiro momento conquista-se o leitor e, em seguida,

provoca-se-lhe um embate, ao fazê-lo assumir novas maneiras de comportamento social com base em uma reflexão sobre as ideias expostas no texto.

Assim, sob o viés de Jauss, a experiência estética que passa pela reconstrução do processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos, deve ser colocada ao lado do processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo. Nisso se constitui a historicidade da obra literária.

O teórico afirma que a relação entre pergunta e resposta como instrumento hermenêutico poderá ser mostrada como relação contínua entre problemas e soluções nos processos literários.

Para Jauss, a Estética da Recepção é uma teoria da história que dá conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público. Para isso, utiliza-se da hermenêutica da pergunta e resposta para a concretização do sentido como duplo horizonte – o implicado pela obra e o trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.

Jauss entende que a hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como o diálogo entre autor, leitor e novo autor e refazer a distância temporal, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre mais rico, ou seja, o realce e a fusão dos horizontes da experiência estética contemporânea e passada.

Abaixo, resumidamente, são apresentadas quatro de suas sete teses.

Jauss assevera, na tese quatro, que ocorre uma relação dialógica, entre o presente, momento da leitura do texto, em relação à época em que surgiu, consistindo em um “[...] mergulho no texto: o sentido atemporalmente verdadeiro de uma poesia teria de descortinar-se de forma

imediate e plena ao intérprete [...]” (JAUSS, 1994, p. 36). Nessa tese é privilegiado o mecanismo da hermenêutica, pois se dá a reconstituição do horizonte de expectativa por intermédio da lógica de pergunta e resposta, em uma amostragem de como ocorrem as análises observadas em épocas diferentes. Segundo Gadamer (1960), apud Jauss (1994): “O entendimento [é] sempre o processo de fusão de tais horizontes supostamente existentes por si mesmos.” (JAUSS, 1994, p.37)

Isso ocorreria diacronicamente (tese 5) sob a ótica de um conjunto de possíveis sentidos novos em textos antigos e sincronicamente (tese 6) na compreensão sobre a obra literária enfocada em momentos de cada época, suscitando outras leituras.

Na sétima tese, Jauss defende a característica emancipatória da literatura com seus efeitos estéticos, éticos e sociais ao abranger a experiência prosaica do leitor, ao mostrar uma realidade nova e ao causar rupturas em seus horizontes de expectativas. Por consequência, forma um leitor analítico e, assim, desenvolve novas possibilidades para procedimentos futuros quanto à leitura literária. Quanto à competência da obra literária, Jaus diz que ela é capaz de “antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, caminhos para a experiência futura”. (JAUS, 1994, p. 52)

O Método Recepional compartilha a ideia hermenêutica de fundir os horizontes da criação literária com o horizonte do sujeito-leitor. E foi ao percorrer os horizontes possibilitados pelas obras literárias selecionadas que se experienciou descortinar o prazer estético da população envolvida na pesquisa.

No próximo parágrafo, recupera-se o histórico do gênero literário crônica para contextualizar o escrito machadiano, *Bondes*

elétricos, e se apresentam os textos literários que ancoraram a realização deste trabalho.

No século XIX, a crônica aderiu ao jornal, no registro do dia a dia e passou a ser usada na modalidade de intervenção literária por escritores como Machado de Assis (1839-1908), que contemplou entre outros temas, a analogia do homem e seu trabalho.

A crônica serve ao leitor de uma narrativa em primeira pessoa - estilo nobre - que lembra a tradição oral do contador de histórias. Ela amplifica a mensagem que deseja passar, se desloca do campo meramente informativo. Dessa forma, dá margem a diversas interpretações. Assim, esse gênero pode veicular e ampliar o real do espaço da literatura e ganhar um terreno pouco percorrido e, por fim, aproxima-se da vida de todo dia.

Por isso, um dos objetivos deste trabalho foi possibilitar às estudantes do 4º ano do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual de Pato Branco/PR uma leitura em que dialogam os horizontes históricos em que estão imersos o leitor e o texto.

Alguns objetivos nortearam o pesquisador: cumprir a etapa de Determinação dos Horizontes de Expectativas com leituras escolhidas pelas alunas; encaminhar as alunas para a compreensão da composição do texto fabulado de La Fontaine; promover a autonomia das alunas na leitura da adaptação *Uma civilização muito diferente*, de Rodrigues (2002), da *Quarta Viagem de Gulliver*, texto original de Jonathan Swift; conduzir as discentes a uma leitura de um texto cujo título é *Reflexões disparatadas sobre o tempo*, de Cristóvão Tezza.

Propor um estudo comparativo das obras lidas para que as alunas ponderassem sobre qual texto proporcionou mais prazer estético e qual exigiu maior reflexão; utilizar o texto machadiano *Bondes elétricos* para desvelar que, por meio da

obra literária, é possível desenvolver uma visão privilegiada acerca da realidade e criar um mundo fabulado, o qual o homem não pode ser privado de ter.

Portanto, pressupondo que os receptores do texto de Machado são iniciantes na leitura literária de obras eruditas ou difíceis, utilizou-se como aporte teórico o Método Recepcional, que considera o leitor como parte fundamental na construção ou reconstrução de sentidos para o texto e enseja que uma obra de literatura somente existe ante o trio: público, texto, autor.

A leitura deve ser vista como coprodutora de sentidos e o leitor, nesse contexto, ganha o mesmo *status* do autor e do texto, por intermédio da recriação do que é omitido e dos implícitos; do preenchimento de incompletudes, situando-se entre o movimento de expansão e a filtragem de sentidos. Então, a obra literária é dada a ler e oferecida à consciência do leitor.

O método recepcional aplicado

Para formatar as oficinas ministradas à população pesquisada, além de perguntas que expressam o trabalho hermenêutico do pesquisador/professor em relação aos textos, tomou-se como ponto de partida o entendimento de Bordini; Aguiar (1993) sobre leitura literária:

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas e ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (BORDINI; AGUIAR 1993: 87).

A presente análise faz um recorte do questionário e traz duas questões selecionadas que o pesquisador/professor ponderou serem suas respostas pertinentes no que tange à Ampliação do Horizonte de Expectativa das discentes.

Por se tratar de uma obra literária erudita – como se refere Antonio Candido à leitura de Machado de Assis ou como afirma Bordini; Aguiar leitura difícil, - o texto *Bondes elétricos* serviu ao propósito de ampliar o horizonte de expectativas, levando-as a perceber as diferentes perspectivas de uma mesma questão, porque traz à baila os temas anteriormente tratados nos outros textos de forma multissignificativa, até porque as estudantes já haviam elaborado respostas aos outros textos que serviram de ampliação de horizontes para a leitura nessa etapa.

Desse texto, houve 11 leitoras e o objetivo foi alcançado na fusão de horizontes em que estão imersos leitor e obra, ou seja, houve a interpretação das leitoras como parte constituinte da obra, pois 27% das alunas responderam, de acordo com as relações estabelecidas entre homens e animais nos textos literários, à questão 9 do questionário (APÊNDICE B) dirigido a esse texto, cuja formulação segue:

9. Você consegue associar o trecho abaixo com alguma cena que você viu em sua cidade ou em algum filme, mas acontecendo com seres humanos?

Ficaremos soltos, na rua, por pouco tempo, arrancando alguma erva que aí deixem crescer para recreio da vista. Mas que valem duas dentadas de erva, que nem sempre é viçosa? Enfraqueceremos; a idade ou a ladeira ir-nos-á matando, até que, para usar esta metáfora humana - esticaremos a canela. Então teremos a liberdade de apodrecer (MACHADO DE ASSIS, 1996, p.137).

As alunas compararam esse excerto do texto de Machado ao curta-metragem *Ilha das Flores*.

Quanto às outras alunas assim compararam: - “Às favelas. Ex: Cidade de Deus” (1 aluna),

o que demonstra um conhecimento da realidade mostrada pela televisão e pelo cinema.

- “Aos pobres que vão ao lixão buscar comida e ninguém se importa com o que acontece com eles. Às pessoas moradoras de rua” (2 alunas).

Essas afirmações apresentam um conhecimento da realidade sócio-econômica presente nas cidades brasileiras, suscitado pela obra literária e reavaliado por leitoras que têm seus esquadros de visão de valores ampliados.

Na comparação observada na resposta: “Aos pobres que vão ao lixão buscar comida e ninguém se importa com o que acontece com eles”, citada anteriormente e na correlação entre o curta-metragem *Ilha das flores* e o excerto do texto de Machado, citado pelas alunas, pode-se notar que, com seus horizontes ampliados, elas conseguem notar a dinâmica da sociedade de consumo no processo de trabalho e geração de riquezas, da qual surge a desigualdade e o questionamento sobre a liberdade em uma realidade socioeconômica vista no Brasil.

Até porque, a película mostra o percurso de um tomate desde a produção, passando pela troca de trabalho por alimento, até chegar a um lugar chamado *Ilha das flores*, em Porto Alegre, em que os porcos têm preferência pelo tomate que vem com restos de feira. Está colocada a leitura pelos sujeitos que releem homens e animais comparados na crônica machadiana, escrito nos roteiros, nas telas de cinema e televisão.

O narrador, no filme, assim diz:

O que coloca os seres humanos moradores da Ilha das flores depois dos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. O ser humano se diferencia dos outros animais [...] por ser livre; livre é o estado de quem tem liberdade (www.portacurtas.com.br/dialogos/ILHA%20DAS%20FLORES.rtf).

Em seguida, esse mesmo narrador recorre à voz de Cecília Meireles para declarar: “Liberdade

- essa palavra que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!” (Romance XXIV, Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles).

Jauss (1994) diz que a capacidade da obra literária “antecipa as possibilidades que não se concretizaram, expande o espaço limitado do comportamento em sociedade em direção a novos desejos e objetivos, ao abrir percursos para a futura experiência” (JAUS, 1994, p.52). No caso, evidencia-se a mundividência das alunas que recortam o esquadro de acordo com a realidade brasileira e a experiência com o curta-metragem relacionada às orientações das suas vivências, principalmente, estéticas e, além disso, pessoais, sócio-históricas e ideológicas.

Essas leituras suscitadas correspondem à sétima tese em que Jauss defende a característica emancipatória da literatura com seus efeitos estéticos, éticos e sociais ao abranger a experiência prosaica do leitor, ao mostrar uma realidade nova e causar rupturas em seus horizontes de expectativa. Por consequência, forma um leitor analítico e, assim, desenvolve novas possibilidades para procedimentos futuros quanto à leitura literária.

Uma última questão foi proposta (nº 11) em relação ao texto machadiano, - sob o entendimento de Jauss - no sentido que a hermenêutica literária tem por trabalho explicar a relação de articulação entre texto e atualidade como o diálogo entre autor, leitor e novo autor, refazendo a distância temporal na ida e volta de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, o que resulta no realce e na fusão dos horizontes da experiência estética contemporânea e passada.

Eis a questão: Se você entender o texto *Bondes elétricos* como uma resposta, qual seria a pergunta? A população envolvida na pesquisa

assim pressupôs:

- “Com a evolução e a nova tecnologia, as antigas serão abandonadas?” (2 alunas).

- “Qual a importância da tecnologia?” (1 aluna).

- “Qual será o nosso futuro?” (1 aluna).

- “Por que as pessoas abandonam as novas tecnologias pelas antigas?” (1 aluna).

- “A tecnologia é boa ou é ruim?” (1 aluna).

- “Quais as consequências da tecnologia?” (2 alunas).

- “Qual a consequência da tecnologia no futuro?” (1 aluna).

- “Com o avanço da tecnologia, se esquece o passado?” (1 aluna).

- “Por que com a tecnologia as pessoas abandonam as criações antigas?” (1 aluna).

Essas perguntas expressam que houve a intersecção entre fato histórico e literário nas vozes dos sujeitos que leem a crônica de Machado em relação às suas visões de mundo, sem se aterem apenas ao contexto sócio-histórico-ideológico ou ao que teoria literária expõe sobre a literatura do *Bruço do Cosme Velho*,

[...] pois [nem mesmo] o autor não pode subordinar a recepção ao propósito com que compusera a obra: a obra realizada desdobra, na *aisthesis* e na interpretação sucessiva, uma multiplicidade de significados que, de muito, ultrapassa o horizonte de sua origem [!] (JAUSS, 1979, p. 81, grifo no original).

Considerações finais

É na fronteira das linhas do horizonte” entre o corte diacrônico e sincrônico que se provará a historicidade da obra literária, ou seja, a aparição de interpretações cuja importância se define intermediada pelas várias compreensões emanadas por leituras em diferentes fases, sendo possível que, em certos períodos, seja mais apreciada do que em outros.

Portanto, há leituras que ocorrem posteriormente à produção e primeira recepção da obra literária e, também, pode-se notar que existe uma relação da literatura com a vida prática e cotidiana dos leitores nas suas relações estéticas, éticas e sociais.

Existe uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação estabelece um direito a todos os indivíduos enquanto sujeitos, tais como as necessidades corporais/fisiológicas e, por que não, o direito à arte e à literatura.

Diante do que foi exposto, o sistema literário esteve completo nessa experiência docente, porque na conjunção autor-obra-leitor, no término dos trabalhos aplicados pelo pesquisador, as alunas formularam perguntas julgando ser o texto machadiano a resposta para seus questionamentos no que se refere às novas tecnologias e, ainda, à relação de exclusão de muitos no mercado de trabalho, quando trouxeram - dos seus horizontes alargados - o curta-metragem: *Ilha das Flores*.

Assim, ao ter como ponto de partida suas experiências prosaicas e estéticas, estabeleceram as pressuposições trazidas por esse escrito; e encontraram respostas para o mundo que se torna cada vez mais tecnológico. Assim, ultrapassaram o horizonte original do fenômeno de arte literária e, ainda, quanto à consciência do professor, fortuitamente, a superaram.

Referências

ARRIGUCCI Jr., Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência. David Arrigucci Junior.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 51-66.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor - Alternativas Metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos. Antonio Candido**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CÂNDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos** 4. ed., vol.2, São Paulo: Martins, 1971.

JAUSS, Hans. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LA FONTAINE, Jean. de. **A formiga e a cigarra**. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/fabulas.html#84>>. Acesso em 26 de setembro de 2009.

_____. **O cavalo que se quis vingar do veado**. Disponível em <http://contosencantar.blogspot.com/2009/05/o-cavalo-que-se-quis-vingar-do-veado.html>. Acesso em 26 de setembro de 2009.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim. M., **Bonds Elétricos**. Disponível em [HTTP://blogdomachadodeassis.wordpress.com/2008/10/16/nao-tendo-assistido-a-inauguracao-dos-bonds-eletricos-deixei-de-falarnes/](http://blogdomachadodeassis.wordpress.com/2008/10/16/nao-tendo-assistido-a-inauguracao-dos-bonds-eletricos-deixei-de-falarnes/). Acesso em 12 de setembro de 2009.

MOISÉS, Massaud. A crônica In: **A criação Literária: Prosa**. Massaud Moisés. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PROEJA - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Disponível em: http://www.cefetrp.edu.br/ensino/proeja/material_mec/doc_

base_25_01_07_medio.pdf. Acesso em 26 de setembro de 2009.

RODRIGUES, A. C. V. Uma civilização muito diferente In: **Viagens de Gulliver/ Jonathan Swift (1667-1745)**. Coleção Aventuras Grandiosas adaptado por Ana Carolina Vieira Rodrigues. São Paulo: Rideel, 2002.

SENKO, Mônica Vieira; SOARES, Edna Anita Lopes. **Leitura literária e a estética da recepção e o ensino**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/.../51%20Monica%20V.%20Senko.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2010.

STEIN, Ernildo. **A Consciência da História: Gadamer e a hermenêutica**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/gadamer.htm>. Acesso em 02 de Julho de 2010.

TEZZA, Cristóvão. **Reflexões disparatadas sobre o tempo**. Disponível em: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/colunistas/conteudo.php?tl=1&id=872567&tit=Reflexoes-disparatadas-sobre-o-tempo>. Acesso em 19 de Setembro de 2009.

ZAPPONE, M. H. Y. **Estética da recepção**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003, p. 135 – 145.

Apêndice A- Questões dirigidas à etapa de Questionamento do Horizonte de Expectativa?

1. Qual dos textos foi mais difícil de ler?
2. Qual das narrativas curtas mais gostou?
3. Quanto ao texto da *Quarta Viagem de Gulliver*, leria a versão original?
4. Procurou ler outra crônica de Tezza?
5. Conhece outra fábula de La Fontaine?

6. Qual obra de Machado de Assis você já leu?

Apêndice B - Questões dirigidas ao texto *Bondes Elétricos*:

1. A quem é dirigida a crônica de Machado de Assis escrita no século XIX, somente aos leitores daquela época?

2. O bonde elétrico é uma inovação tecnológica na crônica de Machado de Assis, como o autor descreve o condutor do novo veículo? O que o autor chama de “meias glórias”?

3. O que significava para a cidade do Rio de Janeiro ter como transporte os bondes elétricos?

4. Por que o autor chamou o seu bonde de comum? O que é um bonde comum para a época?

5. O autor do texto também é personagem que ouve os burros falando sobre liberdade. O que é falado sobre liberdade?

Nós somos bens da companhia. Quando tudo andar por arames, não somos já precisos, vendem-nos. Passamos naturalmente às carroças. Nesse trecho da crônica os burros se consideram como bens materiais, o que significa pertencer a uma empresa ou companhia? Por que eles acreditam que serão trocados quando todo o transporte for substituído por bondes elétricos? O que significa trocar o serviço de puxar bonde por puxar carroça?

6. Qual é o sentido do seguinte trecho da crônica de Machado de Assis:

“Justamente. Aqui acho razão ao homem. Burro magro não tem força; mas, levando pancada, puxa. Sabes o que a diretoria mandou dizer ao

antigo gerente Shannon? Mandou isto: ‘Engorde os burros, dê-lhes de comer, muito capim, muito feno, traga-os fartos, para que eles se afeiçoem ao serviço; oportunamente mudaremos de política, *all right*.’”

7. O trabalho dos burros iria ser dispensado quando os bondes elétricos assumissem todo o transporte como é contado na crônica. Por que isso aconteceria?

8. Qual tipo de trabalho sobriaria para os burros?

9. Você consegue associar o trecho abaixo com alguma cena que você viu na sua cidade ou em algum filme, mas acontecendo com seres humanos?

“Ficaremos soltos, na rua, por pouco tempo, arrancando alguma erva que aí deixem crescer para recreio da vista. Mas que valem duas dentadas de erva, que nem sempre é viçosa? Enfraqueceremos; a idade ou a lazeira ir-nos-á matando, até que, para usar esta metáfora humana — esticaremos a canela. Então teremos a liberdade de apodrecer.”

10. Você já percebeu alguma tecnologia nova substituindo a antiga? Cite exemplos:

11. Se você entender o texto como uma resposta, qual seria a pergunta?

Artigo enviado em: 21/09/2011

Accite em: 22/11/2011

A personagem e o fluxo da consciência em Mrs. Dalloway

p. 62 - 70

Evalney Riely Horst¹

Giuliano Haartmann²

Resumo

O presente estudo visa analisar o romance *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf, com enfoque sobre a técnica do fluxo da consciência, bem como na análise da personagem Clarissa Dalloway na perspectiva do narrador. Para tanto, foram usados os estudos de Robert Humphey, Antonio Candido, Arnaldo Franco Junior, Anatol Rosenfeld, entre outros. Provindo da importância da obra de Virginia Woolf para a literatura universal, este estudo desenvolveu uma análise sobre a personagem virginiana Clarissa Dalloway, em todo o seu universo psicológico de profunda negatividade.

Palavras-chave: Fluxo da consciência. Personagem. Virginia Woolf.

Abstract

The present study aims to analyze the novel *Mrs. Dalloway*, by Virginia Woolf, focusing on the technique of stream of consciousness, as well as the analysis of the character Clarissa Dalloway in the perspective of the narrator. To this end, we used the studies of Robert Humphey, Antonio Candido, Arnaldo Franco Junior, Anatol Rosenfeld, among others. Coming from the importance of the work of Virginia Woolf to literature's world, this study developed an analysis of the Woolf's character Clarissa Dalloway, in all its psychological universe of profound negativity.

Keywords: Stream of consciousness. Character. Virginia Woolf.

Introdução

Virginia Woolf escreveu obras que ficaram no cânone da literatura universal, como a obra a ser analisada: *Mrs. Dalloway* (1980). Woolf nasceu em berço literário, criou uma editora que lançou grandes nomes como Kathenime Mansfield (1941) e T.S. Eliot (1941) depois de deixar um bilhete para os entes queridos, cometeu suicídio. Grande criticista da época do pós Primeira Guerra Mundial, criticou a tradição literária da

Era Vitoriana. Como autora publicou diversas obras importantes como: *Orlando* (1928), *O quarto de Jacob* (1922), sempre marcadas pelo seu traço forte: a técnica de fluxo da consciência. (BELL, 1988) O objetivo principal desta análise é desvelar a construção da personagem Clarissa Dalloway sob a perspectiva do narrador. Para tanto, se desenvolverá um estudo pautado na perspectiva do narrador em relação à construção da personagem, discutindo-se a obra virginiana *Mrs. Dalloway*.

O romance de Virginia Woolf, *Mrs. Dalloway*

1. Acadêmico de Iniciação Científica. Unicentro. E-mail: evalney1986@hotmail.com

2. Orientador: Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2011). E-mail: giuliano@irati.unicentro.br

trata de um único dia na vida de Clarissa Dalloway, personagem principal do romance. Numa narrativa relativamente extensa e profunda, Virginia expõe uma visão de mundo negativa que mostra um mundo além das coisas, um mundo além da vida pacata e submissa de uma mulher comum do início do século XX, que, durante os preparativos de uma recepção que está organizando, perde-se em seus pensamentos, mostrando que a influência de uma sociedade pode mudar o pensamento de um indivíduo. Em um ambiente londrino na pós-Primeira Guerra, em clima de verão, Clarissa vê um antigo romance, Peter Walsh, o qual desperta o interesse pelo passado vindo a tona os sonhos engessados na juventude. Eis que surge Septimus um ex-soldado retornado da guerra, com sua alma aflorada pela dor e angústia de um assassino treinado para matar, mas despreparado para voltar à vida normal. De certa forma, ele se mostra o contrário de Clarissa, comparando seu aspecto exacerbado de angústia, ao temperamento de aparências de Clarissa, a qual esconde-se em seus monólogos, enquanto Septimus mostra sua angústia exacerbada. Enquanto Septimus não pode mais guardar seus anseios, Clarissa se veste de festas para a alta sociedade.

A partir do pensamento de Rosenfeld, pode-se perceber que este romance, considerado moderno, apresenta uma tendência de desrealização; e é a partir do personagem que mostrado de dentro para fora pelo narrador, por meio de técnicas, como o fluxo da consciência, que o romance mostra-se moderno, seguindo um tendência da época, ou como Rosenfeld chama, acompanhando o *Zeitgeist* da época. O objetivo é mostrar como o narrador de Mrs. Dalloway apresenta a personagem principal Clarissa Dalloway, como a constrói.

Narrador e personagem

Pretende-se analisar a personagem principal do romance *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf: Clarissa Dalloway sob o enfoque do narrador, seguindo alguns aspectos a serem expostos a seguir. Arnaldo Franco Junior em seu texto: *Operadores de leitura da narrativa* (2005), explora alguns elementos essenciais para a análise do texto de gênero narrativo, dentre os quais destacamos a personagem, que nas palavras de Franco Junior,

Personagem é um dos principais elementos constitutivos da narrativa. É sobre ela que recai, normalmente, a maior atenção dispensada pelo leitor, dada a ilusão de semelhança que tal elemento cria a noção de pessoa. O que é personagem? Um ser construído por meio de signos verbais, no caso do texto narrativo escrito, e de signos verbi-voco-visuais, no caso de textos natureza híbrida como as peças de teatro, os filmes, as novelas de televisão etc. As personagens são, portanto, representações dos seres que movimentam a narrativa por meio de ações e/ou estados. (FRANCO JUNIOR, 2005, p. 25)

Portanto, a visualização da personagem nesta perspectiva moderna é feita por meio do discurso indireto livre no qual a personagem é aflorada de fora para dentro.

Devido à proposta de se visualizar a personagem sob o enfoque do narrador, deve-se tecer alguns comentários sobre ele. Segundo Franco Junior, baseado no cabedal teórico do gênero, existem vários tipos de narrador, referente ao objeto de análise deste estudo, pode ser caracterizado ora heterodiegético ora autodiegético quando as personagens tomam para si o foco narrativo e se entra em suas mentes. Assim deve-se definir foco narrativo, como aquilo que “[...] corresponde [...] à posição adotada pelo narrador para narrar a história, ao seu ponto de vista [...]” (FRANCO JUNIOR, 2005, p.25), ou seja, o plano de visão do narrador, o que o leitor pode perceber a partir da visão fornecida. Com determinado foco narrativo o narrador pode manipular de forma mais maleável ou não o leitor. Citando Friedman, Franco Junior estabelece oito

tipos de foco narrativo. Quando se trata da obra a ser analisada também há uma variação entre um narrador onisciente neutro e um narrador protagonista, sendo o primeiro, narrador em terceira pessoa que tudo sabe e conhece da personagem, das características físicas as psíquicas; e, o último, narrador de centro fixo que narra em primeira pessoa, neste caso Mrs. Dalloway. Este se restringe para os momentos de expressão do fluxo de consciência. E, com esse foco narrativo que o narrador de *Mrs. Dalloway* constrói a visão que se tem de Clarissa Dalloway, constrói quem é Clarissa Dalloway.

Para Antonio Candido (1968), a personagem é o problema epistemológico, é ela que torna mais “[...] patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza.” (CANDIDO, 1968, p. 44). A personagem é a responsável por definir mais claramente a ficção. Para o crítico é somente no gênero narrativo que a escrita manifesta-se ambigualmente, ou seja, na voz do narrador e no discurso (estilo) indireto livre, colocando o foco narrativo no interior da personagem, como ocorre na obra de Virginia Woolf, mostrando-se um de seus maiores recursos estilísticos. O autor ainda coloca que o espaço-tempo não é o suficiente para que a narrativa não se torne um mero retrato ou descrição, é necessário o aparecimento humano, mesmo metamorfoseado em outros seres. Pensando no papel da personagem, nas palavras de Antonio Candido,

se reunirmos os vários momentos expostos, verificaremos que a grande obra-de-arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo). Como seres humanos encontram-se integrados num denso tecido de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral, político-social e tomam determinadas atitudes em face desses valores. Muitas vezes debatem-se com a necessidade de decidir-se em face da colisão de valores, passam por

terríveis conflitos e enfrentam situações-limite em que se revelam aspectos essenciais da vida humana: aspectos trágicos, sublimes, demoníacos, grotescos ou luminosos. Estes aspectos profundos, muitas vezes de ordem metafísica, incomunicáveis em toda a sua plenitude através do conceito, revelam-se, como num momento de iluminação, na plena concreção do ser humano individual (CANDIDO, 1968, p. 45).

Voltando ao que tange o critério do foco narrativo, estritamente sob o enfoque woolfiano, o texto de Ligia Chiapini, *O Foco Narrativo* (1994), mostra que a onisciência seletiva apresenta-se com um centro fixo, sendo que “[...] o ângulo é central, e os canais são limitados aos sentimentos, pensamentos e percepções da personagem central, sendo mostrados diretamente [...]” (CHIAPINI, 1994, p. 55), em *Mrs. Dalloway* se tem um aderimento da narrativa em relação à personagem. Virginia Woolf se usa do estilo indireto livre e da onisciência seletiva, e, de certa forma, é como se focando em um pequeno e desprezioso objeto ou fato por mais ordinário que pareça, abra caminho para o infinito do mundo psíquico. O narrador, como o homem, tende a se distanciar do mundo para compreendê-lo (pensando em um contexto de século XIX ou anterior). O intuito do romancista, ou melhor, do artista moderno, é aproximar o homem do mundo, nem que para isso seja necessária a entrada nas camadas mais profundas da mente. Assim, “[...] a técnica moderna que começa aí a envolver o narrador na situação narrada, apagando os contornos entre passado e presente [...]” de certa forma abolindo-os, “[...] seria causa e, ao mesmo tempo, resultado ‘do fato de que, conforme a expressão de Virgínia Woolf, a vida atual é feita de trevas impenetráveis que não permitem a visão circumspecta do romancista tradicional.’” (CHIAPPINI, 1994, p. 74).

O estilo indireto livre é uma mistura do discurso direto e indireto, usado pelo narrador, não somente para descrever indiretamente o diálogo

dos imigrantes, mas para penetrar no seu interior. Esse estilo consegue retratar os monólogos interiores dos personagens, impreterivelmente, com um narrador onisciente e o foco narrativo em terceira pessoa. Em relação à obra, *Mrs. Dalloway* pode-se perceber alguns exemplos como no trecho que abre a obra:

A Sra. Dalloway disse que ela própria iria comprar as flores. Quanto a Lucy, já estava com o serviço determinado. As portas seriam retiradas pelos gonzos; em pouco chegaria o pessoal de Rumpelmayer. Mas que manhã, pensou, Clarissa Dalloway – fresca como para crianças numa praia. (WOOLF, 1923, p. 11).

E, atendendo ao narrador com onisciência seletiva, é aquele que mostra as opiniões e o pensamento da personagem, fazendo com que o leitor posicione-se de determinada forma em relação à mesma.

De maneira geral discutiu-se e colocaram-se alguns parâmetros e uma breve análise sobre a personagem Clarissa Dalloway, em relação ao foco narrativo. O próximo capítulo analisa essa experiência, focando o romance moderno como um todo.

Ainda em *Candido*, há mais alguns aspectos relacionados à personagem, mais estritamente no romance, como o fato do enredo estar ligado aos personagens de forma clara, no sentido de imaginarmos e compreendermos o enredo a partir dos personagens, criando, desta forma, uma falsa crença de que o personagem é essencial para o romance, “[...] como se esta pudesse existir separada das outras realidades que encarna, que ela vive, que lhe dão vida. De fato, é o elemento mais comunicativamente presente da ‘arte novelística moderna.’” (CANDIDO, 1968, p. 54). A personagem faz por refletir o próprio sistema social, quase que um retrato, ou melhor, uma reflexão do próprio homem, como se percebe após os estudos marxistas e psicanalíticos,

principalmente, do século XX. Concluindo o pensamento nas palavras de *Candido*,

Essas considerações visam a mostrar que o romance, ao abordar as personagens de modo fragmentário, nada mais faz do que retomar, no plano da técnica de caracterização, a maneira fragmentária, insatisfatória, incompleta, com que elaboramos o conhecimento dos nossos semelhantes. (CANDIDO, 1968, p. 58).

O romance moderno foi o responsável por delimitar o personagem atribuindo-lhe um grau de humanidade maior, deixando para trás a noção de ser “[...] ilimitado [...]” e “[...] infinito de riqueza [...]” (CANDIDO, 1968, p. 59). A personagem do romance moderno se apresenta mais profunda, longe dos traços característicos, saltando dos enredos complexos e personagens simples do século XVIII e indo ao seu contrário, personagens complexos e enredos simples, como por exemplo, o objeto de análise deste estudo, *Mrs. Dalloway* de Woolf, distanciando-se daquele personagem plano do século XVIII, como coloca *Candido*. Na sequência do texto há uma discussão que gira em torno da construção da personagem a partir de sua referência (ou não) com o real, que se pode resumir nas próprias palavras de *Candido*,

Os romancistas do século XVIII aprenderam que a noção de realidade se reforça pela descrição de pormenores, e nós sabemos que, de fato, o detalhe sensível é um elemento poderoso de convicção. A evocação de uma mancha no paletó, ou de uma verruga no queixo, é tão importante, neste sentido, quanto a discriminação dos móveis num aposento, uma vassoura esquecida ou o ranger de um degrau. Os realistas do século XIX (tanto românticos quanto naturalistas) levaram ao máximo esse povoamento do espaço literário pelo pormenor, — isto é, uma técnica de convencer pelo exterior, pela aproximação com o aspecto da realidade observada. *A seguir fez-se o mesmo em relação à psicologia, sobretudo pelo advento e generalização do monólogo interior, que sugere o fluxo inesgotável da consciência. Em ambos os casos, temos sempre referência, estabelecimento de relação entre um traço e outro traço, para que o todo se configure, ganhe significado e poder de convicção.* De certo modo, é parecido o trabalho de compor a estrutura do romance, situando adequadamente cada traço que, mal combinado, pouco ou nada sugere; e que, devidamente convencionalizado, ganha todo o seu poder sugestivo. Cada traço adquire sen-

tido em função de outro, de tal modo que a verossimilhança, o sentimento da realidade, depende, sob este aspecto, da unificação do fragmentário pela organização do contexto. Esta organização é o elemento decisivo da verdade dos seres fictícios, o princípio que lhes infunde vida, calor e os faz parecer mais coesos, mais apreensíveis e atuantes do que os próprios seres vivos (CANDIDO, 1968, p. 58, grifo nosso).

Dessa forma, o narrador constrói o personagem no romance de forma que o mesmo revela, por meio de seus artifícios, o personagem.

A perspectiva do romance moderno

Anatol Rosenfeld parte de hipóteses básicas na tentativa de explicar o fenômeno do romance moderno, partindo do pressuposto de que haja um sentimento unificador que emana de todas as manifestações artísticas em qualquer momento histórico. Destaca-se a desrealização presente nas artes, marcando o desprendimento da mimética, e em certo sentido a total negação da mesma, marca nossa pintura (e todas as artes de modo geral) há quase um século. Descartando o realismo a fim de expressar o individual. “O retrato desapareceu” (ROSENFELD, 1945, p. 77). A perspectiva antes responsável pela ilusão do real, e que criava um sentimento de ilusão absoluta, o que na verdade era/é um mundo relativo. Na modernidade se tem a negação definitiva do pensamento que se desenvolveu principalmente a partir do Renascimento (perspectiva). E em uma terceira hipótese o teórico, afirma que, não diferente, o romance também sofreu essas modificações, mas não tão aparentemente como na pintura ou no teatro.

Segundo Rosenfeld, os romances do séc. XX, em geral, mostram uma eliminação da sucessão temporal fundindo passado, presente e futuro (tempo psicológico), a consciência pulula a realidade com elementos oníricos. Assim, o conceito de absolutismo vem por água

abaixo, colocando espaço e tempo individuais, provocando um certo desconforto no senso comum acostumado com as mascaras relativas, ditas perfeitas (absolutas) da perspectiva realista. Nos principais romances do nosso século assinala-se a presença de uma preocupação formal de expressar uma “[...] discrepância entre o tempo do relógio e o tempo na mente.” (Woolf) (p. 82). Passado e futuro se entrecruzam (ROSENFELD, 1945, p. 78 - 80).

Como o objetivo principal deste estudo é explorar o romance *Ms. Dollaway* de Virginia Woolf, deve-se ressaltar o monólogo interior e o fluxo de consciência, marca primordial desse novo romance, no qual o presente, passado e futuro se fundem, desaparecendo o narrador e ebulindo das profundezas a consciência e o próprio personagem. Essa nova forma mostra a personagem do interior para o exterior, aflorando a subjetividade do indivíduo, marca dos romances do séc. XX. Excluindo a ausência de sequencialidade espacial e temporal, também causa uma exclusão da causalidade (causa e efeito), desnortando o leitor acostumado ao tradicionalismo. No romance moderno espera-se mostrar não aquele personagem bem delimitado e perfeito (tradicional), mas sim, o inseto visto pelo microscópio, somente uma parcela dele. Assim citando o próprio Rosenfeld, “[...] espaço, tempo e causalidade foram ‘desmascarados’ como meras aparências exteriores, como formas epidérmicas por meio das quais o senso comum procura impor uma ordem fictícia à realidade.” (ROSENFELD, 1945, p. 85).

O romance moderno é um emaranhado de outros textos revestidos com estruturas contemporâneas, a exemplo de *Ulysses* (1921) de James Joyce, em que Bloom, Dedalus e Molly, configuram a odisseia de um dia só na irlandesa Dublin. Enfim,

em todas estas e em muitas outras obras se nota, em grau maior ou menor, esta desrealização, abstração e desindividualização de que partimos, evidente tentativa de superar a dimensão da realidade sensível para chegar, segundo as palavras do pintor expressionista Franz Marc, à ‘essência absoluta que vive por trás da aparência que vemos’ (ROSENFELD, 1985, p. 91).

O truque do romancista realista foi a construção onisciente da obra, onde tudo estaria em perfeita ordem para com a verossimilhança, situado no tempo passado, como se se pudesse enxergar minuciosamente todas ações que se passaram. Segundo Rosenfeld, na maioria dos romances modernos há um predomínio do tempo presente para mostrar uma proximidade entre narrador e mundo narrado e eternalizar um tempo que sempre acontece. O narrador moderno é um reflexo, conforme a expressão de Virgínia Woolf, que a “[...] vida atual é feita de trevas impenetráveis que não permitem a visão circumspecta do romancista tradicional”. (p. 92) O narrador moderno não pode mais manter-se na posição distanciada e ilusionista daquele narrador realista. Como finaliza Rosenfeld, a perspectiva renascentista que privilegia o indivíduo desapareceu, o mundo das artes modernas mostra uma nova visão do homem e da realidade.

Citando Walter Benjamin, na questão da morte do narrador, em texto intitulado O Narrador (1900), o autor subentende o desaparecimento deste como o acontecimento da guerra que ao fim desta, “[...] observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável.” (BENJAMIN, 1900, p. 198). Deste modo, pode-se pensar no romance *Mrs. Dalloway* de Virginia como um acompanhamento desta visão pela autora, quando decide suprimir (em partes) a voz do narrador, sem contar, o aspecto do personagem Septimus, o homem que enlouquece depois de

voltar da guerra, confundindo psicologicamente com Clarissa Dalloway. A reflexão acerca do tema vai mais longe quando Benjamin afirma que a “[...] sabedoria [...] está em extinção [...]”, mas não anunciando uma era de decadência e sim de mudança, conduzindo a mudança. Essa mudança decorre do fato, segundo o autor, do surgimento do romance que desprende a narrativa do narrador, ao retirar dele o papel de contar suas próprias experiências, como nos contos de fada, ou na epopeia. Nas palavras de Benjamin, “[...] a origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente, sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los.” (BENJAMIN, 1900, p. 201).

Ainda em Benjamin, ao que diz respeito às características psicológicas da trama, o autor afirma que quanto menos aspectos intrínsecos ao indivíduo menor, a apreciação e memorização a história terá. Desta forma, as histórias não são passadas oralmente em um romance como o analisado aqui, e, talvez o propósito seja exatamente este, o esquecimento, ou melhor, a dificuldade com que essas histórias são contadas no mundo moderno, colocadas nos longos fluxos de consciência de Clarissa. A narrativa de Virginia Woolf é um exemplo claro do movimento do romance moderno em estabelecer uma relação mais íntima entre o homem e o mundo, partindo do fato ordinário para analisar o que há de mais profundo e íntimo.

O fluxo da consciência

“A vida é... uma auréola luminosa, um invólucro semitransparente que nos rodeia do começo da consciência até o final. Acaso não é a tarefa dos romancistas transmitirem este espírito inconstante, desconhecido e irrisolto...?” Virginia Woolf.

Este capítulo visa explorar a técnica

usada por Virginia Woolf, entre outros autores modernos: o fluxo de consciência. Para tanto utiliza-se como referência os estudos de Robert Humphrey, especialmente na obra *O fluxo da consciência* (1976).

Humphrey define o fluxo da consciência como “[...] sistema para a apresentação de aspectos psicológicos do personagem da ficção [...]” (HUMPRHEY, 1976, p. 1-2), e analisando o texto de Virginia Woolf podemos perceber que se trata de um romance de fluxo de consciência aquele que destaca-se por seu tema, a consciência de um personagem, isto é, “[...] a consciência retratada serve como uma tela sobre a qual se projeta o material desses romances.” Isso denotaria uma grande vantagem na visão do teórico, pois tais características psicológicas apresentariam o personagem “[...] de uma maneira mais correta e mais realista.” (HUMPRHEY, 1976, p. 7).

Analisando o texto woolfiniano podemos perceber que a autora queria compreender a verdade interior do personagem, antes inexprimível, quase que uma busca infundável pelo significado e identidade da vida humana. O romance *Mrs. Dalloway* mostra-se uma estrada que desde o início a personagem deve percorrer para ao fim tentar encontrar seu significado (identidade). Woolf, em alguns textos críticos, afirma que o importante é expressar sua visão particular de mundo (realidade), “[...] ela achava que a busca da realidade é uma questão de dramática ação exterior.” (HUMPRHEY, 1976, p. 12).

Virginia Woolf produz personagens com sensibilidade, cujas psiques buscariam a sua identidade, como no auge do nosso objeto de estudo, o romance *Mrs. Dalloway*, “[...] sugere a busca mística por uma identificação cósmica [...]”, mística aqui, no sentido desse interesse pela unificação da identidade. Como técnica o fluxo da consciência sozinho, não se caracteriza como tal,

é necessário uma trama que desvele a mente dos personagens. Com essa técnica em especial Virginia Woolf e seus contemporâneos como James Joyce, William Faulkner, entre outros, mudaram para sempre o romance, abriram as portas para uma nova produção de ficção. Eles, “[...] acrescentaram o funcionamento mental e a existência psíquica ao domínio já estabelecido do motivo e da ação. Criaram uma ficção centralizada no núcleo da experiência humana que, se não era domínio comum da ficção, também não é. Conforme eles provaram, inadequado.” (HUMPRHEY, 1976, p. 20). Virginia Woolf considerou metafisicamente essa técnica e “[...] suas próprias predileções pela realidade de visões a levaram a demonstrar a introspecção de que é capaz a mente comum.” (HUMPRHEY, 1976, p. 19). A autora acredita que as meras visões contribuem para o entendimento do ser no todo.

Mrs. Dalloway juntamente com *O Farol* (ou *To the Lighthouse*) são os romances em que Virginia Woolf mais utiliza a técnica do fluxo da consciência, contendo uma “[...] boa porção de narrativa e descrição direta e convencional, mas o monólogo interior é usado com bastante frequência para dar aos romances seu caráter especial de parecer estar sempre no interior da consciência dos principais personagens.” (HUMPRHEY, 1976, p. 28). Em *Mrs. Dalloway*, percebe-se a abrangência temporal apresentada no romance. Nas primeiras quinze páginas afundamos em um monólogo interior indireto da personagem principal Clarissa Dalloway, espantosamente aflorando um número incrível de imagens e nuances em apenas algumas horas do relógio. De certa forma, o romance lembra uma obra cinematográfica em sua essência técnica. Com a intenção de abstrair alguns exemplos este fato, podemos explorar essas primeiras páginas em uma sequência de fatos, em que primeiro,

Clarissa pensa nos preparativos de sua festa que aconteceria mais tarde, volta ao presente e pensa na beleza da manhã; há um *flashback* de vinte anos pensando nos dias em que viveu em Bourton, e em um dia específico também do passado ela lembra minuciosamente de uma conversa que teve com Peter Walsh (o *close-up*); segue para uma suposta visita de Peter num futuro próximo, uma *visão múltipla*, pois deixamos a mente de Clarissa para afundarmos na consciência de outro personagem, o qual enxerga Clarissa atravessando a rua; volta-se para a mente de Clarissa fazendo uma ode a Westminster; há um *fade-out* de seus devaneios sentimentais e uma recordação sobre uma conversa que teve na noite anterior sobre o fim da Grande Guerra. Neste relato não se passam nem quatro páginas, mas já são suficientes para mostrar a montagem de tempo-espço que Woolf usa neste romance.

No romance de Virginia Woolf pode-se perceber um primeiro tema, um trecho servindo de ponte, um segundo tema, desenvolvimento e recapitulação. *Mrs. Dalloway* se desenrola em 24 horas, tem lugar na cidade de Londres; e dois personagens principais estão sempre em foco. Mas, o tempo (psicológico) total abrange 18 anos. Virginia Woolf usa artifícios unificadores como no caso das badaladas do Big Ben que têm a função de marcar as horas do dia em *Mrs. Dalloway*. A autora usa vários símbolos, como em *O farol*, onde o que se espera alcançar (a identidade), é representado pela ida ao farol, a qual acontece muitos anos depois do combinado. Nas obras da autora segundo Humphrey “[...] tudo é questão de introspecção, pois os valores simbólicos não podem ser definidos; e quando os encontramos, sabe-se disso apenas por intuição, por senti-lo.” (HUMPRHEY, 1976, p. 92). A visão simbólica ou o delineamento simbólico como aponta Humphrey, sempre está presente na obra de Virginia Woolf,

como vemos em Mrs Dalloway, o dia de Clarissa Dalloway, sua festa e os preparativos, e sua compreensão de si própria são símbolos. Dessa forma um mero tema reveste-se e ganha um significado inexprimível, “[...] assim como o trivial na consciência ganha significado quando tem uma referência simbólica.” (HUMPRHEY, 1976, p. 93). Como na cena em que Clarissa fica no quarto, enquanto a festa desenrola no andar de baixo:

Na sala fronteira, a velha senhora olhou para ela! Ia deitar-se. E o céu. Devia ser um céu solene, tinha pensado, um céu escuro a esconder, sua bela face. Mas ali estava – de um cinza pálido, percorrido rapidamente de vastas nuvens. O que era novo para ela. Devia ter-se erguido o vento. A senhora da casa em frente ia deitar-se... Fechou a cortina. O relógio começou a bater. O jovem se havia suicidado; mas não podia lamentá-lo; com o relógio a bater a hora, uma, duas, três, não podia lamentá-lo com tudo aquilo acontecendo. Pronto! A velha senhora apaga a luz! Toda a casa estava agora às escuras com tudo isso acontecendo, repetiu, e outra vez lhe ocorram as palavras, Não mais temas o calor do sol. Devia voltar para junto deles. Mas que noite extraordinária! Sentia-se de certo modo muito semelhante a ele – ao jovem que se havia suicidado. Sentia-se contente de que ele tivesse feito aquilo; alijado a vida (WOOLF, 1925, p. 283).

De certa fora, todas as ações se mostram simbólicas para que haja o entendimento da mente de Clarissa, “[...] é o significado simbólico que ilumina para o leitor o significado do lugar-comum na mente de Clarissa.” (HUMPRHEY, 1976, p. 93). Virginia Woolf, com maestria, incorpora ao cabedal da literatura universal obras que exploram uma nova técnica de disposição espaço temporal a fim de desvelar o ser humano em sua essência/alma/mente/consciente.

Considerações finais

Este estudo permeou as reflexões sobre o romance moderno no que tange o foco narrativo usado para apresentar a personagem na narrativa, bem como se analisou a técnica do fluxo da consciência como uma técnica importantíssima

ao fazer ficcional para a literatura de modo geral. Foi possível perceber que o narrador woolfiniano em constância com a tendência de desrealização da época mostra-se ora confundido com a personagem, o narrador, de certa forma, desaparece, como no exemplo, “Todos jantaram fora, então? Um criado abria a porta [...]” (WOOLF, 1980, p. 160). Aqui, não se sabe quem fala, se é o narrador ou a personagem. Viu-se também o desmascaramento das aparências exteriores, aflorando sempre do interior para o exterior das personagens, desmontando o tempo cronológico, como em:

O que é uma brincadeira! O que um mergulho! Porque assim tinha sempre me parecido a ela quando, com um guincho pouco das dobradiças, que ela podia ouvir agora, ela tinha estourado aberto as janelas francesas e mergulhou em Bourton para o ar livre. O que é uma brincadeira. O que é um mergulho! Porque assim tinha sempre me parecido a ela quando, com um guincho pouco das dobradiças, que ela podia ouvir agora, ela tinha estourado aberto as janelas francesas e mergulhou em Bourton para o ar livre. Como fresco, como a calma, mais ainda do que este de *couse*, o ar estava no início da manhã, como o retalho de uma onda; o beijo de uma onda; frio e afiado e ainda (para uma menina de dezoito anos como ela era então) solene, sentindo-se como ela, ali na janela aberta, de que algo terrível estava para acontecer [...] (WOOLF, 1980, p. 5).

Nesse trecho podemos ver o tempo que transcorre de forma não linear, sendo este somente referido quando nas cenas aparece o Big Bang entre outros relógios.

O narrador de *Mrs. Dalloway* constrói a personagem principal a partir de técnicas como o fluxo da consciência, mostrando do interior ao exterior. Ora confundindo-se com a personagem, entre o tempo psicológico vigente, se pode ver Clarissa Dalloway pelos olhos do narrador do seu profundo íntimo, lá onde as máscaras não cabem.

Referências

BELL, Quentin. **Virginia Woolf: uma biografia** (1882-1941). Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____ **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. A Personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio (Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 51-80.

CHIAPPINI, Lígia Morais Leite. **O Foco Narrativo** (Ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo, Ática, 1994.

HUMPHREY, Robert. **O Fluxo da Consciência**. 7ª ed. Trad: Gert. Meyer. São Paulo: Editora Mcgraw-Hill do Brasil, LTDA, 1976.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio (Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 9-49.

ROSENFELD, A. Reflexões sobre o Romance Moderno. In: **Texto/ Contexto**. Ensaios. SP: Perspectiva, 1969.

WOOLF, Virginia. **Mrs. Dalloway**. Tradução de Mário Quintana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Artigo enviado em: 25/10/2011

Aceite em: 11/11/2011

Jornalismo investigativo e literatura: o livro reportagem atuando na denúncia social

p. 71 - 79

Morgani Guzzo¹

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira²

Resumo

É notável a relevância da investigação para matérias jornalísticas. Porém, reportagens com conteúdo aprofundado são cada vez mais raras nos veículos de comunicação convencionais. Uma alternativa à superficialidade e ao estilo de escrita da pirâmide investida é o desenvolvimento da reportagem em livro. Com um enfoque diversificado, estrutura literária e investigação profunda, acontecimentos ganham caráter humano e criativo nas páginas do livro, tornando-se, além de um documento jornalístico, uma obra literária. Por meio da análise do livro-reportagem de Caco Barcellos, Rota 66, busca-se identificar o método utilizado pelo jornalista na investigação e os elementos empregados na narrativa da denúncia social.

Palavras-chave: Livro-reportagem. Rota 66. Jornalismo.

Abstract

It is remarkable the relevance of research for news stories. However, reports with in-depth content are increasingly rare in conventional communication vehicles. An alternative to the superficiality and the writing style of the pyramid onslaught is the development of reportage in the book. With a diversified approach, literary structure and deep research, events earn human and creative character in the pages of the book, becoming, in addition to a journalistic document, a literary work. Through analysis of book-reportage of Caco Barcellos, Route 66, seeks to identify the method used by the journalist in research and the elements employed in the narrative of the social denunciation.

Keywords: Book-reportage. Route 66. Journalism.

Introdução

O objeto deste estudo é o livro *Rota 66: A História da Polícia que Mata*, de autoria do jornalista Caco Barcellos. Nesse livro, o jornalista denuncia a atuação da Polícia Militar nas ruas de São Paulo no período de 1970 até 1992, por meio da investigação e de uma narrativa híbrida que une Literatura ao jornalismo.

A união entre o jornalismo e a Literatura vem produzindo uma nova maneira de informar. O jornalista conquista uma liberdade maior no campo da escrita e produz um texto mais artístico no exercício de seu papel social. Quem ganha com isso é o leitor, que além de se informar, consegue um prazer na leitura, típico daquele conseguido em um romance.

A investigação, preceito básico para uma

1. Acadêmica de Iniciação Científica. Unicentro. E-mail: morgani.g@hotmail.com

2. Orientadora: Pós-doutora pela UFRJ. Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: ninciaborgesteixeira@yahoo.com.br

informação verídica e dotada de todos os aspectos essenciais do jornalismo, ganha um novo veículo de divulgação por meio do livro-reportagem. Esse veículo permite um ganho maior de tempo e de apuração e garante a divulgação do resultado da forma mais ampla possível.

Ao analisar a obra *Rota 66*, busca-se identificar os métodos investigativos utilizados pelo jornalista Caco Barcellos e refletir de que forma o jornalismo pode acumular a função de informar com qualidade e possibilitar o prazer de uma leitura agradável. O livro-reportagem é uma das possibilidades de veiculação da grande-reportagem, que combina a investigação com um método de escrita mais subjetiva.

A pesquisa bibliográfica será feita por meio de consultas a fontes especializadas, como livros e textos teóricos que tratam do livro-reportagem, da grande-reportagem, do jornalismo investigativo, do jornalismo literário. Além disso, será feita a análise da narrativa, os métodos de investigação utilizados na construção da denúncia em forma de livro.

A reportagem, a Literatura e a investigação

A arte de informar e formar com qualidade é uma das maiores ambições do jornalista. Mas, informar e, principalmente, formar a sociedade é uma tarefa árdua. A necessidade da imparcialidade, utopicamente apregoada, e da investigação profunda de cada acontecimento, para que se consiga repassar de forma correta e completa as informações, fazem do jornalista um eterno caçador de personagens e de fontes. Essa missão, nada simples, é o que guia o jornalista durante a carreira. É o que faz com que ele acredite mais do que qualquer pessoa, em sua capacidade de fazer a diferença na sociedade.

O jornalista Caco Barcellos é um exemplo

de quem acredita nisso. Nas palavras de Narciso Kalili, “[...] é um jornalista que tem lado”. Ao optar pela reportagem, escolhe narrar, “o dos mais fracos, o das vítimas” (*apud* Barcellos, 2008, p.9) e insistir nessa busca interminável pelo acontecimento no seu grau mais profundo. Em suas reportagens para os jornais, revistas e na televisão (pela Rede Globo), é impossível não se sensibilizar com o lado humano que o jornalista consegue imprimir nas reportagens, por meio da linguagem utilizada e da investigação do acontecimento. Seu livro, lançado em 1992, *Rota 66*, não é diferente.

Uma das mais comuns formas de veiculação de notícias bem investigadas, com apelo ao humano e com escrita atraente, é feita em revistas e meios não convencionais, como em livros-reportagem. Veículos de massa como o jornal, a televisão e o rádio, por possuírem necessidade de rapidez e espaço restrito, dificilmente veiculam o gênero que pode ser considerado o mais completo do jornalismo: a reportagem. Segundo Edvaldo Pereira Lima, a necessidade de abordagem mais ampla de determinados temas levou ao surgimento desse gênero.

O jornalismo desenvolveu, ao longo do tempo, uma forma de mensagem mais rica, cujo teor procura redimensionar a realidade sob um horizonte de perspectivas onde não raro existem várias dimensões dessa mesma realidade. Essa forma é a reportagem, que nos casos mais felizes oferece, em torno do núcleo frio que marca a face árida de um acontecimento, todo um contexto embelezado pela dimensão humana, pela tradução viva do ambiente onde ocorrem os fatos, pela explicação de suas causas, pela indicação dos rumos que poderá tomar. (Lima, 1998, p.10).

A reportagem possui características marcantes. Por meio de uma voz autoral, o jornalista escreve como se contasse uma história de diversas angulações e com uma escrita cativante. O que permite que essa história contenha angulações diferenciadas, e não apenas aquela unilateral das corriqueiras notícias veiculadas em jornais diários,

é a capacidade investigativa do jornalista.

A investigação é característica básica para qualquer publicação jornalística, mas essa prática enfrenta muitas dificuldades. As atribuições das redações no esforço de noticiar o novo, o “furo”, ou seja, as informações em tempo real antes que os seus concorrentes o façam, juntamente com o grande investimento financeiro necessário em uma investigação, contribuem para que o jornalista deixe de se preocupar com a investigação profunda dos acontecimentos. Geralmente, vemos notícias soltas, sem contextualização e sem versões diferenciadas. Jornalistas preocupados com a profundidade dessa investigação, portanto, tendem a publicar suas reportagens em revistas ou ampliá-las para, em forma de livro, conseguir atingir o público. Segundo Lima, “[...] na medida em que certos temas importantes não têm nos veículos jornalísticos convencionais a guarida que merecem, [...] a alternativa natural é a elaboração da grande reportagem, na forma de livro.” (Lima, 1998, p.12).

No formato de livro, a reportagem ganha uma dimensão maior e permite ao jornalista uma liberdade de escrita. O livro-reportagem é um gênero híbrido que une jornalismo investigativo e Literatura. Segundo Lima, “o livro-reportagem procura é atingir uma harmonia entre duas qualidades: eficiência e fluência.” (Lima, 1998, p.42). A eficiência diz respeito à informação e orientação da opinião pública, possível por intermédio do jornalismo. A profundidade que se deseja, para que o leitor compreenda amplamente a realidade, é conseguida por meio da investigação. A outra qualidade, segundo Lima, é a fluência, ou seja, a elegância, obtida por meio dos recursos literários.

Uma das vertentes do jornalismo, que ganha mais espaço por meio do livro-reportagem, é o jornalismo literário, que na definição de Denise

Casatti,

É um tipo de jornalismo em que, basicamente, leva-se em consideração a imersão do repórter na realidade, a precisão de dados e observações, a busca do ser humano por trás do que se deseja relatar e a elaboração de um texto (para jornal, revista, internet, televisão ou cinema) que permita que a história venha à tona por meio de uma voz autoral e de um estilo. (Casatti, 2004)

As grandes demonstrações de jornalismo literário surgiram nas revistas culturais do século XVIII e século XIX. A influência de Charles Dickens e Honoré de Balzac tanto na literatura do século XVIII, com o Realismo Social, quanto no jornalismo posterior marcou a relação entre o jornalismo e a Literatura. Muitos romancistas buscaram nos jornais inspiração para escreverem suas obras, como por exemplo: Mark Twain, Fiodor Dostoiévski, Léon Tolstói e Ernest Hemingway.

No século XX, o livro-reportagem foi bastante difundido nos EUA. John Reed escreveu *México Rebelde* em 1924, que relatava a guerra civil do México. Nos anos 60 e 70 surgiu um movimento conhecido como *New Journalism*, que é uma alternativa a estrutura fechada da pirâmide invertida com o *lead* (O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?). Os principais representantes foram: Tom Wolfe, Gay Talese, Norman Mailer, Truman Capote, Joseph Mitchell, entre outros.

No Brasil, apesar do jornalismo literário não ter tradição, esse gênero já existia antes do *new journalism* ser aclamado nos Estados Unidos. O marco foi o livro de Euclides da Cunha, *Os Sertões*, publicado em 1902, que narra a Guerra de Canudos. O gênero também foi desenvolvido em matérias da revista *Realidade*, *Cruzeiro*, *Senhor* e no *Jornal da Tarde*.

O jornalista Sérgio Vilas Boas (2006) assevera que “[...] a maior contribuição que o jornalismo literário pode dar, de imediato, é

com as reportagens especiais [...]” como “[...] reportagens narrativas, autorais, transparentes, algo que valha a pena guardar pelo conteúdo aprofundado, pela forma artística e pela postura de compartilhamento por parte do repórter-autor.” (VILAS BOAS, 2006). Entretanto, Vilas Boas percebe que o jornalismo literário, ainda, não é produzido em larga escala no Brasil, e isso nada tem a ver com os recursos disponíveis, com o tempo e com o consumo por parte dos leitores.

[...] Mas ainda não se pratica jornalismo literário em larga escala no Brasil por uma questão de mentalidade fechada, desconhecimento, preguiça, burocracia e um certo ‘autojulgamento moral’. Isso não tem nada a ver com número de caracteres, recursos financeiros ou leitores. O fato é que ainda é mais cômodo deixar tudo como está, e por isso o jornalismo impresso está como está: cada vez menos interessante e redundante. (Vilas Boas, 2006)

A motivação de muitos jornalistas para escrever com mais profundidade e investigar a fundo os acontecimentos surge, geralmente, pela publicação de notícias corriqueiras e quase sem repercussão.

Notas em jornais sobre conflitos entre policiais e supostos bandidos, em que na maior parte das vezes o número de policiais mortos ou feridos é nulo, chamaram a atenção do jornalista Caco Barcellos. As notas soltas, sem relação com episódios passados não geraram repercussão na mídia, mas para um jornalista experiente, como Barcellos, tantas mortes de civis em supostos tiroteios contra policiais não poderia ser comum.

Após um período de investigação, cada pequena notícia divulgada na imprensa pode ganhar dimensões de uma grande história. O jornalista, então, pode utilizar-se do livro-reportagem como forma de divulgação e denúncia do que conseguiu apurar. A vantagem de essa denúncia ocorrer em um livro é a liberdade editorial e de escrita, ausente nos meios de comunicação convencionais. Segundo Lima,

O livro-reportagem é parte do mundo do jornalismo, mas possui sua própria autonomia, que exatamente lhe possibilita experimentações impraticáveis nas redações dos veículos periódicos. Por isso, penetra num território novo, podendo transcender o jornalismo – pelo menos na sua concepção conservadora –, gerar um novo campo. (LIMA, 2004, p.14)

Caco Barcellos utilizou-se da fórmula livro-reportagem para divulgar o resultado de uma investigação que começa em abril de 1970 e que é concluída com a publicação do livro em 1992, mesmo assim, sem que o assunto tenha cessado completamente. De acordo com as próprias palavras do autor “[...] fixado o início, decido que o final do período de abrangência do Banco de Dados será ilimitado: só acaba no dia em que os PMs deixarem de matar.” (BARCELLOS, 2008, p. 88).

A veracidade do que é escrito é essencial. No jornalismo, a vida real é o principal elemento. Segundo Vilas Boas (2006), o jornalismo literário deve unir a arte ao estritamente real. “Em jornalismo a vida real é tudo. Mas, mesmo se mantendo estritamente dentro do real, é possível ser bastante artístico. Arte não é monopólio da literatura de ficção.”

O livro-reportagem aborda temas de interesse jornalísticos e que primam pela informação concreta e verossímil. O objetivo, segundo Lima (1998) deve ser encontrar quantas camadas da realidade sejam necessárias para explicar o fato, para mostrá-lo cruamente, de forma mais abrangente possível. Se for com o intuito de denúncia, esta pode ser de forma sutil, como a contar uma história que até então não tenha sido divulgada na imprensa com toda a complexidade que merecia - como é o caso do romance de não-ficção de Truman Capote, *A Sangre Frio*. Mas pode também assumir o caráter de denúncia abertamente, como no livro *Rota 66* de Caco Barcellos.

Motivação: a denúncia

(BARCELLOS, 2008, p.87-8)

Rota 66: A História da Polícia que Mata, lançado em 1992, é o resultado da inquietude do jornalista Caco Barcellos diante da morte de milhares de suspeitos pela Polícia Militar da cidade de São Paulo. O método de captação, segundo Lima (1998), é expandido no livro-reportagem “Fora do âmbito jornalístico, o livro-reportagem tem procurado se reciclar com os métodos mais eficazes de captação, como as histórias de vida e a observação participante.” (LIMA, 1998, p. 38). Em *Rota 66*, é perceptível a captação das histórias de vida como principal fator para ganhar a atenção e a sensibilidade dos leitores.

A pesquisa documental e, principalmente, as entrevistas também levaram Barcellos a entender e estender as simples notas divulgadas em jornais. Levantando informações, dados estatísticos e comparando versões, o jornalista transforma as notícias, após relacioná-las umas com as outras, em uma única história, conduzida e unificada pela ação policial da Rota 66 (Rondas Ostensivas Tobias Aguiar) de abril de 1970 até junho de 1992.

O jornalista Caco Barcellos, nascido em 1950 em Porto Alegre, é conhecido por sua dedicação absoluta à reportagem. O livro-reportagem *Rota 66* foi oito vezes premiado por instituições de defesa dos direitos humanos e ganhou o prêmio Jabuti de 1993 na categoria melhor obra de não-ficção.

No livro, o jornalista registra claramente o objetivo de cada investida. Em diversas passagens, o autor deixa claro o seu objetivo e como prosseguirá para alcançá-lo.

Meu objetivo, ao iniciar a pesquisa, é conhecer o perfil das vítimas e as circunstâncias em que elas são mortas pela Polícia Militar. Poderia ser uma tarefa relativamente simples, se os dados não fossem considerados sigilosos pelas autoridades de comando da PM. [...] Como meus pedidos de pesquisa nos arquivos da PM são sempre negados, sou obrigado a tomar o caminho da investigação.

O caráter de denúncia social é uma das características mais marcantes do *Rota 66*. A inconformidade do jornalista diante das mortes de supostos bandidos o leva a uma investigação profunda que resulta em uma denúncia comprobatória sobre os abusos da ação policial nos patrulhamentos na cidade de São Paulo. ‘A leitura das primeiras 1.725 edições do NP resultaram na descoberta de 274 pessoas mortas em supostos tiroteios pela cidade de 70 a 75. É um número impressionante, mesmo se comparado com a matança de grupos de extermínio’. (BARCELLOS, 2008, p.89).

As impressões pessoais do autor também estão presentes no trecho que comprova as suspeitas do início da investigação.

Minha investigação mostra que os PMs são alunos que aprenderam o pior dos seus professores do passado. Além de terem copiado o método brutal da repressão – o fuzilamento –, ainda *conseguem a proeza* de desrespeitar a lei do direito à vida *de forma mais insana*. (...) Os matadores da PM agem espontaneamente, sem nenhum critério prévio. Escolhem suas vítimas a partir de uma simples desconfiança. Consigo fazer essa afirmação com segurança depois de ter examinado exatamente 33 tiroteios ocorridos em 1975. (BARCELLOS, 2008, p. 96) [grifos nossos].

As formas de apuração são as mais diversas possíveis. O autor relata suas ações como repórter investigativo e cita as fontes que utiliza: entrevistas com parentes das vítimas, chefes de polícia e fontes ocultas; pesquisas em boletins de ocorrências (BO); notas de jornais (principalmente do jornal Notícias Populares); acesso a relatórios do Instituto Médico Legal (IML); acesso aos arquivos do Cartório da Justiça Militar, entre outros.

Observações e entrevistas feitas no pátio do necrotério formam, desde já, uma das fontes de pesquisa. (...) A outra fonte do meu Banco de Dados Não Oficiais é o arquivo do jornal com grande quantidade de fatos policiais, o *Notícias Populares*, o NP. A maior parte dos casos de pessoas mortas pela Polícia Militar é escrito no NP a partir das informações do Boletim de Ocorrência, ou da Nota Oficial divulgada pelo Serviço de Relações Públicas da PM. Desta maneira, ao ler as notícias de tiroteio envolvendo policiais, consigo reproduzir a versão oficial, com fidelidade, de todos os casos de mortes divulgadas. (Barcellos, 2008, p.88).

A narrativa híbrida

Ao longo das páginas de *Rota 66*, Barcellos desvenda cada assassinato, descreve as cenas, o cenário, a personalidade dos envolvidos (tanto policiais quanto as vítimas), transcreve diálogos, pensamentos e ações das mais diversas formas. Elementos narrativos como estes usados pelo jornalista situam *Rota 66* como um gênero híbrido, contendo características da Literatura e do jornalismo investigativo.

A narrativa encontrada em *Rota 66* não é linear, nem sequer homogênea. Ora a narração ocorre em primeira pessoa, assinalando Barcellos como o jornalista que está em busca de fontes, de resultados, de respostas para as questões que o moveram na investigação. Ora ocorre em terceira pessoa, como narrador onisciente, testemunha do acontecimento.

O primeiro capítulo é destinado à narração em terceira pessoa, onisciente, de um caso de perseguição a alguns jovens em um Fusca azul. Este acontecimento apresenta a história que guiará as pesquisas e a investigação do jornalista ao longo do livro. O autor descreve minuciosamente as cenas e a vida dos adolescentes que estão no Fusca azul – família, namoro, características físicas e de personalidade – criando, assim, uma espécie de vínculo entre o leitor e os personagens e permitindo que o leitor se situe na narrativa, como se conhecesse os envolvidos. A descrição cena a cena aproxima o leitor, dando a impressão de que ele estava presente, como testemunha.

Duas horas antes de cruzar com os homens da Rota 66, os longos cabelos do menor Francisco Noronha estavam entre as mãos da namorada, Iara Jamra, que os acariciava enquanto ele fazia o que mais gostava na vida: namorar em um passeio noturno de carro, em baixa velocidade, ouvindo Yes, Pink Floyd, Led Zeppelin pelas ruas arborizadas da cidade universitária. (BARCELLOS, 2008, p. 18)

Este primeiro caso não termina com o fim do capítulo. Ele se desenvolve em diversos outros momentos, é retomado entre um capítulo e outro, entre as narrações em primeira pessoa e a narração de outros casos.

A presença de pontos de vista do jornalista é bastante frequente, nota-se um grande envolvimento do autor com os fatos e as descobertas. A escolha da utilização de algumas palavras como “suposto”, “versão”, “o que parece ter acontecido”, deixa claro a dúvida do jornalista quanto à veracidade das informações que recebe, principalmente dos documentos oficiais e dos próprios policiais.

A julgar pelo tipo de ferimento dos jovens, o que *parece ter acontecido* foi uma execução. A *versão* de José Cláudio *só se sustentaria* caso ele fosse um dos policiais de melhor pontaria do mundo, capaz de uma façanha quase impossível: fazer disparos certos na cabeça do inimigo em plena tensão e movimento de um tiroteio. (BARCELLOS, 2008, p.144-5) [grifos nossos].

Barcellos coloca suas impressões sobre as descobertas feitas, sobre determinadas declarações dos envolvidos - principalmente as declarações dos policiais questionados – e sobre a própria sequência dos fatos descritos pelas testemunhas. “Seu depoimento, como única testemunha ocular, na consideração de especialistas, já levanta muitas dúvidas. Só uma pessoa com olhar fotográfico poderia ter visto tanta coisa em frações de segundo”. (BARCELLOS, 2008, p.106).

A subjetividade encontrada nas narrações de Barcellos levanta uma questão bastante polêmica na área jornalística: é possível considerar o jornalismo imparcial? De acordo com Lima, o livro-reportagem pode servir a muitas finalidades e praticar diversas vertentes do jornalismo, como o opinativo, partindo de “[...] uma visão unilateral de uma questão, defendendo um conjunto de princípios definidos.” (LIMA, 2004, p. 26).

As notícias jornalísticas são recortes da

realidade. Cada vez que o jornalista faz a seleção das informações coletadas e escreve seu texto, imprime nele diversas impressões pessoais e subjetivas, independente de seu esforço para não fazê-lo. No livro-reportagem, a “maquiagem” utilizada nos outros meios para disfarçar as subjetividades é dispensável, levando-se em conta a liberdade editorial permitida.

No segundo capítulo, Barcellos inicia com uma experiência individual de quando era menino. Além de se utilizar do artifício da primeira pessoa, já começa a imprimir subjetivações desde a primeira frase do capítulo. “Chegou a minha hora de correr desta maldita radiopatrulha” (BARCELLOS, 2008, p.25). A narração da experiência pessoal colabora na constatação da covardia e do abuso do poder de muitos policiais.

Outro momento em que o autor utiliza o recurso da narrativa em primeira pessoa já acontece no início do terceiro capítulo, quando ao voltar ao caso dos garotos do Fusca azul, conta por meio de suas ações como jornalista no momento em que toma conhecimento da perseguição. “Estou a mil quilômetros dos Jardins ao receber a notícia, por telex, da perseguição aos rapazes do Fusca azul.” (BARCELLOS, 2008, p.33). No mesmo capítulo, logo em seguida, muda a narrativa para onisciente, em terceira pessoa. Utiliza, além da descrição das cenas da perseguição, a descrição do lado humano e pessoal dos personagens, o temperamento, as experiências, histórias da turma, os desejos. Este artifício do autor permite aproximar o leitor dos personagens e sensibilizá-lo com a história.

Barcellos, além de relatar experiências pessoais nas quais ele mesmo foi vítima dos abusos cometidos por policiais, narra situações em que fora testemunha, como repórter, da violência cometida por soldados da Polícia Militar. “Fiquei ainda mais irritado quando o fotógrafo deixou de documentar a cena seguinte: mulheres e crianças

chorando, enquanto os soldados saíam do quintal do barraco puxando três homens pelos cabelos.” (BARCELLOS, 2008, p.51). Nesse trecho, como em muitos outros, são expostas as opiniões do repórter sem receio.

A hibridez do gênero livro-reportagem fica evidente em *Rota 66*, principalmente, pela narrativa em primeira e terceira pessoa, a utilização da descrição do cenário, a transcrição de diálogos, impressão de ações e características dos personagens.

Empada, pedaço de pizza, café preto, coxinha de galinha, uns trocados de vez em quando. Os soldados adoram as propinas do boteco, que parece ponto de delegacia [...]. Wagner Bossato bebeu artemisa misturada com álcool, agora sente o efeito de uma bomba no sistema nervoso central. (BARCELLOS, 2008, p.121)

A utilização desses recursos torna o texto agradável e com características tipicamente ficcionais. Ao utilizar o recurso da primeira pessoa, o escritor tece o enredo como se fosse um diário, registrando os passos e as dificuldades encontradas durante a investigação. O autor aparece como personagem (repórter) e narra entrevistas negadas, a demissão e as ameaças.

Achei estranho o tenente falar em demissão. Mas, ao voltar à redação, descobri que ele estava bem informado. Eu não estava exatamente demitido, porém, algo pior havia acontecido. Pressionado pelo governo estadual, o dono do jornal havia decidido demitir o editor da reportagem, meu amigo Licínio de Azevedo. (BARCELLOS, 2008, p.53-4).

A utilização de leituras complementares, como parte da investigação e da própria escrita da reportagem é também uma característica fundamental do livro-reportagem, já que ajuda a comprovar a veracidade dos fatos que estão sendo narrados. Barcellos transcreve trechos de entrevistas, relatórios, boletins internos da Polícia Militar, denúncias, relatórios médicos, depoimentos, notícias que saíram na imprensa

versão oficial, entre outros. Por meio desses documentos, o jornalista e, também, o leitor conseguem fazer uma análise da contradição existente entre as versões e resultados oficiais.

Uma denúncia feita pela mulher de uma das vítimas, em depoimento para o juiz do Inquérito da Polícia Militar, descreve cruamente a ação dos policiais.

[...] os policiais pararam Lenilson, que caminhava pelo bairro, e logo foram gritando: 'Mãos na cabeça!'... em seguida jogaram um líquido em seus olhos, que perderam a visão temporária... Lenilson ainda foi severamente espancado... os policiais introduziram pedras em sua boca, andando, pisando em seu corpo... que já se encontrava muito machucado, tendo sido atingido depois em seu ouvido... (BARCELLOS, 2008, p.205).

Esse trecho demonstra que é desnecessário qualquer comentário do jornalista. A repercussão dessa denúncia, que Barcellos revela logo em seguida, comprova o trabalho tendencioso das autoridades que estão julgando o fato. Barcellos narra outras circunstâncias em que os matadores são absolvidos e, ainda, recebem elogio por parte dos colegas da PM, por meio de boletins internos ou notas divulgadas, incentivando ainda mais a violência no policiamento.

[...] nossos parabéns e que continue sempre demonstrando grau de eficácia cada vez maior por parte da Rota e de seus componentes, a fim de que o nome da mesma e do 1º Batalhão Tobias de Aguiar se localize mais profundamente na coletividade tão ansiosa por dias mais tranquilos em sua existência. (BARCELLOS, 2008, p.195)

A transcrição de trechos importantes para a comprovação do que Barcellos denuncia na obra *Rota 66*, juntamente com a pesquisa documental, entrevistas às autoridades, testemunhas e parentes das vítimas, garantem que a investigação do jornalista não deixa abertura para dúvidas quanto à veracidade da denúncia. Pelo confronto do Banco de Dados elaborado por Barcellos e dos arquivos da Justiça Civil, o jornalista consegue

contabilizar os acontecimentos. “[...] dos mais de 4.179 mortos em supostos tiroteios, 65 por cento eram cidadãos comuns, sem antecedentes criminais, ou seja, inocentes.” (BARCELLOS, 2008, p. 327-330).

Não apenas o número de mortos é um dado importante e revelador. Barcellos, ainda, contabiliza os gastos públicos exorbitantes cada vez que um suspeito é morto comparado com os gastos de uma prisão. Identifica os matadores, como agem e quem são dentro da polícia e em sua vida pessoal. E, principalmente, revela as circunstâncias em que os suspeitos são mortos. Essas considerações são extremamente importantes na construção de uma denúncia concreta e na obtenção de um *feedback* acerca dos acontecimentos.

Conclusão

A análise do livro-reportagem *Rota 66 – A História da polícia que Mata*, do jornalista Caco Barcellos – demonstra a importância de uma busca mais aprofundada dos acontecimentos que muitas vezes são tratados pela imprensa de modo meramente factual.

Fugindo das limitações de causa e efeito normalmente abordadas nas reportagens comuns, a obra que une literatura e jornalismo investigativo reafirma a superficialidade e a uniformidade do jornalismo contemporâneo.

No Brasil, muitos foram os jornalistas que fizeram das notícias corriqueiras grandes histórias. Por meio de muita investigação e estrutura literária, o jornalismo ganhou ar artístico e humano por meio dessas reportagens que foram publicadas em livros. Caco Barcellos consegue utilizar recursos literários para construir uma denúncia contra a atuação dos policiais militares. Mas, para isso, a investigação incansável do jornalista durante o período de 22 anos de ação policial nas ruas de São Paulo é indispensável.

Portanto, esse livro-reportagem é exemplo da prática de um jornalismo investigativo sério, complexo, aliado a uma linguagem agradável, mesmo em se tratando da informação policial. Visando contar histórias, acima de tudo, Caco Barcellos cumpre o papel social do jornalismo; ao denunciar abusos contra inocentes, garante, também, aos leitores o prazer de ler uma narrativa bem construída do ponto de vista literário.

Referências

BARCELLOS, Caco. **Rota 66: A História da Polícia que Mata**. 9ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CAPOTE, Truman. **A Sangue Frio**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CASATTI, Denise. Narrar para diversificar (2004). Disponível em: <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/opiniaio/trint8/opini%C3%A3o1.htm>>. Acesso em 28 de julho de 2010.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem e comunicação social: visões da linguística Moderna**. São Paulo: Parábola, 2002.

DEMÉTRIO, Silvio Ricardo. **Os limites do dever literatura no jornalismo**. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/demetrio-silvio-literatura-jornalismo.pdf>>. Acesso em 23 de dezembro de 2007.

GALENO, Alex & CASTRO, Gustavo de. **Jornalismo e Literatura: A Sedução da Palavra**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

LIMA, Alceu Amoroso. **Jornalismo como gênero literário**. Rio de Janeiro: Agir, 1969.

LIMA, Edvaldo Pereira. **O que é Livro-Reportagem**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Edvaldo Pereira. **Páginas Ampliadas: O**

livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Barueri, SP: Manole, 2004.

LIMA, Paulo. **Observatório da Imprensa**, 2006. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=371AZL004>>. Acesso em 14 de dezembro de 2007.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Jornalismo e ciências da linguagem**. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

KOTSCHO, Ricardo. **A Prática da Reportagem**. São Paulo: Ática, 1989.

KREIDLOW, Rogério. **Jornalismo Literário e Afins**, 2007. Disponível em <<http://peganomeu.wordpress.com/2007/08/10/jornalismo-literario-e-afins/>> Acesso em 28 de novembro de 2007.

RIBEIRO, Ana Paula. **Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950**, 2003. Disponível em <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/345.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2008.

RIVAS, Manuel. **El periodismo ES un cuento**. Madrid: Alfaguara, 1998.

VILAS BOAS, Sérgio. **O jornalismo é feito de muitos conteúdos não-noticiosos** (2006) Disponível em <<http://www.sergipe.com.br/balaiodenoticias/entrevistaj88.htm>>. Acesso em 28 de julho de 2010.

Artigo enviado em: 15/08/2011

Aceite em: 08/11/2011

O grito de Sophia

p. 80 - 85

Rogério Camargo¹

Maria Natália Ferreira Gomes Thimóteo²

Resumo

Sophia de Mello Breyner é reconhecida principalmente por sua obra poética. Entretanto, como prosadora, seus textos atingem um grau de poeticidade comparável a seus versos. Este trabalho analisa o conto *O Silêncio*, extraído do livro *Histórias da terra e do mar*, procurando estabelecer a relação silêncio/grito, sagrado/profano, presentes na narrativa. Para tanto, parte-se de algumas considerações de Mircea Eliade e seu conceito de hierofania, ou a manifestação do sagrado, à qual o grito irrompe de forma catártica, revelando uma realidade outra.

Palavras-chave: Sophia de Mello Breyner. Silêncio. Grito. Hierofania.

Abstract

Sophia de Mello Breyner is recognized primarily for his poetic work. However, as prose writer, his texts reach a degree of poeticity comparable to his verses. This work analyzes the tale “O silêncio” [The Silence], extracted from *Histórias da terra e do mar* [Stories of land and sea], seeking to establish the relation silence/ scream and sacred/profan present in the narrative. For this, part of some considerations of Mircea Eliade and his concept of hierophany, or the manifestation of the sacred, to which the cry erupts in a cathartic way, revealing a another reality.

Keywords: Sophia de Mello Breyner. Silence. Scream. Hierophany.

Introdução

*É tempo de silêncio,
de boca gelada e murmúrio,
palavra indireta, aviso
na esquina. Tempo de cinco sentidos
num só. O espião janta conosco.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Há muitas maneiras de dizer. Há muitas maneiras de ouvir e ainda outras de compreender.

Tudo faz parte de um processo. Cada poeta, em seu tempo, ao seu modo, gritou e silenciou. Gritando, proclamou; ao silenciar, disse. Sophia de Mello Breyner não foi diferente. Poeta contemporânea, em sua poesia, a imagem e a sensação são constantes e andam de mãos dadas. Seus versos, além de belos e magistralmente construídos, também gritam. Sophia lutou muito durante toda a vida contra as tiranias e opressões.

1. Acadêmico de Iniciação Científica. UTFPR. E-mail: cronicaprosaica@gmail.com

2. Orientadora: Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1999). Professora Associada na Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: natalia@unicentro.br

Toda a sua trajetória esteve marcada por intensa participação política e lutas ideológicas. Sua obra, evidentemente, reflete isso.

Este trabalho é apenas uma leitura possível de um conto possível. Inúmeras outras podem vir a existir e diferentes. Um bom artista da palavra nos abre esse infinito leque de possibilidades e seus textos vão muito além das barreiras do tempo. Já dizia Fernando Pessoa: “Crenças, exércitos, impérios, atitudes - tudo isso passa. Só a arte fica, por isso só a arte vê-se, porque dura.” (PESSOA, s.d., p. 3).

É esta arte que Sophia nos oferece, como um prato cheio a ser degustado pouco a pouco e de muitas maneiras a fim de extrairmos-lhe os diversos sabores. Uma pequena prova disto é o que temos aqui com o conto *O Silêncio*, extraído do livro *Histórias da Terra e do Mar*. Aproveitemos, pois.

O silêncio

*Os teus ouvidos estão enganados.
E os teus olhos.
E as tuas mãos.
E a tua boca anda mentindo
Enganada pelos sentidos.
Faz silêncio no teu corpo.
E escuta-te.
Há uma verdade silenciosa dentro de ti.
(Cecília Meireles)*

Já no início do conto, Sophia nos oferece um quadro cotidiano: uma mulher lavando louças na descrição de cada gesto, cada mínimo procedimento dessa tarefa até o seu término. Contudo, pode-se perceber que não só a louça estava limpa, “Mas sentia dentro de si uma grande limpeza como se em vez de estar a lavar a louça estivesse a lavar a sua alma.” (ANDRESEN, 2000, p. 47).

Nesse quadro, tudo é calma e mansidão. Há uma ordem inabalável (aparentemente), em que tudo está onde deveria estar. Absolutamente

nada foge à sua própria regra e razão de ser. O pão repousa no cesto, as roupas na gaveta e os copos no armário. É o retrato do sossego, pois quando da arrumação da casa, o próprio dia está pronto. E nesse momento, revestido de sagrado, descobrimos o nome da personagem que seguiremos em seus silenciosos passos pela casa: Joana. Em suas idas e vindas, atravessando a casa, vai abrindo e fechando portas, abrindo e fechando luzes. A atmosfera e o ambiente são partes integrantes do todo, não podendo ser dissociados dele. Nesse instante, também, Sophia nos apresenta outra personagem, tão importante quanto a mulher: o silêncio.

Um silêncio vivo, integrante, que paira sobre as coisas e é as coisas. É ele quem emoldura os retratos, cobre os móveis, esculpe volumes, recorta linhas, aprofunda espaços, ou seja, toda a perspectiva do desenho é perpassada por esse silêncio. “O silêncio como um estremecer profundo percorria a casa.” (ANDRESEN, 2000, p. 48).

Esse silêncio é tão dono da casa quanto a própria mulher que nela habita. Ele é o seu companheiro. Silêncio, inclusive já delineado por Valéria de Lima Vianna, ao tratar da poética de Sophia como: “Um silêncio sentido, visto, ouvido, quase material, ao ponto de podermos tocá-lo, nos escapando de viés pelas entrelinhas do verso.” (VIANNA, 2001, p.1171).

Vivo, palpável, o silêncio é como uma furtiva sombra que está em todos os lugares e em lugar algum. Pode ser sentido, mas não pode ser apanhado. É e não é. É sem ser. Assim como em Cecília Meireles, o silêncio em Sophia também diz. “Os anjos de mármore ficarão para sempre ouvindo:/ que eles também falam em silêncio.” (MEIRELES, 1973, p. 123).

Essa ausência de dizer traz consigo uma mensagem, um dito, algo que precisa ser entendido,

sentido, para só então ser compreendido. Ainda nas palavras de Viana:

A linguagem, ao trazer a presença de algo, traz consigo a ausência disso mesmo que pretende significar. É, aliás, o que a torna – a linguagem – possível, essa distância, a negação desse algo enquanto presença. Em outras palavras, uma ausência dita. (VIANNA, 2001, p. 1171-72).

Dentro da casa tudo é conhecido e se mostra à contemplação em seu máximo esplendor e serenidade. Mesmo a noite, ao chegar, não tem nada a ocultar em suas sombras, mostrando “[...] o seu rosto constelado e suspenso.” (ANDRESEN, 2000, p.49).

Não há mistério. Há, sim, uma experiência sensorial aguçada, por meio da qual é possível perceber o ambiente, comungar com ele. Quando Joana anda pela casa, sempre lentamente, percebe que tudo, há muito tempo, vive sob uma ordem. E sempre acompanhada do silêncio, que cresce cada vez mais.

Joana deu lentamente a volta à sala. Tocou o vidro, a cal, a madeira. Há muito já que cada coisa tinha encontrado ali o seu lugar. E era como se esse lugar, como se a relação entre a mesa, o espelho, a porta, fossem a expressão de uma ordem que ultrapassava a casa. (ANDRESEN, 2000, p. 49).

A ordem, as coisas, o mundo e até o universo estão diretamente relacionados com este silêncio. Joana toca as paredes da casa, sente-as, respira-as. Sente-se a rainha de um reino que é só seu, sente-se livre e em paz.

Então, mais uma vez, Joana atravessa a sala, só que opta por debruçar-se à janela “[...] em frente do puro instante azul da noite.” (ANDRESEN, 2000, p. 50). Ao olhar para o céu, ela vê as estrelas e sente, em seu íntimo, que há, e desde sempre houve, entre ela, os astros e a casa, uma aliança. Aqui as estrelas podem ser entendidas como uma alusão ao infinito, ao próprio universo do qual fazem parte. E Joana, também, faz parte de tudo aquilo. “E ela habitava essa unidade, estava

presente e viva na relação das coisas com e a própria realidade atenta a abrigava em sua imensa e aguda presença.” (ANDRESEN, 2000, p. 50).

Em Sophia, é por meio da experiência sensorial que o ser comunga com o todo. Pode-se dizer que as coisas trazem e mostram algo de sagrado. Somente aspirando, sentindo, vendo, ouvindo, degustando, é que o homem pode inteirar-se. Desse seu fundir-se com o cosmos é que ele poderá se manifestar em toda a sua essência e aspirar ao infinito. Esse cosmos, na sua totalidade, torna-se, em Sophia, uma hierofania, segundo Mircea Eliade (2001), pois revelam algo de sagrado. Tudo segue seu rumo, aparentemente perfeito, até que, em um segundo, tudo muda.

O grito

*Dentro de mim ha só um vácuo, um deserto, um
mar nocturno.
E logo que sinto que ha um mar nocturno
dentro de mim,
Sobe dos longes dêle, nasce do seu silêncio,
Outra vez, outra vez, o vasto grito antiqüíssimo.
(Álvaro de Campos)*

Foi então que se ouviu o grito. “Um longo grito agudo, desmedido. Um grito que atravessava as paredes as portas, a sala, os ramos do cedro.” (ANDRESEN, 2000, p. 51).

A princípio, Joana não sabe exatamente de onde vem o grito, sabe apenas que é alheio e exterior à casa. Porém, depois de um momento de pausa, onde tudo parece suspenso, imóvel e hesitante surgem novos gritos que se erguem rasgando a noite. Gritos que vêm da rua, do outro lado da casa. Voz nua, desgarrada e solitária de uma mulher que vai, aos poucos, transformando-se em uivo rouco e cego, baixando em ritmo e lamentação para voltar a crescer ainda mais em raiva, fúria, desespero e violência.

É o grande abalo da ordem estabelecida, da paz conquistada às custas do silêncio.

Na paz da noite, de cima a baixo, os gritos abriram uma grande fenda, uma ferida. E assim como a água começa a invadir o interior enxuto quando se abre um rombo no casco de um navio, assim agora, pela fenda que os gritos tinham aberto, o terror, a desordem, a divisão, o pânico penetravam no interior da casa, do mundo, da noite. (ANDRESEN, 2000, p. 51).

Diante dessa violência, que é o grito, Joana não pode mais permanecer inalterada, passiva. Ao contrário, ela se vê impelida a percorrer novamente a casa, atravessar a sala, o corredor e o quarto para, do outro lado da casa, ir debruçar-se à outra janela, que também dava para a rua e encontrar a origem de todo o desequilíbrio.

Assim como o silêncio, o grito também é personagem vivo, atuante, desencadeador. O grito despido, nu, desmedido, enche a penumbra, antes tomada de silêncio. O grito vai às casas, batendo às portas de uma ponta a outra da rua. Todo o cenário muda. Ao invés da casa tranquila e sossegada, mundo perfeito e alienado, morada do silêncio, castelo de uma rainha solitária, Sophia desenha-nos outro quadro, o real e exterior

Era uma rua estreita, apertada entre edifícios sem cor, pesados e tristes. Ali a noite era cinzenta, o ar baço, parado pegajoso. Cães vadios farejavam o chão dos passeios e rebuscavam os caixotes do lixo tentando agarrar sob as tampas os restos, as cascas, o pescoço da galinha degolada. (ANDRESEN, 2000, p. 52).

A noite já não é mais azul, nem a luz fazia brilhar brancos azulejos da cozinha. O ar já não é mais limpo nem há qualquer sensação de limpeza. A realidade é outra, a experiência sensorial também. Já não há mais a atmosfera tranquila e inabalável. O que se mostra é um outro mundo, o verdadeiro mundo de todos os dias, com suas misérias e feiuras, que olhos alienados esqueceram-se de reconhecer. A hierofania experimentada momentos antes, nas coisas, na noite, na luz, é transmutada num fenômeno orgânico, perdendo a sua revelação de sagrado.

É a segunda vez que Joana vai à janela. Contudo, da primeira, nada havia de desarmonioso, feio, duro. Antes, uma grande calma, uma plácida quietude, fruto do vivo silêncio. Dessa vez, porém, o cenário mudou. Encostada às paredes de uma grande prisão, está a mulher que grita histérica e desesperadamente contra seu algoz. “Às vezes erguia a cara e então via-se o rosto torcido e desfigurado pelo grito. Ao seu lado desenhava-se o vulto de um homem.” (ANDRESEN, 2000, p. 52).

Gritos. Indiferentes aos apelos para que se calasse – do homem que procurava arrastá-la – a mulher apenas gritava.

Gritava como se estivesse só no mundo, como se tivesse ultrapassado toda a companhia e toda a razão e tivesse encontrado a pura solidão. Gritava contra as paredes, contra as pedras, contra a sombra da noite. Erguia a sua voz como se a arrancasse do chão, como se o seu desespero e a sua dor brotassem do próprio chão que a suportava. Erguia a sua voz como se quisesse atingir com ela os confins do universo e, aí, tocar alguém, acordar alguém, obrigar alguém a responder. Gritava contra o silêncio. (ANDRESEN, 2000, p. 53).

Aqui, tudo muda de perspectiva mais uma vez. A própria visão do silêncio muda. O mesmo silêncio de antes, que pairava sobre as coisas e a noite, elo entre o ser e o universo, é desmascarado. O grito surge como uma arma contra o silêncio e tudo o que o representa – a prisão, as paredes, as pedras, as sombras da noite, expectadores passivos diante do mundo e seus espetáculos. O grito é o abalo, a indignação, a voz que se ergue contra a estabilidade que nada percebe.

A cada novo grito, segue-se um instante de silêncio, a resposta esperada e que não vem. Contudo, eles não cessam, não é possível que cessem.

Mas ela recomeçava a gritar e batia com os punhos na parede da prisão como se quisesse forçar a pedra a responder. Gritava como se quisesse atingir um ausente, acordar um adormecido, abalar uma consciência impas-

sível e, alheada, tocar o coração de um morto. Através das paredes, das portas, das ruas, da cidade, gritava para o fundo do universo, para o fundo do espaço, para o fundo da ocultação da noite, para o fundo do silêncio. (ANDRESEN, 2000, p. 54).

O alvo é ainda o silêncio e tudo que comunga com ele. O alvo é a consciência alienada de Joana e de todas as Joanas que, rainhas, dormem em seus castelos de sonho e nuvem. O grito é a voz de quem perambula pelas noites, sob a penumbra, com o rosto contorcido pela ânsia de gritar. O grito vem de dentro para fora. O silêncio vem do exterior para dentro. Gritar é mover o mundo. Silenciar, nesse caso, é não dizer. É engolir a própria voz. O grito interrompe o limiar, invade-o. Valemo-nos do pensamento de Eliade, que explica o espaço entre o sagrado e o profano:

O limiar que separa os dois espaços indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso. O limiar é ao mesmo tempo o limite, a baliza, a fronteira que distinguem e opõem dois mundos – e o lugar paradoxal onde esses dois mundos se comunicam, onde se pode efetuar a passagem do mundo profano para o mundo sagrado. (ELIADE, 2001, p. 29)

Quando os gritos finalmente terminam, ainda fica no ar, pairando, um eco de soluços e de passos que se afastam e diminuem. Então tudo volta a ser silêncio. Mas o silêncio é outro, já não é um silêncio doce e ordenado, e sim opaco e sinistro. O abalo é irreversível, a ordem fora alterada. Como um símbolo de passagem, os gritos transformaram o silêncio e a paz estabelecida, a hierofania, num silêncio transmutado em campo de mortos, onde a batalha foi sangrenta e não poupou a ninguém. A ordem agora é o caos.

Joana volta para a sala. Mas agora tudo mudou.

Tudo agora, desde o fogo da estrela até ao brilho polido da mesa tinha se tornado desconhecido. Tudo se tinha tornado acidente absurdo, sem ligação, sem reino. As coisas não eram dela, nem eram ela, nem estavam com ela. Tudo se tornara alheio, tudo se tornara ruína irreconhecível. (AN-

DRESEN, 2000, p. 55)

O mundo de Joana desmoronara, seu castelo fora invadido. A pequena redoma de vidro onde sempre vivera em sua total e aparente plenitude se desfez em incontáveis pedaços. O espaço sagrado foi agredido, qual um animal feroz, que devora a presa. O próprio universo estilhaçara-se, impossível de ser reconstruído da mesma forma. O grito invadiu seu mundo, derrubou as paredes que a mantinham presa em sua luxuosa cela. “E, tocando sem sentir o vidro, a madeira, a cal, Joana atravessou como estrangeira a sua casa.” (ANDRESEN, 2000, p. 54).

A comunhão acabou. Já não é mais possível sentir nada do antigo mundo. Ele é agora, estranho, outro. Os gritos silenciaram, mas deixaram consequências graves. Deixaram olhos abertos para outra realidade, para o mundo exterior, para as vozes dos que clamam e não são ouvidos e por isso mesmo precisam gritar para as pedras, para as paredes, para os seres inanimados.

E mesmo o silêncio agora é outro, ele também, abalado pelo grito tornara-se o verdadeiro silêncio que percorre sobre a obra de Sophia “[...] um silêncio que paira, vem junto, etéreo, atravessa os sentidos, ainda que grite, ainda que o silêncio grite!” (VIANNA, 2001, p. 1174).

Mesmo ele, o silêncio, também passa a gritar. Para aquele que tiver ouvidos para ouvir. O silêncio.

Mais algumas considerações

O ano de escrita deste conto é 1966, auge da ditadura, não só em Portugal, como em todo o mundo e, principalmente, nas Américas. Muitas são as leituras possíveis. Um bom texto jamais se esgota. Toda a poesia de Sophia é perpassada pelo grito e pelo silêncio. Um silêncio que diz, um grito que responde. O silêncio é, em Sophia, a

representação do antigo e tem muitas faces:

O antigo, assim como o silêncio, tem essa dimensão dupla daquilo que é ausente e presente ao mesmo tempo. Dimensão tão constantemente encontrada nos versos de Sophia. O silêncio, percebemos, aparece em sua obra como um ritual de preparação para o que ainda não será revelado, mas que, vá lá, saberemos assim mesmo. (VIANNA, 2001, p. 1182)

Artigo enviado em: 30/09/2011

Aceite em: 29/11/2011

Durante todo o conto, o silêncio prepara para esse algo a ser revelado. No caso, a alienação, a segurança de quem vive em redomas de vidro, expectando apenas a vida, o mundo. O grito é mais do que um simples grito perdido na noite. É um convite a uma percepção maior do mundo à nossa volta e do papel de cada ser no mundo. É a voz que estará a ecoar ainda por muito tempo. Das coisas que revelam o cosmos, do silêncio que revela o sagrado, algo irrompe como a quebrar o espaço hierofânico de antes, interrompendo a comunicação com os deuses.

O grito. O grito de Sophia.

Referências

ANDRESEN, Sophia de M. B. **Histórias da Terra e do Mar**. Lisboa, Texto: 2000.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo, Martins Fontes, 2001

MEIRELES, Cecília. **Poesias completas**. Vol. II. Mar absoluto e outros poemas. Retrato Natural. Brasília: Civilização Brasileira, 1973.

PESSOA, Fernando. **Páginas de estética e de teoria e crítica literárias**. Lisboa: Atica, s.d.

VIANNA, Valéria de Lima. **O silêncio de Sophia**. In *Encontros prodigiosos: anais do XVII Encontro de Professores Universitários Brasileiros de Literatura Portuguesa / Lélia Maria Parreira Duarte, Paulo Motta Oliveira, Silvana Maria Pessôa de Oliveira (organizadores)*. – Belo Horizonte: FALE/UFMG: PUC Minas, 2001. 2v.

Terrorismo e escritura no romance *Teatro*, de Bernardo Carvalho

p. 86 - 92

Suelem Cristina Camilo¹

Daniel de Oliveira Gomes²

Resumo

O presente artigo faz uma análise do romance *Teatro*, de Bernardo Carvalho. Considerando que a obra apresenta uma visão do terrorismo antes de sua maior explosão de ataques, em 11 de setembro de 2001, procuramos fazer uma relação entre a escritura e as suas influências antes deste terrorismo. Por intermédio de estudos bibliográficos baseados em Michel Foucault e Jean Baudrillard, brevemente lidaremos com a questão da representação no romance, o tratamento de sua estruturação em comparação com o *coup de théâtre*. Procuramos fazer uma reflexão sobre como esse golpe acontece, no interior de tais representações teatrais em um romance complexo, elíptico e labiríntico como o *Teatro*. Depois disso, nós refletiremos a questão do sujeito-autor de Carvalho, o autor-sujeito em relação direta ao terrorismo, através dos pressupostos teóricos foucaultianos. Como os conjuntos de textos são reunidos sob a autoria de um autor ou de um outro, de que forma podemos considerar a influência do autor sobre o texto. Para, finalmente, consideramos que influência essa relação tão estreita pode produzir nas massas sociais, sendo o terrorismo algo produzido por eles e contra (para) eles, de acordo com os estudos de Jean Baudrillard sobre as massas.

Palavras-chave: Carvalho. Baudrillard. Foucault. *Coup de théâtre*. Escritura.

Abstract

The present article analyses the novel *Teatro*, by Bernardo Carvalho. Considering that the novel brings a vision of the terrorism before its biggest explosion of attacks on September 11, 2001, we look for a relation between the scripture and its influences before the terrorism. Through bibliographical studies based on Michel Foucault and Jean Baudrillard we briefly deal with the question of representation in the novel, treating its structuring in comparison to the *coup de théâtre*. We look for making a reflexion in how this *coup* happens, typical of the theatrical representations inside such a complex and elliptical novel and labyrinthine as the *Teatro*. After that, we reflect the question of the author-subject in Carvalho, this author-subject in straight relation to the terrorism, through the foucaultians theoretical presuppositions. As the sets of text are gathered under the authorship of an author or of an other, in which way we can consider the author's influence on the text. For finally we consider which influences of this so narrow relation can produce in the social masses, being the terrorism something produced by them and for them, according to the studies of Jean Baudrillard about the masses.

Keywords: Carvalho. Baudrillard. Foucault. *Coup de théâtre*. Scripture.

1. Acadêmica de Iniciação Científica. Unicentro. E-mail: setepstras@hotmail.com

2. Orientador: Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor adjunto na Universidade Estadual do Centro-Oeste - Paraná. E-mail: dgomes@unicentro.br

Coup de théâtre em Carvalho

Em um artigo da Universidade de Brasília, nomeado “À Deriva Espaço e Movimento em Bernardo Carvalho”, Anderson da Mata diz sobre as obras carvalianas: “As reflexões estão a todo tempo apontando para a questão da autoria, da escrita e da leitura como mecanismos de entendimento, mas frágeis a ponto de expor seu autor à confusão.” (MATA, 2005, p.11). É exatamente o que ocorre no romance *Teatro*, publicado pelo autor em 1998, alguns anos antes dos primeiros ataques terroristas ocorridos no século XXI. Seus narradores entram em um mundo paranoico, como que paralelo à realidade. E paranoico é o pacto de quebra da linearidade narrativa que o próprio Carvalho institui ao seu leitor, no sentido de romper com qualquer representação aguardada. Pode haver questionamentos primários em relação ao fato de um livro intitulado *Teatro*, na verdade, trazer em suas linhas o gênero romance. Mas, tudo não passa de representação, as personagens de Carvalho representam a todo instante; estão elas também rodando na ciranda do irrepresentável onde nós, leitores, circulamos paranoicamente dançarinos, sob um emaranhado de enigmas de enredo que se revelam, velam e/ou desvelam, a cada página. (Absurda espera, desesperada espera, dança quase beckettiana, da representação. Ou seja, o terror em esperarmos um certo Godot em Carvalho, o vazio da presença, ao lado das suas personagens performáticas, ao se ler *Teatro*).

Lembremos que o romance é dividido em duas partes, a princípio parecem totalmente alheias, porém, aos poucos, vão revelando suas relações e ligações. São dois blocos narrativos, com narradores distintos. Entretanto, uma estranha coincidência entre eles é que possuem o mesmo nome: Daniel. Há ainda a presença

enigmática de Ana C., que aparece talvez como uma personagem-chave para o desenvolvimento da trama, embora também sejam personagens diferentes nas duas histórias. Na primeira, uma mulher, antigo amor do narrador, na segunda um travesti, ator de filmes pornográficos.

O autor usa de uma escrita que acaba por prender o leitor, a fim de amarrá-lo ao complexo de questionamentos e situações limítrofes gerando mistério acerca, tanto dos motivos que levam a certos acontecimentos, quanto de como se dará o desfecho da história. Entretanto, este mistério converte-se em enigma, posto que somos obrigados a acatar não mais a expectativa da verdade que o enredo nos propõe, mas sim, o entre-lugar das condições de verdade. Como dirá Stefania Chiarelli, em seu artigo, neste romance, “[...] o escritor busca reproduzir os meandros de uma mente perturbada pela paranoia. A interpenetração da verdade e da mentira, o jogo entre loucura e sanidade vai tecendo um universo ficcional onde não mais é possível que se estabeleça uma só verdade.” (CHIARELLI, 2007, p.77)

Oliver Allain escreve sobre a teatralidade contida na obra de Carvalho. Fala-nos sobre o recurso de pausa e repetição que é bastante explorado pelos produtores de cinema. Esse recurso também é marcante em *Teatro*: abundam artifícios para que a história avance sincopadamente, ligando e desligando elementos do enredo, tais como personagens, locais, sentidos. Esse tipo de recurso talvez tenha influência do *coup de théâtre* (golpe de teatro), “[...] que sacode o leitor ao dobrar o relato numa circularidade à beira da loucura, são reiteradamente abertos e selados romances com intitulado teatral que chamam a atenção de uma forma particular.” (ALLAIN, 2003, p.39) “O golpe do *coup de théâtre* não espera necessariamente pelo final do relato, pode vir, como em *Teatro*, em seu meio, desconfigurar sua

verossimilhança, intercambiando, transformando, sobrepondo identidades, locais e épocas.” (ALLAIN, 2003, p.40)

Em “Os Sãos” - primeira parte do romance - temos a narração de um policial que, após sua aposentadoria, é obrigado pelas circunstâncias a retornar em fuga ao país de onde seus pais partiram com ele ainda em gestação. O narrador repete muitas vezes que faz o caminho inverso ao de seus pais e vai aos poucos dando pistas dos motivos que o levaram a essa atitude desesperada.

Quando atravessou a fronteira fugindo da miséria e da insanidade de um mundo à margem, não podia imaginar que o filho que a mulher carregava na barriga um dia faria o caminho contrário, fugindo ele também, só que agora para o mais longe do bem-estar que os pais buscaram; que eu teria de fugir de volta para a periferia, depois de testemunhar os piores horrores, o que faz de mim um sujeito indesejado, a ser perseguido e silenciado a qualquer preço. (CARVALHO, 1998, p.10)

No decorrer da história, vai dando detalhes e mencionando fatos que ajudam na sua compreensão, por intermédio de uma prática de escrita labiríntica, retornando muitas vezes a pontos já visitados da história para dali seguir caminhos distintos levando a outros pontos da história, tal qual um labirinto onde muitas vezes é preciso retornar por onde já se andou para daí então seguir o caminho correto. Como não há o caminho correto, este retorno dá-se como suspensão, lapso narrativo, *coup de théâtre*.

No anfiteatro de foucault

Nessa primeira história, vemos bastante explorada a questão de autor e autoria, tratada também na segunda parte, porém de maneira mais sucinta. Dentro dessa questão, analisamos o fato de em “Os Sãos” haver um terrorista que mata pessoas bem-sucedidas das áreas empresariais e de comunicação. Posteriores aos assassinatos são enviadas cartas como que explicando os

motivos do assassino para tais atos, cartas essas são divulgadas em todos os jornais, tendo acesso a elas toda a população. Elas trazem a visão de uma pessoa inconformada com o mundo onde vive, onde considera as pessoas assassinadas como os principais responsáveis pelos problemas do mundo, somente eliminando-as poderia haver um mundo ideal segundo a visão do autor das cartas, suposto terrorista. Segundo Michel Foucault em “O que é um autor”, a escrita individualiza e oblitera quem as escreve, em todos os campos humanos e científicos, assim como podemos arriscar a dizer que Bernardo Carvalho individualiza-se como função-autor e oblitera-se em sua própria voz autoral, ao escrever *Teatro*, a modo de um extravasamento da escritura.

Ainda segundo Foucault: “[...] a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que a própria natureza do significante.” (FOUCAULT, 2000, p.35). Assim como as cartas do terrorista são um jogo de signos que pretendem levar a um fazer-creer em relação aos ataques - “[...] a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando.” (FOUCAULT, 2000, p.35) - levando à construção da imagem de um terrorista que tem como principal objetivo o desenvolvimento de um novo mundo, de um mundo ideal. A imagem do escritor em Michel Foucault equivale à da personagem terrorista em Bernardo Carvalho, no sentido de um gesto violento e paranoico. Vejamos como descreve-se, no romance, a personagem terrorista, “Não era um homem burro, longe disso; seu raciocínio era claríssimo e lógico, porém obviamente paranoico, vendo o país como um sistema orquestrado em seus mínimos detalhes para a construção do ser humano em nome dos interesses do capital industrial e tecnológico.” (CARVALHO, 1998, p.25)

Conforme avançamos a leitura da primeira parte de *Teatro*, o narrador nos informa sobre um cientista que vivera isolado por muitos anos em uma cabana na neve e acaba sendo acusado por seu próprio irmão de ser o autor das cartas. Logo também o autor dos atentados. Isso devido às correspondências trocadas por eles durante anos serem muito parecidas com as cartas do terrorista, tanto na forma como as escreve quanto pelas ideias defendidas. Dessa forma, o cientista passa a ser o principal suspeito pelos atentados; as cartas, agrupadas como sendo de autoria do terrorista, passam a fazer parte do grupo de autoria do suspeito, o cientista. Foucault diz sobre o sujeito-autor: “[...] ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite agrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos.” (FOUCAULT, 2000, p.44), “[...] o fato de vários textos terem sido agrupados indica que se estabelece entre eles uma relação.” (FOUCAULT, 2000, p.45). É isso que vislumbramos na trama da primeira história de Carvalho, o irmão vê a semelhança entre as ideias expressas nas cartas do terrorista e as expressas nas cartas do suspeito. Dessa forma, ele toma discursos semelhantes como pertencentes a um mesmo autor, delimitando a escritura do suspeito e do terrorista, agrupando-as sob uma mesma autoria. É esse papel classificativo que ressalta Foucault, em que as relações de sentido, estabelecidas em diversos textos, podem permitir a reunião deles sob um mesmo sujeito-autor, ou mesmo refutar a autoria de algum deles como pertencentes do mesmo autor.

Ao fazer essa ligação entre as cartas, o irmão “[...] manifesta a instauração de um certo conjunto de discursos o interior de uma sociedade e de uma cultura.” (FOUCAULT, 2000, p.46). Numa sociedade que se apavora com a possibilidade

de um assassino terrorista poder ser qualquer pessoa em qualquer lugar, torna-se ainda mais fácil que as cartas do terrorista instaurem-se como pertencente ao cientista, tomando-o suspeito.

Toda a história do cientista como suspeito e da solução do enigma do terrorista é revelada por meio de um jornal, com o qual o narrador se depara pela primeira vez nas mãos de Ana C. ao encontrá-la por acaso na rua. Ela foi o amor que ele deveria ter vivido e não viveu. E, por meio dela, Daniel faz o primeiro contato com a história do suspeito no jornal, que ao ler somente duas horas mais tarde, como afirma, leva-o à decisão de tramar uma falsa morte e retornar ao país de origem de seus pais. Uma atitude desesperada para proteger-se, em que demonstra inconformismo com as informações reveladas no jornal.

“Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas ou sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.” (FOUCAULT, 2000, p.47). Como diz Foucault, a autoria, no ocidente, tem um elo originário com a transgressão e punição. Por isso, tornara-se tão importante a captura do autor das cartas, pois estas justificavam transgressões, justificavam assassinatos na busca de instituir um mundo coerente, um universo discursivo. Talvez este seja o motivo do narrador apenas revelar tudo àquilo que sabe na “língua de seus pais”, na língua desprezada por ele há muitos anos, pois se revelasse tudo o que sabia em sua própria língua certamente seria punido por isso. Diferentemente de Daniel, que não se convence com a história sobre o suspeito revelada no jornal, temos a figura de Ana C., aquela que não suporta o anonimato do terror, representando a população em geral, que também não suporta o anonimato do terrorista,

convencendo-se imediatamente de toda a história relatada no jornal, tomando-a como verdade. Como afirma Foucault, acerca do anonimato na sociedade da autoria literária, ele não nos é hoje suportável. Assim como o anonimato com relação a qualquer verdade integrada a um sistema de propriedade, nos dias de hoje, ainda mais quando atrelado ao terror, “[...] apenas o suportamos a título de enigma.” (FOUCAULT, 2000, p.50). Esta constante dança da verdade do terror em Bernardo Carvalho denunciaria os mecanismos de poder que movimentam nossas curiosidades com relação às certezas que buscamos sempre e seu atrelamento com certos regimes de verdade. Ou seja, o romance *Teatro* nos mostra que a verdade que suplanta um anonimato é sempre produzida e regulamentada por um sistema maior de poder. O perigo do erro está em nunca aceitarmos o anonimato, em certas circunstâncias.

À sombra do terrorismo

Ao final de “Os Sãos”, o narrador nos revela sua suspeita de que os ataques terroristas poderiam ter sido forjados pela própria polícia. Seu trabalho durante os muitos anos que esteve na polícia era somente ouvir e escrever, como ele mesmo relata: “Quando entrei para a polícia, eles me disseram que eu só precisava ouvir e escrever” (CARVALHO, 1998, p.17), após o primeiro ataque fora incumbido de escrever uma carta justificativa como forma de afrontar o terrorista para que este se manifestasse, e assim fez até os últimos ataques.

Conheço todas de cor. Pesei cada frase, cada palavra. Sob as ordens dos superiores, tentei imaginar os motivos, e criei um personagem por trás dos atentados. Fui buscar no fundo da minha imaginação tudo o que não havia utilizado no meu projeto abortado de tornar-me um escritor. Inventei aquele homem revoltado, louco, só. E conforme novos atentados iam ocorrendo, com intervalos por vezes de dois, por outras de três e até cinco anos, sem uma única palavra do verdadeiro ‘terrorista’, sem nenhuma manifestação daquele

homem que provavelmente nada tinha a ver com o que eu criava, ia compondo sua personalidade em novas cartas, dando-lhe maior complexidade psicológica, colocando-o no centro de um teatro. (CARVALHO, 1998, p.74)

Sua desconfiança, todavia, ocorre ao lhe pedirem que escreva uma carta adiantada ao ataque, e este ocorre justamente do modo como havia sido narrado. Quando a história do suspeito é relatada no jornal, teme, de forma que beira à paranoia, de que os “sãos” lembrem-se dele, lembrem-se que foi Daniel quem escreveu todas as cartas e tentem silenciá-lo, por isso empreende em fuga. Como dito na citação de Anderson da Mata, Daniel sente-se confuso com tudo o que acontece, com todos os fatos, com as cartas que escreveu, com a história do suspeito no jornal, a ponto de sentir sua vida ameaçada, de apenas revelar a história que o afligia fora de seu país, em uma língua diferente.

O desespero do narrador demonstra o caráter frágil do cidadão perante o terror, ao terrorismo, ao ver-se terrorista, Daniel vê-se como a sujeira da sociedade, agente do “mal necessário”. No que trata da relação do terrorismo com as massas sociais, Jean Baudrillard, em um capítulo “Massa e Terrorismo”, do livro *À sombra das maiorias silenciosas: O fim do social e o surgimento das massas*, comenta a relação de estreiteza entre a sociedade massificada e o terrorismo, tratando o terrorismo não como uma consequência das massas, mas como algo paralelo à elas, tão irrepresentável quanto elas: “Não se pode dizer que é a ‘era das maiorias silenciosas’ que ‘produz’ o terrorismo. É a simultaneidade dos dois que é assombrosa e causa estranheza.” (BAUDRILLARD, 1994, p. 45)

Baudrillard faz uma interessante reflexão sobre como as massas e as sociedades em geral se posicionam diante do fenômeno do terrorismo, algo que para ele não é uma consequência do surpreendente aumento do convívio social em

massa, mas sim alguma coisa que caminha junto com isso. Segundo ele, o terrorismo tenta atacar o capital, mas ao invés disso, ataca aquele que é seu verdadeiro inimigo, o social, “[...] tal como é produzindo hoje – rede orbital, intersticial, nuclear, textural, de controle e de segurança, que nos investe de todas as partes e nos produz a nós todos como maioria silenciosa.” (BAUDRILLARD, 1994, p. 43) Um inimigo perene e eterno das massas, que evolui com a evolução delas, se modifica com a modificação delas. Chegando a ser comparado em sua imprevisibilidade, e até mesmo inevitabilidade, a fenômenos da natureza, tais como um terremoto, “[...] não há diferença alguma entre um terremoto na Guatemala e a queda de um Boeing na Luftansa com trezentos passageiros a bordo, entre a intervenção ‘natural’ e a intervenção ‘humana’ terrorista.” (BAUDRILLARD, 1994, p. 47). Deixando-nos um desafio ao sentido e a certeza de ele sempre ocorre nos sistemas de massa de maneira imprevisível e inevitável.

Em *Teatro*, o terrorismo representa ao mesmo tempo a paranoia, o suposto terrorista ataca aquilo que ele acredita fazer mal ao mundo, entretanto com isso acaba atacando o próprio mundo. Ao atacar em prol da sociedade, planta nessa mesma sociedade a semente da paranoia. O que notamos é a figura de um terrorista que tenta atacar o que ataca a sociedade, ou seja, aquilo que subjuga a população. Em relação a esse inimigo do terrorismo, Baudrillard afirma que “[...] o terrorismo na verdade pretende visar o capital (o imperialismo mundial, etc.), mas se engana de inimigo, e ao fazer isso visa o verdadeiro inimigo que é o social.” (BAUDRILLARD, 1994, p. 43)

Baudrillard nos diz ainda:

(...) o terrorismo responde como um ato *ele mesmo hiper-real*, imediatamente destinado às ondas concêntricas dos meios de comunicação e da fascinação, imediatamente destinado não a alguma representação ou consciência, mas a desaceleração mental por contigüidade, fascinação e pânico, não à reflexão nem à

lógica das causas e dos efeitos, mas a reação em cadeia por contágio. (BAUDRILLARD, 1994, p. 43)

Podemos relacionar essa afirmação com o que ocorre na obra carvaliana, na qual há uma onda de pânico desencadeada pelas mídias, principalmente pela publicação, nos jornais, das cartas escritas em justificativa aos ataques. Qualquer pessoa poderia ter acesso a esse material, que de certa forma popularizava-se por meio de sua grande circulação nas mídias. E, do mesmo modo, sendo essas cartas anônimas, qualquer pessoa poderia ser o terrorista. Assim “Seu único ‘reflexo’ não é exatamente um prolongamento histórico: é sua narração, sua onda de choque nos meios de comunicação.” (BAUDRILLARD, 1994, p. 46)

Na obra de Carvalho, a todo tempo se tenta encontrar motivos e razões para os ataques, as próprias cartas os justificam. A população, a todo tempo, tenta encontrar um culpado, alguém que pague pelos atentados, isso vemos representado na figura de Ana C., como anteriormente afirmado. Contudo, segundo Baudrillard, há uma relação muito mais complexa entre as massas populares e a ocorrência terrorista, tanto um quanto outro proporcionam tamanha ir-representatividade, que se torna impossível compreender o ato terrorista, visto que a única coisa que assemelha-se a ele em seu “[...] comportamento cego, desprovido de sentido e além da representação [...]” (BAUDRILLARD, 1994, p. 44), são as massas.

Carvalho apresenta o terrorismo, em sua obra, como algo arraigado à sociedade de tal forma que seja uma engrenagem necessária, apesar de um tanto obscura, ao seu funcionamento: “o mal necessário”:

Montesquieu dizia que ‘se uma república é pequena, ela é destruída por uma força estrangeira; se ela é grande, é destruída por um vício interior’. Precisamos nos vacinar contra esse vício. E é dessa vacina que estou falando quando digo que o mal é necessário. Precisa-

mos da ideia de que o mal está entre nós, e não no exterior, para que possamos nos defender de nós mesmos. (CARVALHO, 1998, p.68-69)

Retornando a Foucault, desde sua aula inaugural no *Collège de France*, ele já tratava dos chamados princípios de rarefação (autor, comentário, etc) mostrando que jamais existe a possibilidade de resgatar-se e reatualizar-se, pela leitura ou investigação, uma extensão de enunciados contínuos. Mesmo assim, podemos perceber que cada vez mais a escrita e a autoria não deixam de aparecer como formadores de práticas de leituras e interpretação. Tudo aquilo que é escrito e publicado passa pelo crivo de valor da sociedade a qual se vincula, principalmente pelos numerosos meios de comunicação que permitem sua divulgação, sob uma condição de opinião pré-definida. Dessa forma, o autor sempre corre o risco de ser julgado e inquirido por aquilo que escreve e publica. Isso se torna ainda mais perene, absorvente, quando nesses escritos o tema tratado é o terror, o terrorismo. A sociedade toma para si as ameaças terroristas, o medo espalha-se por toda a massa social, pois tal como afirma Baudrillard o reflexo do terrorismo se prolonga historicamente por intermédio da mídia. Tendo a escritura como um divulgador, propicia-se o espalhamento do ideal de “mal necessário”, que ao mesmo tempo regula e controla o comportamento social, através do medo, o pânico.

Por fim, em Carvalho, vemos a relação tênue e alínea, entre a autoria, a escrita, o terrorismo e a sociedade. O terror é levado à sociedade por meio da escritura, a personagem Daniel vê-se responsável por esse terror, ao ver-se autor, a sociedade busca por ele, atem-se ao medo do terrorismo. Um influencia o comportamento do outro, ocasionando um emaranhado ideológico em que não se distingue até onde a influência de um vai e a de outro começa, e, assim, se imbricam

em uma dança labiríntica, teatral, da verdade.

Referências

ALLAIN, Olivier. **Mimese do real e o real da mimese: A teatralidade obscena em Bernardo Carvalho**. Ilha de Santa Catarina, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **À Sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. – 4 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Bernardo. **Teatro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Entrevista. **Revista Z**, nº 2, ano III, abr.-jul. 2007. Disponível em: <http://www.pacc.ufrj.br>.(Concedida a Beatriz Resende.)

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Passagens, 2000.

MATA, Anderson L. N. **À Deriva: espaço e movimento em Bernardo Carvalho**. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF3/Artigo%20Anderson%20da%20Mata.pdf>>. Acesso: 17 de Abril de 2010.

Stefania Chiarelli – As coisas fora do lugar: modos de ver em Bernardo Carvalho. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 30. Brasília, julho-dezembro de 2007, pp. 71-78.

Artigo enviado em: 18/06/2011

Aceite em: 13/11/2011

Interfaces