

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

Volume 6 número 2

Revista Interfaces

Equipe Editorial

Dra. Maria Cleci Venturini (editor-chefe)

Dra. Luciane Baretta

Dr. Cláudio José de Almeida Mello

Dra. Célia Bassuma Fernandes

Conselho Editorial

Dr Adail Sobral (UCPEL)

Dra. Alice Atsuko Matsuda (SEED-PR/FACCREDI)

Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr Antônio Esteves (UNESP)

Dra. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dra. Carme Regina Schons (UPF)

Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)

Dr Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)

Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)

Dra Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)

Dra Ercilia Cazarin (UCPEL)

Dra Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra Luísa Lobo (UFRJ)

Dra Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dra Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dra Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)

Dra Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dra Sonia Pascoalati (UEL)

Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Avaliadores

Dra Nincia Borges Teixeira (Unicentro)

Dra Zélia Nolasco

Dra Marcia Regina Pawlas Carazzai (Unicentro)

Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dra Luciane Baretta (Unicentro)

Dra. Zélis Maria Viana Paim (UFSM)

Dra Lídia Stutz (Unicentro)

Dra. Ana Luisa Artiaga (Unemat)

Dr Cláudio Mello (Unicentro)

Dra. Ismara Tasso (UEM)

Dra Stela de Castro Bichuette (Unicentro)

Juliana da Silveira (UEM)
Dr Ricardo Ferreira Martins (Unicentro)
Renata Souza (URFGS)
Adriana Dalla Vechia (UNICENTRO/UEM)
Dra. Mariana Cordeiro (UTFPR)
Dranda. Maria Cláudia Teixeira (Unicentro)
Dra Maria Cleci Venturini (Unicentro)
Dr Samuel Ronobo Soares (IFPR)
Dra. Juliana Silveira (UEM)
Dr. Edson Silva (Unicentro)

Revisor de texto

Me. Maria Cláudia Teixeira
Sandy Karine dos Santos Semczeszm
Ana Carolina de Godoy
Débora Smaha Corrêa.

Arte da capa e diagramação

Paula Fernandes

Responsáveis Técnicos

Me. Marcio Winchuar
Luciane Munhoz Stefan

Sumário

Apresentação

Samuel Ronobo Soares e Mirian Hisae Yaegashi Zappone

5-7

Artigos

Leitura literária e interdisciplinaridade, bicho papão assustador?

Marilu Martens Oliveira e Rosângela Maria de Almeida Netzel

7-17

Práticas de letramento literário: modelos escolares

Sandra Valéria Dalpello de Mesquita e Samuel Ronobo Soares

18-32

Cinema e vídeo na escola: criatividade e cidadania através de experiências audiovisuais

Edgard Melech

33-39

Quem eram os leitores cariocas do século XIX?

Valdinei Valente Lobato de Castro

40-50

Antónia Margardida de Castelo Branco: aspectos recepcionais

Paula Volupca e Raquel Terezinha Rodrigues

51-62

Os Retirantes em Vidas Secas (1938) e as Vidas Secas em Os Retirantes

Nelci Alves Coelho Silvestre

63-71

Desejo fugaz, errância e telurismo em “Mariana”, um conto de Miguel Torga

Melina Galete Braga Pinheiro

72-78

Entre o efêmero e o eterno: o amor em Lygia Fagundes Teles

Lucan Fernandes Moreno e Alan Heine Tristão de Lima

79-90

Espelhos do eu: a liricização dos elementos da narrativa Os Pobres

Fernanda Tonholi Sasso Curanichi e Alessandra Regina de Carvalho

91-102

As questões de literatura no Enem a partir de um breve diagnóstico

Adenize Franco, Camila Maldonado Souza e Caterina Varaschin C. Paulo

103-112

A proposta da **Revista Interfaces**, ao longo de suas edições, é reunir publicações contínuas contemplando a interface entre os Estudos Linguísticos e Literários, campos de vasta investigação de pesquisadores ligados a estas áreas. Além disso, também é responsável por aglutinar trabalhos de grande teor acadêmico, que permitem o debate e contribuições científicas nas áreas de Letras e de Linguística, geradas por pesquisadores doutores e pós-graduandos de diversos espaços geográficos do Brasil.

Por esse viés, para o Volume 6, Número 2, coube-nos reunir trabalhos da grande área dos estudos Literários, os quais apresentam perspectivas metodológicas, teóricas e analíticas distintas e mostram os diversos modos de leituras e análise dos textos literários. Com esta publicação, a Revista Interfaces presta novo contributo para as reflexões científicas na área da Literatura, com artigos de autores-pesquisadores de diversas instituições.

Assim, dentro do escopo dos estudos das Interfaces da Literatura, o trabalho de Marilu Martens Oliveira e Rosangela Maria de Almeida Netzel, **Leitura Literária e interdisciplinaridade, bicho papão assustador?**, enfoca a partir da proposta de Letramento Literário, sequências didáticas interdisciplinares, com vistas a priorizar uma prática de leitura integrada de disciplinas.

Na mesma esteira dos estudos que buscam compreender o objeto literário no campo da educação, a pesquisa **Práticas de Letramento Literário: modelos escolares**, de Sandra Valéria Dalpello de Mesquita e Samuel Ronobo Soares, visa à compreensão de modelos como práticas institucionalizadas a partir de livros didáticos. A pesquisa nos mostra como as práticas de ensino de literatura se repetem ao longo dos materiais didáticos do ensino médio, formando modos específicos de disseminação do discurso literário.

O artigo **Cinema e vídeo na escola: criatividade e cidadania através de experiências audiovisuais**, de Edgard Melech apresenta uma pesquisa interdisciplinar, propondo a interface entre o cine-vídeo e a educomunicação, com o objetivo promover experiências de emancipação intelectual, política e estética, no ambiente escolar.

O artigo **Quem eram os leitores cariocas do século XIX?**, de Valdiney Valente Lobato de Castro, mantém-se por esse viés que enfoca os estudos das práticas e nos mostra, com sua pesquisa, como o desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro no século XIX e o aumento das práticas de leitura contribuíram para a formação de um público leitor de literatura.

Outro trabalho relevante para os estudos literários e suas interfaces, é o artigo de Paula Volupca e de Raquel Terezinha Rodrigues, **Antônia Margarida de Castelo Branco: aspectos recepcionais**, que tem por objetivo, a partir da perspectiva autobiográfico e da Estética da Recepção, perceber os efeitos da obra sobre os leitores e a sua permanência ao longo do tempo.

Nelci Alves Coelho Silvestre, em **Os Retirantes em Vidas Secas (1938), as Vidas Secas de Os Retirantes (1944)**, nos presenteia com uma análise, estabelecendo as relações entre literatura e imagem. Para a pesquisadora, o texto verbal e o texto imagético se completam em conteúdo, sendo o leitor o responsável por descortinar os sentidos emergentes das obras.

Na sequência, Melina Galete Braga Pinheiro, em **Desejo fugaz, errância e telurismo em ‘Mariana’, um conto de Miguel Torga**, destaca a trajetória da personagem-título, observando como ela contraria muitas ideias sobre as mulheres da primeira metade do século XX. A pesquisa sugere que a personagem significa o rompimento da visão cristalizada de mulher, deixando emergir um conceito de mulher que se deixa levar pelo natural.

O trabalho **Entre o efêmero e o eterno: o amor em Lygia Fagundes Telles**, de Lucan Fernandes Moreno e Alan Heine Tristão de Lima, pretende desvendar algumas concepções acerca do amor na contemporaneidade através da análise do romance “Verão no Aquário” e dos contos “Os Objetos” e “A Chave” de Lygia Fagundes Telles. Os pesquisadores concluem que o amor, nos textos selecionados, é o cerne das interações sociais entre as personagens de cada um dos textos.

Na mesma esteira investigativa, Fernanda Tonholi Sasso Curanichi e Alessandra Regina de Carvalho, em **Espelhos do eu: a liricização de elementos da narrativa Os Pobres**, de Raul Brandão, nos mostram um novo tipo de fazer literário, destacando como exemplo uma obra que apresenta inovações em seus elementos. Para as autoras, a principal evolução do romance é a ‘liricização’ de seu discurso, o que permite uma mudança significativa do romance.

Por fim, para finalizar esta edição, **As questões de literatura no ENEM a partir de um breve diagnóstico**, de Adenize Franco (UENP), Camila Maldonado Souza (UENP) e Caterina Varaschin Paulo (UENP) centra-se no diagnóstico e análise realizados a partir das questões de Literatura apresentadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mostrando que a Literatura possui matrizes de referência específicas para a área de Linguagens e Tecnologias.

Diante desse conjunto tão heterogêneo de trabalhos acadêmicos e de pesquisas tão importantes para o campo dos estudos literários e suas interfaces com outras artes, esperamos que os leitores possam caminhar por trilhas e olhares diferenciados acerca do objeto literário. Esperamos que os artigos desta edição da **Revista Interfaces** faça com que se desencadeiem outras reflexões e outras práticas de leitura na academia e nas escolas.

Prof. Dr. Samuel Ronobo Soares (IFPR)

Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM)

Organizadores do volume 06 número 02

Guarapuava, 26 dezembro de 2015

Leitura literária e interdisciplinaridade, bicho papão assustador?

p. 7 - 17

Marilu Martens Oliveira ¹
Rosângela Maria de Almeida Netzel ²

Resumo

A tentativa de integrar conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, partindo da literatura infantil, deve conservar o caráter emancipatório tanto da pedagogia quanto da literatura. Sendo a literatura um direito, como aponta Candido (1995), não deve ser suprimida da prática pedagógica. Ao contrário, é preciso seguir uma metodologia que entrelace os dois campos, em prol do aluno-leitor. O docente que se lança ao desafio garante uma prática mais dinâmica e terá maiores chances de alcançar o interesse dos alunos, pois a literatura pode encantar, identificar e emancipar, tanto o professor quanto o aluno, dependendo dos encaminhamentos realizados no processo de leitura literária. Abordando a metodologia de Cosson (2007) sobre o letramento literário, adaptada para o nível de ensino, sugerem-se, neste artigo, seqüências literárias interdisciplinares que focam temas variados, priorizando a leitura como prática na integração de disciplinas e abordagem de conteúdos básicos do segmento. Justifica-se, portanto, a opção pelo tema, por ser a literatura um direito, uma prática emancipatória e pelo desejo de se quebrar o tabu de que é difícil o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura. Interdisciplinaridade. Metodologia.

ABSTRACT

Attempting to integrate contents of the lower grades of elementary school, based on the children's literature, teachers must keep the emancipatory particulars of both pedagogy and literature. Literature is a right, as pointed by Candido (1995), that's why, it shouldn't be suppressed of classroom. Instead, it's needed to follow a methodology that interlaces both fields, in favor of the student-player. When teacher throws the challenge, ensures a more dynamic practice and will get greater chances of achieving the student's interest, because literature can enchant, identify and empower, both the teacher and the student, depending on the referrals made in literary reading process. Addressing the methodology of Cosson (2007), about literary literacy, adapted to this level of education, here are suggested interdisciplinary literary sequences that focus on various topics, prioritizing reading as a practice in the disciplines integration and basic content approach segment. It is justifiable, therefor, the choice of theme, because literature is a right, an emancipatory practice and because the desire to break the taboo to be difficult work with literary literacy in the classroom..

Keywords: Literature. Interdisciplinarity. Methodology.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e doutorado em Letras- Literatura e vida social - pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) pela UTFPR - Londrina

Introdução

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF I), normalmente há um professor regente, responsável por lecionar diversas disciplinas como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Artes. As orientações pedagógicas em âmbito federal e estadual admitem a importância do uso de textos literários na perspectiva do letramento. Pretende-se aqui demonstrar uma experiência de organização didática, em que os aspectos pedagógicos e literários são respeitados, a ser considerada alternativa de ensino integrado.

Nos anos de 2013 e 2014 os docentes de diversos municípios participaram de curso de formação continuada intitulado Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), em nível federal, com orientações para o trabalho de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental (EF). Dentre os assuntos abordados nos cadernos de formação são descritas estratégias como uso de Sequências Didáticas (SD) e Projetos Didáticos (PD) para organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012c).

No Estado do Paraná, o documento orientador das práticas pedagógicas (CURITIBA, 2010) cita a importância da interdisciplinaridade no segmento, porém as disciplinas são citadas isoladamente, havendo algumas dicas sobre possibilidades de integração, legando ao professor o desafio que tais relações impõem, sem indicar claramente os caminhos, em meio a um emaranhado de opções que mais confundem do que situam, compostos de muitas vozes.

A literatura é citada como elemento importante no EFI, tanto na esfera federal quanto na estadual, porém, por fazê-lo de maneira simplista, podem derivar desses comentários diversas dúvidas sobre o complexo universo

literário, que precisam ser esclarecidas em seus aspectos teóricos. Somente assim o docente estará livre dos riscos de usar textos literários com fim neles mesmos ou de cair no uso do texto como mero pretexto ao estudo de outros aspectos.

Ao comentar estratégias que poderiam ser usadas durante o curso PNAIC pelas orientadoras locais, os textos literários são citados da seguinte forma:

Leitura Deleite: Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012b).

O comentário acima consta no volume que trata da formação dos docentes na proposta do curso PNAIC, e nele percebe-se a falta de encaminhamento quanto à leitura literária na escola, prevalecendo sua indicação para o mero deleite.

Na instância estadual o assunto é tratado com maior coerência, afirmando-se que “a aproximação com literatura de boa qualidade repercute positivamente na formação do leitor, além de a escola cumprir sua função de promover condições para a população incorporar arte em sua vida” (CURITIBA, 2010, p. 146). Além disso, no mesmo documento estabelece-se, apud Costa (2007), que textos literários merecem atenção especial por ser um estímulo ao processo de alfabetização, desenvolvendo a criatividade, a criticidade e o intelecto, despertando o sentimento de recompensa ao leitor mirim, considerando o aprendizado, a superação e/ou a emoção.

Diante de tais orientações, estabelecem-

se as problemáticas do que seriam textos de boa qualidade literária e como abordar o texto literário em sala de aula.

1. Textos literários e seus usos em sala de aula

A literatura não pode ser definida, apenas conceituada, por ser obra literária algo que diz respeito a impressões individuais e assim estar sujeita a impressões diferentes (GOULART; SILVA, 1994, p. 19 – 20), expressando experiências humanas, sendo em cada época tomada de maneira diferente (Coelho, 2000, p. 28). Logo, estabelecer critérios de literariedade universais seria impossível. O que se pode fazer, na análise de um texto, é elencar e argumentar características literárias nele presentes.

Quanto à denominação Literatura Infantil, aqui adotada, diferente de literatura em geral, deve-se apenas por ser de uso corrente. A boa literatura dispensa tais divisões, visto que permite várias leituras, independentemente da idade do leitor, tendo maior poder emancipatório de acordo com a evolução na aquisição de sistemas de signos, ou seja, no processo de compreensão que ocorre desde a primeira infância (COLOMER, 2007, p. 52). A diferença entre as obras está mais na expectativa que se tem do receptor do que no conteúdo (COELHO, 2000, p. 29), de modo que as obras infantis tendem a ter ilustrações mais chamativas e outras características de apresentação que interessem às crianças.

Entre os teóricos que comentam as opções de abordagem literária, destaca-se a defesa do uso da obra literária em sala de aula com objetivos cognitivos, buscando a conversão do livro num meio de cultura e questionamento (ZILBERMAN, 1987, p. 30), além da fruição, com ênfase no potencial de expressão cultural.

A intimidade do professor com textos

literários é indicada como fator decisivo ao sucesso de tal mediação (MACHADO, 2011, p. 263), a importância de professores leitores seria, portanto algo a se considerar nas orientações aos docentes, o que ainda não está claro nos documentos inicialmente citados. A partir de esclarecimentos aos docentes sobre literatura e seu potencial, o ensino poderia tomar maior tom emancipatório.

Enfim, a obra literária pode ser inicialmente objeto de fruição, porém a mediação e as estratégias pedagógicas podem aprofundar seu potencial, enfatizando suas características enquanto objeto de significação.

Candido (1995) discorre sobre aspectos literários reconhecidos ao longo de toda a civilização humana, e conclui que o direito à cultura, tanto erudita quanto popular, é inalienável. Portanto, a literatura precisa ser abordada em sala de aula e, ao selecionar obras o professor deve ter em mente que há fatores determinantes, entre eles a variedade, frisando características composicionais que determinem a literariedade, ou seja, os traços culturais e estéticos.

Cosson (2009) apresenta sua proposta de trabalho com literatura fazendo uma acepção ao termo letramento, que refere-se a práticas sociais de leitura e escrita. Justifica que é necessário ir além da simples atividade de leitura do texto literário para promover o letramento, estabelecendo-se também uma organização de acordo com os objetivos de formação do aluno já que a literatura tem papel a cumprir no âmbito escolar e que, por mais que seja a leitura um ato solitário, a interpretação é um ato solidário.

Estabelecendo um contraponto contundente entre os objetivos pedagógicos e literários o autor defende que:

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler

melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2009, p. 30)

Ainda há livros didáticos, direcionados ao EF I, que abordam trechos isolados de obras literárias e sugerem uso do texto meramente como pretexto, com práticas tradicionais que dispensam interpretações profundas e interação entre os alunos (COSSON, 2009, p. 22). Tais práticas, recorrentes em sala de aula, ignoram a importância da leitura integral da obra literária e reforçam avaliações mecânicas de leitura, que vão na contramão da formação do leitor crítico.

Proposta de organização didática: as Sequências Literárias Interdisciplinares

Cosson (2009) descreve e exemplifica as Sequências Básica e a Expandida. Nelas apresenta uma metodologia de trabalho literário que privilegia momentos de preparação do leitor para a recepção do tema e da obra, aproximação entre sua realidade e o universo literário, e a leitura integral da obra, além da interpretação individual e sua partilha entre os colegas. Leva em consideração o caráter plurissignificativo inerente à literatura e a importância da interação no processo de construção de conhecimento que preconiza o ensino de caráter emancipatório.

Aproveitando os passos da sua Sequência Básica, mais curta e objetiva, tratando-se de EF I, em uma primeira experiência com o ensino de literatura, definiu-se o foco do presente artigo, que é o uso de Literatura Infantil com base na integração de conteúdos e vivências sociais.

Considerando as orientações oficiais que contemplam propostas de ensino integrado,

portanto, a prática interdisciplinar, e que há embate entre as propostas, decidiu-se aqui usar a nomenclatura Sequências Literárias Interdisciplinares (SLI) já que se pretende frisar as características literárias das obras e o estudo interdisciplinar de temas, sem ter que seguir necessariamente os moldes das indicações de PD e/ ou SD.

A partir do domínio do código linguístico e o desenvolvimento de raciocínio básico é que se torna possível a autonomia no aprendizado das demais disciplinas, porém com o trabalho integrado proposto pela metodologia de SLI os temas de diversas disciplinas podem ser apresentados concomitantemente ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e noções matemáticas, ou seja, pode ser um caminho para o letramento efetivo.

Trazendo as contribuições de Cosson (2009) para o contexto do EF I e, considerando que o professor regente do segmento não leciona apenas literatura ou outra disciplina isolada, procuraremos adaptar as propostas para possibilidades de trabalho sequencial interdisciplinar, partindo de obras complementares presentes em acervo direcionado pelo MEC em 2013 às escolas do segmento (BRASIL, 2012a). As hipóteses iniciais são de que tal adaptação levará a um ensino que ao mesmo tempo privilegie ludicidade e conhecimentos no trabalho integrado entre literatura e disciplinas do seguimento.

Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação são os passos metodológicos apontados na Sequência Básica de Cosson (2009). Com fundamento em suas considerações, nas SLI aqui exemplificadas, concebe-se a Motivação como o momento lúdico de introdução ao tema principal de que a obra literária tratará; a Introdução, como a apresentação de autor, contexto de produção e outras características da obra que mereçam ser comentadas; a Leitura, como o momento de

contato entre leitor e obra, preferencialmente individual; a Interpretação, como o momento de partilha entre os muitos sentidos que a obra assume para cada um dos leitores, dando margem à interação e a estratégias de avaliação dinâmica de leitura.

Tabela 1: Esquema básico das Sequências Literárias Interdisciplinares

Tema
Período de execução
Obra complementar
Objetivo geral
Conteúdos principais por disciplinas
Objetivos específicos
Desenvolvimento metodológico
Motivação
Introdução
Leitura
Interpretação
Recursos
Avaliação
Referências

Definido o esquema básico a ser seguido, os conteúdos foram eleitos a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pública que serviu como cenário de aplicação da proposta, numa cidade média no interior do Paraná, em uma turma de 3º ano do EF I, com a participação de 23 alunos.

As estratégias de leitura interativa e leitura compartilhada são conceitos usados nas SLI que derivam das experiências em sala de aula, sendo a primeira a leitura com comentários dos alunos e a segunda a leitura em que cada aluno lê um trecho do texto. Normalmente essas estratégias precisam ser adotadas em lugar da leitura individual, por número insuficiente de obras.

As obras foram selecionadas a partir de

leituras e análises das obras do acervo entregue pelo MEC (BRASIL, 2012a), de fácil acesso a muitos professores do segmento, além de outras características que podem ser consideradas literárias, e também pelos temas que suscitam discussões sobre conteúdos presentes no citado PPP e ainda não haviam sido trabalhados pela professora regente durante o ano letivo.

Tabela 2: SLI 1 – história, ciências, geografia, português e matemática

Tema: Memória e tradições
Período: 15 dias letivos (3 semanas)
Obra complementar: RIBEIRO, Nye. <i>Os guardados da vovó</i> . Ilustrações Camila Saldanha. 1.ed. Valinhos, SP: Roda & Cia, 2009.
Objetivo geral: Perceber fontes históricas primárias em seu cotidiano.
Conteúdos principais por disciplinas: HISTÓRIA: - História oral: utilização de narrativas na reconstrução das histórias de vida de diversos grupos sociais e indivíduos, fontes históricas primárias, lugares e espaços de memórias significativas para o grupo, o modo de brincar em diferentes espaços e temporalidades, histórias que as famílias contam e manifestações folclóricas. CIÊNCIAS: - Ser humano e saúde: o corpo humano e transformações que ocorrem durante as diferentes fases do ciclo de vida; Saúde mental. GEOGRAFIA: - Limites e domínios (Estados do Brasil). PORTUGUÊS: Leitura da obra em forma de narrativa dramatizada (leitura com fluência em voz alta), leitura de alguns textos informativos que tratem de temas abordados no livro (leitura silenciosa).

<p>- Reflexões sobre estrutura linguística, derivando do texto alguns jogos com palavras, frases e períodos, considerando número do substantivo e do verbo, tempos verbais, discurso direto.</p> <p>- Domínio de convenções gráficas: pontuação para atribuição de clareza ao texto, explorando frases afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas; acentuação de palavras (acento agudo e circunflexo); sílabas tônicas e átonas;</p> <p>MATEMÁTICA: Conteúdos em intertextualidade com os de outras disciplinas: Classificação e seriação; números ordinais; cálculo mental; medidas de tempo; coleta de dados; tabelas, listas e gráficos simples; situações problemas.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>- Identificar semelhanças e diferenças no modo de brincar das crianças em diferentes espaços e tempo;</p> <p>- Identificar a história oral como fonte de informação que permite a reconstrução da história de vida das pessoas;</p> <p>- Interessar-se pelas brincadeiras populares;</p> <p>- Instigar as lembranças da infância.</p> <p>Identificar a história oral;</p> <p>- Refletir sobre as fases da vida e formas de manter hábitos saudáveis;</p> <p>- Aprimorar habilidades de leitura, análise linguística e produção textual;</p> <p>- Aprimorar habilidades de cálculo mental, numeração e resolução de situações-problema.</p>
<p>Desenvolvimento Metodológico:</p> <p>Motivação:</p> <p>- Conversa informal sobre brincadeiras tradicionais;</p> <p>- Jogo oral envolvendo brincadeiras tradicionais (Cada aluno cita uma brincadeira tradicional, o primeiro aluno diz: “- Queria brincar na escola e de [...] não podia, só podia [...]”, e assim</p>

<p>sucessivamente);</p> <p>- No dia seguinte durante o recreio os alunos se organizarão em oficinas de brincadeiras, fazendo um cartaz sobre a brincadeira e ensinando outras crianças durante o recreio (as turmas de 1º ano estarão juntos);</p> <p>- Preparação coletiva para leitura dramatizada: preparação de cartazes e caixas com objetos que serão citados na história;</p> <p>Introdução:</p> <p>- Tarefa de casa: Entrevista com um adulto sobre memória, tradições e brincadeiras tradicionais;</p> <p>- Leitura de recados da autora e da ilustradora sobre o livro, leitura de textos informativos contidos ao final da obra: “Moda feminina (1930 – 1960)”; “O uso do chapéu”; “Imigração no Brasil”.</p> <p>Leitura:</p> <p>- Leitura compartilhada em forma de dramatização, envolvendo todos os alunos da turma, em grupos de 4 alunos, ficarão livres para organizar a leitura (uma folha impressa para cada grupo). Se possível, fazer a leitura com uso de microfone;</p> <p>- Empréstimos posteriores do livro, diariamente, dando aos alunos a oportunidade de levar a obra para casa por um dia.</p> <p>Interpretação:</p> <p>- Produção de resumo coletivo sobre a narrativa, derivando dessa atividade jogos com sílabas, palavras, frases e períodos;</p> <p>- Produção coletiva de 10 cartazes, sendo cada um deles com uma caixa, sete com os objetos descritos na história e três para completarmos com outros objetos que também considerem fonte histórica ou recordação.</p> <p>- Observação e exploração, coletiva e em grupos, de mapas como Mapa Mundi, mapa do Brasil e mapa do Paraná, derivando dessa atividade atividades orais e escritas.</p>

<p>Recursos: Livro, caixas, cartolina, desenhos e dobraduras dos alunos representando diferentes objetos, microfone, entre outros.</p>
<p>Avaliação: A avaliação será realizada através de observação direta do professor, por meio de diferentes dinâmicas/atividades, orais e escritas.</p>
<p>Referências COSSON, Rildo. <i>Letramento literário: teoria e prática</i>. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. RIBEIRO, Nye. <i>Os guardados da vovó</i>. Ilustrações Camilla Saldanha. 1. ed. Valinhos, SP: Roda & Cia, 2009.</p>

Tabela 3: Resenhado livro *Os guardados da vovó* (BRASIL, 2012a, p. 134).

<p><i>Os guardados da vovó</i> Autor(a): Nye Ribeiro Imagens: Camilla Saldanha</p> <p>No livro <i>Os guardados da vovó</i> cada um dos personagens tem uma coleção especial: a avó coleciona objetos e fotografias em geral e o avô, documentos e cartas. Valendo-se dessas fontes, dos diálogos entre os personagens e das muitas ilustrações e fotografias, a obra explica e contextualiza bem os costumes, a moda e até mesmo a imigração no tempo de nossos avós. A autora, que gosta muito de ir à casa de seus avós, baseia-se em sua história pessoal para mostrar a relação que tem com o passado de sua família e, ainda, apresenta fatos interessantes de outras épocas.</p>
--

A escolha da obra utilizada na primeira SLI, embora não seja considerada canônica ou tenha autor consagrado, baseou-se no potencial que a temática tem de despertar nas crianças lembranças de família e convivência com os mais velhos,

além de constituir-se em narrativa de agradável leitura, por criar certo grau de intimidade, dotada de descrições de ambientes e sentimentos, retratando experiências de vida que podem ser compartilhadas entre os leitores que se pretendeu alcançar.

A primeira SLI, ao explorar o tema memória e tradições levou os alunos a partilharem em sala diversas experiências vividas por eles e também outras narradas por familiares.

O período a princípio foi considerado extenso pela professora regente, mas o assunto desenvolveu-se como previsto e até ultrapassou em dois dias as expectativas do planejamento.

As dinâmicas de motivação despertaram nos alunos grande interesse pela obra a ser trabalhada, de modo que já eram íntimos do assunto quando chegou o momento da leitura.

O momento da Interpretação, como esperado, foi o mais rico da experiência e surgiram comentários interessantes sobre vivências e comentários de familiares. Os alunos montaram ainda um painel de fotos antigas, não previsto no planejamento.

Tabela 4: SLI2 – ciências, português e matemática

<p>Tema: A importância nutricional dos alimentos naturais derivados de frutas, das folhagens e dos vegetais.</p>
<p>Período: 3 semanas (15 dias de prática)</p>
<p>Obra complementar: OBEID, César. <i>Rimas saborosas</i>. Ilustrações Luna Vicente. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2009.</p>
<p>Objetivo geral: Aprofundar os conhecimentos sobre hábitos alimentares e de higiene em relação à saúde do ser humano.</p>
<p>Conteúdos principais por disciplinas: CIÊNCIAS: Noções básicas de cadeia alimentar; hábitos alimentares, higiene corporal,</p>

saúde física e mental, prevenção de doenças por meio da alimentação e de vacinas, respeito às diferenças, reprodução.

PORTUGUÊS: - Leitura prazer de diferentes gêneros, incluindo poemas (contextualizando literatura de cordel), receitas, narrativas, textos informativos, entre outros; leitura com fluência em voz alta; leitura silenciosa; leitura pelo professor como modelo; consulta coletiva ao dicionário em forma de dinâmica.

- Estrutura gramatical contextualizada, frisando maiores dificuldades que ainda apresentem no uso fluente da língua escrita, lembrando usos de plural; tempos verbais; frases afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas; acentuação de palavras (acento agudo e circunflexo); sílabas tônicas e átonas;

- Domínio de convenções gráficas: estrutura do gênero poético.

MATEMÁTICA: Coleta de dados; tabelas; listas; gráficos e situações problemas, englobando conteúdos já estudados.

Objetivos específicos:

Refletir sobre hábitos alimentares e temas relacionados.

Ler com fluência em voz alta, superando dificuldades.

Reconhecer e caracterizar diferentes gêneros textuais.

Interpretar e fazer inferências sobre textos e discussões.

Consultar o dicionário autonomamente.

Perceber a gramática implícita ao texto.

Aprimorar o uso de conceitos gramaticais.

Superar algumas dificuldades ortográficas.

Utilizar estruturas textuais, autocorrigindo-se.

Aprimorar o uso de conceitos matemáticos, raciocínio lógico-reflexivo e algoritmos já estudados.

Desenvolvimento Metodológico:

- Motivação: Oficina Laços de palavras: O

professor seleciona várias palavras que tenham o mesmo final, como se fossem rimas. Ele escreve cada uma dessas palavras em papezinhos e distribui aos alunos (uma para cada aluno). Em seguida, pede que formem frases com ela, porém deixando essa palavra no final da frase. Depois a turma forma um círculo e vai unindo as frases, gerando um poema. Em seguida, outro poema que contenha as mesmas palavras pode ser explorado pela turma (adaptado de Cosson, 2009, p. 130).

No caso, além da palavra, receberão também a orientação de que as frases devem se enquadrar no tema “alimentação”.

Como ampliação da atividade, na seleção das palavras, a professora poderá escolher intencionalmente as palavras que possam ser ainda desconhecidas dos alunos, como hortaliça, nutritivo, incitando uma pesquisa prévia no dicionário, que pode ser feita oralmente de forma compartilhada.

Deverão pesar ainda nessa seleção os conteúdos de gramática, ortografia e caligrafia que se pretende explorar.

- Introdução: Apresentação física da obra, leitura interativa das páginas 8 e 9 (prefácio da obra, escrito pelo próprio autor, em que apresenta de forma breve a “literatura de cordel”, ilustrações feitas com massinha e a inspiração no pintor holandês Albert Eckhout) e manipulação livre por parte das crianças.

Assistir ao vídeo da TV Escola sobre os poetas do repente dará uma noção maior do gênero e poderá ser uma estratégia para receberem a obra com maior interesse.

- Leitura: Serão fotocopiados os 12 poemas do livro (imprimindo as ilustrações em colorido se possível), sendo distribuídos à turma de modo que cada aluno receba um dos poemas, ainda que haja repetições.

Os alunos realizarão leitura silenciosa do

poema e contarão com a ajuda da professora para esclarecer as dúvidas.

Em seguida os alunos com poemas iguais se organizarão para realizar leitura compartilhada do poema, no formato de jogral ou dividindo as partes do poema.

Se desejarem, poderão transformar os versos no ritmo do repente e cantar para a turma em grupos.

Há ainda textos informativos ao longo da obra e ao final textos instrucionais (receitas) acerca do tema alimentação saudável. Os alunos ficarão livres para comentar as curiosidades despertadas ou copiar alguma receita que gostarem.

- Interpretação:

Após a leitura em grupo, os alunos serão incitados a dizer qual o assunto do poema e a sensação que lhes despertou. A professora anotará as considerações na lousa para que possa ser montado um texto coletivo sobre a obra lida.

Receberão massinha de modelar e poderão reproduzir as ilustrações do poema livremente (como reprodução ou releitura).

Poderá ser realizada uma breve exposição dos trabalhos com massinha (durante o recreio) para as demais turmas da escola.

Recursos:

- Poemas do livro impressos, de modo que haja um poema para cada aluno (aproximadamente 28 cópias);
- Massinha de modelar.

Avaliação: A avaliação será realizada através de observação direta do professor, por meio de diferentes dinâmicas/atividades, orais e escritas.

Referências:

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OBEID, César. *Rimas saborosas*. Ilustrações Luna Vicente. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Tabela 5: Resenha do livro *Rimas Saborosas* (BRASIL, 2012a, p. 111).

Rimas saborosas

Autor(a): César Obeid

Imagens: Luna Vicente

A obra *Rimas saborosas* apresenta, por meio de versos rimados, a importância nutricional dos alimentos naturais derivados de frutas e das folhagens dos vegetais, com o objetivo de convencer o leitor acerca da importância do cuidado com a alimentação. Além disso, o leitor encontra na obra informações sobre alguns problemas de saúde decorrentes da má nutrição e de maus hábitos alimentares, com ênfase na obesidade, no diabetes e nos problemas cardiovasculares, enfermidades que, segundo o autor, são “doenças de adultos geradas na infância”.

A obra escolhida para esta segunda SLI baseou-se na exposição estética da temática *alimentação saudável*, com texto estruturado em Literatura de Cordel, trazendo ainda notas informativas e receitas sobre o mesmo tema, além de remeter ao uso de massa de modelar por ter suas ilustrações utilizando tal recurso.

A execução desta segunda SLI foi um pouco conturbada por questões de ordem interna da instituição em que foi aplicada, tendo prejudicado o momento de motivação, que foi apenas oral e não desenvolvido como planejado.

A professora regente acreditava que esse momento seria menos importante, por ser apenas um começo no estudo da obra, mas ao final do trabalho percebeu que foi um erro ter improvisado e minimizado tal passo metodológico, pois o interesse dos alunos foi menor do que as expectativas apontavam. Portanto, suprimir um dos passos metodológicos propostos por Cosson (2009) pode prejudicar o andamento geral da

metodologia proposta.

Os conteúdos foram vistos e as atividades avaliativas foram seguidas nos passos seguintes à introdução e leitura da obra, mas perdeu-se consideravelmente por ter deixado de lado a motivação, que na experiência anterior despertou o interesse por meio do lúdico

Considerações finais

As orientações oficiais não conceituam adequadamente a literatura nem sugerem de forma clara quais os caminhos mais indicados na mediação da leitura literária, porém, com base em teóricos contemporâneos, é possível sistematizar seu ensino, de maneira a contemplar o caráter pedagógico e o estético concomitantemente.

Embora o uso do texto literário em sala de aula esteja exposto a riscos de descaracterização estética, é possível fugir dos extremos (puro prazer X mero pretexto), utilizando-se os textos em sua plurissignificação e, a partir deles, despertar discussões que embasem o estudo de conteúdos escolares obrigatórios.

Tomando a literatura como elo entre temas e desenvolvimento de habilidades é possível, portanto, planejar e executar um trabalho consistente, objetivando-se o aprendizado interdisciplinar real como produto final do processo. Cabendo ainda, após essa consolidação, formas de exposição dos conteúdos e habilidades desenvolvidas por meio de painéis, organização de concursos, mostras de trabalhos, oficinas de arte, que sirvam como avaliação de aprendizagem e ampliação das experiências.

Enfim, esta primeira experiência com a metodologia do letramento literário demonstra alcance de objetivos pedagógicos que pareciam um pouco assustadores, porém precisam apenas de empenho e busca de conhecimento especializado, devendo-se recorrer a eles na ausência de

propostas oficiais que considerem a literatura em seu caráter emancipatório.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Brasília: A Secretaria, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -Brasília : MEC, SEB, 2012c.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

GOULART, A. T.; SILVA, O. V. **Introdução ao estudo da literatura.** Belo Horizonte, MG: Lê, 1994.

GUSSO, A. M. [et al.]. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

MACHADO, A. M. **Silenciosa algazarra:** reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OBEID, C. **Rimas saborosas.** Ilustrações Luna Vicente. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

RIBEIRO, N. **Os guardados da vovó.** Ilustrações Camila Saldanha. 1. ed. Valinhos, SP: Roda & Cia, 2009.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

Data de aceite: 01/03/2015

Data de publicação: 12/11/2015

Práticas de letramento literário: modelos escolares

p. 18 - 32

Sandra Valéria Dalbello de Mesquita ¹

Samuel Ronobo Soares ²

Resumo

O principal objetivo deste trabalho foi investigar os modelos das práticas de letramento literário no espaço escolar. Para isso, esta pesquisa buscou na teoria do letramento as bases para investigar tais práticas. O *corpus* de análise compreende materiais didáticos destinados ao ensino médio do município de Umuarama-PR. A partir das análises dos materiais, pôde-se perceber algumas regularidades no que diz respeito às práticas de ensino de literatura: 1) inserção de um discurso crítico-historiográfico; 2) escolas, autores e obras literárias e 3) forma de apresentação de exercícios. Também observamos a forte presença de uma cronologia pautada nos ideais nacionalistas e no discurso da crítica literária.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação do leitor. Leitura literária.

LITERARY LITERACY PRACTICES: SCHOOL MODELS

RÉSUMÉ

The main objective of this study was to investigate the models of literary literacy practices in school. In this regard, this research found in literary theory the bases to check the practices. The corpus of analysis includes didactic material for high school of Umuarama City – PR. From the material analyses, it was possible to realize some regularities as regards the literary teaching practices: 1) insertion of a historiographic critic discourse; 2) schools, authors and literary works and 3) form of exercises' presentation. It was also observed the guided chronology in nationalist ideals and in the literary critic discourse.

Keywords: Literary Literacy. Formation of the reader. Literary reading.

Introdução

Como o objetivo desta pesquisa é investigar os modelos escolares das práticas de letramento literário, torna-se relevante, primeiramente, levantarmos algumas questões referentes à concepção de Literatura que assumiremos neste

trabalho, com a finalidade de se pensar tanto o Letramento Literário quanto o conceito de Práticas de Letramento Literário.

Diante disso, ratificamos nossa crença de que é na escola e, por consequência, via materiais didáticos, que os sujeitos têm o contato com um tipo específico de prática literária, a qual exige

¹ Graduada em LETRAS português/ inglês pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Especialista no Ensino de Língua Inglesa.

² Doutor em Letras-Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).

modos particulares de organização, de seleção e de apropriação dos textos literários. É por esse viés que corroboramos com a abordagem de prática apontada por Wenger (2001).

Este conceito de “prática” inclui tanto os aspectos implícitos como os explícitos. Inclui o que se diz e o que se cala, o que se apresenta e o que se dá por suposto. Inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulações e os contratos que as diversas práticas determinam para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as percepções específicas, as sensibilidades afinadas, as compreensões encarnadas, os supostos subjacentes e as noções compartilhadas da realidade que, em sua maior parte nunca se chegam a expressar, são sinais inequívocos da filiação a uma comunidade de prática e são fundamentais para o êxito de seus empreendimentos. (p. 71, tradução nossa)²

O conceito de ‘prática’ conota em fazer algo diante de um contexto histórico e cultural que concede uma estrutura e um significado ao que fazemos. A prática é sempre uma prática social, produto histórico, carregado de significados. Nesse sentido, pensando também no campo dos estudos literários, acreditamos que existem certas regularidades e especificidades que o saber literário permite circular em uma determinada esfera. Analisar os modos como são organizados e apropriados tais práticas nos permite pensar, então, nas estruturas internas e nas relações

existentes entre os discursos que convergem para ensino de Literatura.

Se, por um lado, no Brasil, a instituição escolar é, para a maioria da população, um espaço em que é possível estabelecer a interação com o literário, por outro, também é necessário analisar como e quais os modos de inserção desse literário no círculo escolar, uma vez que a Literatura, enquanto disciplina, frequentemente sofre um processo de escolarização, passando por uma sistematização que vai ser útil para determinados fins e objetivos específicos³.

Acrescentamos, ainda, ser necessário verificar as possibilidades que a Literatura assume enquanto meio de reflexão sobre a própria condição social e cultural. A esse respeito, concordamos com Leahy-Dios (2004, p. XXXIV) sobre a necessidade de conhecer as práticas escolares de ensino de Literatura, para que seja proposta uma crítica relevante não somente para a literatura como expressão artística através da língua, como mediadora de encontros sociais e culturais, mas também à educação como instituição sociopolítica aparentemente anacrônica, delimitada por ideologias que exigem uma luta pedagógica entre os papéis tradicionais e um mundo em acelerada mudança.

Podemos perceber, assim, que a escola faz parte do grande rol de agentes que procuram disseminar a Literatura na sociedade, seguindo práticas específicas determinadas socialmente⁴.

Se concordarmos que Literatura ou,

2 Este concepto de ‘práctica’ incluye tanto los aspectos implícitos y explícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye la lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, criterios especificados, procedimientos codificados, las regulaciones y contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las comprensiones afinadas, encarnada entendimientos, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación miembro a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas.

3 Geralmente, a escolarização da literatura está relacionada aos concursos vestibulares, que solicitam lista de livros e estabelecem um conteúdo programático sobre conhecimentos literários que estarão presentes nos testes.

4 Normalmente, os textos presentes no livro pertencem a autores renomados e consagrados pela crítica literária, familiarizando o aluno com uma “arte literária” específica.

melhor dizendo, que o ensino de Literatura baseia-se na perspectiva apontada por Venturelli (2002), deve-se considerá-lo, também, como produto de um determinado modo de pensar. A prática pedagógica literária, nesse sentido, é um processo de seleção, sendo reunida por critérios e reproduzida segundo um determinado padrão.

Por este lado, se pensarmos nos papéis desempenhados pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno estão sujeitos a uma forma de pensar muito específica, que, por consequência, é disseminada pelos manuais didáticos. Estes, sendo uma produção mercadológica, também são permeados por regras de produção e de distribuição, que apresentam uma parcela dos conhecimentos construídos pela sociedade. Isto nos permite refletir que o saber literário disseminado pela escola se configura apenas como um dos possíveis diante de tantas outras práticas existentes.

Por esta razão, adotamos a noção de Literatura como fato social, ou melhor, entendemos que a noção de Literatura se constrói a partir de sua relação com o social, a qual abriga instâncias, instituições e indivíduos acercados por condições econômicas, culturais e históricas específicas. Nessa concepção, a Literatura ou a leitura do texto literário são entendidos como produto cultural ativo, integrado a um sistema de trocas em uma comunidade, que abarca desde a criação do livro até o seu consumo, passando por todo o processo de edição e comercialização. Nesse processo, leva-se em conta, portanto, as interferências dos variados mediadores que compõem esse complexo sistema.

Por este ponto de vista, temos, então, que o ensino de Literatura diferente de seguir uma tendência de compartimentalização e disciplinarização do conhecimento, deve se deter dentro de uma perspectiva de acontecimento, ou seja, que transcende os limites da mensagem, já

que nenhum texto foi produzido em um vazio, sem implicações sociais, culturais e históricas, o que nos faz pensar que também o seu ensino pauta-se em certas práticas sociais bem delimitadas, influenciados por determinações históricas e culturais. Em outras palavras, ao compreender o texto literário como prática, constituída por modos de seleção, organização e de apropriação, pode-se ter uma redefinição mais criativa e crítica do discurso literário que circula em todas as esferas.

Sobre esse aspecto, Venturelli (1990, p. 266) afirma que

o ensino de literatura justifica-se enquanto um espaço especialíssimo para rediscutir e redefinir os conceitos que orbitam nesta área [...]. Nessa possível redefinição, o aluno articula-se como alguém de visão independente e não apenas caixa coletora de dados. Se biologicamente as gerações são renovadas, é necessário renovar o pensamento, o existir e o estar no mundo, o que implica arriscar novas formas de relação, de postura e a sala de aula pode torna-se excelente laboratório de experiência.

Visando preencher ainda que incipientemente essa lacuna, é importante retomar o conceito de Letramento desenvolvido pela linguística, para assim, verificar sua pertinência na área dos estudos literários.

Kleiman (2004, p. 19) define o termo letramento do seguinte modo: “Podemos definir hoje o letramento com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Percebemos, a partir da definição, que o termo Letramento apresenta uma série de especificidades que o torna importante para este trabalho. Como conjunto de práticas, entendemos como sendo todas as ações que indivíduos realizam dentro de contextos específicos como, por exemplo, fazer compras, participar de uma

missão, reunião escolar etc.

A expressão práticas sociais, no conceito da autora, especializa-se: envolve práticas sociais que usam a escrita, ou seja, engloba ações que são realizadas em uma interação social, as quais estabelecem vínculos com a escrita. Podemos citar, como exemplos, atividades como assistir a um filme legendado, escrever um e-mail ao fabricante de um produto para reclamar de um defeito qualquer, ler trechos de livros, jornais e outros.

O conceito apresentado pela autora apresenta, ainda, outra especificidade: além de abarcar as práticas que envolvem a escrita, esta também é utilizada como tecnologia e enquanto sistema simbólico, ou seja, serve para significar coisas, ideias e fatos. Por fim, pensamos serem inúmeras as situações e os contextos em que a escrita participa da vida de grupos sociais e que envolvem muitos tipos de escrita, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

Pensamos que o termo desenvolvido pela autora, mesmo conseguindo abarcar os aspectos que separaram os estudos da alfabetização (como necessidade ou habilidade técnica de escrita/ representação entre grafema e fonema), pode ser modalizado de forma a atender as necessidades do conceito de Literatura que adotamos para este trabalho. Se resgatarmos que a Literatura pensada enquanto fato social inclui, entre outras coisas, práticas efetivas de uso e de leitura do texto literário e que essas práticas envolvem também questões históricas, culturais e sociais, podemos, então, acrescentar ao conceito de letramento que Letramento Literário seria a existência de formas socialmente reconhecidas, frutos de um conjunto de práticas nas quais as pessoas produzem

e negociam significados, como membros de discurso, ou seja, situadas historicamente.

A partir desse conceito, torna-se possível analisar contextos específicos e seus objetivos que utilizam práticas literárias. Assim, se o Letramento Literário ocorre quando formas socialmente são reconhecidas, podemos dizer que existem certos padrões ou determinadas regras que os sujeitos utilizam para que haja uma apropriação do literário. Além disso, pode-se, também, determinar e rastrear as influências sócio-históricas, uma vez que são frutos de um conjunto de práticas, que são organizadas, selecionadas, apropriadas e regulamentadas a partir de modos específicos, seguindo, dentre outras formas, padrões estabelecidos por grupos sociais específicos. Por último, se as práticas são negociadas e rearranjadas conforme regras e procedimentos, pode-se supor que a função do sujeito, neste conceito, assume o papel de produtor de sentido, já que o mesmo encontra-se situado em um determinado contexto.

Assumimos, portanto, a mesma concepção de Gee (1996) ao dizer que, do ponto de vista sociocultural, o letramento é uma questão de práticas sociais e, por isso, deve ser situado dentro de seus contextos sociais e culturais. Por esse viés, corroboramos com Lankshear e Knobel (2011, p. 13) quando os autores argumentam que

Leitura e escrita não são as mesmas coisas em uma cultura zen [...], um espaço de bate-papo online, uma sala de aula da escola, uma leitura de um grupo feminista, ou em diferentes tipos de cerimônias religiosas. As pessoas leem e escrevem a partir de diferentes práticas sociais, e estas diferentes formas de lidar com as palavras fazem parte de diferentes formas de ser e em diferentes facetas de vida (tradução nossa)⁵

5 Reading and writing are not the same things in a youth zine (pronounced 'zeen') culture, an online chat space, a school classroom, a feminist Reading group, or in different kinds of religious ceremonies. People read and write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of different ways of being persons and different ways and facets of doing life.

Do ponto de vista do Letramento enquanto prática, nos baseamos em Scribner e Cole (1981). Os autores introduzem o conceito de prática à teoria do Letramento em um momento em que se pensava conceber o Letramento enquanto uma tecnologia⁶ ou como uma ferramenta (como se fosse um sistema de escrita parecido com o da alfabetização). Eles, então, definem Prática de Letramento seguindo uma série de instruções, ou seja, prática é

- Sequência recorrente alvo-dirigida de atividades com uma determinada tecnologia e um sistema particular de conhecimentos;
- Sempre se refere a formas socialmente desenvolvidas e padronizadas de usar a tecnologia e conhecimento para realizar tarefas;
- Pede que os seres humanos se evolvam em construir uma prática social quando são direcionados para objetivos socialmente reconhecidos e faz uso compartilhado de uma tecnologia e um sistema de conhecimento. (p. 236)

Ao aplicar essa sequência no conceito de letramento, os autores então o definem como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para a produção e difusão” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1981, p. 236, tradução nossa)⁷

Gee (1996), ao abordar o conceito de Prática de Letramento enquanto práticas sociais e inserido no âmbito sociológico, acrescenta a necessidade de se observá-las por abordagens discursivas. O que ele caracteriza como Discurso⁸ são os princípios que estão subjacentes ao significado e à significação. Além disso, o autor explica que,

como membros de uma sociedade, os sujeitos participam e interagem a partir de determinadas coordenações significativas de elementos humanos e não-humanos. Isso quer dizer que é possível verificar certas regras, instituições e ferramentas que condicionam o entendimento e a participação de uma pessoa em um grupo social específico.

Discurso então, para o autor é uma forma de “coordenações de elementos, e elementos próprios, tornar em identidades reconhecíveis. Discurso é a padronização de nomes em coordenações, a sua reconhecibilidade, bem como a de seus elementos” (GEE, 1996, p. XV).

Sob o ponto de vista de Gee (1996), o que se entende por Discurso são as coordenações de elementos reconhecível, são os materiais de sentido e de significado, uma vez que constituem a forma e a ordem do mundo. Isso nos permite pensar que o termo Letramento, a partir de uma abordagem sociocultural, como propõe Gee (1996), se especializa, fazendo-nos conceber que, além de ser um conjunto de práticas que utilizam um sistema de símbolos, para fins específicos, é também elementos de coordenação, fazendo parte de discursos ordenados.

Street (1984) também procurou compreender, no mesmo sentido, que todas as Práticas de Letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade. Estando os sujeitos imersos em determinados contextos, o autor explicita que tais práticas se modificam e se transformam segundo as especificidades de cada situação. Por esse motivo, observamos, então, que determinadas práticas podem ser mais valorizadas que outras, uma vez

6 Torna-se importante destacar que o termo tecnologia, adotado pelos autores, não tem ligação com a tecnologia enquanto meio digital, mas inclui uma variedade de ferramentas técnicas.

7 “Literacy is as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for the production and dissemination”.

8 Empregamos a palavra ‘Discurso’ com a inicial maiúscula em consonância com a forma utilizada pelo autor.

que os padrões estabelecidos para a caracterização das mesmas podem variar conforme os objetivos de cada grupo social.

A possibilidade de aplicação desse conceito de Prática de Letramento no campo literário nos parece muito fértil. Se pensarmos então que Práticas de Letramento Literário são os conjuntos de práticas, coordenados segundo regras estabelecidas por determinados grupos sociais, podemos, então, verificar como são os modos de inserção do discurso literário em grupos sociais específicos, dentre eles, no meio escolar e no meio digital. Verificar as coordenadas, o que também Kleiman (2004) denomina de Orientações de Letramento, faz com que possamos perceber, portanto, como são ou quais as estratégias de uso da Literatura por determinados grupos sociais.

Fazendo uma relação com a questão do ensino de literatura, o que se pode constatar geralmente é a presença da leitura literária da escola, e não leitura literária na escola. A escola assume a posição de reguladora de um discurso de leitura literária, interferindo na apropriação de várias linguagens, coordenando e orientando determinadas práticas de leitura. Embora devesse ser um ambiente que propusesse a construção de um conhecimento acerca da literatura, a escola limita a leitura literária a um mecanismo didático-metodológico que abarca apenas alguns aspectos recorrentes.

Nesse sentido, Cosson (2006) remete ao fato de que a literatura apenas cumprirá seu papel humanizador quando esta não for mais relacionada e distorcida pela escolarização. Para o autor, tal prática escolar de leitura literária fica no nível da decodificação, ou seja, os materiais didáticos apenas apresentam fragmentos de textos literários que são sucedidos de simples atividades de interpretação e, às vezes, de produção textual ou, de outro modo, tem a literatura relegada à história da literatura brasileira, exigindo-se a memorização

de datas, características de estilo. Esse processo, segundo o pesquisado, está levando à falência do ensino de literatura, uma vez que há cada vez menos leitura de textos literários nas escolas.

Ao refletirmos sobre o posicionamento do autor, podemos perceber a necessidade de se analisar as práticas de Letramento Literário no âmbito escolar. Porém, não podemos deixar de destacar que tais práticas, apontam para a rarefação do discurso (FOUCAULT, 2009) e são, de certa forma, reguladas ou controladas por uma instituição, a qual tem o dever de ensinar determinadas regras ou procedimentos, que são necessários para que haja a inserção dos indivíduos em uma determinada comunidade de prática. Nesse sentido, o que se deve evidenciar são os modos de apropriação de práticas de Letramento Literário, uma vez que as relações existentes entre o ensino e a literatura passam pelas relações de poder, portanto, seguem padrões institucionalizados.

De fato, estabelecer uma concepção única do termo literatura se torna uma tarefa complexa, já que, em cada época da humanidade, o significado e o conceito sobre literatura se transformam. É por esse viés, então, que se desenvolve o termo Letramento Literário. Trata-se do envolvimento das práticas sociais que fazem uso da escrita literária, em contextos específicos, o que torna a escrita literária um sistema simbólico, obedecendo a cada objetivo específico nesse processo.

Sendo o letramento um fato social, é possível aproximar mais o indivíduo ao conhecimento literário, desde que se compreenda que os mesmos tenham práticas de leitura e escritas diferentes, determinadas por aspectos sociais e culturais também diferentes. Nesse mesmo sentido, se pensarmos que tanto a produção literária quanto a leitura literária está sujeita a determinadas regras sociais e que são concebidas segundo um poder instituído, podemos discutir que o ensino de

literatura deve abarcar tais aspectos, evidenciando as formas e os modos de um fazer literário, inseridos em um determinado meio.

Para que possamos, então, verificar como ocorrem os modos de apropriação do literário no ensino, nos propomos a analisar materiais didáticos de ensino médio, uma vez que pensamos serem estes os responsáveis pela formação de indivíduos para o meio acadêmico, e um sítio eletrônico, pois acreditamos ser possível verificar modos igualmente parecidos de apropriação da literatura recorrentes no ensino.

Torna-se relevante destacar que os materiais didáticos foram selecionados pelos professores da rede estadual do município de Umuarama-Paraná. Os livros fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático, que tem o objetivo subsidiar o trabalho pedagógico da educação básica. O processo de escolha, no entanto, se dá por dois meios: primeiramente, os livros didáticos são selecionados por uma equipe do MEC – Ministério da Educação – e inseridos no Guia de Livros Didáticos. Este é enviado para as escolas da rede pública para que sejam escolhidos por profissionais de cada área, a fim de possam fazer análises e selecionar o material que mais condiz com projeto político pedagógico da instituição de ensino.

O programa é executado em ciclos trienais e é distribuído para todos os alunos da rede básica de ensino (séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). É interessante salientar que os livros adquiridos pelas escolas e utilizados pelos alunos nas séries correspondentes devem ser devolvidos no fim de cada ano letivo, pois serão utilizados por outros estudantes em anos posteriores, com exceção, apenas, dos livros considerados consumíveis – materiais de língua estrangeira moderna. A justificativa para essa categoria se dá pelo fato de os alunos necessitarem realizar atividades de escrita no próprio material.

Em alguns casos, ele também atende escolas de educação especial, distribuindo livros em Braile das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, além de dicionários nessa modalidade.

Nesse sentido, os livros que serão utilizados nesta pesquisa foram selecionados para o triênio 2012, 2013 e 2014 pelas escolas estaduais do município de Umuarama/PR. Os materiais didáticos são:

- Português Linguagens: volume 1, de William Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva;

- Língua Portuguesa: linguagem e interação, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, editora Ática;

- Linguagem em Movimento, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchillo, editora FTD.

De forma geral, os três materiais analisados se propõem a desenvolver um trabalho em três linhas principais: 1) compromete-se a alargar os horizontes sobre literatura, apresentando os mais variados contextos socioculturais; 2) pretendendo estudar a gramática a partir de letras de músicas, trechos de romances, contos charges, reportagens e outros gêneros; 3) abrangendo a produção textual de modo que o aluno possa experimentar os recursos de linguagem que tornam a comunicação escrita e oral mais eficiente.

Práticas de ensino de literatura

No contexto escolar, cabe ao livro didático preparar e introduzir alguns fundamentos, conceitos e técnicas importantes que dizem respeito ao campo literário, ou seja, é pelo manual de estudos que os sujeitos inseridos no sistema escolar terão o contato com os principais conhecimentos sobre literatura. Assim, podemos

considerar, segundo Dionísio (2000), o livro didático como um depositário, com o qual o aluno terá sua iniciação com valores e técnicas valorizadas por uma sociedade. Mais especificamente, no caso do ensino da literatura, o livro didático é, segundo Fidelis (2008, p. 43), “[...] um depositário de um repertório cultural, de uma tradição e de um cânone representativo desse repertório e dessa tradição”.

Sobre isso, podemos dizer que esse repertório cultural que a autora evidencia é selecionado segundo algumas exigências, as quais passam por um crivo estético e crítico. Se é um repertório cultural, trata-se de um modelo ou padrão que se segue e não o único existente. Conforme sugere a autora, o repertório literário encontrado no livro didático insere-se em uma tradição, a qual, segundo os próprios mecanismos de análise, faz com que determinados livros sejam ou não entendidos como um bem cultural.

No livro didático de Língua Portuguesa⁹, os estudos sobre a literatura podem aparecer de duas formas: a) como um conjunto de textos, tentando promover o gosto pela leitura, com exercícios de interpretação, inserindo conceitos básicos de narrativas e poesias (narrador, personagem, tempo, espaço, rimas, versos e estrofes etc); ou b) de modo mais sistematizado, preparando os alunos para concursos vestibulares; portanto, vistos com maior frequência em manuais do ensino médio, apresentando a história da literatura, os períodos literários, os estilos de época, os escritores e excertos de textos.

Sobre esse estilo de ensino de literatura, Campos (1999, p. 27), afirma:

O livro didático apresentava, em geral, uma visão cronológica de toda a história da literatura brasileira e de suas relações com a

portuguesa. Era um conteúdo que abrangia mais de cinco séculos de informações sobre períodos literários, autores e obras, o que indicava a prioridade concedida pelo livro didático aos conteúdos dos vestibulares. Devido a essa visão pragmática, o fenômeno literário se distanciava cada vez mais do leitor.

No entanto, torna-se necessário refletir que o livro didático, ainda que receba as críticas pelo reducionismo, continua sendo utilizado por boa parte dos estudantes e professores de escolas públicas. No mesmo sentido, o material é o responsável por realizar a passagem de um discurso erudito e científico, para um discurso didático, já que os modos de apropriação de cada um deles são distintos.

Assim:

Em certa medida, a legitimidade conferida a este tipo de manual é autofágica, pois, ao imbuir-se do papel de introdutor de saberes no ambiente escolar, o livro didático assume uma voz especializada e científica e, simultaneamente, promove a escolarização e didatização desses mesmos saberes. Por isso a comunidade escolar lhe reconhece o poder, inclusive, de dizer o que é adequado ou não. (FIDELIS, 2008, p. 49)

Nesse sentido, se é dado ao livro didático o modelo de saberes e conhecimentos legítimos de uma sociedade, ele também veicula uma forma de se apropriar do texto literário, o qual segue determinados padrões e regras para se inscrever nessa categoria. Por ser um material multifacetado, isto é, que agrega tanto discursos científicos, didáticos e cotidianos, o livro didático, segundo Martins (2004, p.26), é mais que um suporte de textos, é “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos”. Por esse motivo, entendemos que o livro didático é um importante meio de

⁹ Em geral, os livros didáticos de Língua Portuguesa são mais utilizados que os livros didáticos específicos de literatura. É importante lembrar que esses materiais englobam, além dos conteúdos da língua materna, o ensino de literatura e de produção de texto.

se investigar modelos de Letramento Literário, já que ele está ligado às esferas de produção e de circulação de discursos, sendo possível ser inserido em um determinado momento histórico, o qual conjuga a abordagem de temas, formas e sentidos específicos.

Para iniciarmos, então, as análises dos materiais didáticos, torna-se importante ressaltar que não pretendemos, neste trabalho, traçar características negativas ou positivas acerca do corpus levantado. O que nos interessa é verificar os modelos de apropriação do discurso literário no meio escolar, a fim de que possamos perceber como se estabelecem determinados padrões que legitimam e difundem a literatura em nossa sociedade.

Para que se possa realizar esta parte, seguiremos um percurso que, a nosso ver, pode elucidar certas características particulares de cada um dos materiais analisados. Verificaremos algumas categorias, que podem contribuir para a observação das práticas de Letramento Literário, quais sejam: 1) inserção de um discurso crítico-historiográfico; 2) escolas, autores e obras literárias e 3) forma de apresentação de exercícios¹¹.

Para exemplificar o primeiro tópico das categorias a serem analisadas (inserção do discurso crítico-historiográfico), o sumário do livro didático Português Linguagens: volume 1, o material é formado por cinco partes distintas: Introdução, Unidade 1 – Linguagem e Literatura, Unidade 2 – As origens da Literatura Brasileira, Unidade 3 – Barroco: arte da indisciplina e Unidade 4 – História Social do Arcadismo. Torna-se necessário destacar que cada uma das unidades previstas apresenta subdivisões, as quais discutem as três vertentes do ensino de Língua Portuguesa previstas pelo currículo escolar. Assim, cada unidade é dividida em capítulos, os quais propõem

o estudo de Literatura, de Produção de Texto e de Língua Portuguesa.

Na parte introdutória denominada “Leitura-Prazer”, o material traz uma série de trechos textuais de personalidades distintas – artistas, escritores, revistas conceituadas, dramaturgos e outros – numa tentativa de incentivar a leitura. Os trechos estão divididos em pequenas caixas com relatos de José Renato Nalini, Heloisa Seixas, Gilberto Dimenstein, Marcelo Tas, Mario Sabino e Ítalo Mariconi, extraídos do site da Livraria Cultura. A inserção desses sujeitos que pertencem a universos profissionais distintos (escritores, apresentadores) destaca uma preocupação em evidenciar os variados papéis da literatura em uma sociedade. Por outro lado, é interessante observar que os trechos não apresentam depoimentos de alunos ou de professores, ou seja, o material sugere uma imagem social de Literatura: a presença de personalidades faz com que essa imagem transmita uma ideia de Literatura como uma forma de ascensão social.

Os autores do material também não expõem os critérios que serão adotados para o estudo dos conteúdos. No capítulo 1 (A literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo), da unidade 2, consta apenas uma explicação rápida do porquê iniciar o percurso literário a partir da Literatura Portuguesa. Por essa razão, segundo Cereja e Magalhães (2010, p. 94), “antes de estudar as obras e autores nacionais, convém conhecer, de forma panorâmica, os momentos mais significativos da literatura portuguesa até o século XVI que servirão de referência aos escritores brasileiros”.

Podemos notar, de uma forma geral, que os livros didáticos destinados ao público do ensino médio adotam esse procedimento com uma regra, seja para compreender a importância da literatura portuguesa como originária da brasileira ou para

11 Ainda que exemplifiquemos as categorias em materiais didáticos diferentes, não quer dizer que todas elas não sejam recorrentes em todos os volumes analisados.

demonstrar uma possível negação do modelo europeu. A presença de um princípio, de um “embrião” da literatura de língua portuguesa, assim como verificou Fidelis (2008), torna-se parte de um processo de constituição de um fazer literário nacional.

Inferimos, então, que os autores poderão utilizar o critério da nacionalidade como fator determinante na escolha dos textos e dos escritores selecionados. Nesse aspecto, parece haver um “jogo”, intercalando a literatura portuguesa e a literatura brasileira.

A composição do presente material é organizada por uma abordagem historiográfica dos estudos literários, como demonstramos na Tabela 1 a seguir:

Unidade	Capítulo	Título
2	1	“A Literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo”
2	6	“O Quinhentismo do Brasil”
2	8	“Diálogos”
3	1	“A linguagem do Barroco”
3	4	“O Barroco em Portugal”
3	7	“O Barroco no Brasil”
3	10	“Diálogos”
4	1	“A linguagem do Arcadismo”
4	4	“O Arcadismo em Portugal”
4	7	“O Arcadismo no Brasil”
4	8	“Diálogos”

Tabela. Unidades, capítulos e títulos dos temas relacionados ao ensino de Literatura.

A leitura desta tabela torna explícito é a necessidade de se estudar, primeiramente, aspectos da Literatura Portuguesa (“O Barroco em Portugal” e “O Arcadismo em Portugal”) para, depois, dar início aos estudos da literatura brasileira (“O Barroco no Brasil” e “O Arcadismo no Brasil”). Tal estratégia pode servir para ressaltar a presença da metrópole e sua influência sobre a produção literária na colônia. Podemos notar que

esse “jogo”, entre idas e vindas de uma legitimação literária a partir da Literatura Portuguesa, mostra a forma como uma determinada Prática de Letramento Literário começa a ser instituída no panorama do ensino de Literatura.

Nesse sentido, se voltarmos à concepção de Discurso proposta por Gee (1996), constataremos a presença de um elemento ou de uma estratégia de coordenação do discurso literário. Assim, para que se possa assumir um posicionamento sobre Literatura no ensino, na concepção dos autores do material didático em análise, é preciso antes conhecer as práticas que deram origem à produção de Literatura no Brasil.

O que chama a atenção nesse aspecto é a introdução de um discurso crítico especializado quando os autores explicam o processo de colonização do Brasil. Tal processo, primeiramente, é realizada a partir de uma divisão no subtópico do capítulo 6 “A produção literária no Brasil-Colônia”, o qual torna clara a adoção de uma concepção de leitura pautada na crítica especializada, segmentando os estudos da literatura em Era Colonial e Era Nacional, feita por Veríssimo (1954). Além disso, em outros momentos, os autores deixam evidentes as influências do discurso acadêmico:

É preciso lembrar que, durante a o período colonial, ainda não eram solidas as condições essenciais para o florescimento da literatura, tais como existência de um público leitor ativo e influente, grupos de escritores atuantes, vida cultural rica a abundante, sentimento de nacionalidade, liberdade de expressão, imprensa e gráfica. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 147)

Por essas razões, alguns historiadores da literatura preferem chamar a literatura aqui produzida até o final do século XVII de *manifestações literárias* ou *ecos da literatura no Brasil colonial*. Segundo esse ponto de vista, somente no século XVIII, com a fundação de cidades e o

estabelecimento de centros comerciais ligados à extração de ouro, em Minas Gerais, é que se teriam criado algumas das condições necessárias para a formação de uma literatura mais amadurecida, tais como grupos de escritores e público leitor. Isso não impediu, entretanto, que na Bahia do século XVII surgisse uma das principais expressões de nossa literatura: Gregório de Matos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 147)

Fica evidente, também, assim como exposto acima, o pensamento crítico de Antonio Candido e de Alfredo Bosi. A presença da voz da crítica literária aparece de forma a confirmar a necessidade de um discurso autorizado para se pensar a Literatura. Ao mesmo tempo, como poderemos perceber nos trechos seguintes, a discussão a respeito da formação da literatura é reproduzida nos materiais didáticos.

Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como

sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CANDIDO, 1997, p. 23)

No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte.

E não é só como testemunho do tempo que valem tais documentos: também como sugestões temáticas e formais. Em mais de um momento a inteligência brasileira, reagindo contra certos processos agudos de europeização, procurou nas raízes da terra e do nativo imagens para se afirmar em face do estrangeiro: então, os cronistas voltaram a ser lidos, e até glosados, tanto por um Alencar romântico e saudosista como por um Mário ou um Oswald de Andrade modernistas. Daí o interesse obliquamente estético da 'literatura' de informação. (BOSI, 1994, p. 11)

Além disso, no capítulo referente à Literatura de Informação, Cereja e Magalhães (2010) afirmam, por um viés da crítica literária, não poder compreender os textos da época do descobrimento como manifestações artísticas. Isso é ratificado no capítulo destinado à produção literária barroca, discutindo que a produção literária brasileira ainda está ancorada em princípios da literatura portuguesa:

Os colonos portugueses que vinham para cá estavam interessados na exploração da cana-de-açúcar e no enriquecimento rápido. Poucos entre eles sabiam ler e escrever. Entretanto, aos poucos foi surgindo na colônia um grupo de pessoas cuja formação intelectual acontecia em Portugal – geralmente advogados, religiosos ou homens das letras, na maioria filhos de comerciantes ricos ou de fidalgos instalados no Brasil. Essa

elite foi responsável pelo nascimento de uma literatura brasileira, inicialmente frágil, presa a modelos lusitanos e sem público consumidor ativo e influente. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 227)

Na parte voltada ao estudo do “Arcadismo no Brasil”, essa problemática reaparece, tornando evidente o teor periodológico do estudo da Literatura e a de tentativa de formar um cenário literário predominantemente nacional. Esse caráter fica evidentemente marcado na proposta feita pelos autores do livro no início do capítulo 1, da unidade 2.

O crescimento dessas cidades favorecia tanto a divulgação de ideias políticas quanto o florescimento da literatura. Os jovens brasileiros das camadas privilegiadas da sociedade costumavam ser mandados a Coimbra para estudar, uma vez que na colônia não havia cursos superiores. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 304)

Os escritores brasileiros do século XVIII comportavam-se em relação ao Arcadismo importado de Portugal de modo peculiar. Por um lado, procuravam obedecer aos princípios estabelecidos pelas academias literárias portuguesas ou se inspiravam em certos escritores clássicos consagrados, como Camões, Petrarca e Horácio, ao mesmo tempo que, visando elevar a literatura na colônia ao nível das literaturas europeias e conferir a ela maior universalidade, tentavam eliminar vestígios pessoais ou locais (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 305)

Ainda que não esteja indicado diretamente, podemos perceber nos trechos supracitados, uma clara referência ao discurso crítico literário acadêmico e, ao mesmo tempo, uma tentativa de formação de um discurso crítico escolar, o qual se apropria da fala autorizada/especializada para fomentar uma visão do que seja Literatura. Assim, a discussão não recai na leitura do texto em si, mas em uma prática que reforça o pensamento acadêmico e, acima de tudo, na formação de um

parâmetro para que se possa pensar a Literatura, pautado em informações e em aspectos mais teóricos. Podemos inferir que, para que se possa legitimar ou adentrar nos espaços destinados apenas aos eleitos, é necessário, portanto, sobrepor os discursos (acadêmico e escolar), na tentativa de criação de falsa autonomia escolar.

Todos esses aspectos observados demonstram que, sobretudo no meio educacional, é comum uma espécie de linearidade discursiva, isto é, um alinhamento das falas, a instauração de uma regularidade, que irá percorrer todo o cenário de educação: desde as séries iniciais até a graduação.

A segunda categoria (escolas, autores e obras literárias) será exemplificada a partir do livro *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.

No capítulo 1, “Literatura: teoria e história”, Faraco, Moura e Júnior (2010) dividem este tópico em partes: 1) Como e por que surgiu o romance?; 2) Romantismo e romantismo; 3) O romance e o Romantismo e 4) A literatura no Romantismo no Brasil – prosa. Nessa organização, evidenciamos uma preocupação dos autores em traçar um percurso histórico, inicialmente, para se que se faça leitura dos textos que representam esse período específico e para que se ressaltem, em seguida, as características desse movimento literário.

Os textos a seguir foram escolhidos com o objetivo de propor a leitura de trechos de romances fundamentais na história do Romantismo brasileiro, assim como fornecer uma noção de algumas características desse estilo, tal como se manifestaram no Brasil. (p.26)

Em seguida, os autores apresentam segmentos de cinco textos: “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, “Senhora” e “Tracema”, de José de Alencar, “Inocência”, de Visconde do Taunay e “Memórias de um

Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida. O estudo das obras citadas é antecedido pela apresentação de suas sinopses bem como de aspectos ligados aos personagens e à temática.

A Moreninha, obra publicada em 1844, traz uma história de amor que passa no Rio de Janeiro, na época do Império, envolvendo três estudantes, uma bela jovem e uma aposta. Os estudantes são Fabrício, Augusto e Leopoldo. Carolina é a Moreninha do título, irmã de Felipe. A aposta: Augusto, inconstante no amor, compromete-se com amigos a escrever um romance, caso permaneça apaixonado pela mesma mulher por mais de que quinze dias. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 26)

Vamos ler um trecho de um dos mais conhecidos romances brasileiros do final do século XIX. Publicado em 1890, O Cortiço narra a história de João Romão, comerciante português responsável pela construção e pela manutenção do cortiço. Contrastando com o conjunto de casas paupérrimas, ergue-se, do outro lado, o sobrado de Miranda, homem de posses. O contraste entre as duas realidades é um dos temas da obra. Mas o interesse fundamental de Azevedo está na vida dos habitantes do cortiço. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 123)

Ao iniciar os estudos das obras pela apresentação de informações básicas no decorrer de todos os capítulos destinados ao estudo da literatura, os autores não só direcionam o processo de leitura, mas também deixa explícito o emprego de uma estratégia recorrente na escrita do material.

Além disso, também existe uma preocupação constante em determinar cronologicamente o estudo da literatura, posto que inserem datas e obras que dão início a cada movimento literário em estudo:

Memórias Póstumas de Brás Cubas, publicado em 1881, é o romance que, com O Mulato, de Aluísio Azevedo, inaugura o Realismo/

Naturalismo do Brasil. Considera a obra-prima de Machado, trata-se de uma autobiografia (memórias) da personagem Brás Cubas, narrada após sua morte (póstumas). Logo, a perspectiva do narrador é a de alguém que já morreu e que utiliza 160 capítulos curtos para contar fatos quotidianos, sobre os quais faz considerações filosóficas para analisar o comportamento humano. Merecem destaque na vida de Brás o seu amor por Marcela, a amizade com o filósofo Quincas Borba, suas aparições políticas e o romance adúltero com Virgília, mulher de seu amigo Lobo Neves. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 147, grifo do autor).

Os textos 2 e 3 são extratos de Os Sertões, obra de Euclides da Cunha que iniciou o Pré-Modernismo no Brasil. Leia-os atentamente. Observe que há uma proximidade na linguagem entre esses textos e o de vulgarização científica que lemos neste capítulo e no anterior. Note também a preocupação de denúncia da situação social por parte do enunciador. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 253, grifo do autor).

Nas duas passagens exemplificadas, evidenciamos, em primeiro lugar, uma abordagem de ensino pautada na história literária. Em segundo lugar, essa orientação textual dos conteúdos valoriza um vocabulário técnico-crítico que, muitas vezes, pode promover confusão entre leitura e identificação da estrutura do texto, de forma que

Cria-se, nesse último caso, um literatês inacessível, revestido de total sofisticação metodológica. E o receptor, maravilhado com o esoterismo vocabular, sente-se um iniciado nos misteriosos rituais de análise literária, sem nem mesmo perceber a enorme distância que o separa do objeto básico de seu estudo: o texto (ROCCO, 1979, p. 08, grifo do autor).

A terceira categoria (forma de apresentação de exercícios) será exemplificado

com o livro *Linguagem em Movimento Volume 3*, Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchilo.

Com relação aos exercícios que compõem o material, há também uma preocupação em destacar algumas características de um movimento literário específico. De forma geral, as atividades seguem padrões específicos tendem ter a mesma estrutura dos exercícios dos volumes 1 e 2.

1) O texto apresenta dois espaços bastante definidos e diferentes: as ruas por onde Eugênio transita e a fábrica, onde trabalha. Caracterize cada um desses espaços.

2) Desde o início do texto, apresentam-se indícios de que algo terrível está para acontecer. Identifique dois desses indícios.

3) Explique por que Eugênio não se sente confortável na presença dos empregados.

4) Por que se pode afirmar que o comportamento do gerente, após o incidente na fábrica, revela a perversidade da lógica capitalista?

5) Como é caracterizado Cintra, o proprietário da fábrica?

6) Por que se pode afirmar que o trecho transcrito de *Olhai os Lírios do campo* revela um dos propósitos fundamentais da prosa dos anos 1930? (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 172, grifo dos autores)

Considerações finais

O que se observa, portanto, nas análises dos materiais, é a utilização de determinados recursos ou procedimentos que compõem uma forma de Prática de Letramento Literário do meio escolar e, como consequência, um modo particular de se conceber a Literatura. Entendida como fato social destacamos que as práticas utilizadas pela escola para a educação literária são apenas uma das possibilidades de acesso ao texto literário.

Posto isso, percebemos algumas regularidades: estudo focado na periodização literária, lista de exercícios voltados para a decodificação ou para fins de concursos vestibulares e forte influência do discurso acadêmico literário. O que chama a atenção, neste caso, são as funções ocupadas pelos sujeitos que utilizam esses materiais. Percebeu-se uma verticalidade das forças existentes nesse processo de ensino, isto é, os alunos e professores estão sujeitos a uma prática específica de prática de letramento literário. Segundo a análise dos materiais, cabe ao aluno e ao professor adotar as regularidades e categorias abordadas pelos manuais, sem que haja a reflexão sobre a prática.

Ressaltamos que, por ser prática, o Letramento Literário permite que observemos como são selecionados, organizados e distribuídos certos procedimentos. Ressalto, portanto, enquanto professor de literatura, a necessidade de se pensar as práticas literárias que ocorrem fora do ambiente escolar, como uma possibilidade de reflexão sobre o literário.

Referências bibliográficas

BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAMPOS, M. I. B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água. 1999

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia. 1997.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: volume 1*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; JÚNIOR, J. H. M. Língua portuguesa: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2010.

FIDELIS, A. C. Do cânone literário às provas do vestibular: canonização e escolarização da literatura. Tese de Doutorado. Unicamp, 2008.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses. 2ª. Ed. Falmer: London, 1996.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies. New York: Open University Press, 2011.

LEAHY-DIOS, C. Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva do estudo do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-posições, vol.17, no.1, jan/abril, 2006.

SCRIBNER, S; COLE, M. The Psychology of literacy. Cambrege: Harvard University Press, 1981.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge University, 1984.

TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. A. C. Linguagem em movimento. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

VENTURELLI. P. C. A literatura na escola. Revista Letras, Curitiba n. 39, p. 259-269, 1990.

_____. A leitura do literário como prática política. Revista Letras, Curitiba, v. 57, p. 149-172, 2002.

WENGER, E. Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

Artigo enviado em: 02/03/2015

Aceite em: 26/05/2015

Cinema e vídeo na escola: criatividade e cidadania através de experiências audiovisuais

p. 33 - 39

Edgard Melech ¹

Resumo

Por meio do cinema e do vídeo estudantes podem compor e partilhar olhares sobre diferentes realidades, dos modos de viver e de ser jovem no mundo atual, ocupando, assim, um lugar de ação, criatividade e cidadania em suas regiões e comunidades. Neste artigo busca-se analisar alguns aspectos históricos e teóricos da interface entre cine-vídeo e a educomunicação, com o objetivo de identificar projetos e experiências audiovisuais caracterizadas por propostas de emancipação intelectual, política e estética através da leitura afirmativa, da crítica e da produção cinematográfica no ambiente da escola.

Palavras-chaves: Cinema. Vídeo. Educomunicação.

FILM AND VIDEO AT SCHOOL: CREATIVITY AND CITIZENSHIP THROUGH AUDIOVISUAL EXPERIENCES

Abstract

Through film and video students can compose and share views on different realities, ways of living and being young in today's world, occupying thus a place of action, creation and citizenship in their regions and communities. This article seeks to analyze some historical and theoretical aspects of the interface between cine-video and educational communication, in order to identify projects and audiovisual experiences characterized by proposals for intellectual emancipation, political and aesthetic through affirmative reading, criticism and production film in the school environment.

Key words: Cinema. Vídeo. Media education.

Introdução

A escola é um espaço em que podem se concentrar múltiplos conhecimentos capazes de provocar os *ecossistemas educativos* (Bordenave, 1999), ambientes em que a educação deixa de ser apenas um modelo formal para incentivar a crítica e a inventividade. Esta perspectiva deve-se não somente aos movimentos históricos e sociais nos campos da ciência, da política e da economia,

mas principalmente ao acesso dos indivíduos às tecnologias que possibilitam troca de informação e conhecimento através do ciberespaço (LÉVY, 2007).

Constata-se que ao longo das últimas décadas houve significativas mudanças no mundo escolar. Uma das mais importantes talvez seja o reconhecimento de que as tecnologias da comunicação tornaram-se necessárias e relevantes, mas por outro lado, também há a preocupação

¹ Graduado em Comunicação Social (PUC-PR); mestre em Comunicação (UMESP); doutorando em Comunicação e Linguagens (UTP); professor do Departamento de Comunicação Social da UNICENTRO.

quanto a transformar os indivíduos em objetos desse modelo. A antítese a essa possibilidade é que todo conhecimento e toda aquisição deveriam ser resultado de uma atividade da criança, de um compromisso voluntário, livre e corajoso tendo em vista a realização de um projeto, mas o medo dessa possibilidade também implicaria numa escola determinada a assumir papéis libertadores (GUTIERREZ, 1978).

A estas ideias se entrelaçam as propostas de Paulo Freire, que entre 1967 e 1977 problematizou as novas alfabetizações sob uma perspectiva crítica e reflexiva com a publicação das obras *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Educação e Mudança* e *Extensão ou Comunicação*. Este pedagogo brasileiro é reconhecido por Martín-Barbero (2002) por ter desenvolvido a primeira teoria latino-americana de comunicação, já que não somente tematizou práticas e processos comunicativos, mas sim, passou a comunicar a América Latina consigo mesma e com o resto do mundo.

Amadurecem nesse período as preocupações quanto às metodologias e formação de professores latino-americanos habilitados ao trabalho em comunicação e educação, notadamente em 1985 durante o 1º Seminário Latino-Americano de Educação para a TV, no Chile. O evento centralizou suas atividades em três relatos de caso: A experiência da *Academia de Ciências Pedagógicas de Valparaíso*, que formava ‘pedagogos da comunicação’; a experiência do Centro *Bellarmino*, em Santiago do Chile, que elaborou um currículo para a educação para a televisão; e a experiência do *Colégio La Laissonette*, de Santiago do Chile, que realizava atividades com meninas do pré-escolar ao segundo grau (GOMES, 1986).

Posteriormente, já sob o entendimento de que o tempo permitiria o deslocamento do pólo do emissor para o pólo do receptor, aconteceu em Curitiba o *II Seminário Latino-Americano de*

Educação para a TV, em 1986. Em carta intitulada *Documento de Curitiba*, especialistas de diversos países explicitaram o fundamento teórico que norteava as ações de leitura crítica da mídia na América-Latina. Foram identificados três objetivos da educação para a comunicação, ambos direcionados a atores do ensino formal e do ensino não-formal: formação de uma consciência crítica; desenvolvimento de uma atitude ativa e a liberação da criatividade grupal (GOMES, 1986).

Estudos e pesquisas em educomunicação passaram a motivar, desta forma, várias frentes de trabalho em universidades brasileiras, organizações não-governamentais, sites, jornais, revistas científicas, associações, governos e empresas privadas atuantes na área da comunicação, educação e tecnologias de mídia na escola. Uma dessas instituições é o *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo* e que, desde 1996, promove pesquisas, estudos e eventos na área.

Por meio da educomunicação professores passaram a mediar o processo do conhecimento, incorporando em diversos níveis responsabilidades técnica, ética e política para mediar e incentivar uma educação democrática que exige posturas desafiadoras. Discute-se ainda o quanto a escola pode fazer e como vai usar os distintos recursos de informação, de organização das demandas sociais com vistas ao interesse público e, por outro lado, o quanto a forte privatização de grande parte do sistema escolar tende a formar mais experts que cidadãos, técnicos simplesmente (Canclini, 2008).

Os questionamentos estão direcionados, de modo geral, ao papel da escola e dos meios de comunicação na caracterização de práticas educacionais que atendam novas demandas de uma sociedade às portas de 2020. Uma das mais claras evidências é a necessidade dos indivíduos expressarem, através das mídias, sentimentos, emoções e informações – possibilidades novas

quanto à complexidade de suas características.

Neste sentido, Porcher (2009) lembra o fato dos especialistas terem subestimado a rapidez com que os meios de comunicação se desenvolveram e, cada vez mais, passaram a influenciar e participar da vida de milhões de pessoas, enquanto a escola teria permanecido como se a mídia não existisse. O papel da escola deveria ser, segundo pensamento desse autor, aquele que proporcionasse a seus atores uma comunicação mais viva, mais intensa no processo educativo, ou seja, uma metodologia rica que permitisse maiores possibilidades de auto-expressão ao educando (Gutierrez, 1978).

Cinema e vídeo no contexto da educomunicação

Faz-se necessário abordar o entendimento do termo ‘cinema e vídeo’ aqui proposto, enquanto referência a duas linguagens midiáticas que se desenvolveram separadamente a partir dispositivos diferentes. Ambos trilharam por caminhos e especificidades subjetivas e tecnológicas distintos, mas seus produtos culturais e simbólicos se cruzam quando combinados com outra importante mídia desenvolvida na metade do século passado, a televisão.

Assim, ao abordarmos esse estudo dentro de um conceito de temporalidade, constatamos que o cinema surgiu no final do século XIX, com o cinematógrafo, que possibilitou assistirmos as imagens gravadas em película e depois projetadas numa tela e em um ambiente escuro e fechado. O vídeo, por sua vez, é uma tecnologia de processamento de sinais eletrônicos, desenvolvida depois da metade do século XX para capturar, armazenar e transmitir uma sucessão de imagens com impressão de movimento.

Vídeo e cinema, enquanto linguagens, se encontram inter-relacionados pela síntese dos conteúdos imagéticos que reinterpretem

a realidade ou criam as realidades do mundo ficcional. O domínio e o uso democrático dessas mídias e dispositivos tornam-se possível e necessário também na escola a partir do acúmulo de experiências pedagógicas desenvolvidas em territórios e culturas diversos, mas a vontade política de realização, de transformação social, entretanto, é a raiz do problema.

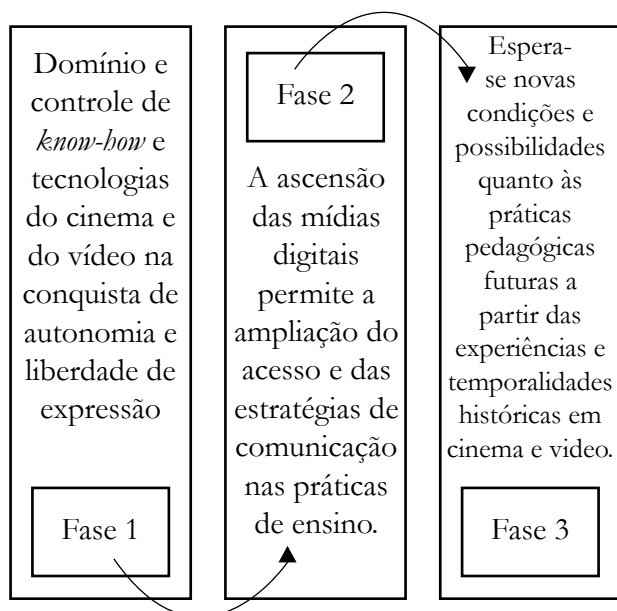
Soma-se às experiências pedagógicas a construção, ao longo das últimas décadas, do conceito *educomunicação*, que evoluiu a partir de processos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos na composição dos perfis históricos das áreas da educação e comunicação. Das tentativas de explicar esse campo, através de definições e conceituações, destaca-se a do *Conselho Internacional de Cinema e Televisão* que, em 1973, o definiu como o ensino e a aprendizagem dos modernos meios de comunicação e expressão, considerados partes integrantes de uma esfera de conhecimento que é específico e autônomo tanto na teoria como na prática pedagógica e diferente dos meios auxiliares utilizados para o ensino e a aprendizagem (Aparici, 2010).

Nesta perspectiva, cinema e vídeo são mídias que utilizam linguagens e tecnologias como resultado das expressões da criatividade humana e do avanço da ciência. O problema é perguntar a serviço *do quê e de quem* os meios de comunicação se acham. Segundo Freire (1988), essa é uma problemática que não escapa aos olhos do poder e da política. Professores e especialistas passam a ser solicitados, assim, para uma tomada de posição quanto aos caminhos e, sobre *qual e quê* educação pretendem estudar, pesquisar, desenvolver; quais projetos, sob quais perspectivas e *porquê* a opção do cinema e do vídeo como elemento da educomunicação equipado para oferecer e disponibilizar possibilidades teóricas e práticas.

Na história destacam-se diferentes experiências que impactaram nessa área, realizadas

em momentos distintos. Uma das iniciativas precursoras foi a do professor francês Célestin Freinet, que em 1930 já incentivava o cinema em sala de aula através de sua pedagogia da comunicação que ele intitulou de *pédotechnologique*, e que compreendia a produção cinematográfica como incentivo à liberdade de expressão e autonomia dos estudantes.

Quadro 1: Numa abordagem reelaborada a *pédotechnologique* voltada ao cinema e ao vídeo compreende o encadeamento de três fases articuladas entre si:



Fonte: Autor

Outro exemplo vem de seu conterrâneo Antoine Vallet, que em 1968 ganhou espaço no mundo educacional através do conceito linguagem total, que enfatizava a necessidade de estudar os meios de comunicação a partir de uma perspectiva global formada por palavras, imagens e sons numa única linguagem. Essa metodologia elencou quatro linhas mestras valorizadas através da dinâmica de grupo:

- Percepção/Denotação
- Intuição/Conotação
- Raciocínio/Crítica

- Sentido/Criação

Vallet considerava que a aplicação em sala de aula dessa metodologia seria uma forma de possibilitar aos estudantes que deixassem suas tradicionais posturas de espectadores para assumirem a posição de perceptores-comunicadores, criativos e responsáveis.

Experiências contemporâneas: da escola aos festivais

Em diferentes espaços temporais e territoriais o cinema e o vídeo deixaram suas funções tradicionais para assumir papéis pedagógicos a partir de experiências em salas de aula e também festivais voltados exclusivamente ao público juvenil. Na Argentina, o diretor, cineasta e crítico Victor Iturralde, em 1958, foi um dos pioneiros na produção de filmes infantis na América Latina, tendo desenvolvido projetos de formação audiovisual para jovens com base na premissa de que as crianças podem tornar-se espectadores e criadores de filmes. Graças a uma atmosfera amigável, com recursos, tais como a substituição da escuridão completa pela penumbra, transformando a sala em um navio pirata e outras brincadeiras criativas, Iturralde possibilitava aos espectadores sentirem sensações diferenciadas e uma aproximação da linguagem cinematográfica.

Nessa mesma época foi fundado no Brasil o Cineduc (<http://www.cineduc.org.br/historia.html>), cujo objetivo é promover a reflexão sobre as linguagens audiovisuais com o público infanto-juvenil e educadores, a fim de contribuir com uma educação transformadora, através do desenvolvimento da consciência crítica e a expressão criativa. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos representante no país do CIFEJ (*Centre International Du Film pour l'Enfance ET La Jeunesse*), órgão da UNESCO. Suas atividades iniciais foram voltadas, basicamente, para escolas

privadas, mas atualmente também é parceira de escolas públicas em diversos estados brasileiros, através de projetos apoiados pela iniciativa privada e governamental.

Em Cuba, Pablo Ramos já trabalhava a educomunicação junto ao *1º Festival Internacional do Novo Cinema Latino-americano*, em 1979, quando propôs a inserção no evento de um espaço para debate e discussão do cinema destinado a crianças e adolescentes. O objetivo era incentivar projetos audiovisuais que refletissem a realidade desse continente “especialmente das comunidades remotas de nossos povos e em áreas marginais das cidades”. Atualmente, o festival conta com a parceria da *Red Del Universo Audiovisual de La Niñez Latinoamericana* (<http://www.habanafilmfestival.com/>), que se propõe a impulsionar a integração e cooperação para o enriquecimento espiritual de crianças e adolescentes.

No Uruguai, desde 1992, o *Divercine - Festival Internacional de Cinema para Crianças e Jovens* (<http://comkids.com.br/22-anos-do-divercine-uma-historia-compartilhada/>) incentiva políticas públicas para o setor do audiovisual e desenvolve oficinas de cinema junto ao público infantil. Seu diretor, o documentarista e produtor cinematográfico Ricardo Casas justifica a necessidade de possibilitar a esse público um cinema que também busque uma identificação com a cultura e significados regionais:

Em 1991, somente a Disney chegava ao Uruguai e sempre com a mesma história, vestida com diferentes roupagens. Na televisão: Xuxa, Cacho Bochinche, Chiquititas estreado e o Chaves ... uma coisa linda! As conseqüências nós vemos hoje ... e não vamos cair na bobagem de jogar a culpa de tudo na mídia. Ela é apenas um sintoma de uma sociedade que não considera as crianças como seres humanos, com direitos e deveres (Casas, 2014).

As últimas décadas do século XX foram premiadas, igualmente, com a criação de entidades

não-governamentais, públicas e privadas voltadas à promoção de conteúdos audiovisuais destinados às crianças e adolescentes, destacando-se entre eles *Cinekid* (Holanda), *Kinderfilm Fest* (Alemanha), *Japan Prize* (Japão), *Fiffoni* (Itália), *Rimouski* (Canadá) e o *Observatorio Europeo del Audiovisual del Niño* (Espanha). Nesta relação destacam-se ainda:

- *Centro Internacional du Film pour l'Enfance et la Jeunesse* (<http://www.cifej.com/content/pages/index.php>): Organização francesa não-governamental que já conta 40 anos de atividades na promoção de vídeos, programas de televisão e filmes para crianças e jovens em todo o mundo.

- *Prix Jeunesse International* (<http://www.prixjeunesse.de/>): Reúne executivos, produtores, roteiristas, pesquisadores e educadores de diversas partes do mundo para discutir a programação infantil na TV e eleger as de maior destaque. Em 2013, na Alemanha, foi premiada a série brasileira *Pedro & Bianca*, na categoria ficção e não-ficção para adolescentes de 12 a 15 anos. A série leva em consideração toda a complexidade desta fase e aborda com diversão e seriedade os diversos aspectos da juventude, especialmente o universo dos estudantes de escolas públicas.

- *CINEAD - Cinema para Aprender e Desaprender* (<http://www.cinead.org/>): O projeto tem por objetivo, desde 2007, estudar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Os principais fundamentos dessa proposta articulam autores dos estudos de cinema – em particular da pedagogia do cinema – com autores do campo de saberes e práticas da educação – principalmente da psicologia e da filosofia da educação.

- *CINIÑO - Rede Iberoamericana de Festivais de Cinema para Crianças* (www.cineduc.org.br/rede-cinino.html): Fundada em 2004 e que reúne representantes, entre outros países, do Uruguai, Argentina, Cuba, Brasil, México e Espanha. Entre

os objetivos da entidade está o reconhecimento de que os festivais de cinema desses países não conseguem concorrer com o estrelato do show business nem oferecer os mesmos atrativos da grande mídia. A ideia é que, em contrapartida, possam oferecer obras cinematográficas de alta qualidade e acesso a diversidade cultural através de eventos, cursos, conferências para estudantes e professores.

Considerações finais

O cinema e o vídeo, com ênfase na construção de mídias alternativas que contemplem culturas e conteúdos a partir das realidades latino-americanas, tornaram-se aportes fundamentais no campo da educação. Observa-se, entretanto, que os esforços até aqui realizados parecem diminutos frente à avalanche de produções com ênfase apenas no mercado, no consumo de bens culturais descaracterizados das referências e do cotidiano dos indivíduos.

Constata-se, outrossim, que esse know how ampliou e qualificou projetos pedagógicos no ambiente da escola, com práticas midiáticas voltadas à formação cidadã, e que muitas ações e teorias foram incorporadas ao longo dos anos, no entanto, ainda há aspectos fragmentados que dificultam um entendimento mais nítido sobre as escolhas teóricas e metodológicas para novos projetos na área.

Como um organismo, entende-se que a sociedade também esteja em contínuo processo de reconstrução. Desta forma, supõe-se que também esta área se apresenta enquanto um campo do conhecimento que se refaz sistematicamente e que em sua condição intrínseca há estruturas históricas, tecnológicas e políticas que interferem em seu desenvolvimento estrutural e matrizes ideológicas. Porém, descontadas as dificuldades técnicas e de gestão, também há barreiras

como a arbitrariedade/imposição tecnológica e o autoritarismo de um sistema educacional ainda bastante conservador quanto às reformas pedagógicas fundamentais.

Referências bibliográficas

APARICI, Roberto. Disponível em <http://www.cccb.org/icionline/entrevista-a-roberto-aporici/>. Acessado em 14.06.2014.

Antoine Vallet. **Du cine-club au Langage Total**. Ed. Ligel: Paris, 1968

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Lectores, espectadores e internautas**. Barcelona: Gedisa, 2008.

CASAS, Ricardo. Disponível em <http://comkids.com.br/22-anos-do-divercine-uma-historia-compartilhada/>. Acessado em 14/07.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GOMES, Pedro Gilberto. **Leitura Crítica da Comunicação: do emissor ao receptor**. São Paulo: Edições Loyola/UCBC, 1986.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total – uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Artificial – Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MASTERMAN, Len. **La enseñanza de los**

medios de comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.

MC LUHAN, Herbert Marshall. **Mutations.** Tours: Mame, 1990.

MARTÍN-BARBERO, J.M. **La Educación desde La comunicación.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

PORCHER, Louis. **Les médias entre éducation et communication.** Paris: Vuibert, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas afinal, o que é educomunicação?.** Disponível em

<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acessado em 13/02/2014.

Artigo enviado em: 04/09/2015

Aceite em: 12/11/2015

Quem eram os leitores cariocas do século XIX?

p. 40 - 50

Valdiney Valente Lobato de Castro¹

Resumo

O desenvolvimento do Rio de Janeiro, no século XIX, foi um fator catalisador de refinamento da população, produzindo um aumento significativo na prática de leitura. Com isso, analisa-se, neste trabalho, o surgimento do público leitor como resultado dessas manifestações, perceptível através da multiplicação dos espaços de leitura na cidade e do conhecimento específico sobre retórica e literatura, ofertado na educação formal. Assim, há leitores especializados, com formação suficiente para a compreensão dos textos literários publicados principalmente nos jornais, suporte que democratizou a leitura no Oitocentos brasileiro.

Palavras-chave: Rio de Janeiro. Leitura. Jornal.

Abstract

The development of Rio de Janeiro, in the 19th century, was a refinement of the catalyst factor population, producing a significant increase in reading practice. With that, analyse, in this work, the emergence of the readership as a result of these demonstrations, noticeable through the multiplication of the reading spaces in town and specific knowledge about rhetoric and literature, offered in formal education. Thus, there are specialized readers, with enough training for the understanding of literary texts published mainly in newspapers, support that democratized the reading in Eight Brazilian.

Keywords: Rio de Janeiro. Reading. Newspaper.

Crescimento e agitação na capital fluminense

Considerar o século XIX como marco construtor da liberdade tanto política quanto literária de nosso país é assinalar com destaque os movimentos e lutas de libertação, o crescente processo de urbanização e as transformações no homem brasileiro advindas das influências

européias. Essa agitação teve reverberações nos mais distantes espaços da nação e concentrou-se, mais intensamente, no Rio de Janeiro

A condição de cidade da Corte possibilitou que a festejada cidade fluminense se tornasse o centro econômico, político e cultural do país, sentindo as ebulições das mudanças que ocorriam no Império e servindo como ressonância para as demais cidades. Para tanto, as alterações

¹ Aluno do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal do Pará

² No romance *Casa de Pensão* (publicado em 1884), de Aluísio Azevedo, o narrador, ao situar a importância da cidade do Rio de Janeiro para o personagem Amâncio, assim declara: “A Corte era “um Paris” diziam na província e ele, por conseguinte, havia de lá encontrar boas aventuras, cenas imprevistas, impressões novas e amores – oh amores principalmente!” (AZEVEDO, 1991, p. 38)

produzidas pela chegada da Família Real e, conseqüentemente a isso, a abertura dos portos, legaram à capital a imagem de civilidade e refinamento, o que resultava em um crescimento populacional numeroso.

Estradas de ferro, iluminação a gás e bondes elétricos foram algumas mudanças que catapultaram a Corte como a Paris² brasileira e fizeram com que as pessoas adquirissem hábitos refinados com padrões de exigência rigorosos ao ampliar o consumo e exigir maior qualidade dos produtos:

foram chegando novos estilos de vida, contrários aos rurais e mesmo aos patriarcais: o chá, o governo de gabinete, a cerveja inglesa, a botina Clark, o biscoito de lata. Também roupa de homem menos colorida e mais cinzenta; o maior gosto pelo teatro que foi substituindo a igreja; pela carruagem de quatro rodas que foi substituindo o cavalo ou o palanquim; pela bengala e pelo chapéu-de-sol que foram substituindo a espada de capitão ou de sargento-mor dos antigos senhores rurais. (FREYRE, 2003, p. 52)

Visivelmente, o grande pólo de desenvolvimento da cidade era a elegante e badalada Rua do Ouvidor, onde as modas que chegavam da Europa eram expostas e atraíam um grande mercado consumidor, ávido pelos novos produtos. Tem-se, assim, uma sociedade com modos burgueses, preocupada em acompanhar o desenvolvimento urbano e sustentar a imagem de capital refinada e civilizada.

Essa representação embaça-se quando se considera a instrução da população carioca: o censo de 1872 revela que, dentre os 274.972 habitantes da cidade do Rio de Janeiro, apenas 99.485 sabiam ler e escrever, o que representa 63,8% de analfabetos. Os dados censitários de 1890 sugerem um aumento: de 522.651 habitantes, 270.330 são alfabetizados

No entanto, Maria Arisnete Câmara de Moraes, em tese de doutorado intitulada *Leituras*

Femininas no século XIX (1996), levanta a hipótese de, no censo de 1872, cerca de 181.583 habitantes terem ficado de fora dos dados, pois seu grau de instrução não constava nos quadros gerais.

Valéria Augusti, em *Trajatórias de Consagração: discursos da crítica sobre o Romance no Brasil oitocentista* (2006), também questiona os dados do censo de 1872 por serem incompletos, visto a província de Minas Gerais ter sido deixada de lado e por não considerarem que muitas pessoas aprenderam a ler fora do ambiente escolar.

A despeito dessas imprecisões, é inegável o crescimento do Rio de Janeiro tanto em número de habitantes, demonstrado inclusive pelo censo de 1890, quanto em desenvolvimento, o que obviamente irá refletir no hábito da leitura

Espaços de leitura no Oitocentos carioca

A proliferação da prática de leitura, no Rio de Janeiro, tem sido entendida como uma consequência do processo de urbanização, responsável por transformar a abandonada província em “A Cidade da Corte”. No entanto, apesar de esse acontecimento ser imprescindível para que a prática de leitura se consagrasse no Brasil, essa concepção permite entender que, antes da abertura dos portos e da liberdade de imprensa, o ato de ler era praticamente inexistente. De fato, não era fácil o acesso aos livros no Brasil Colonial. Ainda que no Rio de Janeiro houvesse, antes da chegada da corte, apenas duas livrarias, conforme afirma Márcia Abreu, em *Os Caminhos dos Livros* (2004), esse não era o único meio de aquisição de obras impressas:

Os moradores do Rio de Janeiro no período colonial tinham várias possibilidades para aquisição de livros: comprá-los em uma das livrarias estabelecidas na cidade ou de vendedores ambulantes, adquiri-los de um

livreiro português ou ainda encomendá-los a algum conhecido que se encarregasse do pedido de autorização e da remessa (ABREU, 2004, p. 74)

A diversidade de condições em adquirir as obras demonstra como a escassez de livrarias no Rio de Janeiro não era precisamente um obstáculo para sua aquisição, pois várias lojas comercializavam livros juntamente com outros objetos como tecidos, chapéus e relógios. Além disso, os vendedores ambulantes, citados pela autora, iam de porta em porta oferecendo as obras recém-chegadas da metrópole. E ainda a autorização, aludida na citação, refere-se à vinda dos livros, que só poderia ocorrer mediante a permissão dos órgãos de censura. Com todas essas possibilidades é fácil compreender por que a prática de leitura na colônia não era tão escassa quanto comumente se supõe³.

A chegada da corte portuguesa, evidentemente, aumentou as condições de acesso à leitura, mas não se pode deixar de considerar que grande parte dos estudos era realizado no espaço doméstico, o que ampliava o número de leitores. Esse aprendizado da leitura de forma informal é referido no romance *Inocência* (1872), de Visconde de Taunay: “Contaram-me que hoje lá nas cidades...arrenego!... não há menina, por pobrezinha que seja, que não saiba ler livros de letra de forma e garatujar no papel...” (TAUNAY, 1991, p.43)

Os espaços públicos onde a leitura ocorria se multiplicavam: gabinetes de leitura, bibliotecas,

livrarias, editoras, tipografias e escolas surgiam em vários locais do Rio de Janeiro, fruto de uma sociedade em crescimento com urgência em se instruir a fim de acompanhar as inúmeras transformações do século.

Os gabinetes de leitura eram espaços que dispunham de livros tanto para serem lidos em salas individuais quanto para empréstimos. Nelson Schapochnik (1999), estudou a implantação e a composição do acervo de alguns espaços destinados à leitura no Rio de Janeiro no século XIX, no período entre 1844 e 1861 e afirma a existência de oito gabinetes, contendo livros de assuntos variados, o que atraía um público diversificado, oriundo de diferentes classes sociais, revelando, com isso, a inserção de um novo contingente de leitores, no cenário da leitura no Rio de Janeiro.

Outro espaço destinado à leitura que proliferou no século XIX foi a biblioteca. A Biblioteca Real, a primeira do Rio de Janeiro, foi aberta ao público em 1818 e nos anos surgiram: a Biblioteca Fluminense (1847), a Biblioteca Nacional (1858) e a Biblioteca Municipal (1873), todas com um número significativo de obras no acervo⁴. Grande parte do acervo trazido na viagem da corte portuguesa veio da Real Bibliotecha da Ajuda de Portugal e foi herdado pela atual Biblioteca Nacional. O livro *A longa viagem da biblioteca dos reis* (2002), de Schwarcz, Azevedo e Costa conta o percurso desse acervo.

Além desses espaços constituídos por acervos numerosos, os locais de venda dos livros

3 Márcia Abreu tem coordenado pesquisas importantes sobre a circulação no Rio de Janeiro colonial. Em análise a pedidos de autorização e às listas de livros enviados (antes da chegada da família real: 1769-1807) aparecem 201 requisições solicitando autorização para envio, com um total de 1.333 demandas de obras literárias que, ao serem agrupadas por títulos, representam 518 títulos de ficção enviados para a província. A pesquisadora também analisou os itens existentes em vários inventários *post-mortem*, de alguns moradores, do século XIX, e percebeu que entre as listas dos objetos de valor há a existência de livros

4 Valéria Augusti em sua comunicação *Literatura prescritiva, público leitor e práticas de leitura em bibliotecas do Rio de Janeiro do século XIX*, investiga as regras de funcionamento das bibliotecas e percebe uma maior rigidez nessas instituições: “leitura vigiada, marcada pelo regramento: estabelece dias, horários; impõe uma maneira de ler silenciosa; restringe o acesso; registra a identidade daquele que lê; protege o livro e pune sua violação e estipula prazo para a posse do livro.”

como livrarias, editoras e tipografias, também proliferavam na capital. Segundo Laurence Hallewell (1995), existiam apenas duas livrarias em 1808 e em 1816 já haviam doze. Em 1870 havia cerca de trinta e em 1890, quarenta e cinco. Esses espaços ganhavam cada vez mais importância como ponto de encontro, de troca e de influência; isso ocorria também porque a maior parte delas se localizava na elegante Rua do Ouvidor. Entre elas, merece destaque a Livraria Francisco de Paula Brito, onde se reuniam os intelectuais da época e se editava grande parte dos clássicos, que hoje perduram em nossa história literária. Também deve-se assinalar a livraria do editor francês Baptiste-Louis Garnier, que, além de negociar e editar os livros e jornais, vendia no seu estabelecimento chapéus de sol, bengalas, charutos etc. Machado de Assis (1892) analisava:

Falar do Sr. Garnier, depois de Paula Brito, é aproximá-los por uma ideia comum: Paula Brito foi o primeiro editor digno desse nome que houve entre nós. Garnier ocupa hoje esse lugar, com as diferenças produzidas pelo tempo e pela vastidão das relações que possui fora do país. (ASSIS, 1857, p.53)

Obras de Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar e Machado de Assis foram publicadas em jornais e livros por Garnier, o que realça sua marcante participação na história do livro e da leitura, não apenas da capital fluminense, mas de toda a nação.

O desenvolvimento dos espaços de leitura e dos seus locais de venda revela o interesse pela prática de ler no Rio de Janeiro, o que se vincula ao momento singular de crescimento que a própria população vivia, conforme dito anteriormente. Estabelecido o crescimento desses espaços, vale refletir sobre o leitor, sua formação e suas

condições de acesso ao texto.

Leitores na capital fluminense: imagens em oposições

Não se pode balizar o número de leitores do século XIX considerando apenas aqueles alfabetizados na escola, isto porque a educação informal, feita em casa pela família ou por uma preceptora, era muito comum. A iniciação à leitura fora do ambiente da escola, também, de certa forma, revela a preocupação das famílias com a aquisição da leitura como mecanismo para assegurar a inserção dos pequenos no surto de desenvolvimento da época.

Em consonância com essa preocupação foi criada, em quinze de novembro de 1827, a primeira lei sobre a instrução primária do império para assegurar que em todos os locais mais populosos houvesse o ensino das primeiras letras. A promulgação dessa lei revela tanto a intenção de assegurar o ensino da educação primária quanto a expansão na quantidade de leitores do Império.

Quanto à educação básica, precisamente aos anos que antecedem ao ensino superior, a escola considerada padrão, no Rio de Janeiro, e que servia de modelo para as demais províncias era o Colégio Pedro II. Fundado em 1837 contava com o ensino de humanidades, sendo ministradas as disciplinas: latim, grego, francês, inglês, retórica, geografia, filosofia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra, geografia e astronomia. As disciplinas de humanidades predominavam nas séries mais avançadas e o título conferido ao concludente era de Bacharel em Letras.

Eduardo Vieira Martins, em seu livro *A fonte subterrânea: José de Alencar e a retórica oitocentista* (2005), analisa o ensino da retórica no colégio.

5 Também Valeria Augusti, no capítulo O Romance nas Formas Editoriais Escolares, de sua tese de doutorado *Trajéorias de Consagração: discursos da crítica sobre o romance no Brasil oitocentista* (2006) analisa a penetração que a discussão sobre o romance foi gradativamente fazendo parte dos manuais de retórica do Colégio Pedro II.

Tendo sido de fato implantada em 1839 essa cadeira teve como professor Francisco Freire de Carvalho (que baseou seus ensinamentos na obra do europeu Hugo Blair), Miguel do Sacramento Lopes Gama (ao contrário do anterior, preocupou-se com explicações mais variadas e não tratou apenas de conceituações) e Luis José Junqueira Freire (aproximou as discussões da retórica com as questões próprias da literatura nacional)⁵.

Sendo assim, há que se considerar a qualidade do ensino, no que compete ao campo das letras, como capaz de assegurar ao leitor do século XIX um olhar sobre o texto literário para além de um mero inocente leitor, mas sim com condições de captar as entrelinhas presentes nas construções textuais, o que revela, de certo modo, a preocupação com o ensino da época, inclusive para a instrução da mulher.

No início do século XIX, a história das mulheres foi marcada pela subordinação e submissão e entre os aprendizados obrigatórios estava o domínio das prendas domésticas, como: cozinhar, bordar, costurar, entre outras tarefas para agradar ao marido⁶. As informações sobre as mulheres dessa época são pontuadas pela instrução limitada, a reclusão doméstica, a vida social restrita à igreja e às reuniões familiares. No entanto, a partir das mudanças ocorridas no século XIX, as condições de leitura modificam-se para as mulheres: há a proliferação de bibliotecas e de gabinetes de leitura; tornam-se comuns

as preceptoras, adotadas por muitas famílias, encarregadas da educação dos filhos; surgem ainda as escolas normais exclusivas para a formação das moças, que possibilitaram a proliferação de mulheres leitoras. Essas escolas desenvolveram-se logo após a chegada da família real e, no final do século XIX, propagaram-se em todo o Rio de Janeiro⁷.

Diante disso, a leitura feminina passou a ser incentivada por meio de propagandas de jornais, como ilustra o trecho abaixo de um anúncio da Livraria Globo, publicado no *Jornal do Commercio* visando às mulheres leitoras:

De onde vens? Oh mulher?
- Da livraria do Globo; fui comprar livros; são tão baratos que eu não pude resistir.
- Oh! Mulher, pelos demônios, como saíste de casa sem a minha ordem?
- Oh! Manduca. Lê os anúncios no jornal e farás mais que eu.
- O que fizeste mulher dos 10\$ que eu te deixei em casa?
- Vê: dez cestas de livros. Servem para você, para a sua avó e toda a nossa família.
(JORNAL DO COMMERCIO, 1891, p. 43)

O fictício diálogo delineia o interesse da mulher pela leitura, o que possivelmente era uma prática comum na segunda metade do século XIX. Essa imagem da mulher leitora esteve bem representada na literatura, pois em várias obras literárias desse período as personagens dedicam-se às leituras e em muitos prefácios⁸ os autores dirigem-se especificamente a elas, que são as

6 Mary Del Priore no livro *Histórias das mulheres no Brasil* (1997) tece um painel da situação em que a mulher brasileira do século XIX vivia. Importante também o livro *Palácio de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros* (1999) de Tania Maria Bessone, que problematiza o desenvolvimento da leitura no Brasil, citando as dificuldades da mulher tanto como leitora quanto como escritora.

7 Essas mudanças significativas ocorreram em todo o território brasileiro. Algumas delas, por decisão da corte, como a própria estruturação da colônia: o Colégio de Medicina, que se funda em Salvador, é um bom exemplo. Outras, advindas das influências estrangeiras, graças à abertura dos portos.

8 Germana Sales no capítulo “Duas palavras entre dois amores: o autor e o leitor”, de sua tese intitulada *Palavra e sedução: uma leitura dos prefácios oitocentistas* (1826-1881) apresenta a leitura de vários prefácios de Alencar e Macedo direcionados às leituras femininas.

leitoras em potencial de suas obras.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman no capítulo “Fantasiando a Leitora”, do livro *A Formação da Leitura no Brasil* (1999), apontam alguns exemplos de personagens leitoras nas obras *Diva*, *Lucíola*, *Senhora*, de José de Alencar; *O culto do dever*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Iaiá Garcia*, *A mão e a luva*, *Dom Casmurro*, *Quincas Borba*, *Helena*, de Machado de Assis:

Assim, exame de Macedo, Alencar e Machado que neles busque representações literárias de leitoras e leituras pode fornecer contraponto aos sisudos e implacáveis comentários de viajantes e cronistas dos costumes brasileiros. Torna-se então instigante o aparente encontro entre as observações fundadas no, por assim dizer, testemunho direto e as que os textos de natureza ficcional insinuam. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 254)

As duas pesquisadoras mostram que esses romances, ao mesmo tempo em que valorizam o potencial do público feminino, reproduzem a imagem da mulher submissa e voltada às prendas domésticas:

os escritores confirmam a ideologia patriarcal que favorece a dominação do homem sobre a mulher, por intermédio do casamento e da dedicação ao lar e à família. Sob este aspecto as obras, representam a prática em vigor e ao evitar contestá-la, acabam por reforçá-la. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 256).

Se a mulher consegue, paulatinamente, ir se imiscuindo no mundo da leitura o mesmo não acontece com o negro. Apesar de corresponder à grande parte da população carioca, presente inclusive em muitos quadros que retratam a época, o negro era visto como selvagem, sendo muitas vezes tido como o grande responsável pelos desvios de caráter dos brasileiros.

O leitor negro do século XIX, em sua maioria, tem uma relação muito singular com o texto: os espaços da escrita não lhe são só negados,

mas também são inamistosos a sua presença na medida em que sua representação quase sempre é de atraso e obstáculo à homogeneidade da nação.

Mesmo assim, o acesso à leitura acontece, em uma relação direta não com a página física do papel, mas sim com a voz: ele é um leitor ouvinte, que escuta uma oralização, mas que sabe que aquele texto não é para ele, o que reforça a imagem de passividade, de falsa capacidade intelectual, o que configura uma representação de que o texto literário era apenas para os homens brancos, legitimando uma falsa democratização racial.

Por outro lado, a leitura oralizada deve ser compreendida como um avanço, pois amplia a compreensão do conceito de indivíduo leitor, sendo considerado, então, aquele que pode ver ou ouvir as histórias para poder partilhar das emoções contadas, uma prática corriqueira nos ambientes domésticos do século XIX, como se nota nos romances da época:

Achou as senhoras à volta de uma mesa; Guiomar lia, para a madrinha ouvir, um romance francês, recentemente publicado em Paris e trazido pelo último pacote. Mrs. Oswald lia também, mas para si, um grosso volume de Sir Walter Scott, edição Constable, de Edimburgo.

Jorge veio interrompê-las um pouco, mas só interromper, porque a leitura continuou logo depois, ajudando ele próprio a Guiomar naquela filial tarefa. Veio o chá, veio depois a hora de recolher, e a baronesa deu por findo o serão, ainda que o livro estava quase findo. Um capítulo mais, aventurou Jorge com o livro aberto nas mãos.

A baronesa sorriu e voltou os olhos para Guiomar, a cuja conta lançou aquela dedicação do sobrinho; recusou contudo, por estar a cair de sono.

- Eu é que não me deito sem saber o resto, declarou Guiomar; levo o livro comigo.

- Ah! disse Jorge com um gesto de satisfação. (ASSIS, 1991, p. 26)

O recorte, extraído do romance *A Mão e a Luva* (1874), de Machado de Assis, oferece várias possibilidades de reflexão: assinala a educação

da época, com o domínio do francês e do inglês; realça o compartilhamento do texto, em que todos estão encantados pela leitura; revela uma prática comum na capital fluminense, a democratização do texto, que ocorria em grupos à noite, reunidos após o jantar.

Roger Chartier no capítulo “Comunidades de Leitores” aponta algumas observações quando considera a história do livro, que se encaixam a essa discussão. O estudioso afirma que, ao estudar a leitura, não se pode considerar apenas o suporte escrito, mas sim o espaço e as pessoas envolvidas no processo, e ele exemplifica com a leitura em voz alta, mostrando a

Sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. (CHARTIER, 1998, p. 58)

Chartier, portanto, eleva a discussão do acesso à leitura para além do texto escrito, a fim de captar os elementos envolvidos no processo, que foram tocados pelo ato de ler e, em um processo dinâmico, também atingem o texto, na medida em que este se constrói a partir de situações captadas da sociedade.

Nessa esteira, cabe considerar a multiplicidade da comunidade de leitores que se espalhavam pelas ruas do Rio de Janeiro do século XIX, indo desde os que recebiam uma instrução específica privilegiada no Colégio Pedro II, e tinham condições de acesso às obras, até aqueles que dependiam da leitura oralizada para se encantarem com os textos literários. Essa democratização, caracterizada por essa diversidade de leitores, solidificou-se certamente

pelo surgimento dos jornais.

A democratização da leitura através dos jornais

Na primeira metade do século XIX, na França, surge o romance-folhetim nos jornais: o espaço, no final da página, o *rez-de-chaussée* – rés do chão, rodapé, que antes apresentava assuntos variados de entretenimento, passou a incorporar também romances. Para despertar o interesse dos leitores, as histórias apresentavam dramas amorosos ou familiares, com mistérios e suspenses; e para manter a atenção, a técnica de interromper a narrativa para continuar em um próximo número, com cortes em momentos cruciais, fez com que o romance-folhetim deixasse de ser apenas uma mera parte do jornal para ser a principal atração a que todos os leitores buscavam avidamente. No início, o jornal serviu ao romance dando-lhe seu poder de penetração, mas depois o periódico passou a depender da coluna folhetim para garantir o sucesso das suas vendas. A leitura era feita por diversas camadas da sociedade francesa: dos nobres aos camponeses, dos patrões aos empregados, o que contribuiu para que ocorresse o aumento da tiragem e o barateamento, ocorrendo então uma democratização do jornal:

O resultado foi um grande sucesso. A fórmula “continua amanhã” ou “continua num próximo número” que a ficção em série proporcionava ao folhetim alimentava paulatinamente o apetite e a curiosidade do leitor diário do jornal e, obviamente, como resposta, fazia aumentar a procura por ele, barateando os seus custos. O jornal democratizava-se junto à burguesia e saía do círculo restrito aos assinantes ricos (NADAF, 2002, p. 18)

Atingir a população em geral representa não apenas a ampliação do gosto pela leitura, mas também perpassa pela moralização da população:

a luta do bem contra o mal era o tema central dos folhetins, o que o aproxima do melodrama ao se apoiar nos sentimentos de medo, entusiasmo, dor e riso. Em geral, nas histórias, o mal perturba a ordem natural das coisas e passa a reinar até que a situação se reverta e o bem possa triunfar.

Para concretizar a vitória do bem na vida dos leitores, os temas passaram a ser os mais diversos: amores mal resolvidos, injustiças familiares, mistérios, todos apresentando muitas ações como mortes, prisões, intrigas e traições sempre marcadas pela aproximação com a vida do leitor, por isso os menos afortunados e os espaços mais variados estão presentes:

Nos romances folhetins que elegeram como núcleo temático os chamados “dramas parisienses”, a população pobre e marginal e os aspectos da vida miserável e criminosos da cidade ocuparam um lugar de destaque. Os hospícios, os orfanatos, as galés, as tavernas da velha cidade e as subumanas estalagens do proletariado e seus aterrorizantes e desafortunados personagens entrecruzavam-se com os castelos e os boulevards e seus ricos habitantes, resultando em estórias tensas, nebulosas e apaixonantes. A esse tempo, Paris industrializava e modernizava, mas contradizia-se por trás de suas famosas e luxuosas galerias metropolitanas – vitrines de moda e de cultura para o mundo – com a miséria proletária e os dramas urbanos decorrentes desse mesmo contexto histórico. (NADAF, 2002, p. 22)

No Brasil, após a chegada da Família Real, em 1808, o Rio de Janeiro se tornou a Cidade da Corte e a abertura dos portos proporcionou a todos a percepção de como Portugal, como metrópole colonizadora, representava um atraso cultural, por isso houve a absorção das influências que vinham da França e simbolizavam o progresso e a modernidade.

Daí, o sucesso que os folhetins faziam em Paris se proliferou também no Brasil com a estréia, em 1839, no *Jornal do Commercio*, da novela *Edmundo e sua prima*, de Paul de Kock. Os demais

jornais acompanharam a moda e os romances-folhetins passaram a ser publicados causando um enorme sucesso:

O romance folhetim foi uma febre nacional que impulsionou muitos dos nossos grandes autores a utilizarem esse espaço como forma de publicação das suas obras e projeção dos seus nomes entre o público e a crítica. Sendo o jornal o veículo de comunicação mais acessível na sociedade dos oitocentos, talvez este fosse o caminho mais rápido e fácil para o escritor alcançar notoriedade (SALES, 2007, p. 45)

O enorme sucesso do folhetim fez com que ele ocupasse outros espaços no jornal e alcançasse uma importância fundamental; em alguns periódicos, por exemplo, eram publicadas simultaneamente duas histórias. O romance-folhetim “se estendia a todos os jornais da corte. Ainda que não existiam as necessárias pesquisas, de difícil execução dada a escassez de dados sobre tiragens e publicações, não faltam indícios da correlação entre a prosperidade do jornal e o folhetim” (MEYER, 1996, p.58)

Com isso, o jornalismo desenhou a imagem da leitura: periodicidade, diversidade de temas, atualidade e propagação ajudaram a agregar o público, que passou a ser visto, pelos editores, como possível consumidor. Os jornais passaram a fazer parte da vida do homem oitocentista e mudaram as práticas de produção e leitura do texto literário:

Enquanto suporte de informação e cultura, o jornal pode suprir as necessidades intelectuais do leitor. Mesmo em sua fase inicial, no Brasil do século XIX, ele poderia ser lido em qualquer lugar, por uma ou por várias pessoas, poderia ser alvo de uma leitura coletiva, alcançando, assim, até mesmo receptores analfabetos - poderia ser, também, emprestado, vencendo limites, imposições e dificuldades financeiras. (SANTAELLA, 1996, p.53)

Acentua-se, assim, a distinção entre o livro

e o jornal: enquanto o primeiro era objeto da elite, com os assuntos em uma só edição, o segundo alcançou um público mais variado e devido à continuidade da história em outras edições, manteve o interesse do leitor, que dividia a leitura dos folhetins com outras seções presentes no periódico. Isso amplia a possibilidade de leitura inclusive oportunizando a democratização através do jornal.

O livro era um progresso: preenchia as condições do pensamento humano? Decerto; mas faltava ainda alguma coisa; não era ainda a tribuna comum, aberta à família universal, aparecendo sempre com o sol e sendo como ele o centro de um sistema planetário. A forma que correspondia a estas necessidades a mesa popular para a distribuição do pão eucarístico da publicidade, é propriedade do espírito moderno: é o jornal. (ASSIS, 1985, p. 945)

Entre os materiais impressos, os jornais eram fisicamente mais fáceis de manuseio, podiam ser levados para qualquer parte e os textos curtos facilitavam a leitura em qualquer lugar, propondo, também, um contato do leitor com o cotidiano. Soma-se a isso o barateamento dos custos e tem-se a razão do enorme sucesso dos periódicos que passaram a invadir os lares, os cafés, as livrarias, ao apresentar, a partir de suas matérias, o mote para as conversas tecidas nos mais diversos salões; com isso, a discussão sobre as histórias interrompidas nos folhetins ia além das residências das famílias oitocentistas para alcançar os espaços mais variados do Brasil Regencial. Assim, conforme indica Pierre Bordieu (1996, p. 70), a expansão da imprensa operou “uma expansão sem precedente no mercado dos bens culturais”.

Diante desse apogeu, é fácil compreender como o escritor de folhetins passa a ser festejado como um homem distinto, frequentador das melhores rodas sociais, conhecido pela maioria dos leitores e, na maior parte das vezes, ligado às

questões políticas da época.

Como o jornal era de fácil manuseio e detinha assuntos do cotidiano, ele saía da solidão das residências burguesas e alcançava outros espaços, o que favorecia a leitura e a discussão das matérias ali contidas, dentre elas as narrativas folhetinescas, acessíveis também à classe média da época.

Derradeiras linhas em busca do leitor

Como a crescente agitação no Rio de Janeiro, causada pelas novidades estrangeiras, potencializava o surgimento de um público ávido pela inserção em um *status* de refinada civilidade, é natural que houvesse a proliferação de uma busca desenfreada pelos bens culturais que pudessem catapultar a população ao requinte almejado. Para tanto, a leitura proporcionava o conhecimento daquilo que ocorria tanto fora do país quanto na própria capital do Império. Evidentemente que faltam marcas para que se saiba com clareza como as narrativas foram recebidas, amadas ou censuradas, assim como também é imprecisa a quantificação de leitores no Brasil da época. Escassos também são dados precisos que revelem as diferentes estratégias de leitura para se esclarecer como uma população com tão grande número de analfabetos possa ter se apropriado tão fortemente da leitura, que era um indiscutível sucesso, visto a ampliação dos gabinetes, livrarias e bibliotecas ou ainda o enorme sucesso dos jornais.

A grande quantidade de jornais existente no Império é um fator inquestionável para assegurar a existência de um elevado número de leitores que acompanhava, nas mais diversas periodicidades, as publicações. Essa forte atração pela leitura, nos mais diversos suportes, permite refletir sobre a formação do público, considerado muitas vezes como pouco instruído, mal sendo capaz de assinar seu próprio nome. A representação de rusticidade

e selvageria, comumente divulgada pelos viajantes europeus, embaçou por muito tempo a real compreensão do homem da colônia, que proporcional ao crescimento urbano, ampliava seu conhecimento, tendo acesso a leituras, inclusive em outros idiomas, o que não só o distancia da imagem de obtuso como também elucida, em grande parte, o interesse pela leitura na principal capital do século XIX.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos Livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ASSIS, Machado. **Crônicas de A Semana**. São Paulo: Cultrix, 1957.

_____. **A Mão e a Luva**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. “O Jornal e o Livro”. In: _____. **Obra completa**. 5ed. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1985, v. 3.

AUGUSTI, Valéria. **Trajetórias de consagração: discursos da crítica sobre o Romance no Brasil oitocentista** (Tese de Doutorado) Campinas: UNICAMP, 2006.

_____. **Literatura prescritiva, público leitor e práticas de leitura em bibliotecas do Rio de Janeiro do século XIX**. Campinas: UNICAMP s/a (comunicação oral).

AZEVEDO, Aluísio. **Casa de Pensão**. São Paulo: Ática, 1991.

BORDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário**. 2 ed. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Universidade de

Brasília, Tradução de Mary Del Priori, 1998.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2003.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A Queiroz, Edusp, 1985.

JORNAL DO COMMERCIO, Rio de Janeiro, 1870-1903.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MARTINS, Eduardo Vieira. **A fonte subterrânea: José de Alencar e a retórica oitocentista**. São Paulo: EDUSP, 2005.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Leituras Femininas no Século XIX (1850-1900)**. (Tese de Doutorado) Campinas: UNICAMP, 1996.

MEYER, Marlyse. **Folhetins: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NADAF, Yasmim Jamil. **Rodapé das miscelâneas: o folhetim nos jornais de Mato Grosso (séculos XIX e XX)** Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

SALES, Germana Maria Araújo. **Palavra e sedução: uma leitura dos prefácios oitocentistas (1826-1881)** Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2003.

_____. **Folhetins: uma prática de leitura no século XIX**. Entrelaces (UFC) v.1, p. 44-56, 2007

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996

SCHAPOCHNIK, Nelson. **Os jardins das**

**delícias: gabinetes literários, bibliotecas e
figurações da leitura na corte imperial.** Tese
de Doutorado, São Paulo: USP, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz; AZEVEDO, Paulo
Cesar de; COSTA, Angela Marques da. **A longa
viagem da biblioteca dos reis. Do terremoto
de Lisboa à Independência do Brasil.** São
Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TAUNAY, Visconde de. **Inocência.** São Paulo:
Ática, 1991.

Artigo enviado em: 20/05/2015

Aceite em: 20/12/2015

Antónia Margarida de Castelo Branco

aspectos recepcionais

p. 51 - 62

Paula Volupca ¹
Raquel Terezinha Rodrigues ²

Resumo

A autobiografia vem chamando cada vez mais a atenção de estudiosos de diversas áreas/disciplinas, como aponta Philippe Lejeune: “[...] a autobiografia leva-nos a nos abrir para outras disciplinas, essencialmente a psicanálise, a psicologia, a sociologia, a história. [...]” (LEJEUNE, 2008, p. 66). Essas áreas vêm constituindo-se como sinalizadoras de novos direcionamentos para o estudo das escritas de si, que passaram, ao longo dos últimos tempos, a serem consideradas como prática sócio-cultural, cujas dimensões histórica e contextual levam o pesquisador a integrar os elementos de outras disciplinas, a fim de formular suas ideias a respeito da temática. Assim, o objetivo deste trabalho é ler a fortuna crítica da *Autobiografia de Antónia Margarida de Castelo Branco* (1983) levando-se em conta alguns elementos da “Estética da Recepção” de Hans Robert Jauss (1994), dentre eles o “horizonte de expectativas” e a “fusão de horizontes”, a fim de se perceber os efeitos da obra sobre os leitores e a sua permanência ao longo do tempo.

Palavras-chave: Antónia Margarida de Castelo Branco; autobiografia; memória; escrita feminina conventual; a mulher no período barroco-português..

ANTÓNIA MARGARIDA DE CASTELO BRANCO: RECEPTION ASPECTS

Abstract

The autobiography form has been drawing the attention of scholars from various subjects/disciplines, as pointed out by Philippe Lejeune: “[...] the autobiography takes us to open ourselves to other subjects, mainly Psychoanalysis, Psychology, Sociology, History. [...]” (Lejeune, 2008, p. 66). These areas have been pointing new directions for the study of a person’s life recounted by that same person, which, throughout time, are considered as social practice. These historic and contextual dimensions take the researcher to integrate the elements of other subjects in order to formulate their ideas towards the theme. The purpose of this paper is to read the critical fortune of the *Autobiography of Antónia Margarida de Castelo Branco* (1983), taking into account some elements of the “Toward an Aesthetic of Reception” by Hans Robert Jauss (1994). The “horizon of expectation” and the “fusion of horizons” are analyzed in this literary piece, in order to get its effects upon the readers and its permanence throughout the years.

Keywords: Discourse of Risk. Media. Verb-visual.

Introdução

Antónia Margarida de Castelo Branco,

autora portuguesa, no século XVII, como as mulheres de sua época, viveu sob o jugo de uma sociedade extremamente patriarcal. Dessa

1 Graduada em Letras Português Literatura pela UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste.

2 Doutora em Literatura (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP).

maneira, viveu sua vida nos moldes que eram permitidos às mulheres: uma vida fadada a ser inteiramente dominada pelos homens. Por sua vez, ao obedecer as determinações desta sociedade, acabou por se destacar, por meio da escrita imposta por seus padres confessores, transformando-se assim, mesmo sem objetivar a isto, em uma das representantes das vozes femininas que vivenciaram igual ou parecida situação.

A autora nasceu no seio de uma família nobre, na vila de Lavradio, em 04 de agosto de 1652 e percorreu todos os caminhos inerentes à sua condição: foi filha, irmã, depois esposa e mãe. Seus pais foram António de Albuquerque e Joana Luísa de Castelo Branco. Seu pai era de Pernambuco e exerceu as funções de comendador de Santo André de Ervedal na Ordem de Santiago e capitão-mor e governador do Maranhão e da Paraíba. Depois disso, recebeu o morgadio de herança de seus tios, passando a ser o terceiro Senhor da Casa dos Bicos. Após intrigas, regressou a Portugal e lá casou-se com Joana Luísa, indo o casal morar na vila do Lavradio.

Joana Luísa, por sua vez, era filha bastarda de Dom João de Castelo Branco. A família de Joana Luísa fazia parte da casa dos “meirinhos-mores do Reino” e seu pai era comendador da Espada em Elvas, na Ordem de Santiago e na Ordem de Cristo. Era ainda “[...] senhor de Santa Maria de Senhorim, de São Gabriel da Granja de Olmeiro e dos Casais de Palião e Casa Velha, no bispado de Coimbra” (PALMA-FERREIRA, 1980, *apud* BRANCO, 1983, p. 16).

Antónia Margarida teve um único irmão, Afonso de Albuquerque, que herdou o morgadio e a comenda do pai, que faleceu com mais de 80 anos de idade. Pela ocasião da morte do pai, a autora contava com seus 16 anos de idade e aos 18 casou-se com Brás Teles de Meneses, um nobre em decadência, por insistência de sua mãe, Joana

Luísa.

Nesse seu caminhar, destacou-se por sua luta em querer desvencilhar-se desse casamento que tantos males físicos e morais lhe trouxe, pois sofreu por parte do marido toda espécie de maus tratos por um período de oito anos, até que, sentindo reacender a religiosidade que trazia desde menina, decidiu-se pela separação. Assim, por meio de provas testemunhais de seu sofrimento, conseguiu ser admitida no Convento de Santos antes mesmo que seu divórcio perpétuo fosse consolidado.

Em 1675 é publicado em decreto real a cessão do divórcio por seis anos, à revelia de Brás por meio dos argumentos dos procuradores de Antónia Margarida, que mostravam a culpabilidade de seu marido. Essa primeira sentença foi decretada com o objetivo de que Brás se corrigisse. Caso isso não ocorresse dentro do prazo de seis anos, seria então aplicada a sentença para o divórcio definitivo.

Chama a atenção o fato enunciado pelo prefaciador, João Palma-Ferreira, de que por todo esse tempo, antes da sentença final, Antónia Margarida esperou que Brás se emendasse, o que não aconteceu:

Teles observasse as condições da primeira sentença, as de que enquanto durasse o divórcio provisório, não desse razões de queixa. Ainda aqui, apesar de toda a alegada vocação religiosa de Antónia Margarida, são manifestas as contradições denunciadas nos ciúmes pelo marido que, aliás, não cumpriu condições e levou, para a Erra, uma mulher e família como se de Antónia Margarida se tratasse, argumento que ela utiliza para pedir o divórcio definitivo (PALMA-FERREIRA, 1980, *apud* BRANCO, 1983, p.56-57).

A sentença definitiva sai então em 1679 e Antónia Margarida segue a vida religiosa. Neste mesmo ano, entra como noviça do Convento Madre de Deus em Lisboa e faz seus votos perpétuos no dia 31 de março do mesmo ano.

Adota o nome de SÓror Clara do Santíssimo Sacramento e vive ali até o final de seus dias, quando falece em janeiro de 1717.

Assim, o objetivo deste trabalho é realizar a leitura de uma breve fortuna crítica de artigos que fazem parte da fortuna crítica da Autobiografia de Antónia Margarida de Castelo Branco (1983) levando-se em conta alguns elementos da “Estética da Recepção” de Hans Robert Jauss (1994), dentre eles o “horizonte de expectativas” e a “fusão de horizontes”, a fim de se perceber os efeitos da obra sobre os leitores e a sua permanência ao longo do tempo.

A “Estética da Recepção” formulada por Hans Robert Jauss, aparece no cenário da teoria literária durante sua aula inaugural na Universidade de Konstanz, na Alemanha, em 1967. Para ele e os demais colegas, precursores de uma nova reflexão da literatura, era necessário que se levasse em conta a recepção das obras literárias pelo seu público, pois a participação efetiva deste era de fundamental importância. Dessa forma, essa teoria que surgia vinha para priorizar a análise dos aspectos recepcionais em face do que vinha sendo analisado até aquele momento, que eram os aspectos da produção e da representação artística. Em um de seus postulados a respeito da sua estética da recepção Jauss afirma que:

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de difícil apreensão. [...] (JAUSS, 1994, p. 7-8).

Sua proposta é de que a obra literária e as demais obras de arte devem ser exploradas a partir do impacto que causam sobre as normas sociais, pois o leitor é convidado sempre a intervir na obra de arte, de maneira mais ou menos evidente. Dessa

forma, os sentidos que se extraem de uma leitura, por exemplo, instalam-se instantaneamente no contexto cultural em que este leitor vive, pois toda leitura “[...] interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. [...] Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22).

Sendo assim, ao permitir múltiplas leituras, porém sem autorizar qualquer uma, um texto traz uma gama de significados quase que infinitos. Esses significados e efeitos acontecem a partir do momento em que o leitor abre-se para a obra, fazendo com que esta revele a ele um novo universo que vai de encontro ao seu “já-lido”, a que Jauss denomina horizonte de expectativa, para transformá-lo, validá-lo e aumentá-lo. É o caminho natural aberto por uma nova obra; porém, há casos em que o leitor poderá simplesmente refutar aquilo que ora se lhe apresenta em detrimento àquilo que já conheceu anteriormente.

O processo de recepção ou “experiência estética”, nas palavras de Jauss, inicia-se por meio do “horizonte de expectativa” do leitor. Esse processo precisa ser observado desde o primeiro momento da aparição da obra junto ao seu primeiro público, pelo impacto que ela teve e pela maneira como foi recebida naquele determinado momento. Segundo o teórico, o papel do leitor é imprescindível para a realização do acontecimento literário, uma vez que é a ele que a obra se destina. O leitor traz para a obra seus conhecimentos estéticos e históricos e isso permite que essa noção prévia imprima um significado primeiro, baseado naquilo que aquele público leitor já possui sobre o gênero ao qual pertence determinada obra. A herança trazida por leituras anteriores habitua este público a reconhecer formas e temas e ainda proporciona-lhes distinguir a linguagem prática da linguagem poética. O autor afirma que a diferença

entre uma e outra é que conferirá o status de arte ao objeto literário, pois:

[...] O caráter artístico da literatura deve ser verificado única e exclusivamente a partir da oposição entre linguagem poética e linguagem prática. A língua, em sua função prática, passa então a representar, na qualidade de *série não-literária*, todas as demais condicionantes históricas e sociais da obra literária; esta é descrita e definida como obra de arte precisamente em sua singularidade própria (*écart poétique*), e não, portanto, em sua relação funcional com a série não-literária. [...]

[...] A diferenciação entre linguagem poética e linguagem prática conduziu ao conceito de *percepção artística*, conceito este que rompe completamente o vínculo entre literatura e vida. A arte torna-se, pois, o meio para a destruição, pelo “estranhamento”, do automatismo da percepção cotidiana. [...]

(JAUSS, 1992, p. 18-19).

Jauss ainda afirma que:

[...] A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução, da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. [...] Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção (JAUSS, 1979, p. 46).

Por meio do seu “horizonte de expectativa”, o leitor pode então perscrutar na obra nova, os mecanismos que o farão perceber que um texto jamais aborda apenas aquilo que inicialmente apresenta. Em um texto sempre subjaz uma

variedade de significados que somente um leitor experiente e atento pode trazer à tona. Dessa forma, portanto, o “horizonte de expectativa” jamais se esgota. Ele é plausível de ser sempre reconstruído, pois nesse contínuo, ele possibilita que se entenda a trajetória de uma obra, seu sucesso ou fracasso no decorrer dos anos, bem como o progresso da literatura e a história dos gêneros literários. Por meio dos dados sócio-históricos de que se dispõem para este trabalho, pode-se afirmar que o primeiro público da *Autobiografia de Antónia Margarida de Castelo Branco* teve o seu horizonte de expectativas, em princípio, legitimado, uma vez que, como público feminino partícipe da vida conventual, seja como efetivamente religioso ou seja como aprendiz nas escolas conventuais, a maioria tinha já conhecimento prévio de determinados pontos abordados na narrativa por Antónia Margarida. Algumas por ouvirem falar, outras por vivenciarem, de algum modo, coisas parecidas em seu dia a dia na vida secular e na vida do claustro.

Dessa maneira, importa trazer as palavras de Jauss sobre os efeitos que uma obra pode causar aos seus leitores. Por meio das leituras realizadas da *Autobiografia* para este estudo, das informações passadas ao público sobre sua trajetória pela fala de Palma-Ferreira e também na sua insistência em trazê-la mais uma vez a público, possibilitando que se conhecesse o seu conteúdo e assim poder realizar a busca pelos elementos sociais, culturais e históricos para compreender-se a obra em seu contexto, tem-se a percepção de que a obra cumpriu o seu papel junto ao seu primeiro público e foi além, uma vez que, partindo dela (da obra) e não só dela, foi possível que ao longo do tempo ela revelasse seu conteúdo a um público maior, permitindo que houvesse a expansão do pensamento e da visão feminina do mundo que a cercava. Pode-se ter essa tese corroborada por Jauss quando ele afirma que:

[...] o literário [...] só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por eles retomada - na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria (JAUSS, 1994, p. 26).

Sendo assim, não pode haver separação entre a perspectiva de produção e a perspectiva de recepção de uma obra, pois ambas devem ser levadas em conta a partir do momento em que o analista se debruça sobre uma obra para trazer à luz suas propriedades intrínsecas e extrínsecas. Intrínsecas quanto à estruturação e forma e extrínsecas quanto ao seu contexto de produção e recepção, seja esta deste primeiro momento de origem junto a um público específico, seja ao longo dos anos atingindo outros e variados públicos com sua mensagem sempre renovada.

Deve-se, portanto, em uma análise, sempre se levar em conta os horizontes de expectativa do leitor e do produtor, pois este considera o leitor e seu papel enquanto coautor, que faz com que o texto se movimente e se articule, não só dentro da perspectiva do autor, mas principalmente, ultrapassando-a para além de uma primeira impressão. Isso faz com a obra seja vivificada a cada nova leitura, em cada novo leitor que trará para ela suas experiências, para assim extrair-lhe o máximo possível dos seus elementos composicionais e contextuais.

Ao pesquisar a relação existente entre a literatura e o leitor, vê-se que ela é pautada por aquilo que implica estética e historicamente, pois

Ser leitor é pertencer a uma estranha sociedade de poetas vivos e mortos que quase sempre se conhecem desconhecendo-se, mas que desenvolvem uma singular intimidade fora do tempo. Em espaços nunca dantes navegados ou imaginados (BRANDÃO, 2006, p. 12).

Inicialmente, durante a recepção de uma obra, o leitor traz até ela sua capacidade de avaliar seu valor estético ao compará-la com outras obras já suas conhecidas. Historicamente, essa manifestação se dá por meio das possíveis conexões que o leitor faz, denominada por Jauss como “cadeia de recepções”, que permite ao leitor ter a percepção necessária para compreender a continuidade dessa obra, desde os seus primeiros receptores. Essa linha diacrônica torna a obra rica na possibilidade de novas interpretações e significados. A obra literária ressoa, de geração em geração, pela renovação de sua leitura, pela atualização feita por cada leitor que a recebe ao longo dessa “cadeia de recepções”.

Dessa forma, a obra, a exemplo do “horizonte de expectativa”, também jamais se esgota. E, quando surge, não se faz como novidade absoluta, pois desponta com sinais, com avisos e traços familiares, predispondo assim o público leitor para recebê-la. Ou seja, são as lembranças do “já lido”, que vêm ao encontro do “horizonte de expectativa” deste público que se prepara então emocionalmente para essa recepção, acontecendo assim este encontro que superará ou não, este horizonte subjetivo “[...] da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores” (JAUSS, 1994, p. 28).

Pelo exposto até aqui é que se vê a obra literária sempre atual, ainda que produzida há muitos anos, pois ela sempre trará uma novidade para o leitor, ao fazer com que os sentidos deste leitor se façam alertas e encontrem, conforme a obra permite, os múltiplos significados dentro de sua esfera de atuação. Conforme afirma Jauss, “O

método da estética da recepção é imprescindível à compreensão da literatura pertencente ao passado remoto. [...] de como entendê-lo “da perspectiva de sua época” [...]” (Ibidem, p. 35).

João Palma-Ferreira (1980, apud BRANCO, 1983), prefaciador da Autobiografia constituiu-se o seu primeiro leitor contemporâneo e trata em seu texto dos motivos que levaram Antónia Margarida a escrever sobre sua vida. Reforça o carácter memorialístico da obra e faz um panorama do contexto histórico.

João Palma-Ferreira, reforça que Antónia Margarida, todo o tempo em que esteve casada, até um pouco antes da sentença final do divórcio esperou que Brás se emendasse, o que não aconteceu:

[...] Mas a revelação mais significativa deste “arrazoado” é desvendar que

Antónia Margarida aguardava, afinal, que Brás Teles observasse as condições da primeira sentença, as de que enquanto durasse o divórcio provisório, não desse razões de queixa. Ainda aqui, apesar de toda a alegada vocação religiosa de Antónia Margarida, são manifestas as contradições denunciadas nos ciúmes pelo marido que, aliás, não cumpriu condições e levou, para a Erra, uma mulher e família como se de Antónia Margarida se tratasse, argumento que ela utiliza para pedir o divórcio definitivo (PALMA-FERREIRA, 1980, apud BRANCO, 1983, p.56-57).

A sentença definitiva sai então em 1679 e Antónia Margarida segue a vida religiosa. Neste mesmo ano, entra como noviça do Convento Madre de Deus em Lisboa e faz seus votos perpétuos no dia 31 de março do mesmo ano. Adota o nome de Sórora Clara do Santíssimo Sacramento e vive ali até o final de seus dias, quando falece em janeiro de 1717.

João Palma-Ferreira conta que a obra (assim denominada pela própria autora) continuou sendo escrita até o ano seguinte, “com diversas pausas e acidentes”. Um deles foi a saída de Frei Filipe

do convento, pois este foi ser guardião de Beja. A autobiografia então ficou interrompida, e Antónia Margarida só voltou a escrevê-la após Frei Filipe entrar em acordo com Frei João de Santo Estêvão, o novo padre confessor.

Ainda segundo Palma-Ferreira, no ano de 1683 Frei Filipe falece e Antónia Margarida, “levada por motivos espirituais”, não queria mais continuar a escrever. Mas Frei João a instou que continuasse e ela, cumprindo o voto de obediência, escreve até o início do ano de 1685, muitas das vezes exaurida de suas forças pelos incômodos que sofria por causa de enfermidades.

Nesse mesmo ano, pede a Frei João que a deixe queimar os manuscritos e ele a impede. Permite-lhe apenas danificar algumas passagens. Aproveitando-se da designação de Frei João, Antónia borra os cadernos de tal modo que fica impossível ler-se o que se havia escrito. Além disso, continuou a insistir junto a Frei João que a permitisse queimá-los, mas a decisão dele foi de que ela recomeçasse a escrever, sem omitir absolutamente nada, nem nomes, nem fatos, mesmo que isto lhe causasse certo mal-estar.

Palma-Ferreira afirma que em novembro de 1685 Antónia retoma seu trabalho copiando os cadernos antigos e, especula ele, provavelmente alterando o texto. Em 1703, Antónia Margarida para definitivamente de escrever e cala-se sobre seus últimos atos de vida.

Ana Hatherly em artigo intitulado “Tomar a palavra: aspectos de vida da mulher na sociedade barroca” (1996), afirma que os estudos sobre a condição feminina em Portugal entre os séculos XVII e XVIII ainda carecem de aprofundamentos, pois as informações que se tem dessa época são ambíguas. A autora, porém, fornece após seus próprios estudos acerca do gênero, bem como da vida e da obra de Antónia Margarida, que se fundem em sua autobiografia. Hatherly aponta que:

Quando se aborda a questão do papel da mulher na sociedade, especialmente no passado - mas ainda bastante na actualidade - é sempre posto em destaque o papel que ela desempenha na família, pois a vida da mulher está ligada à vida doméstica: - filha, mães, esposa, enfermeira, governanta, reprodutora - o seu mundo é a casa, a sua ocupação - dir-se-ia mesmo, a sua profissão - é a família, o seu universo o da intimidade quotidiana.

Mas esta visão é obviamente demasiado estreita, e no período barroco a mulher não desempenha apenas esse papel na sociedade: ela é também heroína: dama ou cortesã, intelectual, artista, mística ou até santa, demonstra por vezes a sua capacidade de afirmação pessoal e mesmo uma espécie de proto-consciência, antecipando claramente o feminismo moderno.

Para essas [...] um dos aspectos dominantes é o modo como tomaram a palavra, como falaram, leram, escreveram e publicaram, projectando a sua imagem na sociedade do seu tempo.

Nesta apreciação do comportamento da mulher temos de ter em mente as duas grandes áreas em que estava dividida a sociedade de então: de um lado os seculares, de outro os religiosos. No que diz respeito a Portugal [...] o número de religiosos e religiosas era elevadíssimo nos séculos XVII e XVIII. No século XVII, só em Lisboa havia 26 conventos masculinos e 15 femininos (HATHERLY, 1996, p. 269-270).

Pela sua fala, percebem-se os aspectos de que Antónia Margarida trata em sua autobiografia, pautada sobretudo pela sua condição de obediência total ao mundo masculino. A instrução, conforme aponta Hatherly, poderia ser em menor ou maior intensidade, uma vez que ela era prerrogativa dos religiosos, em primeiro lugar e daqueles que possuíam dinheiro para comprá-la. Enquanto que nas instituições religiosas como os mosteiros e conventos a instrução era absolutamente necessária, para os demais segmentos da sociedade, quando a tinham, era vista como elevação de status social. No caso da mulher, Hatherly afirma que

[...] Se fosse religiosa, poderia ser mais ou menos instruída, mas se fosse instruída poderia aceder aos mais altos cargos dentro da hierarquia do seu convento e da sua Ordem. Em qualquer dos casos, a sua instrução era controlada, ou pela família civil, dominada pelo pai, ou pela comunidade religiosa, dominada pelos preceitos da religião e da sua Ordem, etc. (Ibidem, p. 271).

A autora informa que por essa época havia um grande número de religiosas e religiosos, por conta da crise econômica por que passava Portugal, pelas guerras pela independência de Espanha, bem como pela própria condição do ambiente, que tornavam escassos os recursos naturais. Portugal precisou do expansionismo durante muito tempo para sobreviver às mais variadas situações periclitantes à nação como um todo. Dessa forma, muitas famílias viram nos conventos e mosteiros uma carreira bem-sucedida e assim, no que toca às mulheres, em especial,

[...] a vida no convento parece ter sido, em muitos casos, uma melhor opção do que a vida em família, e sobretudo no matrimónio, dada a singular prepotência de muitos maridos que, abusando dos direitos que a lei e o costume lhes concediam, maltratavam e até matavam as esposas com a maior impunidade (Ibidem, p. 271).

Vê-se assim a similaridade na situação das mulheres em Portugal, que poderiam ter agora, por meio da autobiografia de Antónia Margarida, como que seu próprio espelho, uma vez que a narrativa da freira vinha de encontro ao que a massiva maioria das mulheres vivia em seu cotidiano, dentro dessa sociedade absolutamente patriarcal.

Mafalda Ferin da Cunha, aluna de Ana Hatherly pela Universidade Nova de Lisboa, em sua dissertação “A voz de Antónia Margarida de Castelo Branco” (1992), da qual só se obteve um excerto publicado em 2005 pela Fundação Calouste Gulbenkian, na revista “História e

antologia da Literatura Portuguesa”, nº 32, que traz a temática “Literatura de conventos – autoria feminina”, traz a informação de que assim como Antónia Margarida, outras religiosas também tiveram o desejo de destruir seus escritos:

[...] A reflexão acerca da escrita da autobiografia constituiu também um motivo recorrente. Todas as religiosas esclareceram que escreveram por obediência aos seus confessores e aos seus prelados e muitas se queixaram do temor de estar a registrar enganos ou de vir a tornar-se objecto da admiração dos futuros leitores, afirmações que, repetindo-se ao longo de todas as autobiografias, nos levam a pôr a hipótese de se tratar de uma convenção do género. Soror Clara do Sacramento [...] e Rosa Maria de Santa Catarina desejaram mesmo destruir os seus papéis, o que talvez resulte das circunstâncias específicas em que as duas religiosas viveram: Soror Clara do Sacramento continuamente enredada na sua contenda interior e no seu labirinto interior e Rosa Maria de Santa Catarina atormentada pelos padres da sua ordem que a acusavam de aliança com o demónio, a tal ponto que recorreu aos padres jesuítas para a revisão dos seus papéis (CUNHA, 1992, p. 34).

Cunha (1992), por meio de seus estudos a respeito das autobiografias conventuais, traz os pontos comuns a todas as religiosas, visto que Portugal neste momento experimentava uma intensa religiosidade. Desta forma, conforme relata Cunha, todas elas sentiram “incêndios de amor divino” inflamadas no amor do Senhor.

Assim,

O relato das múltiplas mercês que o Senhor concedeu às religiosas constitui talvez o grande motivo destas autobiografias, o qual se pode desdobrar em vários sub-motivos: forma como sentiram e gozaram, fisicamente ou através do recolhimento, a presença do Senhor, visões que experimentaram, locuções com que foram favorecidas, revelações que lhes foram feitas. [...] Ao recolher-se encontraram-n’O no seu interior e experimentaram a Sua presença.

Todas sentiram saudades do seu Senhor,

todas atingiram a união com Deus e quase todas afirmaram terem sido trespassadas por uma seta trazida por um anjo ou mesmo por Deus (Idem, *ibidem*, p. 35).

Por meio da sua entrega e das orações de súplica, as freiras relatam em suas autobiografias que obtinham com mais frequência os favores divinos principalmente em relação à recuperação da saúde, já que, segundo Cunha, “[...] A doença é outro dos motivos mais recorrentes nestes textos e todas as autoras descreveram com pormenor tanto os seus achaques como as curas que tiveram de suportar” [...] (Idem, *ibidem*, p.35)

Outro fator em comum entre as autobiografias das religiosas, conforme afirma a autora diz respeito às confissões. Muitas das vezes seus confessores recusaram-se a confessá-las e isso lhes causava grande pesar e, conseqüentemente, sentindo a fragilidade na alma, esta se refletia no corpo, causando doenças sem explicação aparente. Muitas sofreram ainda todo o tipo de perseguições, vindas dos próprios confessores, bem como das próprias companheiras de claustro. Antónia Margarida relata em sua autobiografia que houve momentos em que algumas religiosas, por ciúmes, ou sentimento de rivalidade e disputa a maltratavam de várias formas, desde a exclusão dos trabalhos e orações conjuntos até às perfídias junto aos confessores, colocando-a em maus lençóis perante estes.

Quanto ao sentimento vigente, a obediência, Cunha afirma que:

Outros motivos presentes nestas autobiografias são o desejo de comungar e as mercês recebidas depois da comunhão, o dever de obedecer (sobretudo aos superiores e aos confessores), o dever de se desapegar da própria vontade, a consideração dos pecados cometidos e das misérias próprias que levam sempre as religiosas a considerar-se piores que todas as outras criaturas e indignas dos favores divinos. Desta forma, a mortificação da própria vontade através da obediência e da

humildade assumiu muito maior importância nestas autobiografias do que a mortificação corporal (Idem, ibidem, p. 35).

Quanto à matéria específica de seu trabalho, Cunha vai abordar o que foi percebido ao longo das leituras realizadas da *Autobiografia de Antónia Margarida de Castelo Branco* (1983); Antónia Margarida jamais deixou de buscar respostas para todos os bons e maus momentos pelos quais passou, sempre em busca do conhecimento interior, conforme se lê em Cunha:

[...] Dado que a religiosa constantemente duvidava ou vacilava a respeito dos mesmos factos, a seu texto converteu-se numa alternância contínua entre a tranquilidade e o desassossego, a confiança e a desesperança. É assim que a “Fiel e Verdadeira Relação Que dá dos Sucessos de Sua Vida a Creadura mais ingrata a seu Creador...” reflecte uma contenda interior, pois há sempre duas certezas ou dois sentimentos em luta dentro da religiosa, e de um labirinto interior, pois a religiosa vive momentos de grande perturbação, ignorando qual o caminho que deve seguir para encontrar o sossego interior.

Soror Clara do Sacramento foi a única religiosa que recorreu, para amplificar a matéria e a escrita dos seus cadernos, à apresentação da sua constante vacilação interior [...] Embora o registro da contenda interior e do labirinto interior surja assim como uma característica singular da “Fiel e Verdadeira Relação Que dá dos Sucessos de Sua Vida a Creadura mais ingrata a seu Creador...”, a explicação e o sentido desta escolha, porém, podem provir não só da subjectividade da religiosa, como das estruturas culturais e mentais em que ela estava inserida. [...]

Embora não se possa atribuir a Sórora Clara do Sacramento uma reflexão tão profunda acerca da natureza do ser do homem, cremos que se pode dizer que ela viveu na plena consciência da constante alteração dos seus estados de espírito e das suas crenças, vendo-se a si mesma como uma criatura incerta e flutuante (Idem, ibidem, p.36 – grifos da autora).

Isabel Allegro de Magalhães, na nota prévia da mesma revista da Fundação Calouste

Gulbenkian de 2005, por sua vez, dá conta de que essas autobiografias ficaram recolhidas durante um bom tempo em bibliotecas e nos conventos e que só vieram a público graças ao trabalho recente de pesquisadores como João Palma-Ferreira, Heitor Gomes Teixeira, Ana Hatherly e Isabel Morujão. Dessa forma, Magalhães (2005) afirma que muitos destes textos têm sido utilizados por alunos de Mestrado e Doutorado em Portugal. Para ela, o interesse por essas obras consiste unicamente em se tratarem de um testemunho de uma época, pois

Cá e noutros países, há estudos que procuram esclarecer as razões que levavam um número substancial de freiras a dedicar-se à escrita. E entre essas razões há a situação de as sociedades em que viviam serem excessivamente patriarcais, o que fez com que as mulheres, pelo simples facto de o serem, ficassem excluídas de uma participação cultural, quase desprovidas de uma voz própria, quer enquanto filhas quer depois quando casadas (MAGALHÃES, 2005, p.7).

Sobre Antónia Margarida de Castelo Branco, a Sórora Clara do Santíssimo Sacramento, Magalhães traz alguns dados biográficos a fim de situar o leitor. Aponta que

Neste texto, explicitamente confessional, a autora dá conta da evolução da sua vida da infância ao casamento, na situação e experiência de casada, de divorciada e de religiosa professa. Trata-se de uma autobiografia espiritual, agónica, em que a travessia interior da escrita permite vislumbrar uma gradual abertura a outra visão da vida e a outro modo de paz, antes impensável e imprevisível. Estamos aqui perante uma consciência já moderna, pela atitude angustiada e crítica das próprias contradições, pelo dilaceramento de um eu, feminino, dividido entre corpo e alma, desejo e recusa da escrita, apelo humano e apelo divino (Idem, ibidem p. 10).

Tais textos levam a pensar com Jauss quando ele diz que a leitura como acontecimento

se dá no horizonte de expectativas:

A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria (JAUSS, 1994, p. 26).

O teórico afirma que “experienciar” a obra literária acontece a partir de um “saber prévio”, ou seja, por meio de um trajeto em que os sinais da obra já se fazem presentes, uma vez que ela não aparece do nada, mas vai despontando por meio daquilo que ele chama de “traços familiares”. Dessa forma, o público percebe esses sinais e prepara-se para receber essa obra, por meio daquele despertar de coisas já lidas e vividas esteticamente falando. Segundo ele, isso faz com que o leitor adquira uma “postura emocional” para receber essa obra de forma que a aceite ou a rejeite. Assim é que ocorre ou não a fusão dos horizontes.

Pensando na fortuna crítica, tem-se um viés interpretativo que se configura pela fusão de horizontes, a obra é aceita sem questionamentos, apontando para o conceito do gênero q que se vincula, ou seja, uma escrita de vida feita pela própria pessoa, sendo a mais fiel expressão da verdade. Palma-Ferreira segue a ideia do elogio à escritora, reforçando pontos que foram elencados pela autora, embora diga que ela foi forçada a escrever e que provavelmente tenha modificado seus escritos, não leva esse fato em consideração em seu prefácio.

Hatherly, Cunha e Magalhães evidenciaram outros aspectos, falam das autobiografias de religiosas, do fato delas estarem sujeitas aos Padres seus orientadores tendo em vários momentos sentido a vontade de queimar os escritos, deixam

entrever o papel da mulher na sociedade, a condição de obediência ao mundo masculino e a melhor opção diante da crise.

Referências:

BALLANDIER, George. *Anthropologiques*. Paris: PUF, 1974, p. 14. In: OLIVEIRA, Rosyska Darcy de. **Elogio da diferença: o feminino emergente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. 1ª edição, p. 30.

BRANCO, Antónia Margarida de Castelo. **Autobiografia: 1652-1717**. Lisboa: Biblioteca de autores portugueses, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

CARDOSO, Adelaide Filomena Amaro Lopes. **As religiosas e a Inquisição no século XVII: quadros de vida e espiritualidade**. Dissertação de Mestrado em História Moderna. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: 2003. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10852>>. Acesso em: 29/07/2014.

CASTELLO, Branco Lucia; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2004.

CUNHA, Mafalda Ferin. A voz de Antónia Margarida de Castelo Branco. 1992. Excertos. In: História e antologia da literatura portuguesa – Século XVII. Lisboa: n° 32, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. Disponível em: <http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/HALP_32.pdf>. Acesso em: 04/08/2014.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA, Carla Alexandra. **The Coup e Brazil: uma leitura do Norte pelo Sul**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-18112003-112002/pt-br.php>>. Acesso em: 15/06/2013.

- FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Org. Roger Chartier; trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FRANCO, José Eduardo; CABANAS, Maria Isabel Morán. **O Padre António Vieira e as mulheres**. O mito barroco do universo feminino. Porto: Campo das Letras – Editores S.A., 2008. Prefácio de Tom Earle.
- GOULEMOT, Jean Marie. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Org. Roger Chartier; trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- HATHERLY, Ana. Tomar a palavra: aspectos de vida da mulher na sociedade barroca. In: **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, nº 9, Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 269-280. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/6886/1/RFCSH9_269_280.pdf>. Acesso em: 28/04/2014.
- HATZFELD, Helmut Anthony. **Estudos sobre o Barroco**. Trad. Ângela Figueira. São Paulo: Perspectiva. Editora Universidade de São Paulo: 1988.
- HISTÓRIA DA VIDA PRIVADA 3: da Renascença ao século das Luzes**. Org. Philippe Áries e Roger Chartier. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994. Série Temas, volume 36.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervar. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al]. 6ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 404 p.
- LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MAGALHÃES, Isabel Allegro de. Nota prévia. In: História e antologia da literatura portuguesa – Século XVII. Lisboa: nº 32, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. <http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/HALP_32.pdf>. Acesso em: 04/08/2014.
- MATHIAS, Marcello Duarte. **Autobiografias e diários**. Sobre diários. 1995.
- MILHEIRO, Dalila Maria Teixeira. **A autobiografia de uma freira-escritora do século XVII**. APH - Associação de Professores de História. Disponível em: http://www.aph.pt/ex_assPropFeminina8.php. Acesso em 27/07/2014.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa em perspectiva**. São Paulo: Atlas, 1992. Vol. 4.
- _____. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 26ª edição, 2006.
- PALMA-FERREIRA, João. Prefácio. 1980. In: BRANCO, Antónia Margarida de Castelo. **Autobiografia: 1652-1717**. Lisboa: Biblioteca de autores portugueses, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.
- ROCHA, Clara. O espaço autobiográfico em Miguel Torga. Coimbra: Almedina, 1977.
- RODRIGUES, Raquel Terezinha. **Miguel Torga: em busca do paraíso perdido**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-26082009-005032/pt-br.php>>. Acesso em: 15/11/2012.
- RÉGNIER-BOHLER, Danielle. Exploração de uma literatura. In: **História da vida privada 2: da Europa feudal à Renascença**. Org. Georges Duby; trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. Literatura confessional: espaço autobiográfico. In: REMÉDIOS, Maria Luiza. **Literatura confessional** – autobiografia e ficcionalidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SARAIVA, José Hermano. **Pequena história das grandes nações**: Portugal. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1979.

_____. História concisa de Portugal. Portugal: Publicações Europa-América, 1995. In: MONTAGNOLI, Gilmar Alves. **As Ordenações Filipinas e a organização da sociedade portuguesa do século XVII**. Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar

– DCS/UEM. Maringá: n° 24, maio/junho/julho/agosto de 2011 – ISSN: 1519-6178. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/12278>>. Acesso em: 27/07/2014.

SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Amélia Maria Polónia da. Recepção do Concílio de Trento em Portugal: as normas enviadas pelo Cardeal D. Henrique aos bispos do Reino, em 1553. In: **Revista da Faculdade de Letras**: História, série II, vol. 07, 1990, pag. 133-144. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2228.pdf>>

Artigo enviado em: 20/10/2015

Aceite em: 20/12/2015

Os Retirantes em *Vidas Secas* (1938), as *Vidas Secas* em Os Retirantes (1944)

p. 63 - 71

Nelci Alves Coelho Silvestre ¹

Resumo

Este artigo propõe um estudo sucinto de teorias sobre a relação entre texto e imagem, tema que remonta a Antiguidade Clássica e que continua sendo alvo de especulação na contemporaneidade. A pesquisa apresenta também a análise de textos extraídos de um romance e de uma tela, a fim de investigar possíveis semelhanças entre literatura e imagem, a partir da temática expressa nas referidas obras, sob os pressupostos teóricos de Hagstrum, Joly, Iser, Praz, Silva, Souriau e Oliveira. O *corpus* analisado é o romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos e a tela *Os Retirantes* (1944) de Cândido Portinari. Ambas as criações retratam o desespero e a angústia em que vivem os retirantes, o que confirma a convergência de elementos com relação à temática trabalhada pelos autores. É possível evidenciar que as duas artes se completam, cabendo ao leitor a missão de descortinar as relações entre as obras, a partir dos recursos textuais e imagéticos.

Palavras-chave: Literatura. Imagem. *Vidas Secas*. *Os Retirantes*.

THE SEMANTIC DOMAIN OF DETERMINATION OF THE TERM “PRESIDIÁRIO”

Abstract

This article proposes a concise study of theories about the relation between text and image, theme that dates back to Classical Antiquity and is still subject of speculation nowadays. The research also presents the analysis of texts taken from a novel and a picture in order to investigate possible similarities between literature and image from the theme expressed in these works, under the theoretical assumptions of Hagstrum, Joly, Iser, Praz, Silva, Souriau and Oliveira. The corpus examined is the novel *Vidas Secas* (1938) by Graciliano Ramos and the picture *Os Retirantes* (1944) by Cândido Portinari. Both creations portray the despair and anguish endured by refugees, which confirms the convergence of information regarding the theme crafted by the authors. It is possible to show that the two arts complement each other, leaving the reader with a mission to uncover the relationship between the works, from the textual and image resources.

Keywords: Literature. Image. *Vidas Secas*. *Os Retirantes*.

Introdução

A relação entre literatura e imagem tem sido foco de inúmeros estudos no que se refere ao campo literário. O pressuposto dessa ligação se

inicia na Antiguidade Clássica com a tematização da função mimética da literatura concebida como uma imagem do mundo retratado. Nesse contexto, a analogia entre literatura e imagem tem papel significativo, pois aponta para o fato de que

¹ Docente do Departamento de Letras da (UEM) – Universidade Estadual de Maringá. DLM - Departamento de Letras Modernas. Maringá – Paraná – Brasil. nelcisolvestre@bol.com.br

é possível, se respeitadas e observadas as devidas metodologias de leitura, estabelecer afinidade entre elas.

Assim, o objetivo deste trabalho, cujo *corpus* é o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, escrito em 1938, e a tela *Os Retirantes*, de Cândido Portinari, produzida em 1944, é investigar as semelhanças existentes entre literatura e imagem, no afã de estabelecer correspondências entre elas, respeitando as especificidades de cada uma. Para a análise, limitamo-nos a alguns trechos do romance já mencionado por acreditar que estes se identificam com a tela em questão, transpondo a distância entre as diferentes linguagens.

Para esta pesquisa, consideramos os registros de diversos autores no que se refere à relação entre texto e imagem, visto que fundamentam nossa investigação, tais como Hagstrum, Joly, Iser, Praz, Silva, Souriau, Oliveira entre outros. As discussões teóricas conduzem à reflexão sobre a análise comparativa proposta.

As relações entre texto e imagem

As inter-relações do texto com a imagem remontam à Antiguidade Clássica e continuam sendo alvo de estudos na atualidade. Platão, Aristóteles e Horácio frequentemente associavam poesia e pintura. Para Platão, em *A República*, a relação entre poesia e pintura evidencia-se na comparação entre poeta e pintor, visto que acusa ambos de não demonstrarem preocupação com a verdade. Em *A Poética*, Aristóteles discute as afinidades existentes entre as duas artes no que tange à imitação, destacando os meios utilizados pela pintura, cores e formas, e pela poesia, linguagem, ritmo e harmonia. Horácio, por sua vez, e sua máxima *ut pictura poesis* - têm impactado poetas e críticos, sob o ponto de vista de que contribui para defender e difundir o conceito de pictorialismo.

De acordo com Hagstrum (1987), a formulação de analogias entre a poesia e a pintura remonta à afirmação de Simonide de Céos (556 – 467 BC) recolhida por Plutarco: “a pintura é poesia muda e a poesia é pintura falante”. Cabe a Plutarco também o mérito de definir o termo imitação como uma ligação entre arte e realidade. Tanto o dito de Simonides quanto o verso de Horácio se transformaram em máximas, provérbios de saber popular.

Em alguns momentos da história, a identificação do verbal com o visual e pictórico se mostrou de modo bastante incisivo. Nos séculos XVI, XVII e XVIII, os estudos que objetivaram estabelecer as relações entre as duas artes basearam-se na imitação (*mimeses*).

Já o Romantismo foi cenário de uma grande mudança, uma vez que nega a imitação da natureza como princípio constitutivo, rejeitando a matriz aristotélica-horaciana em que se fundara. (SILVA, 1990, p. 167). Com as poéticas do Realismo e do Naturalismo acentua-se a analogia entre poesia e pintura quando se observa a representação do mundo exterior a partir de descrições exatas na linguagem das formas, volumes e cores. Porém foi com o Modernismo que essas relações tornaram-se mais próximas, sobretudo com as chamadas Vanguardas históricas e com a pictorialização do texto poético por meio de quadros de palavras em liberdade produzidos por autores futuristas. Tais movimentos “operaram uma revolução nas relações entre poesia e pintura, criando novos mecanismos semióticos na construção dos textos poéticos e obrigando o leitor a adotar novas estratégias e novos processos de leitura” (SILVA, 1990, p. 173).

Nesse âmbito, Oliveira (1999) afirma que a literatura não pode ser vista como uma atividade artística isolada, pois ela estabelece relações com o contexto histórico de um dado momento bem como dialoga com as demais formas de

representação. Há um elo comum que as une. Souriau comenta que, “... nada mais evidente do que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos, poetas são todos levitas do mesmo templo” (Souriau, 1983, p.14).

Joly (1996), confirma a analogia entre literatura e imagem e registra que a pesquisa com a imagem deve levar em conta que o papel do analista é “decifrar as significações que a naturalidade aparente das mensagens visuais implica” (JOLY, 1996, p. 28). Nesse sentido, deve haver um posicionamento de quem analisa, ou ele se coloca do seu próprio lado, da recepção da obra, ou busca a chamada intenção do autor.

O objeto da pesquisa com imagem deve, antes de tudo, ter bem claro o que se quer analisar na imagem, se é descobrir a mensagem dos signos, se a natureza dos elementos que a compõem, se a descoberta da mensagem implícita, se a compreensão da mensagem etc. A análise sempre será traçada em direção a essa busca, qualquer que seja ela e qualquer que seja a função da imagem que também é importante para a compreensão do seu conteúdo.

Joly (1996) problematiza que as relações entre o verbal e o não-verbal são, na maioria das vezes, abordadas em termos de exclusão ou de interação, mas raramente de complementaridade. Considera que o texto não apenas participa da construção da mensagem visual, como a substitui e complementa.

Quando discute a complementaridade entre texto e imagem, a autora utiliza-se da noção de “revezamento” (Barthes) entendida como forma de complementaridade entre a imagem e as palavras, na qual o texto exprime os significados que a imagem dificilmente pode mostrar. Assim, “as palavras vão completar a imagem” (JOLY, 1996, p. 119-120). Apesar de o texto muitas vezes figurar como ancoragem de significação, as imagens

também podem completá-lo, demonstrando que verbal e não-verbal desempenham um papel conjunto na construção dos sentidos.

Mediante as discussões apresentadas, compreendemos que a Estética da Recepção é uma referência para interpretação analítica da imagem. Essa teoria associada a elementos como cor, textura, forma, composição, etc. fazem parte de um universo de análise das imagens. Iser (1996), em seu estudo sobre a recepção do texto esclarece que o texto literário só produz seu efeito quando é lido, requerendo do leitor atividades imaginativas e perceptivas. No entanto, o leitor não toma um caminho qualquer, ele é guiado pela perspectiva interna do texto, podendo orientar-se pela estrutura do texto que atua por meio de seu repertório. Então cabe ao leitor/espectador, de acordo com seu repertório, decifrar a mensagem dessas obras, preenchendo as lacunas, as indeterminações que ambas possam apresentar.

Na análise a que nos propusemos, tentamos alinhar texto e imagem em um mesmo nível, pois acreditamos que as duas esferas são importantes na produção de sentidos. Para tanto, faz-se necessário verificar como essas relações se constituem

A contextualização das obras

Os abalos sofridos pelo povo brasileiro, diante dos acontecimentos de 1930, a crise econômica provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, a crise cafeeira, a Revolução de 1930, o acelerado declínio do Nordeste. Todos esses fatos conduziram o escritor Graciliano Ramos a um novo estilo ficcional, mais adulto, mais amadurecido, mais moderno, marcado pela rudeza, por uma linguagem mais brasileira, além de um enfoque direto dos fatos a partir da retomada do Naturalismo. Os romancistas da década de 1930, particularmente Ramos, caracterizavam-se por adotarem uma

visão crítica das relações sociais, ressaltando o homem hostilizado pelo ambiente, pela terra ou pela cidade. O homem devorado pelos problemas que o meio lhe impõe.

A obra *Vidas Secas* retrata fielmente a realidade brasileira não só da época em que o livro foi escrito, mas da atualidade. A problemática nele contida de injustiça social, miséria, fome, desigualdade, seca, remete-nos a ideia de que o homem, fruto das condições subumanas de sobrevivência se animalizou.

Este livro de Graciliano Ramos enquadra-se na segunda fase do Movimento Modernista: o Romance Regionalista. O experimentalismo estético dos artistas da Semana de 22 fez-se em função das vivências de um pequeno grupo, dividido entre São Paulo e Paris. Os artistas engajados nesse movimento procuravam atualizar as ideias europeias. Isso foi feito num clima agitado de polêmicas e manifestos cuja principal preocupação era a forma e não tanto o conteúdo das obras artísticas.

Nas décadas de 30 e 40, o Modernismo é expresso de forma diferente. O tenentismo liberal e a política getuliana só em parte aboliram o velho mundo, pois se compuseram aos poucos com as oligarquias regionais, rebatizando antigas estruturas partidárias, embora acenassem com lemas patrióticos ou populares para o crescente operariado as crescentes classes médias. O peso da tradição não se remove, nem se abala com fórmulas mais ou menos anárquicas nem com regressões literárias ao inconsciente, mas pela vivência sofrida e lúcida das tensões que compõem as estruturas materiais e morais do grupo em que se vive. Nesse momento, a tenção dos artistas está voltada mais para a temática do que para a forma.

Particularmente, na obra de Graciliano Ramos, é notado o realismo, porém, não o realismo da concepção mimética da arte, que é uma norma efetiva da criação literária. Verificamos um

realismo “científico” e “impessoal” que transmite uma visão crítica das relações sociais. Por isso, o local em que se desenrola a história de *Vidas Secas* é regional, mas a temática é universal.

O romance em questão tem como tema a luta de uma família camponesa pela sobrevivência contra os flagelos da seca, a exploração e opressão do latifúndio. Trata-se de uma narrativa escrita por quadros, que aparentemente, nada tem em comum a não ser os personagens e a paisagem. Contudo, os episódios são interligados, a fim de compor o drama da família de retirantes.

Já o artista Cândido Portinari pintou *Paisagem Seca* (1938), tela que já revelava a temática dos retirantes. Em 1946, expôs as telas: *Os Retirantes*, *Enterro na rede e Criança Morta* que compõem a fase expressionista dos Retirantes. A produção da obra *Os Retirantes* (1944) foi realizada seis anos depois da publicação do romance *Vidas Secas*. Nestas telas, o Expressionismo é manifestado pelas mãos e pelos pés desmesurados, na atrofia dos corpos e a ênfase das cabeças, traduzindo a condição desfavorável em que viviam os flagelados da seca.

Este movimento artístico teve origem em Dresden, Alemanha, entre 1904 e 1905, com um grupo denominado *Die Brücke*, que em português significa “A Ponte”. Desse grupo faziam parte Ernst Ludwig Kirchner (1880-1938), Erich Heckel (1883-1970) e Karl Schmidt Rottluff (1884-1976). No Expressionismo, os artistas procuraram mostrar as expressões humanas e interpretar as angústias que caracterizaram psicologicamente o homem do início do século XX.

A modificação da impressão ótica, exterior, por intermédio da impressão transcendente, interior é bem palpável na obra de Portinari. Na série *Retirantes*, o artista traz a fome e a angústia de dentro para fora, realizando uma pintura que foge as regras tradicionais de equilíbrio da composição, da regularidade da forma e da harmonia das cores. Essa forma de retratar a realidade demonstra uma

visão negativa em que o homem e a natureza são expostos com amargura.

Análise do texto *Vidas Secas* e da imagem Os Retirantes

O escritor Graciliano Ramos, em sua obra *Vidas Secas* (1938), procurou retratar a realidade brasileira da fome, da miséria, da seca, da desigualdade, da injustiça social por intermédio da história da família de Fabiano. Tal personagem percorre uma narrativa cíclica: inicia a narrativa viajando com sua família em busca de um lugar melhor. Sem condições de lutar contra a adversidade social e, também, contra a seca, o retirante nordestino termina viajando novamente, fugindo da seca, arriscando-se na busca de um futuro incerto.

Para Fabiano, “A seca parecia-lhe como um fato necessário (...)” (RAMOS, 1994, p. 10). Ela é a razão pela qual o vaqueiro saiu à procura de outras terras: a impossibilidade de viver no sertão. Aqui Graciliano Ramos apresenta ao leitor um romance engajado, a miséria flagrante da região Nordeste.

Fabiano apresenta características vegetais da região. Por exemplo, ele se considera “(...) plantado em terra alheia” (RAMOS, 1994, p. 19). Compara-se também “(...) as catingueiras e baraúnas (RAMOS, 1994, p. 19), e até mesmo a figura do patrão seco “(...) espinhoso como um pé de mandacaru” (RAMOS, 1994, p. 24). Apesar dessa identificação do personagem com seu meio, ressaltamos que o autor não utiliza descrições de paisagens idealizadas, já que sua preocupação é de âmbito social.

Cabe salientar que Fabiano e sua família são vítimas da diáspora: movimento forçado ou voluntário de pessoas e povos de sua terra original para outros locais. Spivak distingue duas possibilidades de diáspora: a) a pré-transnacional,

que ocorreu na era clássica e na modernidade. Nela ressalta-se o deslocamento de milhões de escravos para trabalhar no Novo Mundo; b) a transnacional, que inclui os trabalhadores do *indentured labour* no século XIX e os deslocamentos contemporâneos (SPIVAK, 1996 *apud* BONNICI, 2009).

Fabiano ilustra com muita propriedade o sujeito diaspórico que é impelido a abandonar a própria terra para buscar melhores condições de vida, fugindo de uma situação insustentável: a seca. Portanto, para ele o processo diaspórico não é voluntário. “A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca” (RAMOS, 1994, p. 19). Apesar de ter a pele clara, a barba ruiva e os olhos azulados, Fabiano não se considera branco. Para ele, os brancos lhe são superiores, como por exemplo, o patrão. Sendo apenas um encarregado de cuidar das coisas alheias o vaqueiro sente-se inferior aos brancos que são também homens, por isso ele se considera apenas um cabra.

A descrição física do personagem não o dignifica, ao contrário, remete a postura animal: Fabiano anda curvado, o que corrobora a inferioridade do personagem. Esta zoomorfização fica evidente por meio da identificação entre Fabiano e a cachorra Baleia. Inicialmente Fabiano se considera um homem, mas examinando a sua situação de empregado dependente do patrão chega a conclusão de que é um bicho. A identificação de Fabiano com seu animal de estimação dá-se pela afirmação de que Baleia também era um bicho. Desta forma, mesmo associando a esperteza do animal que sobrevive em um meio agreste, o personagem humano denuncia seu aniquilamento por se considerar inferior ao homem. Isto ocorre também com os demais personagens da obra, pois é pela zoomorfização que o processo ideológico é revelado: sentindo-se inferior os personagens não tem meio para lutar visando melhores condições

de vida, uma vez que devido ao vocabulário restrito são incapazes de se comunicar fluentemente, recorrendo com frequência às onomatopéias e gesticulações.

Percebemos assim que Fabiano trava uma luta para sua sobrevivência. “A desgraça estava a caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar. Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com as alpercatas – ela se avizinhandando a galope, com vontade de matá-lo” (RAMOS, 1994, p. 23). Assim, podemos dizer que o romance *Vidas Secas* constrói o retrato da família de retirantes. Trata-se de um romance visual, espécie de fusão entre a prosa e a pintura. As imagens são pintadas no texto via comparações e metáforas. O uso dessas figuras de linguagem ressalta as características físicas dos personagens. “Parecia um macaco” (RAMOS, 1994, p. 19). A descrição plástica obtida pelas orações curtas e a pictórica captada pela visualidade combinam-se e complementam-se. “Considerar-se plantado em terra alheia” (RAMOS, 1994, p. 19). Persiste a linguagem descritiva, predominando a comparação entre os personagens e os animais ou os vegetais que reforçam a brutalidade, a dureza dos personagens para resistir as adversidades.

Os capítulos são autônomos, mas há uma ordem sequencial na narrativa: Seca, chuva, seca. A seca caracterizada pela fome, miséria e pela diáspora é seguida, imediatamente, pela chuva que traduz verde, fartura. Porém, tal período não dura muito tempo, logo a seca castiga a fazenda e de novo é hora de partir, desta vez para o Sul.

Observamos em algumas passagens de *Vidas Secas* um ritmo plástico obtido por meio das orações nominais. O próprio tema do livro demonstra a preocupação do autor com o ritmo da construção frásica. Esse ritmo está associado às ações dos personagens retirantes que estão atravessando a caatinga de forma lenta, arrastada, trôpegos como se não tivessem forças para

terminar a viagem.

A temática de Graciliano Ramos também foi explorada por Cândido Portinari cujo motivo constante dos quadros mais famosos é a miséria. A partir da década de 30, Portinari enfoca o trabalho braçal, o homem-terra e a tragédia humana nas estradas secas. O artista vivera a chegada dos retirantes que entravam em São Paulo via Triângulo Mineiro com destino a Brodósqui em busca de trabalho na lavoura. Além disso, ele lera *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, o que talvez tenha ajudado a compor a cena cujos tipos consagrados fazem parte da imaginária brasileira.

Uma tela em especial poderia ser considerada uma figura pertencente ao livro *Vidas Secas: Os Retirantes*. Trata-se de um painel a óleo sobre tela (190 x 180 cm) de Cândido Portinari (1903-1962), que se soma à série: Retirantes. Este conjunto de telas encontra-se no Museu de Artes de São Paulo Assis Chateaubriand.

Nesta tela, a temática, assim como a descrição dos personagens e do ambiente, estabelece um diálogo com o romance *Vidas Secas*, comprovando a analogia entre texto e imagem. Portinari compôs um texto visual com a presença de nove personagens. Dois homens adultos e duas mulheres adultas, cinco crianças, numa delas é possível identificar o sexo já que está com a genitália exposta.

Podemos perceber duas famílias, ou seja, duas gerações de família. A primeira delas compõe-se de um velho com um cajado, uma mulher mais velha, com uma criança completamente nua no colo. Tal nudez permite visualizar a pobreza e a fome dos quais os personagens são vítimas. A segunda família mostra uma mulher mais jovem sustentando uma trouxa branca na cabeça e um recém-nascido em seus braços. O marido é retratado ao seu lado, chapéu na cabeça, está segurando a mão de uma criança também com chapéu. A outra mão encontra-se ocupada com

um pedaço de pau, suporte para carregar uma trouxa de roupas em seu ombro. Ao lado desse pai, há duas crianças uma do sexo masculino com genitália exposta e abdome avantajado, a outra não apresenta tantos detalhes.

Notamos grande quantidade de pássaros que foram pintados num céu azul, coloridas de preto, possivelmente para retratar a morte. Trata-se de corvos ou urubus que aguardam a hora de devorar os corpos daqueles que não resistem às adversidades. No lado superior direito, há a presença da lua, entre as aves, num tom de cinza escuro. Sob o chão que os personagens estão, observa-se a presença de grande quantidade de pedras e também uma parte de osso de animal que simbolizam a morte. Trata-se do ciclo da vida que se inicia com uma criança e se finda com a figura cadavérica do personagem mais idoso da composição, acentuando-se com a presença do osso e dos urubus.

A tela mostra este grupo viajando pela caatinga e junto aos viajantes estão ossos de animais mortos e urubus voando sobre as cabeças dos retirantes como se aguardassem o seu futuro alimento. Tal como ocorre em *Vidas Secas*: “A caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O vôo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos” (RAMOS, 1994 p.10).

Esses personagens maltrapilhos e esqueléticos são pessoas em quem transparece a dor e a apatia. Esta representação dos personagens também predomina em *Vidas Secas*. Somente nos capítulos “Inverno” e “Festa” há uma melhoria de vida, há uma prosperidade. Nos demais capítulos em que a luta pela sobrevivência é intensificada os personagens assemelham-se às telas de Portinari pela sua própria falta de perspectiva. Dessa forma, os retirantes deixam a terra (segurança) e saem para o desconhecido (insegurança).

A composição da tela é toda feita em cores terrosas utilizadas nos corpos, onde várias pinceladas de laranja aquecem alguns pontos, contrastando com os tons frios dos azuis e verdes, empregados moderadamente, que se alternam e se misturam em áreas menores. O chão ocre, marcado por sombras ou ossadas brancas, se harmoniza com o colorido dos corpos dos retirantes. O fundo se apresenta com céu azul sombrio entardecido e horizonte claro, urubus e morcegos com suas silhuetas negras perseguindo o grupo.

Na tela, evidenciamos que o olhar vago e distante dos personagens busca outros espaços que ofereçam uma condição de vida melhor, os urubus como perseguidores, as trouxas nas cabeças, os corpos encurvados, tudo isso indica o êxodo, a retirada. Já os pés amplamente apoiados e o cajado fincado na terra indicam a vontade dos personagens em permanecer na sua terra. Assim também acontece em Ramos: “A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido” (RAMOS, 1994 p.117).

Em *Vidas Secas*, os personagens condicionam-se a viver em constante mudança, a procura de um lugar em que a natureza lhes seja favorável. Deste modo, Fabiano e sua família como na tela de Portinari encenam a mudança, a fuga. “Tinham deixados os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldavam os pés.” (RAMOS, 1994, p. 10). À medida que a seca se estabelece, o nordestino começa a sofrer as perdas que aumentam vagarosamente e o impelem para a mudança. Para os fugitivos, a viagem é uma forma de alcançar o equilíbrio, já que estão impossibilitados de permanecer em sua terra.

Conforme podemos notar, Graciliano Ramos e Cândido Portinari utilizaram-se de

técnicas e recursos para representar a temática social da seca, tanto no romance quanto na tela. Em ambas as manifestações artísticas, texto e imagem, eles objetivaram retratar famílias sofridas que fugiam da seca do Nordeste à procura de trabalho para não morrer de fome. Neste contexto, entendemos que as duas artes se identificam, cabendo ao leitor/espectador a habilidade de reconstruir os dramas pessoais, a degradação da figura humana e a figura da morte que parece rondar os personagens nas diferentes linguagens: textual e imagética.

Diante dessa conjuntura, podemos averiguar que o verbal e o não-verbal desempenham um papel conjunto na construção de sentidos, em que “As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim” (JOLY, 1996, p. 121).

Considerações finais

Em ambas as criações, podemos perceber elementos que convergem: as descrições do ambiente bem como dos personagens, na obra de Ramos, são muito próximas as representações de Portinari em sua tela, realizadas por meio de linhas, traços e cores. Constatamos, assim, que há uma associação da imagem ao texto literário, visto que as duas artes apresentam semelhança na temática e na composição dos personagens. Por intermédio da intertextualidade observada entre o texto e a pintura, notamos a miséria, a fome, a angústia dos personagens por ter de abandonar a terra, as injustiças sofridas diante da seca implacável.

Nesse caso, observamos que o texto serve de ancoragem de significação da imagem, uma vez que os elementos descritos no romance são claramente evidenciados na imagem: o êxodo, os retirantes com suas trouxas e embrulhos, com seus cajados, pés descalços e doloridos, deixando

para trás as terras escuras, improdutivas, os urubus famintos, as ossadas brancas do gado morto antes do tempo.

Ramos não utiliza descrições de paisagens idealizadas. O autor preocupa-se com a tensão dramática em que o herói opõe-se e resiste às pressões da natureza e do meio social. Do mesmo modo, Portinari encontra sua linguagem própria no Expressionismo na ânsia de tornar visível o que quase sempre é invisível, ou seja, ele retrata a fome e a miséria por meio dos esqueletos visíveis dos personagens que compõem a cena, a atrofia dos corpos e a ênfase das cabeças com o mesmo objetivo.

Cabe ressaltar que se levarmos em conta que Portinari foi receptor da obra de Ramos, sua tela apresenta uma leitura do romance. O que confirma que não há uma única maneira de interpretar uma obra, já que “a obra não oferece uma mensagem dela separável; o sentido não é redutível a um significado referencial e o significado não se deixa reduzir a uma coisa.” (ISER, 1996, p. 29).

O leitor que se debruçar sobre o texto verbal e imagético é levado à descoberta de uma segregação social: as massas exploradas e oprimidas de nosso país, além de sua atualidade e valor histórico. A estaticidade da tela devido à falta de perspectiva dos personagens opõe-se ao dinamismo do romance representado pela diáspora da família de Fabiano. O romance apresenta uma saída, a migração para o Sul enquanto a tela apresenta a morte indiretamente manifestada pela presença de urubus.

Diante dos fatos mencionados, podemos abstrair que a diáspora da família, retratada no romance e na tela, é uma estratégia de resistência ao capitalismo e imperialismo. Essa família de retirantes considerada inferior, insignificante, segue seu caminho na luta pela vida. Sua trajetória aponta direcionamentos na busca por mudanças e por uma conquista de espaços mais igualitários

dentro da sociedade.

Referências bibliográficas

BONNICI, Thomas et al. **Resistência e Intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: EDUEM, 2009.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, vol.1.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, Valdevino Soares de. **Poesia e pintura: um diálogo em três dimensões**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

PRAZ, Mario. **Literatura e artes visuais**. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 68 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes: elementos de estática comparada**. Tradução de Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Maria Helena Ribeiro da Cunha. São Paulo: Cultrix, 1983.

Artigo enviado em: 20/10/2015

Aceite em: 20/11/2015

Desejo Fugaz, errância e telurismo em “Mariana”, um conto de Miguel Torga

p. 72 - 78

Melina Galete Braga Pinheiro¹

Resumo

O presente trabalho pretende analisar o conto “Mariana”, do livro *Novos Contos da Montanha* (1944), do escritor português Miguel Torga. Mariana é uma mulher simples que segue seus desejos e relaciona-se com diversos homens, sem se importar com a opinião dos outros. Contudo, pretendemos demonstrar neste artigo que a personagem principal, que dá nome ao título, não obedece apenas seus instintos de mulher e mãe, como muitos pesquisadores torquianos acreditam, e sim que ela se entrega aos homens que encontra pelo caminho por desejo, mesmo que inconsciente.

Palavras-Chave: Literatura portuguesa. Erotismo. Miguel Torga.

Abstract

This paper aims to analyze the short story “Mariana”, included in *Novos Contos da Montanha* (1944), written by the Portuguese author Miguel Torga. Mariana is a simple woman that follows her instincts and gets involved with different men, not caring about what others think. However, we aim to demonstrate that the main character, after whom the short story is named, does not only follow her womanly and maternal instincts, as many torquian researchers believe, because when she gives herself to the men she encounters, she does it out of desire, even if unconsciously.

Key words: Portuguese literature. Eroticism. Miguel Torga.

Introdução

Ora a mulher, em princípio, não é mais nem menos do que manda a natureza: um ventre. Terra. E não me consta que um lameiro tenha hesitado diante do apelo imperativo de nenhuma semente.

Miguel Torga, *Diário I*

Há autores que tornam-se famosos por um único livro. Outros tornam-se famosos por serem exímios em um único estilo. Miguel Torga é uma

exceção. Contista, diarista, poeta e romancista, um escritor completo que atravessou um século inteiro.² Devido à impossibilidade de analisar toda a obra torquiana em poucas páginas (afinal, ele viveu quase um século) irei ater-me aqui ao conto “Mariana”, que pertence a um dos mais famosos livros do escritor português, *Novos Contos da Montanha*, de 1944, época em que o médico Adolfo Rocha já era mais conhecido pelo pseudônimo Miguel Torga.

Mariana é uma mulher simples que segue

¹ Doutoranda em Literatura na Universidade de Évora (Portugal). Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas – Estudos Portugueses, pela Universidade de Aveiro (Portugal), com tese sobre literatura crossover no romance *A vida no céu*, de José Eduardo Agualusa. E-mail: melina.galete@hotmail.com

² O autor nasceu em 12 de agosto de 1907 e desencarnou em 17 de janeiro de 1995.

seus desejos e relaciona-se com diversos homens, sem se importar com essa atitude, incomum para a maioria das mulheres da época (o conto, como mencionamos acima, foi publicado em 1944), e sem se importar, igualmente, com a opinião dos outros. Mariana, personagem-título do conto de Miguel Torga, apenas obedece seu instinto e seu destino de mulher e mãe. Contudo, ao contrário do que muitos pesquisadores torguianos escreveram até hoje, Mariana entrega-se não apenas por uma lei da natureza que a impele para a maternidade, mas também por desejo sexual.

Eloísa Álvarez, em um artigo sobre o livro *Novos Contos da Montanha*, separa os contos em dois grupos, os que relacionam-se à Vida e à Morte:

(...) aqueles que respondem ao signo Vida apresentam uma estrutura aberta e potenciam uma filosofia de pulsão vitalista do percurso humano, com um desenlace triunfal sobre as barreiras morais que obstaculizam a realização do personagem como ser total. (ÁLVAREZ, 2001, p.57)

Nos parágrafos seguintes tentaremos esclarecer esta pertença ao signo Vida e torná-la mais evidente.

Mariana é comparada à terra, que recebe a semente para produzir. Os homens, donos das sementes, são, de certa forma, utilizados por Mariana, são homens-objeto. Pode parecer que ela também é utilizada por eles, no entanto, eles são mais utilizados por ela do que o contrário. Mesmo que de maneira inconsciente ela utiliza-se desses homens, seja para a satisfação do prazer ou apenas com a finalidade de procriação. O que há de semelhante entre ela e eles, como será analisado mais à frente, é a relação com a terra.

A fugacidade do desejo – A necessidade de errar

O desejo em Mariana é fugaz, aparece

e desaparece de maneira rápida. Logo que é satisfeito, ela retoma sua caminhada sem destino, apenas com o intuito de viver, procriar e criar os filhos. Ao olhar (ou ser olhada [pel]) o homem, o desejo em Mariana é forte (ou talvez o que é forte é a sensação de ser desejada): “Esteve assim algum tempo, enquanto o Júlio a olhava a ela por sua vez, abrasado de calor.” (TORGA, 1980, p.110). Contudo, logo que seu desejo é satisfeito, Mariana vai embora, sem nunca se prender a homem nenhum: “_ Adeus – disse no fim, sem olhar o homem – Então adeus...” (TORGA, 1980, p.110). Após o encontro, satisfeita, ela não busca na memória recordações do homem ou dos curtos – mas intensos - momentos de prazer que viveu com ele. Concentra-se, apenas, na sensação pós-orgásmica de seu corpo: “Pelo caminho fora, na tarde quente, o seu corpo tinha agora uma frescura de terra molhada.” (TORGA, 1980, p.111).

A segunda parte do título deste subcapítulo, aos olhos desatentos de uma pessoa mais conservadora, pode parecer preconceituosa. Afinal, por que errar? Ou pior, errar necessariamente. O erro pode parecer uma alusão ao fato da personagem-título ter vários parceiros sexuais, e não se prender a nenhum deles, como foi mencionado acima. No entanto, isso seria considerado erro apenas em uma mente, repito, preconceituosa. Em nenhum momento do conto o narrador define Mariana como uma mulher vulgar, ou como prostituta, tampouco aparece o sentimento de culpa, muito comum em algumas personagens femininas após a relação sexual sem compromisso. Mariana é descrita sempre como uma pessoa inocente, e sequer percebe o erro e a maldade que os outros veem em seus atos. Para Nietzsche, “O advento do Deus cristão, o deus máximo até agora alcançado, trouxe também ao mundo o máximo de sentimento de culpa.” (NIETZSCHE, 1999: 34). A crítica ao cristianismo aparece de diversas formas nas obras torguianas.

Em certo momento da narrativa, alguém critica a protagonista, mas esta permanece alheia aos comentários:

Valha-nos Deus! Que desgraça! As raparigas estão mulheres feitas e a mãe a dar-lhes um exemplo daqueles...

Mas já Mariana ia longe, alheia ao zelo do velho sátiro. (TORGA, 1980, p.44).

A palavra “errar”, portanto (e necessariamente!), aparece aqui com o sentido de vaguear, e não como sinônimo de enganar-se. Errar de errante, aquele que anda sem destino certo. Mariana era uma andarilha, andava por muitos lugares sem se prender a nenhum deles e nem fazer distinção entre um e outro:

Aqui, ali, acolá, cerros ou descampados, várzeas ou costeiras, eram sítios iguais, que calcorreava sem distinguir a qualidade do barro que se lhe agarrava aos pés. Compreendia tudo, menos o afeiçoamento da perdiz ao monte nativo. Todos os horizontes lhe acenavam da mesma maneira. (TORGA, 1980, p.115).

Mariana, por suas características não esperadas para mulheres da primeira metade do século XX, não representa a maioria das mulheres interioranas daquela época, que em muitas vezes eram submissas ao homem, tanto ao pai quanto ao marido. Segundo McNab, “Tudo o que Mariana faz é um desafio às convenções patriarcais de maternidade, sexualidade e submissão feminina.” (MCNAB, 1997, p.280). Naquele período, a mulher que mantinha relações sexuais antes do matrimônio era considerada sem honra. Segundo Raquel Soihet, “(...) a honra da mulher está vinculada a defesa da virgindade ou na fidelidade conjugal, sendo um conceito sexualmente localizado, da qual o homem é legitimador, já que esta é dada pela sua ausência através da virgindade ou pela presença legítima com o casamento.” (SOIHET, 1989: 303)

Contrariando Roland Barthes, para quem

“Historicamente, o discurso da ausência é sustentado pela Mulher: a mulher é sedentária, o Homem é caçador, viajante [...]” (BARTHES, 2003, p.36), Mariana não percebe que age de maneira diferente das mulheres de sua época, não vê nenhum erro, maldade ou absurdo em suas atitudes. Ela apenas segue seus instintos, sua sina de terra, de procriar, de relacionar-se sexualmente quando sente desejo, como os animais irracionais. Mariana se integra à natureza, reside nela, sente-se à vontade: “Em qualquer mata miúda paria naturalmente e atrás de qualquer parede recebia a seiva de uma nova vida.” (TORGA, 1980, p.115).

Segundo Maria Helena Santana,

Na montanha torguiana, lei social e lei natural tendem a convergir, mas nem sempre assim sucede. [...] A natureza manda procriar, e o povo em geral entende e pratica a lei natural, dentro de certos limites. A moral cristã, com um peso relativo nas decisões individuais, costuma contornar-se ou adaptar-se aos ditames da fecundidade. A aldeia porém incorporou nos seus códigos algumas das normas de conduta (e de repressão) que a igreja prescreve às uniões carnavais. Fá-lo de acordo com o seu próprio interesse, encorajando casamentos fecundos e socialmente harmônicos, vigiando com alguma complacência a virgindade das raparigas, ou castigando os prevaricadores. (SANTANA, 2007, p.157)

Mariana, como boa representante do povo transmontano, respeita, mesmo que de maneira inconsciente, a ideia cristã de relacionar-se sexualmente apenas para fins procriativos. Essa ideia, no entanto, seria totalmente distorcida se não fosse inconsciente, pois ela tem filhos com homens variados, e não contraiu matrimônio com nenhum dos pais dos seus filhos. O povo português é, em sua maioria, católico, e as instruções transmitidas na catequese excluem o relacionar-se sexualmente antes do sacramento do matrimônio. Mas o povo transmontano nem sempre entende desse jeito. As regras cristãs adaptam-se às leis da Montanha³, desde que os transmontanos não

se sintam ofendidos. Para Fernão de Magalhães Gonçalves, “[...] o homem transmontano é um ser sobrevivente e mortalmente agredido – ele soube descobrir que Deus não o destruirá.” (GONÇALVES, 1995:)

Para Maria Saraiva de Jesus, a “telúrica Mariana [...] funciona como o símbolo da Terra-Mãe.” (JESUS, 2001, p.93). Assim como a terra, sua função é reproduzir, pois “Não é por prazer, mas por mandato cósmico que ela procria [...]” (JESUS, 2001, p.93). É importante ressaltar que o leitor toma conhecimento dos pais de alguns filhos de Mariana, mas o mesmo não ocorre com a protagonista. O narrador oferece ao leitor algumas pistas, como nessa passagem: “A pequenita olhou-a com os olhos azuis do Júlio Pessanha, sem ver nada.” (TORGA, 1980, p.112).

Para a supracitada autora, Mariana “[...] exerce a lírica função de Mãe-Natureza, que na verdade esconde uma outra mais mesquinha: a de servir de simples instrumento para o prazer desses homens que a encontram no caminho.” (JESUS, 2001, p.94). Contudo, pode-se perceber em algumas passagens do conto que Mariana não é apenas usada pelos homens, ela também usa esses homens para obter prazer, permitindo-se recusar relacionar-se sexualmente nos momentos em que não sente desejo, uma atitude que não era muito comum para as mulheres, em sua maioria submissas, de meados do século XX, época em que o conto aqui analisado foi escrito. Entretanto, essa recusa pode estar relacionada ao fato de que ela já estava grávida – “Mariana nem o olhar se dignou concentrar no rosto desejoso do Lopo. O seu ventre estava já fecundado pelo Guilherme da Póvoa (...)” (TORGA, 1980, p.117), – o que leva a crer, mais uma vez, que sua finalidade principal, mas não única, é a procriação.

Telúricos: homens e ventre

Mariana, como já foi apresentado neste trabalho, não se prende a nenhum lugar, é uma mulher errante. Não se pode, contudo, dizer o mesmo dos homens que ela encontra pelo caminho. Eles não são apenas ligados à terra, mas também possuem uma forte relação com ela. Como se a terra fosse elemento constituinte de cada corpo dos homens de Trás-os-Montes, cenário do conto.

O segundo homem que fecunda Mariana, Joaquim Fortunato, cava a terra. Essa ação é uma clara referência ao ato sexual, pois quem cava, penetra a terra com a enxada, abrindo caminho. A comparação da relação entre enxada/terra e homem/mulher fica evidente nessa passagem: “A enxada nas mãos do trabalhador deu o golpe, e a terra fofa, como uma mulher sôfrega de amor, bebeu de um trago a levada que a beijou.” (TORGA, 1980, p.109). Pode-se perceber a seleção vocabular do autor ao descrever o momento em que Joaquim Fortunato avista Mariana: “Nos braços rijos do cavador, o molho de verdura túmida era como um corpo de mulher a tentá-lo.” (TORGA, 1980, p.111). Nesse trecho, fica evidente a comparação da verdura ao corpo da mulher. Entretanto, deve-se atentar para as palavras “rijos”, “cavador” e “túmida”. Em uma análise vocabular mais detalhada, pode-se perceber que o que está rijo é o braço do cavador, uma parte do corpo que lembra o pênis, devido ao formato cilíndrico; e nesse trecho lembra também por estar rijo, como fica o órgão sexual masculino quando está ereto, geralmente por consequência do desejo sexual. O cavador não é apenas aquele que penetra a terra, mas também quem a prepara para receber a semente e poder produzir. A

3 Montanha aparece com a letra inicial maiúscula pois faz referência às montanhas transmontanas, e é dessa forma que aparece na obra de Miguel Torga.

terra, nesse caso, é o corpo feminino. O ventre da mulher é telúrico, também recebe a semente e reproduz. A terceira palavra, “túmida”, também possui uma forte simbologia erótica no trecho supracitado. Pode-se dizer que o que está túmido, está inchado, dilatado, como ocorre com o órgão sexual masculino ao ficar ereto.

No conto, algumas cenas da natureza aparecem erotizadas, como a passagem acima em que é apresentado o homem lidando com a terra, e em outra, quando o narrador menciona a fogueira acesa. O fogo arde. Por esse motivo é um forte símbolo erótico: “O pastor acendera uma fogueira. E o fumo das carquejas molhadas subia ao céu lentamente, lasso e voluptuoso.” (TORGA, 1980, p.113). A fogueira também representa o corpo de Mariana. No início da cena ela necessita de lenha, e após acesa começa a arder. Após a lenha queimar, o fogo se apaga, da mesma forma que ocorre com o desejo da protagonista: “Mariana sentiu outra vez o sangue a ferver-lhe pelas veias fora. A fogueira precisava de lenha. [...] O lume, por dentro, continuava a queimá-la. [...] E, logo adiante, sobre gabelas secas de mato, o seu corpo serenou.” (TORGA, 1980, p.114).

Os homens que aparecem no caminho de Mariana estão estáticos, presos à terra, ao lugar em que vivem e trabalham. Nenhum deles pensa, em momento algum, em acompanhá-la, mas desejam tê-la novamente. Uns querem-na de novo na mesma hora,

[...] nem a sensualidade do Jeremias Manso a querer fazer dela um simples instrumento de prazer.

– Outra vez... – pedia ele, ao vê-la erguer-se, honesta e pura como uma leiva semeada.

Nem sequer respondeu. Saiu do centeio, pôs-se a frente da ninhada, e retomou o caminho da sua aventura. (TORGA, 1980, p.116),

outros querem-na tempos depois, retornando ao local do encontro e aguardando com esperança para ver se ela torna a aparecer, o

que não acontece:

O Joaquim Fortunato ficou com o gosto na boca daquele momento inesperado e saboroso. Por isso despediu-se reticente e, sempre que podia, vinha até à veiga na esperança de ver outra vez passar o corpo aberto e generoso de Mariana.

Mas o milho amadureceu, chegou o inverno, a terra cobriu-se novamente de verdura, e nada de a mulher aparecer. (TORGA, 1980, p.113).

No entanto, são homens sempre fixos à terra, presos – mas sem amarras –, telúricos como o ventre de Mariana.

Contudo, embora não esteja presa a nenhum lugar, Mariana também possui uma ligação com a terra. A principiar pela relação ventre/terra, ou mãe/terra. Em uma definição do narrador, “A terra humilde era ela. Eles actuavam apenas como o vento que traz a semente, e passa.” (TORGA, 1980, p.117). Mariana, assim como a terra, reproduz, dá frutos, e considera que o faz sozinha (ou, na sua pureza, até acredita nisso). Para Eloísa Álvarez, “Mariana [...] segue os imperativos da terra, entendendo que o prazer do acto sexual aparece transcendido pela euforia da procriação, facultadora da pureza que a aproxima da Terra [...]” (ÁLVAREZ, 2001, p.62).

Segundo Maria Saraiva de Jesus, “A mulher equivale à terra fértil, no mesmo destino de procriar, e o homem representa o fecundador por excelência.” (JESUS, 2001, p.95). Contudo, para fecundar a terra é necessário estar perto dela, ou mais que isso, ser ligado a ela. Mariana é parte da terra, e não apenas caminha sobre ela. Em uma das suas relações sexuais Mariana aparece, após o ato, ainda com terra em seu corpo e sequer percebe: “O rapaz é que reparou que a mãe tinha terra nas costas.” (TORGA, 1980, p.112). Para Fagundes, “Em “Mariana” (...) a imagem do contacto físico com a terra é usada para transmitir a harmonia da personagem com a Mãe Terra,

seu modelo humano, e a força que dela recebe.” (FAGUNDES, 1997, p.226). No entanto, não é apenas por ser fecunda e passiva como a terra que ela se entrega por obrigação de uma lei natural. Humana, constituída de matéria carnal, ela se entrega por desejo físico. Octavio Paz destaca em seu famoso livro a diferença entre homens e animais no que diz respeito às relações sexuais: “Nova diferença com o mundo animal: a espécie humana padece de uma insaciável sede sexual e não conhece, como os outros animais, períodos de excitação e períodos de repouso.” (PAZ, 1994, p.17)

Um dos filhos de Mariana, homem e, como representante transmontano dessa categoria, ligado à terra, fica fascinado diante de um campo:

– Isto é que é terra! – não se conteve o pequeno mais velho, com o instinto campônio do Custódio, o pai, a brilhar-lhe nos olhos. [...]

Mariana não podia entender a voz ancestral que irrompia da natureza virginal do filho. (TORGA, 1980, p.115)

A cena apresenta, além da ligação do homem com a terra, a força da hereditariedade, pois o menino ama a terra da mesma maneira que seu desconhecido pai. Francisco Cota Fagundes explica o trecho supracitado dessa maneira: “Ela é a terra, a força da natureza, tão previsível como o ir e vir das estações. Ele, o filho, é instintivamente habitado pelo entendimento de como cultivar a terra.” (FAGUNDES, 1997, p.201). Mariana, telúrica, passa para o filho parte dessa relação que ele possui com a terra. Os homens, pais (ou apenas fecundadores) de seus filhos, passam a outra parte, a vontade de fixar-se ao chão, de estabelecer um contato fixo com o mesmo solo, de cultivá-lo e cuidar desse solo, como se fosse um corpo desejado. Essa vontade, contudo, é inexistente em Mariana, personagem sempre errante, e sempre à procura de alguém que possa satisfazer seu

desejo momentâneo e o de seu ventre, ou apenas à procura de viver sem destino certo.

Considerações finais

Mariana contraria muitas ideias sobre as mulheres da primeira metade do século XX. Contraria ao querer os filhos só para ela, ao relacionar-se sexualmente com desconhecidos e ao não se sentir apegada a eles após o ato sexual. Contudo, ela age dessa maneira com a maior inocência possível, como no momento em que uma provável pseudopuritana questiona sobre os pais das crianças:

– Olha lá, os pais dos pequenos não tomam conta deles?

Mariana sorriu, cheia de uma inocência que a outra não entendia. E respondeu na sua pureza:

– Saiba a menina que não têm pai... São só meus. (TORGA, 1980, p.119)

Mesmo que de maneira inconsciente, Mariana rompe com padrões ao ter relações com diversos homens, sem enxergar mal algum nisso. Para encerrar este trabalho, pego emprestadas as palavras de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, - três Marias, parte constituinte do nome Mariana -, pois Mariana representa a “(...) destruição de todas as cristalizações culturais em que a mulher é imbecil jurídica, irresponsável social, homem castrado, a carne, a pecadora, Eva da serpente, corpo sem alma, virgem-mãe, bruxa, mãe abnegada, vampiro do homem, fada do lar, ser humano estúpido e muito envergonhado pelo sexo, cabra e anjo, etc., etc.” (BARRENO; HORTA; COSTA, 1974, p.104). Ela representa a destruição desses conceitos, pois não se incomoda com a sua situação de andarilha e nem com o fato de ter vários filhos de pais desconhecidos, tampouco se importa com o que falam ou pensam sobre

ela. Mariana apenas obedece seu instinto natural, instinto de mãe, de mulher e de terra. Ela busca e encontra o prazer, e segue em frente, errando pelo caminho, e criando seus filhos. Segue em frente obedecendo a natureza e sendo regida por ela.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ, Eloísa. “A lei da terra e a lei do céu em **Novos Contos da Montanha**, de Miguel Torga”, in **I Ciclo de Conferências sobre a Narrativa Breve**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001, pp. 55-64.

BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. **Novas cartas portuguesas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAGUNDES, Francisco Cota. “Os Novos Contos da Montanha, de Miguel Torga, como ciclo de contos regionais”. in FAGUNDES, Francisco Cota (org.). **Sou um Homem de Granito: Miguel Torga e o seu Compromisso**. Lisboa: Salamandra, 1997, pp. 167-236.

GONÇALVES, Fernão de Magalhães. **Ser e ler Miguel Torga**. 2ª ed. Águeda: Vega e Herdeiros do Autor, 1995.

JESUS, Maria Saraiva de. «Símbolos femininos e masculinos na obra de Miguel Torga», in **I Ciclo de Conferências sobre a Narrativa Breve**, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2001, pp. 93-109.

MCNAB, Gregory. “Resistência à patriarquia: sobre dois contos de Miguel Torga”, in FAGUNDES, Francisco Cota (org.). **Sou um Homem de Granito: Miguel Torga e o seu Compromisso**. Lisboa: Salamandra, 1997, pp. 279-288.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral: uma polémica para a história natural da moral**. Trad.

Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

PAZ, Octavio. **A dupla chama**. São Paulo: Siciliano, 1994.

SANTANA, Maria Helena. “Notícias do Paraíso – O povo rural nos contos de Miguel Torga”, in MARINHO, Maria de Fátima (Org.). **Actas do Colóquio Comemorativo do Nascimento de Miguel Torga**. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, 2007, pp. 155-165.

SOIHET, Raquel. **Condição feminina e formas de violência: Mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)**. Rio de Janeiro: editora Forense Universitária, 1989.

TORGA, Miguel. **Diário**. Vols. I – VIII. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

TORGA, Miguel. **Novos Contos da Montanha**. 9ª ed. Coimbra: Coimbra, 1980.

Artigo enviado em: 06/08/2015

Aceite em: 12/11/2015

Entre o efêmero e o eterno: amor em Lygia Fagundes Teles

p. 79 - 90

Lucan Fernandes Moreno ¹

Alan Heine Tristão de Lima ²

Resumo

O protagonismo da ideia de amor na mentalidade contemporânea é inegável nas sociedades ocidentais, é inclusive um dos elementos centrais da vida social. De alguma forma, o amor está na subjetividade de todas as pessoas inseridas nas sociedades complexas, amiúde é tema central de filmes, músicas, obras literárias e outras produções artísticas. Este trabalho pretende desvendar algumas concepções acerca do amor na contemporaneidade através da análise do romance “Verão no Aquário” e dos contos “Os Objetos” e “A Chave” de Lygia Fagundes Telles.

Palavras-chave: Amor. Contemporaneidade. Literatura. Lygia Fagundes Telles.

ENTRE EL EFÉMERO Y EL ETERNO: EL AMOR EM LYGIA FAGUNDES TELLES

Resumen

El protagonismo de la idea del amor en la mentalidad contemporánea es innegable en las sociedades occidentales, es inclusive uno de los elementos centrales de la vida social. De una manera o de otra, el amor está en la subjetividad de todas las personas inseridas en las sociedades complejas, a menudo es tema central de películas, músicas, obras literarias y otras producciones artísticas. Este trabajo pretende desvendar algunas concepciones acerca del amor en la contemporaneidad través del análisis del romance “Verão no Aquário” y de los cuentos “Os Objetos” y “A Chave” de Lygia Fagundes Telles.

Palabras clave: Amor. Contemporaneidad. Literatura. Lygia Fagundes Telles.

Introdução

Declamado, desejado e procurado, o amor tem sido um dos sentidos da existência do homem há séculos. O sentimento, responsável por deleites e dores dos seres dos humanos, está representado na literatura, música, pintura, cinema, ou seja, é o tema central das artes e, portanto, uma das maiores inspirações dos artistas. Mas afinal, o que é o

amor? Poetas, prosadores, filósofos, psicólogos, sociólogos... Muitas são as tentativas de desvendar o que é este sentimento que perpassa, de uma forma ou de outra, a vida de todas as pessoas inseridas nas sociedades complexas. Por ser um dos temas centrais da subjetividade humana, é, também, o cerne das narrativas literárias desde suas origens. Não é diferente quando se analisa a produção artística de uma das maiores escritoras

¹ Mestre em Linguagem, identidade e subjetividade (UEPG).

² Graduação Letras - Espanhol (UEPG)

latino-americanas do século XX: Lygia Fagundes Telles, brasileira, romancista e contista por excelência.

O presente estudo propõe-se a analisar, comparativamente, a concepção de amor construída por Lygia Fagundes Telles em algumas de suas obras; para, através da visão da autora, desvelar algumas compreensões sobre o amor na contemporaneidade. Para tal, foi selecionado um romance e dois contos que mantêm, entre eles, alguma similitude temática. Serão trabalhados o romance “*Verão no Aquário*” (1963) e os contos “*Os Objetos*” e “*A Chave*”, ambos contidos na obra “*Antes do Baile Verde*” (1970). A intenção em trabalhar com a obra de Lygia Fagundes Telles se dá pelo fato de que a autora possui uma fecunda e reconhecida produção literária, além de que possui uma visão bastante peculiar sobre relacionamentos amorosos.

Lygia Fagundes Telles nasceu em São Paulo em 1923. Sua primeira publicação, o livro de contos “*Porão e Sobrado*”, ocorre em 1938. No ano de 1941, ingressa no curso de Direito do largo São Francisco, na época, frequentado em sua maioria por homens. Sempre produzindo e publicando, em 1963 publica o romance “*Verão no Aquário*” e em 1970 a coletânea de contos “*Antes do Baile Verde*”. O estilo literário da autora está inserido no que a crítica convencionou denominar como geração pós-45. São obras:

que atestam, em conjunto, a maturidade literária a que chegou nossa prosa de tendência introspectiva. Lygia Fagundes Telles [...] fixa em uma linguagem límpida e nervosa, o clima saturado de certas famílias paulistas cujos descendentes já não tem norte; mas é na evocação de cenas e estados de alma da infância e da adolescência que tem alcançado os seus mais belos efeitos.” (BOSI, 1997, p. 474).

A principal temática de sua obra é a “alma” humana e suas inquietações. Em constantes

labirintos psicológicos, seus personagens são misteriosos, complexos, inquietos e marcados pelas eternas reflexões sobre a vida e o amor. Mesmo estando acompanhados, seus personagens estão sempre na solidão, em busca de algo que os conforte, muitas vezes o amor.

As personagens de Lygia (e junto com elas, seus leitores) estão, basicamente, em busca de uma resposta, ou melhor, de respostas que deem sentido à vida: Como interagir da melhor forma com o mundo externo? Como conciliar as necessidades do “eu” e os papéis que a sociedade nos força a viver? São perguntas que nascem nas entrelinhas da obra de Lygia, atravessam seus contos e romances e ficam remoendo na cabeça dos leitores. Definitivamente, a literatura da escritora não é uma literatura de evasão. É de mergulho e de reconhecimento nos outros e do próximo. Ou em nós e de nós. (MONTEIRO et al., 1980, p. 102).

Seus personagens são, de certa forma, representações de uma classe média brasileira, com suas angústias e anseios, baixo a uma ditadura militar (entre 1964 e 1985). São modelos do homem angustiado da época contemporânea, cheia de contradições e exigências.

Algumas considerações acerca do amor

A mais remota concepção de amor que se pode buscar, consoante Costa (1998), está situada na Grécia Clássica. A erótica concebida por Platão apontava o amor como um impulso que direcionava o homem e a mulher para alguém do sexo oposto ou do mesmo sexo, numa relação integrada entre erotismo e afeto. No entanto, Octavio Paz (1993) salienta que o amor clássico não era o mesmo que o contemporâneo: “El amor de Platón no es el nuestro. Incluso puede decirse que la suya no es realmente una filosofía del amor sino una forma sublimada (y sublime) del erotismo” (pp. 40,41). O autor completa, ainda, que tal forma sublimada de erotismo é universal e

pode ser encontrada em todas as sociedades, em qualquer tempo.

Mais ou menos no mesmo sentido, Giddens (1992) apresenta o “amor” como algo inerente ao homem. Em todas as sociedades poderia se encontrar alguma variação desse sentimento, sendo que o traço comum de tais “amores” seria uma atração muito forte por outrem, que relega todas as outras obrigações rotineiras em segundo plano. O sociólogo salienta que essa atração é direcionada a uma única pessoa de cada vez. Da mesma forma pensa Octavio Paz (1993), para ele a distinção entre o amor e o erotismo puro seria que o amor é direcionado para uma pessoa única, composta de corpo e alma:

No hay pueblo ni civilización que no posea poemas, canciones, leyendas o cuentos en los que la anécdota o el argumento – el mito, en el sentido original de la palabra – no sea el encuentro de dos personas, su atracción mutua y los trabajos y penalidades que deben afrontar para unirse. (pp. 33, 34).

Em um sentido contrário, Costa (1998) aponta que o amor não é universal e sim construído pela sociedade ocidental: “O amor foi inventado como o fogo, a roda, o casamento, a medicina (...) Quando dizemos que o amor é universal, estamos dizendo que sabemos reconhecer em experiências emocionais passadas semelhanças ou identidades de experiências amorosas presentes”. (COSTA, 1998, pp. 12, 13).

Apesar de não existir consenso sobre a universalidade do sentimento amoroso, parece existir sobre a existência de uma ideia de amor que é difundida socialmente. Para Giddens (1992) e Paz (1993), existe um sentimento amoroso universal e existem, também, ideias sobre o amor que cada sociedade pode construir a seu modo. “[...] a veces la reflexión sobre el amor se convierte en la ideología de una sociedad; entonces estamos frente a un modo de vida, un arte de vivir y morir.

Ante una ética, una estética y una etiqueta: una cortesía, para emplear el término medieval.” (PAZ, 1992, pp. 34, 35). Para Costa (1998), não existe o amor universal e sim uma ideia de amor construída pela sociedade ocidental. Ou seja, todos os três autores concordam que existe uma ideologia do amor construída culturalmente nas sociedades ditas complexas.

De acordo com Rougement (2003), o amor, tal qual conhecemos hoje, surgiu apenas no século XII e possui características marcadamente ocidentais. A “ideologia” do amor teve seu início na região da Provença quando surge a poesia trovadoresca. Eram composições rimadas, produzidas para serem declamadas/cantadas com o acompanhamento de instrumentos musicais. Foram estes trovadores provençais que

criaram um conceito de amor que não aspirava à realização humana; era o l’amour de tête, conhecido também como “amor cortês” (referindo-se à vida e costumes da Corte): sentimento convencional e platônico que consistia fundamentalmente no culto à mulher, considerada modelo de beleza e virtude, e que impunha ao apaixonado um código em que as leis de cortesía e de mesura deveriam ser prioritárias.” (APOLINÁRIO, 2010, p. 59)

Consoante Paz (1992), foi com os trovadores que finalmente surge o amor. Ainda sem a indissolubilidade com o erotismo como se verificará mais adiante, mas relacionado a um ideal de vida superior. O autor define como milagroso o surgimento do “amor cortês” no seio de uma sociedade tão reduzida e inexpressiva politicamente (a região não era um grande império, tampouco uma civilização milenar); mas aponta que o local passava por uma grande fecundidade espiritual, o que possibilitou tal criação literária e filosófica.

Fue un anuncio, una primavera. El siglo XII fue el siglo del nacimiento de Europa; en esa época surgen lo que serían después las grandes

creaciones de nuestra civilización, entre ellas dos de las más notables: la poesía lírica y la idea de amor como forma de vida. Los poetas inventaron el ‘amor cortés’. Lo inventaron, claro, porque era una aspiración latente de aquella sociedad. (PAZ, 1993, p. 76).

O autor aponta ainda que o termo “amor cortês” se refere ao amor praticado na corte em oposição ao amor vilão, das vilas. Enquanto este se refere à cópula e à procriação, aquele é um sentimento elevado, purificado e refinado. É um amor estético, que não visa ao prazer da carne e tampouco à procriação. Em pouco tempo esses poetas criaram uma ideia sobre o amor que, em muitos aspectos ainda é vigente, e germinou muitas das formas básicas da lírica ocidental.

Junto com o fim da sociedade provençal, vem o fim da hegemonia da ideia de “amor cortês”. Porém, antes de desaparecer para sempre, a poesia provençal já havia sido germinada por toda a Europa. Posteriores a ela, várias são as obras em que é possível sentir a influência dessa ideologia amorosa ali surgida, como *Tristão e Isolda* e toda a produção de Petrarca e Dante Alighieri. A tradição deste período logrou chegar até nossos dias, há traços dela nas canções, filmes e em todos os gêneros literários.

Concebido o amor cortês, estava definida a ideologia do amor nas sociedades ocidentais. Os seis séculos que separam o longínquo século XII, início da poesia trovadoresca, até a plena sedimentação da ideia do amor romântico no século XVIII foram de grandes revoluções sociais e culturais. Porém, não desapareceu do imaginário popular e, conseqüentemente, da literatura a ideia do amor.

A consolidação da mentalidade romântica não rompeu drasticamente com a essência do amor dos Provençais, porém grandes foram as mudanças na forma de se pensar e viver o amor, que passa a ser idealizado e contido, interiorizado; assim como “nas ligações de amor romântico, o

elemento do amor sublime tende a predominar sobre aquele do ardor sexual”. (GIDDENS, 1992, p. 51). Outra característica distintiva dessa nova mentalidade é a intensificação do descompromisso com os ideais públicos, o amor é algo ainda mais pessoal, individual e compete exclusivamente à subjetividade do indivíduo:

esse imaginário amoroso rompia os laços com o amor cortesão, exclusivamente voltado para a perpetuação do equilíbrio político das casas e linhagens nobres para conservar o prestígio dos senhores aristocráticos, e contribuiu para a difusão da crença no amor como ‘virtude privada’, sem compromissos com ideais públicos. (COSTA, 1997, p. 56).

Fundamentam-se, neste período, as configurações de amor que causariam conflito aos indivíduos dos séculos posteriores. Existe a ilusão do amor eterno e puro, tal qual era o amor cortês, porém, existe a dor de nem sempre ser bem sucedido; pois no amor precisa haver exclusividade da alma e do sexo (fidelidade é a cláusula primordial do contrato amoroso), o amor é atrelado, também, à paixão ardente, o desejo. Portanto, as maiores desgraças para romântico é a separação e o adultério. O amor romântico também se se liga à ideia do casamento e do “felizes para sempre”.

Esta imagem do amor, típica do romantismo, nos é totalmente familiar. Ela domina o imaginário no qual o amor erótico é o signo do supremo bem. Entretanto, apesar de enorme prestígio cultural, o amor deixou de ser puro momento de encanto para se tornar uma corveia. Quando é bom não dura e quando dura já não entusiasma. (COSTA, 1998, p. 11).

Refletindo acerca da inserção do sentimento amoroso na sociedade contemporânea (século XX), Costa (1998) teoriza que o amor deixou de ser um meio para acessar a felicidade e passou a ser essencial na aquisição dela. Ou seja, para o homem contemporâneo, não há felicidade sem o amor. Um dos motivos possíveis apontados pelo autor

para essa mudança de mentalidade foi a “redução do interesse pela vida pública, praticamente reduzida a questões de mercado, [que] provocou um enorme retraimento dos sujeitos para a vida privada.” (COSTA, 1998, p. 19). Como o amor romântico é individual e subjetivo, ele ganha o imaginário do homem dos nossos tempos. Eva Illouz (2011) aponta que os sentimentos são os personagens centrais do capitalismo e que o advento deste sistema econômico e social “caminhou de mãos dadas com a criação de uma cultura afetiva intensamente especializada” (p. 11).

Costa (1998) afirma que houve, na sociedade capitalista de mercado, mudanças significativas na moral de outrora.

Cercado de violência, competição, frivolidade, superfluidade, egoísmo desenfreado e indiferença, o amor ergueu-se como uma fronteira ou uma trincheira entre o sujeito moral e a barbárie do mercado. [...] Sem a moralidade tradicional, o amor mostra os pés de barro de toda paixão humana. (COSTA, 1998, p. 20)

Ou seja, o amor, para o homem da contemporaneidade, é essencial, porém já não encontra os alicerces morais para ser. Considerando ainda que o ideal de amor vigente é o amor puro e eterno, resta ao homem apenas tentar vivê-lo e se frustrar reiteradas vezes. Frustrado, o homem não entende porque o amor parece tão impossível e muitas vezes traz para si a culpa pelos fracassos amorosos.

Acusamo-nos de narcisistas, egoístas e descomprometidos com o outro. Mas não nos perguntamos se o amor que sonhamos pode sobreviver ao desmoronamento da moral patriarcal e, sobretudo, a nossa paixão pelo efêmero. Ele [o amor] nasceu na ‘era dos sentimentos’, do gosto pela introspecção e por histórias sem fim de apostas ganhas ou perdidas. Hoje entramos na ‘era das sensações’, sem memória e sem história. Aprendemos a gozar o fútil, o passageiro [...] em suma, vivemos numa moral dupla: de um lado, a

sedução das sensações; de outro, a saudade dos sentimentos. Queremos um amor imortal e data de validade marcada. (COSTA, 1998, pp. 20, 21).

De acordo com Bauman (2004), o amor, tal qual concebiam gerações anteriores, perde completamente sua hegemonia. A palavra “amor” foi rebaixada a designar diversos tipos de experiências, como as noites avulsas de sexo em que se diz “fazer amor”. Não há a distinção entre amar e estar apaixonado. A expressão “eu te amo” nunca foi utilizada com tanta facilidade, pois não há o compromisso de se estar amando realmente para expressá-la. Ou seja, o tipo de amor predecessor foi corrompido e transformado.

O que caracteriza os relacionamentos da contemporaneidade, no entender de Bauman (2004), é a fluidez. O autor apresenta que a predominância nos relacionamentos, atualmente, é a banalização do amor “verdadeiro”. O que se tem, na maioria das vezes, é algo descrito por ele como uma simples paixão e não amor tal qual fora em períodos anteriores. Pois apaixonar-se é algo “recorrente, passível de repetição, que inclusive nos convida a segundas tentativas.” (BAUMAN, 2004, p.19). Os relacionamentos são tratados como mercadorias, se não satisfazem, são substituídos por outros, do mesmo modo que os produtos eletrônicos, carros, etc. O sociólogo aponta, também, que existem, ainda, os relacionamentos “de bolso” cuja utilidade é prática e a duração é extremamente efêmera. É do tipo que se usa; quando não serve mais, é guardado para se usar na posterioridade. Já que o amor como o de outrora não satisfaz mais, quando a “qualidade o decepciona, você procura a salvação na quantidade. Quando a duração não está disponível, é a rapidez da mudança que pode redimi-lo.” (BAUMAN, 2004, p. 77).

As íntimas relações entre amor e literatura

A relação entre o amor e a literatura é muito próxima. Os textos literários são as mais importantes fontes para o conhecimento da concepção de amor de uma determinada civilização, inclusive a ocidental contemporânea. De acordo com Paz (1993), primeiramente a poesia e depois a novela (que a seu modo também é poesia) são veículos constantes do amor. E completa que “lo que ha dicho los poetas, los dramaturgos y los novelistas sobre el amor no es menos precioso y profundo que las meditaciones de los filósofos. Y con frecuencia es más cierta, más conforme la realidad humana y psicológica.” (PAZ, 1993, p. 49). Analisando basicamente a literatura, Octavio Paz (1993) constrói uma breve história do amor nas sociedades ocidentais. O autor comprova que a imensa maioria das produções literárias entre o século XII (amor trovadoresco) até nossos dias tem o amor como tema central. Então, o autor conclui que, como uma das funções da literatura é a de representar a mentalidade dos povos, nossa sociedade ocidental tem o amor como a mais importante instituição cultural.

Mendilow (1982), aponta que toda obra literária é uma expressão de seu tempo e o personagem ficcional é o reflexo do homem daquele período. Embora a literatura simule o real, a realidade construída pode ser interpretada como uma fonte de verdades, de interpretações, de mentalidades, imaginários, tornando, assim, os personagens como um mapa temporal dos dramas humanos de cada tempo.

Portanto, encontra-se como recurso para um estudo de algumas concepções sobre o amor na contemporaneidade a análise de construções literárias. Não que a interpretação de obras literárias traga uma descrição exata do que é o amor para um determinado período, porém é capaz de desvendar a concepção de amor para um determinado autor em determinada obra, autor este inserido numa sociedade e influenciado por ela.

A literatura de Lygia Fagundes Telles e o amor

O romance de Lygia Fagundes Telles, “*Verão no Aquário*”, é narrado em primeira pessoa por Raíza, adolescente da classe média paulistana da década de 1960. Uma jovem mulher experimentando os conflitos do mundo em meio às contradições adolescentes, cheia de complexos e intermitências psicológicas, em busca de redenção e de amor(es). Na coletânea “*Antes do Baile Verde*”, um das mais famosas obras da autora, o amor é um personagem que percorre quase todos os contos. “*Os Objetos*” apresenta um casal, há anos juntos, discutindo o amor. Em “*A Chave*”, Lygia constrói um protagonista masculino, já caminhando para a velhice, que em certo momento da vida troca sua esposa por uma mulher mais jovem.

Raíza, a protagonista de “*Verão no Aquário*” vive intensamente o amor livre - a obra foi escrita no início da década de 1960, ápice da revolução sexual. A adolescente se relaciona com vários homens, sendo namorados ou apenas parceiros para sexo casual. Sua relação com Fernando é exatamente o que Bauman (2004) conceitua como “amor de bolso”, ou seja, é um relacionamento casual e descompromissado. Quando sentem desejo de se verem, ficam juntos; quando não há a vontade, não há necessidade. No entanto, a personagem nutre um amor obsessivo por André, um seminarista que a moça acredita ser amante de sua mãe.

É justamente Fernando que apresenta uma das mais fiéis definições do amor para a contemporaneidade, aos moldes da teoria de Costa (1998), Bauman (2004) e Giddens (1993):

Não importa o objeto do amor, aquilo que a gente venha a amar [...] a forma não interessa, o que interessa é a essência, é entregar-se com força e coragem – principalmente com

a coragem – de substituir esse objeto de amor quando chegar a hora. Duração eterna, laços indissolúveis e outras coisas igualmente melancólicas ficam para as personagens dos livros da sua mãe. (TELLES, 1998, p. 18).

Para Fernando, o amor é o momento, é como uma mercadoria: enquanto satisfaz, é mantido; não satisfaz, é substituído. O amor eterno, para sempre – aqui, uma metalinguagem – é apenas destinado aos personagens da literatura, não existe na realidade dura e objetiva. Este é, talvez, o personagem mais conformado das obras analisadas. É o homem contemporâneo, mas completamente adaptado e sem aquela angústia do paradoxo dos amores fluídos, o que o torna uma exceção. Todos os outros personagens não se encontram, não sabem seu lugar no universo amoroso.

Raíza sente prazer em dizer à mãe que pratica muito sexo, que é desapegada e que seus relacionamentos são apenas “encontros”. Não se irrita quando descobre que seu parceiro casual, Fernando, estava transando com sua prima, Marfa. Tampouco se preocupa quando ele decide se casar pela sétima vez. No entanto, essa aparente liberdade amorosa é apenas superficial. Enquanto discurso, a personagem vive a fluidez dos relacionamentos com naturalidade. Mas, internamente, enfrenta uma intensa luta para se adaptar aos amores efêmeros. Em um dos encontros com Fernando, o pensamento corrente da personagem evidencia a discrepância entre ela e o amante: “Então senti me só, completamente só. Para Fernando, aquele instante que sucedia ao amor era sempre um instante de paz. Mas para mim era solidão que vinha e nem sabia de onde, uma solidão que se misturava ao medo, diga que me ama, Fernando!” (Ibid, p. 38). Em outro momento, após se encontrar com Fernando, tenta se convencer de que a atração e a entrega a ele seria natural:

Abri a boca para que o sol me penetrasse também como um rio misturando-se ao outro que corria nas profundezas. Assim eu deveria amar, com a simplicidade com que me entregava agora ao sol, deixando-me levar sem resistência, mergulhada até os cabelos cabelos naquela água. E isso era bom, onde estava o mal? (Ibid, pp. 18, 19).

Faz para si mesma a pergunta retórica que prontamente é respondida:

O mal. Sim, eu sabia muito bem onde ele estava, era aquela insegurança, aquela ansiedade, a sensação de areia movediça fugindo debaixo dos pés. Tinha Fernando, [...] ou melhor, nem Fernando eu tinha, que Fernando era casado, pior que casado, era livre, homem mais livre do mundo, podia ter vinte mil esposas e vinte mil filhos, como os patriarcas bíblicos. E continuava livre.” (Ibid, p. 19).

Fica evidente que a tranquilidade acerca dos relacionamentos desenraizados é falsa. O que a personagem realmente busca é um amor que a livre de tudo aquilo que ela julga sujo: as festas, o sexo casual, as bebedeiras. Prazeres estes que não dão sentido à vida da moça:

Só sei que há pouca esperança para nós, Marfa. Sinto às vezes que eu poderia me salvar se amasse, mas teria que ser um amor verdadeiro e que me tocasse assim com uma graça, não esse arremedo de amor [...] Quero amar, em qualquer tempo é possível o amor e no amor está salvação, só no amor, Marfa!(Ibid, p. 58).

Justamente na busca de sentido para a vida (o grande drama das confusas pessoas da época contemporânea) é que a personagem passa por grandes transformações. Chega-se à religiosidade (em parte para ganhar a atenção de André e rivalizar com sua mãe, mas também para preencher o vazio interior, já que a própria rivalidade com a mãe é uma forma de tentar achar seu lugar no mundo).

O amor de André, que a personagem busca quase que patologicamente, e que representa a sua redenção e a busca para a sua existência; nada

mais é que a representação clara do amor cortês. É idealizado, puro, cândido. Como o próprio André se define “sou mesmo um tipo fora de moda, medieval, até [...]”. (TELLES, 1998, p. 93) A necessidade de ter o amor do seminarista, além de rivalizar com a mãe, é também o desejo de um amor real, distante da fluidez dos amores flácidos. E, simbolicamente, a morte de André representa, de uma forma pessimista, que o amor puro e cortês já não existe, é inatingível e só nos resta sofrer.

No conto “*Os Objetos*”, Lygia narra uma cena cotidiana: Lorena e Miguel, casados, conversam na sala de estar. Percebe-se que não há muita intimidade entre o casal e que a comunicação parece apenas cumprir uma função fática. Miguel apresenta um comportamento incomum, o que sugere traços de loucura: “Ele abria a boca, tentando cravar os dentes na bola de vidro. Mas os dentes resvalavam, produzindo o som fragmentado de pequenas castanholas.” (TELLES, 1999, p. 11). E, mais adiante, ele afirma que tal globo de vidro é uma bola de cristal em que se pode ver o futuro. Narrando para Lorena o que vê no globo, Miguel evidencia ainda mais o seu estado mental:

O futuro, Lorena, estou vendo o futuro! Vejo você numa sala... é esta sala! Você está de vermelho conversando com um homem.

- Que homem?

- Espera, ele está um pouco longe... Agora vejo, é seu pai. Ele está aflito e você procura acalmá-lo.

- Por que está aflito?

- Porque ele quer que você me interne e você está resistindo, mas tão sem convicção. Você está cansada, Lorena querida, você está quase chorando e diz que estou melhor, que estou melhor... [...]

- Espera, está entrando alguém de modo tão esquisito... eu, sou eu! Estou entrando de cabeça para baixo, andando nas mãos, plantei uma bananeira e não consigo voltar. [...]

- Plantar bananeira justo nessa hora, amor? Por que você não ficou comportadinho, hum? (Ibid, p. 15).

A grande metáfora que a autora propõe neste conto é a estreita relação do amor e a loucura. Neste sentido, a autora tece um diálogo com a concepção de amor presente na Grécia Clássica. De acordo com Paz (1993), as concepções dos gregos do período helenístico sobre o amor foram sistematizadas por Platão em “O banquete”. Platão utiliza justamente a palavra loucura ao tentar definir o amor: “é uma loucura que é dádiva divina, fonte das principais bênçãos concedidas ao homem.” Miguel, o louco, é que ama e Lorena, a sã, não ama mais.

Miguel é um amante minimalista, guarda os pormenores das lembranças do passado – quando o amor entre os dois estava no apogeu – exatamente como guarda seu amor por Lorena. Ela, por sua vez, se esquece do passado e tal esquecimento é, também, o esquecimento do amor:

Ele recolocou o peso na mesa. Encostou a cabeça na poltrona e ficou olhando para o teto.

- Tinha um lustre na vitrina do antiquário, lembra? Um lustre divertido, cheio de pingentes de todas as cores, uns cristaisinhos balançando com o vento, blim-blim... Estava do lado da gravura.

- Que gravura?

- Aquela já carunchada, tinha um nome pomposo, “Os Funerais do amor [...]” (TELLES, 1999, pp. 16, 17).

Tal gravura, esquecida por Lorena, está nítida na memória de Miguel, que a descreve:

Era um cortejo de bailarinos descalços, carregando guirlandas de flores, como se estivessem indo para uma festa. Mas não era uma festa, estavam todos tristes, os amantes separados e chorosos atrás do amor morto, um meirinho encaracolado e nu, estendido numa rede. Ou num coche?...Tinha flores espalhadas pela estrada, o cortejo ia indo por uma estrada. Um fauno menino consolava a amante tão pálida, tão dolorida. (Ibid, p. 16).

Ao fazer tão minuciosa descrição de um objeto visto anos antes, Miguel evidencia a sua

postura de sofrimento e de entrega diante do amor, ao contrário de Lorena que sequer se lembra da existência da gravura. O próprio nome da imagem, “*Os Funerais do Amor*”, pode ser interpretado como uma metáfora acerca do amor de Lorena e Miguel, que está morto.

A referência a elementos pagãos, na gravura, também auxilia na interpretação de que o amor retratado nesta obra não está na esfera dos amores cristãos, como aqueles retratados por Santo Agostinho ou São Tomás de Aquino, em que a convivência harmoniosa e respeitosa entre o casal poderia ser a prática de um amor puro e desvinculado do sexo e do erotismo. Não é este tipo de amor que Miguel anseia, mas sim o amor paixão. Até mesmo porque o amor puro, pautado apenas na harmonia e no respeito, eles ainda possuem. Pois a relação entre os dois é tão cotidiana e tão distante do amor paixão que se assemelha a um relacionamento de outra natureza, como entre uma mãe e um filho: “Ele abria a boca, tentando cravar os dentes na bola de vidro. Mas os dentes resvalavam, produzindo o som fragmentado de pequenas castanholas. - Cuidado, querido, você vai quebrar seus dentes.” (TELLES, 1999, p. 11).” A brandura no tom da fala da personagem é como se falasse com um filho levado; a mesma entonação ocorre mais adiante: “[...] este peso de papel que você vai fazer o favor de deixar em cima da mesa antes que quebre, sim?” (Ibid, p. 14). E diante de tal amor quase maternal, Miguel conclui que Lorena não o ama mais, evidenciando que este tipo de amor não lhe serve.

Há uma relação entre os personagens e os objetos, como o próprio título sugere, a qual constitui a essência do conto. Os objetos são metáforas para a relação destoante entre o casal: Lorena, durante todo o tempo em que conversa com o marido, está segurando um fio, uma linha que prevê um começo e um fim para exercer sua função, enquanto Miguel tem nas mãos um globo,

o qual não tem princípio e nem fim. Ou seja, para Lorena o amor começa, cumpre a sua função que é a de conduzir a agulha e, feito isso, é cortado, tem seu fim. Ao passo que, para Miguel, o amor é como o globo que não finda, apenas é, sem uma perspectiva linear de início e fim. Além de que o globo tem a função de segurar papéis, mas naquele momento não cumpre a função para a qual é destinado. Da mesma forma se sente Miguel, que assim como o globo, não cumpre a sua função que é a de amar e ser amado:

Os objetos só têm sentido quando têm sentido, fora disso... Eles precisam ser olhados, manuseados. Como nós. Se ninguém me ama, viro uma coisa ainda mais triste que essas, porque ando, falo, indo e vindo como uma sombra, vazio, vazio. É o peso de papel sem papel, o cinzeiro sem cinza, o anjo sem anjo, fico aquela adaga ali fora do peito. Para que serve uma adaga fora do peito?” (Ibid, p. 13)

O que fica evidente nesta fala de Miguel é a visão de que o amor é essencial para a felicidade, é ele que dá algum sentido para a vida. Na concepção de Miguel, se ele não tem amor, é como se não tivesse qualquer outra função no mundo. O personagem atribui tanto sentido ao amor que, diante da afirmação de Lorena de que não o ama mais, sai para a rua com uma adaga na mão, o que sugere um suicídio. Lembrando as narrativas românticas do século XIX, é melhor a morte do que viver sem o amor; pois assim como uma adaga fora do peito não é uma adaga, um homem sem ser amado não é um homem. Miguel não previu um fim para o amor, da mesma forma que um globo não prevê seu fim ou que uma bolha de sabão não tem fim; Lorena, ao contrário, concebe o amor como um fio, que começa na agulha, traça um caminho e termina: “Ela enrolou o fio de contas no pescoço, segurando firme a agulha para as contas não escaparem. Sorriu, alisando as contas.” (TELLES, 1999, p. 15) O ato de enrolar o fio de contas no pescoço pode ser interpretado

como a tentativa de não deixar que lhe escapem as coisas que conquistou no caminho que traçou com Miguel, mas para que isso aconteça, a personagem está sufocada, enforcada.

Casamento e separação também formam a estrutura temática de “*A Chave*”. Neste conto, a autora narra, também, uma cena cotidiana. Um casal, uma bela jovem e um homem mais velho, está se arrumando para uma festa. Ela, possuída de toda a sua juventude, está animada para sair e se embeleza com vivacidade. O homem, velho e cansado, apenas quer dormir e, mentalmente, amaldiçoa tantas festas e a juventude da esposa:

Descalça, seminua, radiosa como que estivesse debaixo do sol. Tanta energia, meu Deus. Havia nela energia em excesso, aí! Exuberância dos animais jovens, cabelos demais, dentes demais, gestos demais, tudo em excesso. Eram agressivos até quando respiravam. Podia quebrar uma perna. Mas não quebrava, naquela idade os ossos deviam ser de aço. Bocejou. (Ibid, p. 70).

Como se pode observar no excerto, Tomás não ama sua esposa. Pelo contrário, sente raiva, sente-se inferiorizado e angustiado na presença da jovem. Em seus pensamentos, o personagem retorna de seu antigo casamento, que durou anos. Casado com uma mulher de sua idade, tinha uma vida monótona, se sentia envelhecido e entediado:

Fechou os olhos. As unhas de Francisca eram curtas, unhas de mãos eficientes, com uma discreta camada de esmalte incolor. Unhas e mãos de velha, incrível como as mãos envelhecem antes. Depois foram os cabelos. Podia ter reagido. Não reagiu. Parecia mesmo satisfeita em se entregar, pronto agora vou ficar velha. E ficou. (Ibid, p. 70)

Amava a mulher, mas a mesmice do casamento o fizera fugir, tentar ser livre. Tomás não queria envelhecer. Giddens (1992) afirma que uma relação amorosa, na contemporaneidade, apenas “continua enquanto ambas as partes considerarem que tiram dela satisfações suficientes, para cada

uma, individualmente, nela permanecerem” (p.69). Como o homem não estava satisfeito com o “envelhecer juntos”, desistiu da relação. Conheceu Magô, jovem de dezoito anos, deixou a mulher e se casou com a adolescente.

Essa atitude é exatamente como conceitua Bauman (2004): o amor, como já se sabe não é eterno, precisa ser substituído quando deixa de satisfazer. No caso de Tomás, a esposa envelheceu. Tal qual faria com um carro, trocou-a por uma mulher mais jovem, mais viva e “potente”. É a forma cretina do mundo desencantado de se agir no amor. A ação de Tomás é condizente com o que preconiza Costa (1998), o mundo contemporâneo é o das sensações, buscamos o prazer acima de tudo. Conciliar a busca do prazer com o amor romântico é, quase sempre, impossível; então, Tomás fez a sua escolha.

Mas Tomás é a mais latente expressão do homem moderno, tal qual conceitua Bauman (2004). O personagem parece estar sempre em busca de um amor que o satisfaça. A cada novo romance, uma nova frustração e a busca não cessa, pois sempre há algo que possa ser aperfeiçoado e novas sensações a serem descobertas. Para Tomás, até mesmo o amor que parecia perfeito – uma jovem, bela, feliz, cheia de vida que o faz se sentir adolescente outra vez – é também fluído, pois logo surgem os problemas e novas buscas se fazem necessárias. Tomás, agora sendo pressionado a ser jovem, cansado de inúmeras festas, sempre preocupado com possíveis traições de sua esposa, já não está mais satisfeito com o casamento. A única coisa que deseja é retornar ao seu antigo lar, à antiga esposa, ao amor que era puro e cândido, sem as traições, sem festas, sem cansaço.

Tomás, Fernando e Lorena são claras expressões do homem moderno, pois, para o homem contemporâneo, que busca incessantemente o amor idealizado, a convivência

tende a desgastar a relação, pois evidencia o caráter real do amor e de seus ônus. “No todo, o que aprendem é que o compromisso, a longo prazo, é a maior armadilha a ser evitada no esforço por relacionar-se.” (BAUMAN, 2004, p. 18) E, desta forma, logo estão insatisfeitos e em busca de novas experiências amorosas, pois a satisfação nunca é atingida.

Considerações finais

Os textos selecionados de Lygia Fagundes Telles apresentam personagens extremamente complexos e condizentes ao modelo levantado por Costa (1993): pessoas fragmentadas e confusas com a nova gramática cultural da contemporaneidade. De um modo geral, as personagens vivem os novos modos de relacionamentos, porém não estão completamente adaptadas à mentalidade da nova ordem. Raíza de “*Verão no Aquário*” vive o amor fluído proposto por Bauman (2004), porém idealiza o amor único e intenso capaz de trazer a ela uma redenção, de “salvá-la” de uma vida sem sentido. Lorena e Miguel, de “*Os Objetos*” possuem um relacionamento duradouro. Porém o amor, tal qual idealiza Miguel, não existe mais entre eles. O que resta é uma convivência respeitosa e cortês, mas automática e sem paixão. Também sem grande satisfação vive Tomás de “*A Chave*”, a busca pela experiência de amar o motiva a procurar os amores; sem encontrar experiência que seja satisfatória o suficiente, continua buscando de modo frustrado o amor.

Raíza e Tomás se entregam à fluidez dos relacionamentos em busca do amor único, que seja capaz de arrebatá-los da rotina e mudar o rumo de suas vidas. Lorena é conformada com o amor real (que nem considera amor) e se entrega à vida monótona da convivência pelo respeito. Miguel, o único personagem que acredita viver o amor tal

qual a experiência da morte (único, transcendente e totalizante) é o personagem considerado louco e, diante da impossibilidade de viver o amor do modo como deseja, prefere a morte.

Diante das análises, percebe-se que todos os personagens têm suas vidas determinadas pelos amores que vivem ou almejam viver. A vida cotidiana é sempre afetada pelas decisões tomadas, pelos personagens, em relação ao amor. De acordo com Costa (1998) e Illouz (2011), regra na contemporaneidade: somos extremamente sentimentais, a afetividade é o que nos move e nos propicia o sentido da existência. Porém, o amor não funciona como gostaríamos e nos resta o sofrimento e a decepção. Da mesma forma é a ideia de amor concebida nessas obras de Lygia Fagundes Telles: cerne da interação social. De uma forma ou de outra, os personagens vivem diante de uma dicotomia: viver experiências amorosas como experimentos para comprovar a existência de um amor único, totalizante e transcendente, uma experiência de amor que se assemelha à experiência de morte na sua singularidade ou conformar-se a uma espécie de amor não idealizada, porém real, experimentável e sofrível.

É evidente que a discussão proposta aqui não desvenda, definitivamente, a visão de amor de Lygia Fagundes Telles, contudo, reafirmou-se com esse trabalho que a partir de estudos sociológicos e filosóficos, pode-se atingir níveis de leitura mais elevados e que tais estudos configuram-se como viés de interpretação da narrativa de Telles, bem como da literatura de uma maneira geral.

Referências Bibliográficas:

APOLINÁRIO, Marciléia De Souza. **AS CONFIGURAÇÕES DO AMOR NAS PASTORELAS GALEGO-PORTUGUESAS**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Letras, Departamento de Letras,

Uem, Maringá, 12032010.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 183 p. (Wolf, Flávio, trad.)

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. 582 p.

COSTA, J. F. (1998). **Sem fraude, nem favor:** Estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco.

GIDDENS, Anthony. **Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas:** amor y erotismo. São Paulo: Unesp, 1992. 220 p. (Lopes, Magda, trad.)

ILLOUZ, Eva. **O Amor nos Tempos do Capitalismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 180 p.

MONTEIRO, Leonardo et al. Lygia Fagundes Telles Literatura Comentada. São Paulo, SP: Abril Educação, 1980.

PAZ, Octavio. **La llama doble:** amor y erotismo. Bogotá: Seix Barral, 1993. 223 p.

ROUGEMENT, D. . **História do amor no ocidente.** (Brandi, E. B. Cachapuz, Trad.). São Paulo: Ediouro.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do Baile Verde.** São Paulo: Rocco, 1999. 159 p.

TELLES, Lygia Fagundes. **Verão no Aquário.** 11. ed. São Paulo: Rocco, 1998. 206 p.

Artigo enviado em: 10/03/2015

Aceite em: 20/11/2015

Espelhos do eu: A liricização de elementos da narrativa *Os Pobres*

p. 91 - 102

Fernanda Tonholi Sasso Curanishi ¹
Alessandra Regina de Carvalho ²

Resumo

A literatura contemporânea possui alterações em seu poder de significação que inauguram um novo modo de fazer e compreender o objeto estético. Embora não haja mudanças significativas na estrutura física do romance, esse novo tipo narrativa é merecedora de destaque e investigação. Para ilustrar esse novo tipo de fazer literário, esse estudo elegeu o romance português *Os Pobres*, de Raul Brandão como exemplo de uma obra que apresenta inovações em seus elementos. A partir dessa visão, será demonstrada como principal evolução do romance a 'liricização' de seu discurso, elevando o nível da narrativa além do poético.

Palavras-chave: Fragmentação. Silêncio. Inovação. Sujeito.

Abstract

Contemporary literature has changes in its signification power that inaugurates a new way of composing and understanding the aesthetic object. Although there are no significant changes at novel's physical structure, this new kind of narrative worth highlights and research for. To illustrate this new type of making literary, this study choses the Portuguese novel *Os Pobres*, by Raul Brandão as an example of a work that contains innovations in its elements. From this vision, it will be demonstrated as a major evolution of the novel the 'lyricalization' of his speech, taking the narrative level beyond the poetic.

Keywords: Fragmentation. Silence. Innovation. Subject.

Introdução

Uma boa história, para ser contada, precisa de um bom espaço além de outros elementos, que situa a localização da história e norteia a percepção do leitor. Podendo ser um espaço físico ou psicológico, as marcas e impressões da trajetória romanesca vão sendo deixadas a partir das construções dos sujeito-personagens que vamos encontrando ao longo das linhas de um

romance.

Outro ponto merecedor de consideração é o fazer literário submetido às impressões e visões de mundo de um determinado homem e em uma determinada época. O conjunto de ideais manifestados por um autor, em qualquer gênero literário, mais que o retrato de uma época, é uma evidência do eu nesta época. Castro (1982) nos diz que através da manifestação é que denominamos o fenômeno cultural como produção. Esta, por sua vez, é totalizadora e real, pois traduz em

¹ Mestre em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Maringá..

² Mestranda em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Maringá.

acontecimentos fictícios o sentimento causado pela vida real em um período de tempo.

Incapaz de desatar o nó que alia literatura e historicidade, compreendemos que toda obra, em maior ou menor teor, é o escape do autor através da arte que, internalizando seus conflitos ou desejos, externaliza através da literatura o homem refratado em si mesmo. Tal qual a luz que se desvia ao passar de um lado para outro, o homem parte-se em vários, ao se dar conta de suas angústias sem respostas. E nas linhas esta nova direção é tomada pelo fazer literário.

Destaque-se aqui que este refratar pode liberar raios de verdades libertadoras, ou de sofrimentos inimaginados. De qualquer forma, transpor este conteúdo interior em linhas muitas vezes não é possível, pois as palavras meramente por elas mesmas podem ser rasas demais para abarcar a carga emotiva contemplada pela razão do poeta. A este respeito, “O literário não é a privilegiação do signo, como não será do conteúdo, nele o signo é conteúdo e o conteúdo signo, porque se articula no âmbito maior da linguagem” (CASTRO, 1982, p. 62).

Em outras palavras, este entranhamento entre signo e conteúdo resulta no poético, este reconhecido como âmbito maior da linguagem. Assim, e considerando que apenas através do poético é possível realizar algumas manifestações emocionais do eu, compreende-se que a aplicação deste tipo de arte foi de fundamental emprego na prosa, dando origem ao que hoje conhecemos como prosa poética. Esta, de acordo com Moisés (1977) é constituída, em poeticidade, pelo recurso da referencialidade, que constitui “grau primário do fenômeno poético: no momento em que se realiza a interiorização dos objetos por intermédio da descrição ou da recriação, atinge-se uma fase adiantada no rumo da poesia (MOISÉS, 1977, p. 76)”.

Se considerarmos ainda que a tratativa de

questões existenciais pode exigir do autor mais do que a própria poesia é capaz de oferecer para a expressão ou manifestação, temos aqui um grave conflito conceitual. Neste contexto, posto que a poesia, enquanto arte tem sua forma livre nos entornos da prosa, se comparada com seus moldes tradicionais, vemos que não se pode reconhecer todas as características formalmente poéticas na narrativa.

Um dos questionamentos levantados a partir desta terrível desordem dogmática surge ao nos indagamos sobre a capacidade poética de expressão do eu angustiado na narrativa. Ao pensar em tal possibilidade através das características de cada gênero literário, vemos que é impossível transpor um texto poético com todas as suas idiosincrasias, além de suas figuras artísticas, no formato de prosa.

Logo, dentro deste pensamento, a prosa poética não é capaz de expressar, em se tratando de valor artístico, uma mesma emoção tal qual um poema lírico, pois é indiscutível que a lírica pertence única e exclusivamente ao poema. Porém, se a poesia disponibiliza seus valiosos recursos em solidariedade à carência natural que a prosa possui de elementos estéticos, no sentido de viabilizar a arte transcendente, chegamos a um ponto cuja dúvida não nos permite prosseguir antes de ser esclarecida: Seria o lirismo um dos elementos emprestados pela poesia para o gênero narrativo? Se esta dúvida em algum momento for certificada por uma resposta positiva, podemos então afirmar a existência de uma liricização do romanesco.

Natentativa de estabelecer convincentemente uma resposta que certifique tal existência, abre-se um leque de elementos que devem ser conscientemente averiguados dentro do universo artístico-literário. Partindo dessa premissa, este estudo analisará alguns destes aspectos dentro de um capítulo da obra *Os Pobres*, de Raul Brandão.

Se possível, será mais bem argumentado sobre a abordagem de tempo e espaço dentro do capítulo Fala (BRANDÃO, 2001, p. 131) do romance brandoniano, na tentativa de contemplar aspectos lricizadores da poesia nesta obra.

O espaço lricizador

Dentro da poesia, não existe um “lugar” de acontecimento dos fatos percebidos pelo eu-lírico (MOISÉS, 1977, p. 73). Porém, não podemos ignorar que haja referências a ele. Se pensarmos na prosa, por sua vez, consideramos que as descrições são baseadas em um espaço determinado, seja ele físico ou psicológico.

À parte do espaço, a narrativa tradicional ainda conta com alguns elementos básicos em sua construção; Tempo, personagem e enredo são fundamentais para a elaboração de uma boa obra. Contudo, se verificarmos estes itens na poesia, perceberemos que tais elementos são reconhecidos teoricamente de formas diferenciadas.

Compreendendo que haja uma natural modificação na abordagem dos elementos empregados em prosa e poesia, entendemos que alguns deles, referentes à segunda, são controversamente utilizados na primeira, se considerarmos o fenômeno da prosa poética. Por esta razão, é possível afirmar que há, no romance, a “não” utilização de algum destes elementos ou, ainda, a modificação no seu emprego.

Em outras palavras, é possível que haja, na construção textual da prosa poética, um espaço configurado de modo semelhante ao que opera na poesia. Por esta razão, alguns conceitos que Massaud Moisés (1977) destina à análise da criação poética podem também serem orientados para a construção do romance.

Talvez o conceito mais importante que se possa aplicar nesta análise é o da referencialidade que, segundo o autor, “[...] constitui um grau

primário do fenômeno poético: no momento em que se realiza a interiorização dos objetos por intermédio da descrição ou recriação, atinge-se uma fase adiantada no rumo da poesia” (MOISÉS, 1977, p. 76).

De acordo com a abordagem feita pelo autor, o espaço geográfico, quando existir, será em função à projeção do eu, constituindo seu prolongamento natural. Nesta visão, a descrição geográfica é compreendida enquanto o espaço do eu (MOISÉS, 1977).

Soares (2007) mostra que o espaço, na narrativa, pode ter até finalidades distintas: permite ao leitor identificar o lugar em que transcorre a ação, auxilia na construção das personagens e pode também auxiliar na construção do tempo na narrativa. A autora faz referência também ao espaço social na obra, correspondente à distinção do cultural, econômico e político. Não podemos negar ainda a existência do espaço psicológico, sendo aquele em que transcorre a vivência íntima do personagem e nos permite compreender a sua visão de mundo. Muitas vezes, é ilustrado como pertencendo à memória de quem narra.

Para Rosenfeld, “A perspectiva cria a ilusão do espaço tridimensional, projetando o mundo a partir de uma consciência individual. (1973, p.77)”. Assim, vemos que, na narrativa lírica de Raul Brandão, o mundo é construído a partir da consciência, mas com a ilusão do absoluto. Com base neste autor, “Nota-se no romance [...] uma [...] modificação que parece ser essencial à estrutura do modernismo. À eliminação do espaço, ou da ilusão do espaço, parece corresponder no romance a da sucessão temporal.” (ROSENFELD, 1973, p.80). Em face de tais argumentos, percebe-se que a noção de espaço e tempo assumem medidas relativas e, ao mesmo tempo, subjetivas, pois “a consciência como põe em dúvida o seu direito de impor às coisas – e à própria vida psíquica – uma ordem que já não parece corresponder à realidade

verdadeira (ROSENFELD, 1973, p. 81)”.
Tais construções baseadas na noção de espaço dentro da obra literária nos dá dimensão das diversas possibilidades que temos de reconhecer este elemento tanto em prosa quanto em poesia. Mas seria o espaço, dentro da narrativa contemporânea, caracterizado não só pelo estado físico ou psicológico da personagem, mas sim enquanto meio de transição que leva ao seu autoconhecimento? Mais que isso, é possível que o espaço não seja cenário, mas sim faça parte integradora de buscas interiores feitas pelas personagens?

Para completar estas lacunas, devemos considerar os espaços em suas diferenças. Dentro de uma mesma obra, podemos ter a descrição de lugares e cenários, constituindo um espaço exterior, em contraponto a uma interiorização não relacionada a estes espaços, mas que também configura um plano de narração dos acontecimentos. Neste sentido, o espaço interior pode ser complementar ao espaço exterior, e ambos podem não ter ligação entre si (SOARES, 2007). Quando a obra se apoia em maior parte, no espaço interior em detrimento do segundo, constituído pela interiorização dos acontecimentos, descrições mentais e fluxo de consciência, ocorre uma espécie de transmutação deste espaço interiorizado, caracterizando assim o espaço psicológico. Para Moisés, “ao convocar para dentro do seu texto os componentes do espaço físico, o poeta determina que estes componentes se inscrevam num espaço novo, o do próprio texto (1977, p. 74)”.

Em uma mesma obra, podemos encontrar todos estes tipos de espaços descritos, e eles podem não estarem relacionados. Porém, se considerarmos o espaço em uma narrativa liricizada, consideramos que os espaços psicológicos são os mais valorosos na obra, pois é este tipo de espaço que possui maior abertura ao

emprego da poesia. Para Moisés,

Uma segunda forma de espacialização [...] implica o confronto com a Natureza e o Cosmos, na medida em que a noção de espaço se lhes articula necessariamente: [...] não se liga a qualquer acidente geográfico próximo ou remoto. Ageográfico, cria o seu próprio espaço, é o espaço em que se move, não o espaço da página em branco que lhe serve de suporte, mas o espaço que as palavras segregam no seu movimento circular: as palavras engendram seu próprio espaço, são o espaço do fenômeno poético (...) (MOISÉS, 1997, p. 79).

Com base em tal afirmação, compreendemos a natureza de que Moisés fala é o próprio texto, neste caso a prosa poética. Embora possa haver a manifestação do espaço poético na narrativa, é do seu encontro com o Cosmos, representado neste estudo como o espaço psicológico e interior, que ocorreria o fenômeno poético responsável pela liricização do romance. Materializando esta ideia, segue abaixo as linhas de Brandão (2001)

O momento é único, não vale perdê-lo. Por que acaso, por que fúria insana, depois de que rebeldias, de que horas ou séculos de aguilhão, de desespero e raiva, estas moléculas, perdidas num oceano maior que o atlântico, tornarão a ser, se chegarão a reunir para terem a consciência do Universo? E agora vens tu, homem, e queres emudecê-las com as tuas leis, as tuas teorias, os teus sonhos... (BRANDÃO, 2001, p. 89).

Nota-se um alto grau artístico pela descrição acima postulada. Discutindo sobre a efemeridade da vida terrena, e as possíveis circunstâncias em que ocorre aleatoriamente a materialização da vida humana, o homem questiona o modelamento social pelo qual todo ser tem que passar para se submeter à vida tal como conhecemos. Neste sentido, e sustentado pelo pensamento de Moisés, vemos que as palavras compõem seu próprio espaço. Este espaço não é físico, representado pela folha da página, mas é constituído pelo espaço

que as palavras “segregam em seu movimento circular” (MOISÉS, 1977, p.79).

Não se pode esquecer, por outro lado, do pensamento de Lefebve (1980), ao mencionar que:

A imagem surrealista, qualquer que seja seu âmago metafísico, é passível, como se sabe, duma interpretação psicanalítica: ela revelaria o ser verdadeiro do homem, para além dos tabus e dos preconceitos sociais e racionais que o abafam (LEFEBVE, 1980, p. 110).

Neste sentido, é viável estabelecer um gancho entre o que o autor chama de âmago metafísico refletido no espaço psicológico e interior de que nos fala Soares (2007). Se a caracterização destes dois tipos de espaços for envolto por uma abordagem metafísica, certamente esta abordagem pertencerá a um eu que, no mínimo, questiona a si mesmo sobre as verdades universais da vida, pois “Se a obra se abre ao mundo, é para dele nos dar a ver o essencial” (LEFEBVE, 1980, p. 120).

Neste sentido, para Maurice-Jean Lefebve, o discurso não se limita a designar a realidade cotidiana em relações e aparências, mas sim as utiliza para abstrair um sistema explicativo e tranquilizador, tal como o faz a ciência. Deste modo, compreende-se que a obra não é apenas o manifestar de emoções, mas sim versa o posicionamento humano sob a tomada de consciência desta emoção. É uma vez que o eu da narrativa se permite ter noção de suas emoções, ele passa a se interrogar em relação a esta emoção na totalidade do mundo.

Outro ponto que este pensamento leva a inferir reside justamente na raiz destes tipos de espaço. Por se tratar de uma manifestação interior do personagem ou narrador, este espaço sempre pertencerá ao eu. Deste modo, uma vez que o cosmos pertence ao eu, a liricização da narrativa

acontecerá sempre com base na interiorização de uma angústia interior e individual. Não obstante, se a angústia do eu neste ponto de vista norteia a tonicidade lírica da prosa, é coerente afirmar que o romance lírico possui suas raízes no eu.

Ainda em Moisés, é importante destacar que:

[...] o fenômeno poético somente se manifesta como espaço criado, é o espaço que engendra, não uma cópia de geografia física, mas como analogia do seu mecanismo gerador, ou seja, o “eu” se espacializa para se desocultar, pois doutra forma se vê remetido ao silêncio mortal (MOISÉS, 1977, p. 83).

Ainda sustentando este argumento, a utilização dos espaços interior, psicológico e, muitas vezes, mesclados ao espaço social, constituem uma espacialização una, por não nos permitir distinguir com clareza suas ramificações na narrativa, mas tomado por diferentes elementos que caracterizam a criação poética na prosa.

Trilhando por tal vereda, se o espaço interior do eu constitui a raiz do romance lírico, as temáticas deste tipo de escrita devem girar em torno de questões que levem este eu a situações extremas. Para Lefebve (1980), o problema de ordem metafísico e humano é, por excelência, essencial. Neste sentido, se considerarmos o metafísico como principal abordagem do eu, seja uma angústia, uma busca, ou questionamentos, a complexidade das questões envolvidas terá fundamental participação no grau de lirismo envolvido em sua materialização literária. Ainda em Lefebve “O ser é a sua própria interrogação. O essencial do mundo é a interrogação que lhe dirigimos e que ele nos dirige a propósito da sua essência (da sua realidade) e da sua possibilidade de aparição (LEFEBVE, 1980, p. 121)”.

Sendo o romance lírico baseado no eu, e sendo o espaço deste romance caracterizado pelo eu, podemos estabelecer um paradigma relacional

entre os diferentes espaços em uma mesma obra, pois “O ser implica o não ser como sua condição” (LEFEBVE, 1980, p. 121). Partindo do pressuposto de que o emprego do que aqui se pode chamar eu comigo determina um tipo de espaço liricizado, mas a sua relação neste momento intitulada eu com o outro também configura, poeticamente, a construção de um segundo espaço, da mesma forma interiorizado, este segundo não será, necessariamente, psicológico. Na abordagem deste estudo, os tipos de espacialização podem existir ou coexistir, dependendo de qual obra será o cerne de pesquisa. Logo, vemos que, conjunturalmente, o espaço no romance lírico pode abranger diversos fragmentos espacializados que, juntos, compõem um único espaço.

Em se tratando da leitura de Raul Brandão, no interior do eu, o espaço é a base para a manifestação da dor, cenário através do qual os lamentos e desgraças acontecem. A maioria destes fatos toma luz através de um lembrar triste, e muitas vezes, feito na escuridão, puxando mais ainda o eu para uma devastadora angústia e, paradoxalmente, conformismo. Tais manifestações acontecem, por vezes, na contemplação do eu comigo mesmo, reforçando um diálogo interno. Por outras, vemos este mesmo diálogo, mas de um personagem com terceiros, categorizando o que chamamos anteriormente de experiência do eu com o outro.

Caminhando doravante por este pensamento, é sensato observar que, se coexistem em uma mesma obra, a espacialização eu comigo, baseada na descrição interiorizada de situações que permitam uma qualificação espacial em seu fazer artístico, e a espacialização criada a partir do eu com o outro, isto não quer dizer que ambas pertencerão a uma mesma classificação temporal dentro da obra. Em outras palavras, a relação paradigmática entre as pequenas espacializações

da narrativa que, juntas compõem um espaço liricizado, configuram uma terceira situação ligada ao aspecto temporal na prosa. Aqui, não devemos nos esquecer do postulado de Northrop Frye (1973), ao mencionar que o poeta é semelhante ao anjo cego, cuja função é reveladora e contém em si todo o tempo e espaço, pois o anjo, contaminado pela cegueira, olha para dentro de si.

Este postulado permite afirmar ainda que, dada à natureza deste tipo de construção, o espaço liricizado, podendo estar amalgamado com outros tipos de espaço, torna a análise literária mais delicada, tal qual um destino que, para ser corretamente percorrido, exige maior perícia por conta do trilhador. Por esta razão, e dentro dos limites brandonianos de escrita, vislumbra-se que as desordens interiores voltadas para questões existenciais dão tônus à narrativa de um eu sofrido, angustiado e estilhaçado, cuja representação de espaço, interior, social e psicológico, constitui um cosmos rico em poesia e irradiando lirismo em alto grau artístico, como será discutido no tópico adiante.

Além disso, se considerarmos o romance como um todo, veremos que ele é permeado de espacializações de um eu com o outro, que por diversas vezes se transforma na espacialização do eu comigo. Na tentativa de melhor analisar este par de ideias, este estudo se baseará em um único capítulo da narrativa *Os Pobres* (2001). Seu critério de seleção foi a relevância para esta pesquisa e também para a compreensão da leitura para o todo da obra, cuja análise se dá a seguir.

Silêncios e falares

“Falo”. É deste modo que começa o capítulo “Fala”, do romance brandoniano *Os Pobres* (2001). O título deste capítulo já abre uma dúvida respeitável na mente do leitor: Quem está falando? E, haja vista que este

primeiro eu atende a uma solicitação, quem seria este interlocutor? Respondendo a um pedido maior, que originalmente não se sabe de quem é, o personagem ainda desconhecido começa a desenrolar uma série de impressões de um eu que não encontra seu lugar no mundo.

Convém mencionar que a crítica contemplada por este estudo, sobre a obra acima citada, referir-se-á a parte teórica já mencionada na análise. Assim, a crítica buscada priorizará a relação de espaço e tempo na análise do capítulo. A este respeito tem-se, a partir dos dizeres de Cabral (2008),

Trata-se de uma obra sem marcadores temporais, essenciais em narrativas. A voz que fala em primeira pessoa despreza os aspectos objetivos da realidade e situa-se no puro espaço das imagens poéticas, de modo que o andamento temporal da narrativa se anula, o mesmo acontece com o espaço, que se alarga até abarcar todo o Universo (CABRAL, 2008, p.7).

Com base na obra da autora, concorda-se que a dimensão temporal é vagamente mencionada e o espaço desconsidera suas margens de situação se considerarmos a narrativa como um todo. Porém, esta é uma visão macro centrista, de modo que é necessário esmiuçar este pensamento para adequá-lo ao capítulo em questão.

A descrição deste parágrafo refere-se brevemente ao tempo, e seu espaço físico simplesmente não existe. Mas este trecho é tão carregado de imagens e descrição de sensações, que não há como negar a existência de um espaço interiorizado, de um eu que dialoga com outro eu, rememorando sobre a sua existência.

A análise do temporal neste excerto é difusa. Embora a narrativa não demarque com precisão uma época, compreende-se que o personagem fala de determinados períodos da sua vida, como infância, juventude e vida adulta.

Este capítulo começa com a afirmação “De súbito a minha vida surgiu-me como um desses dias de inverno pardos e monótonos, em que até o resquício de sonho que acaso coube em sorte às pedras se concentra adormecido (BRANDÃO, 2001, p. 131)”. Referindo-se aqui ao próprio nascimento, pois este foi o primeiro momento que este eu se refere à sua existência, a personagem, localizada primariamente no espaço interior, refere-se ao acontecimento utilizando-se de figuras sinestésicas que comparam sua chegada ao inverno frio e adormecido.

Neste ponto, o personagem filosofa sobre sua primeira ação neste mundo: O choro. O eu, até então pronto para o riso, depara-se com as ideias sobre as quais nunca tinha refletido. Tal como uma árvore que é subtraída da terra por completo, assim foi com o eu quem fala. E após esta separação, que um leitor descuidado pode compreender como o parto de um nascimento real, há o grito. “O grito que a terra revolvida dá foi o meu grito. (BRANDÃO, 2001, p.131)”.

Porém aqui há que se fazer uma caminhada minuciosa. Por vários trechos deste parágrafo, o eu se refere a si como uma pessoa, não como criança. O inverno, o frio e as pedras adormecidas na verdade configuram o seu eu interior, em estado de hibernação para as verdades desoladoras da existência. Tal como uma paisagem fria de inverno, neste momento reina a paz do eu comigo.

Todavia em algum momento isso é alterado. O riso, até então natural, seca, e o eu passa a ter ideias que até então nunca tinha ousado experimentar. Considerando que o riso, seco por ideias apresentadas ao eu, é uma ocorrência relacionada a um eu adulto, pois um eu infante não é acudido por ideias nunca antes refletidas, neste trecho contemplamos a descoberta, que provocou um desequilíbrio na percepção de existência de mundo que este eu tem. Ainda sendo o eu comigo, estas percepções são comparadas a

uma árvore arrancada subitamente da terra. Não a partir da árvore que perde seu referencial de vida, mas sim sob o ponto de vista da terra, que passa a arbitrariamente portar o vazio. Aqui, percebe-se o desassossego alojado no eu, em detrimento de uma situação inicial de conforto interior. A esta conclusão podemos chegar baseando-nos na evocação simbólica de tais imagens.

A partir do apoio de Abagnano (1998), vemos que a árvore, na filosofia, representa a descida de um gênero geral em sentido às partes mais ínfimas. Na escrita brandoniana, esta árvore é abalada até suas últimas raízes, ou seja, as ideias que ainda não tinham caído em luz de reflexão vieram à tona com tamanha força, que desde o nível mais geral do ser, deste eu, foi descendo por todas as suas partes, remexendo até com a raiz mais ínfima, até o menor grau deste ser. Logo, esta nova reflexão mexeu com todas as verdades que compunham a verdade de mundo do eu.

Ainda em Abagnano (1998), a raiz, por sua vez, tem a evocação de constituir um elemento último ou princípio primeiro daquilo que se trata. Neste contexto, por se tratar da descida vertical da parte geral para a ínfima, vemos que a raiz seria o ponto final, a última instância: o interior. E, sendo o interior a raiz do humano, nada mais natural que considerar a parte geral. Assim, a árvore representa o homem, cuja parte geral representa seu exterior em parte física e sua relação com o mundo. A raiz, por sua vez, é seu interior, conectado com a terra.

Arrancada do seio ao qual pertencera desde sempre, a ausência da raiz culmina com o grito da terra. “O grito que a terra revolvida dá foi o meu grito. (BRANDÃO, 2001, p. 131)”. Esta perda também pode ser ilustrada através do desenraizamento de uma verdade que, após a reflexão deste eu consigo, modificou sua estrutura interna de ser humano. Assim, de uma situação comum, cria-se o desespero. Eis o nascimento: o de um ser que, confortavelmente convicto de suas

verdades, descobre a existência de outras, e por isso entra em desequilíbrio.

Esta relação de reflexões e sensações em torno do descobrimento de verdades relaciona-se com experiências de autenticidade e inautenticidade do ser. Isto é dito após o personagem conjecturar sobre a existência de uma vida autêntica, sem máscaras: “Quero enfim isto: ser; não fingir, mas ser; não viver da tua vida, mas da minha própria vida (BRANDÃO, 2001, p. 21)”.

Para Castro (1982, p. 72), “É a partir da situação existencial que melhor podemos entender [...] e compreender a especificidade do fenômeno cultural literário, pois este implica o homem, a verdade e a história”. E, tal qual esta passagem, compreende-se que o questionamento que Raul Brandão faz neste excerto refere-se a uma busca legítima do eu, que quer ser alguém, em detrimento do fingir ser.

Embora se tenha descrito que houve um momento de reflexão, o personagem só adiante descreve a raiz do que lhe fez entrar em desequilíbrio e buscar por novas verdades: “O momento em que tu deparas, a sós com a tua alma, que até aí não tinham encontrado, toca a loucura – mas depois ouves falar dentro de ti tudo que estava para sempre adormecido... (BRANDÃO, 2001, p. 131)”. Destaque-se neste ponto que não se consegue determinar aqui a existência de um espaço que não seja o interior, pois, o momento de encontro do ser consigo não ocorre senão através do silêncio e reclusão ao espaço interior de reflexão. E, no caso do romance, ao se deparar consigo, ele descobre as verdades que até então estavam adormecidas na sua alma.

Esta primeira página do capítulo já permite a leitura de um sério conflito interior. O ser renasce em si, através da reflexão que o levou a descobrir verdades adormecidas em sua alma. O contato consigo mesmo lhe mostrou a existência de uma vida autêntica, como podemos comprovar

em “Surraram-me, secaram-me. O que eu sei é aprendido, vão, construído de palavras que não são minhas. Nada conheço da vida (BRANDÃO, 2001, p.132)”. Este excerto permite ter dimensão do conflito interior que se acerca deste ser. Todas as verdades que até então ele detinha sobre si foram construídas ao longo de seu crescimento, com as verdades do mundo que ele aprendera.

Contudo, ele menciona a superficialidade desta aprendizagem, através de palavras que não são dele. Ou seja, não houve a experimentação das verdades que se conhece, elas foram construídas sobre alguma espécie de teorização que, até este momento na leitura, não se percebe. Esta ideia apresenta-se em contraponto a suposição de uma autenticidade do eu, expressa em “Só em pequeno é que eu senti correr em mim a vida.” (BRANDÃO, 2001, p. 133). Logo, podemos inferir que este eu provou a autenticidade ainda pequeno, sendo a vida adulta impositora de determinados padrões de conduta que tornam o eu inautêntico.

Este pensamento pode ser reafirmado em “Vieram depois as palavras, os mestres, os amigos, e eu nunca mais achei sabor à vida, até que acordei agora com este grito: Nunca vivi!...” (BRANDÃO, 2001, p. 133). Mais uma vez, o eu reforça ter despertado para uma vida cujo significado desde sua infância se perdera. Por isso o grito, o espanto e o desespero, em deparar-se com uma existência plástica, na qual ele próprio não se reconhece.

Outra prova de que é na infância que o eu conhece a autenticidade reside no fato de que a descrição desta época é feita com base em um espaço tradicional, exterior, que compõe um cenário natural às voltas do personagem:

A princípio lembra um labirinto, uma labareda verde. As couves são do tamanho de árvores e a água sussurra, mina por toda a parte, em carreirinhos, embebe à farta a terra negra e gorda. Bordam os canteiros renques de alfazema, cravos, roseiras de flor singela, e ao fundo há uma figueira grande, de folhas

espalmadas e carnudas, que dá uma sombra subterrânea. Todo o quintal, esfurcado pela água, ressoa como um cortiço. Cintilações, rumores por toda a parte, por toda a parte a solidão (BRANDÃO, 2001, p. 133).

Destaque-se aqui que, embora constituinte de um espaço formal no texto, esta descrição nos é apresentada como uma manifestação da memória do eu e, por isso, configurado em espaço interior. Mais uma vez pertencente a um mundo psicológico, o eu faz questão de demarcar o período de sua infância como autêntico, e a passagem para seu crescimento como uma porta de entrada para a inautenticidade do ser.

Ponho-me a pensar: quantas vezes a felicidade e a desgraça não são verdadeiras, nem sentidas? Máscaras, só máscaras que avelamos em determinadas ocasiões, porque os autores, os amigos, todo o trama complicado em que nos enredam, nos ensina: – Em tal situação tu serás feliz...

E nós, realmente, por hábito confessamos: Sou feliz...

Mas examina-te... No fundo qualquer coisa de amargo remexe... (BRANDÃO, 2004, p.134).

Convém mencionar que a tensão textual que evidencia tal drama é construída sobre uma dialética truncada, que exige muito do leitor para compreensão. Toda esta descoberta foi feita estritamente através das descrições fruto da experiência do eu comigo. Porém, elas são apresentadas ao leitor através de um diálogo com um segundo personagem que não se conhece, um interlocutor que apenas desempenha sua função sem nenhuma outra caracterização. Logo, podemos inferir que, apesar de a fonte das angústias serem oriundas da relação do eu comigo, apenas através do trabalho do eu com o outro é que tais reflexões e pensamentos nos são apresentados.

Trata-se de uma relação que tensiona o texto no sentido de não ter demarcada a presença

distinta destes momentos, o que certamente intensifica o conflito existencial deste eu que está perdido. Deste modo, a obra pode exigir releituras para a compreensão dos acontecimentos narrados. Ao longo do falar, vamos compreendendo que o que traz a infelicidade e angústia ao eu foi a inautenticidade que a vida naturalmente impõe ao ser. Isto pode ser verificado em “Entras na vida e modelam-te; mestres, amigos, livros, amassam-te e modelam-te. Para quê? Para te fazerem feliz – dizem. Deixem-me ser desgraçado à minha vontade!... (BRANDÃO, 2001, p. 132)”.

Com base neste parágrafo, entende-se que os encargos sociais que a vida apresenta, ao longo do desenvolvimento humano, são responsáveis por tonar a vida inautêntica. O excerto acima mostra o modelamento humano que, desde sua infância, o prepara para uma vida adulta na qual ele deverá adequar-se ao padrão social. Logo, o homem é pré-fabricado em uma escala que, formando todos à mesma maneira, adequam o homem às suas situações sociais.

Para agravar esta situação, não sobra ao homem outra opção para pertencer à vida social a não ser esta. Para ser aceito, ele deve submeter-se a este processo, pois caso contrário, ele estará excluído do reduto social. Consideraram-se, além destes fatores que o conflito inicial descrito ocorre quando o eu se dá conta desta imposição, e sua angústia reside no fato de ele não poder ser “desgraçado à sua vontade”, ou seja, autêntico em suas buscas pessoais, entende-se que o modelamento imposto pela formação social inautêntica o homem em sua formação.

Apesar de esta prática tornar o homem inautêntico, não é a única opção que tem os seres, na visão deste eu. Por decisão própria, este eu renega seu automodelamento:

A desgraça que eu tenho encontrado não é a desgraça, nem isto é a felicidade: quero tragar

a vida amarga, misteriosa, profunda, toda a vida; quero o meu quinhão tal como o têm os misérrimos bichos, os montes ignorados e os pobres...

Ou vou morrer sem ter vivido. (BRANDÃO, 2001, p. 132-133).

Logo, até mesmo a desgraça em que se encontra a sociedade não é a desgraça autêntica, o sofrer verdadeiro. Esta, por sua vez, estaria ligada ao decréscimo moral do sujeito modelado – e por isto inautêntico. Por não conhecer a desgraça real, esta descoberta também não o faz feliz, pois dela participar ao menos seria pertencer a algo que fosse autêntico.

Apesar de todas estas descobertas, o eu através da dialética do eu com o outro revela de que modo ele se vale para renegar este padrão imposto. E, tendo colocado em xeque sua identidade, que até então não se conhece, o eu realmente se revela para o leitor:

Fugi. Isolei-me. Não quis amigos, quis isto: ser só. Para que chamam o Gabiru? Metido no último andar do prédio, ponho-me a escutar tudo que dentro em mim fala. Esqueci a realidade para conhecer a realidade. Deitei fora o que aprendera, combati comigo mesmo... (BRANDÃO, 2001, p. 134).

Este é o clímax do capítulo. Em uma narrativa confusa, que oscila entre memórias de períodos autênticos com épocas da degeneradora inautenticidade, o eu se revela sendo Gabiru, o protagonista da obra. Indo além, o eu ainda afirma ter abandonado a inautenticidade da vida, assumindo para a si a solidão contemplativa do universo. Ao meter-se no último andar do prédio, o ser se entrega cegamente a uma eterna relação do eu consigo, que esquece a realidade aparente, do marginalizado entregue à solidão, e se dá a conhecer a verdadeira realidade, a frialdade da qual todos os homens participam: a inautenticidade que se apossa do homem sem que ele tenha conhecimento de que está se perdendo.

Por ter vencido esta percepção, e se auto resgatado deste mal, o eu se considera agora entregue às buscas que lhe devolverão a autenticidade que há tanto tempo se perdeu. E, encerrando o capítulo depois desta derradeira revelação, o eu finalmente se encontra aliviado ao dizer “Agora vejo a desgraça! agora encontro a desgraça!... (BRANDÃO, 2001, p. 134)”. Paradoxalmente trata-se de um alívio, pois ele finalmente conheceu a desgraça autêntica, fazendo parte, de alguma estranha forma, da realidade do mundo e da vida.

Considerações finais

Sendo uma constante figurada no romance lírico, o espaço metamorfoseado é um aspecto de difícil análise da prosa contemporânea, pois engloba uma referencialidade além das comumente referenciadas. Logo, não podemos nos contentar com as definições tradicionais de espaço na narrativa, pois se as buscarmos, não as encontraremos na obra brandoniana.

Para compreender o romance lírico, devemos desprender a análise no sentido de ampliar as referências espaciais na leitura. Um uso comum na narrativa liricizada é o espaço interior e psicológico, manifestado como uma lembrança ou pensamentos de um eu que busca seu lugar no mundo.

Na obra *Os Pobres* (BRANDÃO, 2001) é clara a presença destes dois tipos de espaços. Contudo, apesar de a definição modernizada de espaço ser clara e concisa, constata-se que ele apresenta-se de forma mais aprofundada, tão fragmentada quanto o eu detentor das reminiscências e comparações de diferentes modelos de vida.

Voltando a visão para análise do capítulo Fala, vemos um eu que, através de um espaço interior, discute, debate e compreende os períodos de sua existência autêntica, conseguindo

determinar os pontos em que passou a se tornar inautêntico em nome de um modelamento social comum ao ser humano.

A princípio, esta relação se dá na interiorização do espaço. Porém, uma leitura mais minuciosa mostrará uma poderosa dialética nesta modalidade espacial de narrativa: O eu consegue subdividir um espaço que já está interiorizado. Assim, o que aparentemente configura-se num diálogo na verdade é o desmembramento do espaço interior. A ausência de travessões, marca gráfica de uma conversa entre dois ou mais indivíduos, somada a um crescente desenvolver de um mesmo ponto de vista caracterizam o desmembramento.

Por outro lado, a narrativa também não se configura como um fluxo de consciência, marcado apenas pelas variações de impressões mentais do sujeito que narra. Há momentos este sujeito relaciona-se com seu interlocutor, como quem responde a um diálogo normalmente constituído. Porém, como a única marca da presença deste interlocutor é através da fala do próprio eu, considera-se que em um primeiro momento o espaço interiorizado se dá através da relação do eu comigo, na qual ele mesmo faz as suas descobertas e se surpreende com elas. Em um segundo momento, e comprovando a ideia de desmembramento do espaço interiorizado, este eu se relaciona com o seu interlocutor, caracterizando o discurso especializado do eu com o outro.

Embora pouco se saiba sobre este personagem, a construção textual mostra um eu fragmentado e que se descobre, perplexo, ter se tornado um ser inautêntico, modelado pela e para a vida. Interiorizando estas impressões, reunidas ao longo de sua existência, ele as compreende e devolve ao leitor através da externalização destas compreensões. Ao fim do capítulo, descobrimos que o eu que se narra neste espaço fragmentado é Gabiru, o personagem central da obra de Brandão

(2001).

Tido na própria narrativa como um personagem lunático, a fragmentação do espaço neste capítulo pode realmente corresponder a tal característica. Porém, o que não deve ser ignorado é a colaboração que este tipo de narratividade do espaço presta à liricização do romance, manifestado neste estudo sobre a ótica do eu, outra característica marcante do hibridizado romance lírico.

Referências bibliográficas

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Raul Germano. **Os Pobres**. Projecto Vercial, 2001. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=4981>. Acesso em: 10.10.2012

CABRAL, Maria Wellitania de Oliveira. **Realidade e criação artística em “Os Pobres” de Raul Brandão**, 2008. Disponível em <http://www.solar.virtual.ufc.br/arquivos/prof/1624/4/194010/realidade_e_criacao_em_os_pobres-cabral.pdf>. Acesso em: 15.03.2013.

CASTRO, Manuel Antônio de. **O Acontecer Poético: A História Literária**. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1982.

FRYE, Northrop. **Anatomia da Crítica**. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEFEBVE, Maurice-Jean. **Estrutura do discurso da poesia e da narrativa**. Coimbra: Almedina, 1980.

MOISÉS, Massaud. **A criação poética**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários / Angélica Soares**. 7ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva. Brasília INL, 1973.

Data de aceite: 11/11/2015

Data de publicação: 03/12/2015

As questões de literatura no Enem a partir de um breve diagnóstico¹

p. 103 - 112

Adenize Franco²
Camila Maldonado Souza³
Caterina Varaschin C. Paulo⁴

Resumo

Este artigo centra-se no diagnóstico e análise realizados a partir das questões de Literatura apresentadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contemplada na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Literatura possui matrizes de referência específicas que servem de norte para o estudante do Ensino Médio. Assim, traçamos, num primeiro momento, um diagnóstico – considerando as provas de 2009 a 2013 – do conteúdo de Literatura Brasileira indicado nas Matrizes de Referência para o Ensino Médio e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio que nos levam a refletir sobre a Literatura no Ensino Médio para verificação da correspondência às matrizes.

Palavras-chave: Literatura; Enem; Formação Docente Inicial.

Abstract

This article is based on the diagnosis and analysis of the Literature questions presented in the National High School Exam (ENEM). Contemplated in Language, Codes and Technologies, Literature have matrices of specific references that serves as a guide to High School Students. Following this direction, we stipulated, at this first moment, a diagnosis - considering tests from 2009 to 2013 - on Brazilian Literature subject based on the Matrices of References for the High School Curricular Orientation to understand the constitution of the Exam which leads us to think about Literature on High School.

Keywords: Literature; ENEM; Teaching Initiation.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, tinha como propósito avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil,

durante a gestão do então ministro da educação Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em sua segunda versão, criada em 2009, o número de questões foi alterado, passando de 63 para 180 e a prova de redação.

1 Esta pesquisa faz parte das atividades realizadas pelo subprojeto PIBID LETRAS-PORTUGUÊS da UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho) como proposta de intervenção no Ensino Médio dentro do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPEES 2014-18.

2 Professora Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa da UNICENTRO. Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), ex-coordenadora do subprojeto PIBID-Letras Português da UENP-CJ. Docente de pós-graduação PROFLETRAS.

3 Graduanda do 4º ano de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP – Campus Jacarezinho. Bolsista Pibid-CAPEES, subprojeto Letras-Português.

4 Graduanda do 4º ano de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP – Campus Jacarezinho. Bolsista Pibid-CAPEES, subprojeto Letras-Português.

Além disso, o exame passou a ser utilizado como recurso para ingressar no Ensino Superior. Trata-se de um exame anual com duração de dois dias, quatro horas de provas em cada um (com uma hora a mais para a prova de redação no segundo dia), cujas matrizes de referência para elaboração das provas baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), ou seja, a divisão de conteúdo curricular corresponde à Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O resultado do Enem é utilizado como critério de seleção para estudantes que pretendem ingressar em universidades estaduais ou federais públicas, já que mais de 500 instituições usam o exame nacional como critério de seleção para o ingresso na graduação de ensino superior. Também, o estudante pode concorrer a bolsas de estudo em universidades privadas, com o programa ProUni, e à possibilidade de financiamento do curso com o Fies. Atualmente, o ENEM também é utilizado pela Universidade de Coimbra, Portugal, como forma de acesso aos cursos de graduação da Instituição.

Outra utilização dos resultados do ENEM trata-se da certificação de conclusão do ensino médio, substituindo o antigo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), do EJA Educação de Jovens e Adultos

Da fundamentação teórico-metodológica do ENEM

Conforme a lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996), a escola é para todos, sendo sua função a formação de valores, normas, questões de cidadania e domínio de competências e habilidades tanto para a vida social quanto para a

profissional. Neste tipo de escola, as competências e habilidades seriam o fim, e as matérias e habilidades escolares os meios para esta realização.

Lino de Macedo, em texto integrante do material do INEP, *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* (2005), elucida conceitos como exercício, que na sua visão seria a “repetição de uma aquisição”, e problema, “é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo” (MACEDO, 2005, p.16), apresentando, em seguida, como um problema de ensino e aprendizagem a “gestão da sala de aula” (organização temporal e espacial das atividades), em que os professores não estão conseguindo realizar tudo o que queriam e que os alunos necessitariam. Dessa forma, julga ser um avanço alcançado a transformação de uma queixa, como a indisciplina, em um “desafio a ser superado”, adquirindo “função construtiva”, em que os fatores antes contrários, cooperam para a sua solução, usando, por exemplo, da agitação dos jovens para alguma dinâmica sobre o tema da aula .

“Hoje, competências e habilidades que as expressam são mais fundamentais do que a excelência na realização de algo sempre superado ou atualizado por uma nova versão ou por uma nova necessidade ou problema”, (MACEDO, 2005, p.17). Com os novos problemas de gestão (indisciplina dos alunos) em que os professores devem atualizar seus métodos de ensino, muitos partem do foco do ensino do “saber como fazer” (procedimental), onde a “acumulação de conceitos” é o enfoque principal, ocasionando nessa transferência de conhecimentos a insatisfação do aprendiz, pois os alunos também não sabem “aprender a aprender”, estudar em casa e tirar suas dúvidas em sala de aula. Com esta afirmação, Macedo, expõe as características de Competência, que classifica como a capacidade de um organismo

(de modo amplo), que se dá de três modos: primeiro como “condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida”, saber respirar ou escrever para não ser excluída da sociedade em que vive; segundo “como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza”, classificar a inteligência de uma pessoa pelo modo de escrever; e terceiro “como relacional” (relaciona as duas outras), em que não se anulam apenas se referem a diferenças complementares de uma realidade, sendo o modo como usamos nossas habilidades, um professor ministrando uma boa aula, usando um bom livro, sabendo se expressar e acompanhando o ritmo da sala ao mesmo tempo. Também classifica que a Habilidade (competência de modo específico e particular), seria um conjunto de possibilidades que expressam nossas conquistas. Além de colocar em voga a autonomia como um princípio didático, “método que autoriza e fornece estratégias para promover um pensamento sobre uma realidade, mas em condições independentes de sua realização ou limites” (MACEDO, 2005, p.23), ou seja, a forma de utilizarmos nossas habilidades, ao dar mais ênfase ou não a certos conteúdos.

Zuleika de Felice Murrie (2005, p. 58), em artigo apresentado nesta mesma fundamentação teórica do ENEM, diz que

a linguagem é produto das ações humanas [...] encontramos-nos mergulhados nas linguagens e seus códigos. Dentro dos esquemas das linguagens, destaca-se a principal delas, a linguagem verbal, a fala e a escrita”, também explicando que “a noção de código implica a convenção de um acordo social por mecanismo regido por regras” para o contato social, onde o texto só existe neste meio, sendo passível da ‘representação do pensamento humano.

Citando a matriz de referência do Enem, a autora afirma que as competências pedidas no exame estão “presentes em todas as matérias e disciplinas” da escola, além do exame assumir como pressuposto inicial de avaliação a leitura (de

todos os tipos).

Das orientações curriculares

As orientações curriculares para o ensino médio aqui sintetizado foram baseadas segundo ao incorporamento do estudo da linguagem os conteúdos de Literatura nos PCNs do ensino médio; o ensino da Literatura bem como de outras artes, tem como propósito cumprir o Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio.

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996),

Compreende-se, portanto, que o Inciso I entende que o ensino médio é um aprofundamento de conhecimentos obtidos no ensino fundamental e é uma preparação para o ingresso no ensino superior. O Inciso II refere-se como um fechamento, preparando o jovem para o trabalho e a vida do educando, o Inciso III é a reunião dos objetivos anteriores

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos tornamais compreensivos

e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Para atingir os objetivos propostos por Antonio Cândido não se deve sobrecarregar os estudantes com conteúdos que, segundo os PCNs, principalmente o PCN+, são de caráter secundários, informações acerca da época, estilo, características de escola literária, etc., o que até hoje tem ocorrido nas escolas.

De acordo com os PCNs, as escolas deveriam deter-se na formação do leitor literário, ainda mais especificamente de “letrar” literariamente o aluno, para que ele não apenas saiba ler e escrever, ou ler uma drama ou uma poesia, mas que ele possa se apropriar efetivamente de experiências estéticas. É iminente o letramento literário, isto é, empreender esforços no sentido de contemplar ao educando a capacidade de se apropriar da literatura.

Diagnóstico das questões de literatura presentes nas provas do ENEM

Apresentaremos na sequência desse trabalho dois diagnósticos realizados a partir das provas do ENEM realizadas entre 2009 e 2013. Num primeiro momento detivemo-nos a verificar os gêneros literários solicitados e qual a predominância, que veremos indicadas nos gráficos. Já no segundo diagnóstico, enquadrámos as questões dentro das escolas ou tendências literárias nas quais são inscritas. Selecionamos, das provas, as questões referentes ao conteúdo de Literatura, considerando a matriz de referência diretamente relacionada a ela que assinala:

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Ao mencionar “recursos expressivos das linguagens”, a competência 5 contempla o texto literário dentro de umas das características que a caracteriza: a expressividade. Além disso, evidencia que ao aluno de Ensino Médio compete analisar, interpretar e aplicar tais recursos bem como relacionar esses ao contexto de produção e recepção. Dentro dessa competência que se espera que ao final do Ensino Médio o aluno tenha desenvolvido, seguem as habilidades que ele também precisa demonstrar que adquiriu. Tais como:

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

As habilidades 15 e 16 são direcionadas para o texto literário em si, cabendo ao aluno demonstrar que é apto para diferenciar as classificações a que, na maioria das instituições de ensino, o processo de ensino de Literatura consiste e é aplicado: o ensino diacrônico. Ainda que, na segunda habilidade indique a necessidade de que o aluno estabeleça o diálogo entre “as concepções artísticas” e a constituição do “texto literário”. A última habilidade dessa competência, por sua vez, estabelece que o aluno, dentro das prerrogativas que assinalamos advindas de Antonio Candido, seja apto a estabelecer relações entre o conteúdo literário e os valores sociais. Nesse sentido, pontuando a função social como forma de humanização do indivíduo.

Assim, buscamos nesse trabalho reconhecer, a partir do diagnóstico das avaliações, a predominância dos gêneros literários solicitados (Diagnóstico 1) e, também, os ‘momentos da

produção literária’ – escolas, tendências, estéticas, períodos – (Diagnóstico 2).

Diagnóstico 1 - dos gêneros solicitados

Gênero/ 2009	Total de questões da Literatura	Percentual
Poesia	4	50%
Informativo	1	12,5%
Narrativo/Conto	2	25%
Narrativo/Romance	1	12,5%
Gênero/2010	Total de questões da Literatura	Percentual
Poesia	1	11%
Informativo	1	11%
Narrativo/Conto	3	33%
Narrativo/Romance	4	45%
Gênero/2011	Total de questões da Literatura	Percentual
Poesia	3	60%
Narrativo/Romance	2	40%
Gênero/2012	Total de questões da Literatura	Percentual
Poesia	7	44%
Poema em prosa	2	12%
Narrativo/Conto	3	19%
Narrativo/Romance	1	6%
Narrativo/Crônica	3	19%
Gênero/2013	Total de questões da Literatura	Percentual
Poesia	5	56%
Informativo	1	11%
Teatro	1	11%
Narrativo/Romance	2	22%

Fig. 1. Gráfico geral das questões)

Em 2009, ano da reformulação do Enem, tivemos 8 questões que correspondem aos conteúdos de Literatura, dessas questões 50% referem-se ao gênero lírico. O gênero narrativo (conto e romance) corresponde a 28% do total de questões e o gênero informativo 12%,(Carta

de Pero Vaz de Caminha). É possível notar o predomínio de questões relacionadas ao gênero lírico que somam metade dos gêneros trabalhados nesse ano.

No ano de 2010, os gêneros indicados na prova anterior foram mantidos teve uma questão a mais, houve apenas 1 ocorrência do gênero poesia, que corresponde a 11 % das questões, 1 questão do gênero informativo que também corresponde a 11% do total de questões e houve uma predominância do gênero narrativa (conto e romance) que, somados, equivalem a 78% da 9 questões de literatura

No ano de 2011 houve uma queda considerável nas questões voltadas para o conteúdo literário. Houve uma queda de quase 50%, pois das 9 questões do ano anterior (2010) baixou para 5 questões em 2011. Apenas dois gêneros foram trabalhados: o gênero lírico com 60% das questões e o gênero narrativo (romance) com 40% das ocorrências.

Dos anos anteriores aqui analisados, 2010 foi o ano no qual mais ocorreram questões relacionadas ao conteúdo de literatura, 9 no total. Contudo, em 2012 houve um aumento significativo das questões, foram encontradas 16 questões trabalhadas, das quais, novamente, o gênero poesia predominou em 7 questões; o que corresponde a 44% do total. O gênero narrativo conto, romance e crônica somados equivalem a 44% das ocorrências **desse** gênero neste ano, e temos, ainda, um tipo de estrutura poética até então não apresentado em nenhuma prova, o poema em prosa, que teve 2 questões que correspondem a 12% do total

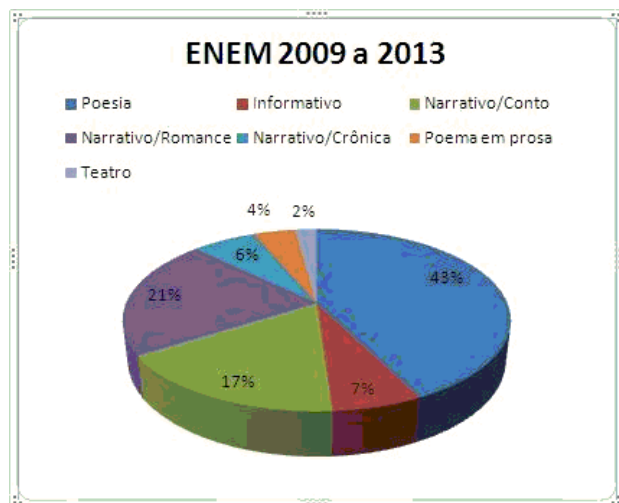
Em 2013 houve uma queda de questões trabalhadas de literatura, de 19 no ano anterior, para 9 no ano em questão, isto é, mais da metade do ano anterior. Novamente a poesia tem destaque com 56% do total, o equivalente a 5 questões. O gênero informativo, não trabalhado em 2011 e em 2012, voltou a ser questionado, assim como

nos anos de 2009 e 2010 aqui também só teve 1 ocorrência que corresponde a 11% do total. O gênero narrativo (romance) teve 2 questões trabalhadas um total de 22%. Neste ano, a prova apresentou um gênero até então não trabalhado, o dramático, em 1 ocorrência que corresponde a 11% do total.

Gráfico Geral

Gênero	Total de questões da Literatura	Percentual
Poesia	20	42,55%
Informativo	3	7%
Narrativo/Conto	8	15%
Narrativo/Romance	10	22%
Narrativo/Crônica	3	7%
Poema em Prosa	2	4,25%
Teatro	1	2,12%

(Fig. 2. Gráfico geral das questões)



(Fig.3 – Gráfico geral das questões de gênero, ENEM 2009 a 2013)

Analisando de forma geral chegamos aos seguintes dados: dos anos 2009 a 2013 encontramos 47 questões que se referem aos conteúdos de Literatura possivelmente estudados no Ensino Médio. Desse total, 20 questões, ou seja, 43%

pertencem ao gênero lírico. Somando as formas referentes ao gênero narrativo (conto, romance e crônica) obtivemos um total de 44%. O gênero dramático teve apenas uma ocorrência no ano de 2013, o que corresponde a 2% dos gêneros trabalhados nos anos aqui analisados. A estrutura lírica, poema em prosa, foi trabalhado em 2 questões no ano de 2012, um total de 4% do total e o gênero informativo foi trabalhado nos anos de 2009, 2010 e 2013, com uma questão por ano, ou seja, uma total de 3 questões que correspondem, percentualmente, a 7%. Os gêneros lírico e narrativo/ romance foram trabalhados todos os anos, poesia predominou, apenas em 2010 que a narrativa/romance teve destaque com 45% do total.

É possível notar, portanto, que todos os anos, exceto o ano de 2010, o gênero lírico foi o mais trabalhado, ou seja, a predominância percentual das questões incide sobre temas referentes ao universo poético. É fato, e várias pesquisas o revelam, que de todos os gêneros literários, a poesia (o lírico) é que menos é lido ou estudado em sala de aula. São muitos e diversos os problemas relacionados à aplicação da poesia em sala de aula e, embora esse não seja o foco substancial desse artigo, a pergunta que não quer calar quando atentamos para o quadro acima é: Por que a poesia é o gênero literário mais solicitado em 4 das 5 provas aplicadas anualmente se não é lida, estudada, compreendida em sala de aula?

Não deveria, portanto, ser o contrário? Se é solicitado, ou se esperamos que o aluno secundarista analise, interprete e aplique os “recursos expressivos das linguagens”, como preconiza a competência referida, não deveríamos ter conteúdos programáticos que contemplassem um mínimo de estudo sobre o tema? O que vemos, entretanto, além de um conteúdo sustentado em bases positivistas de ensino da história da literatura de forma diacrônica, ora voltado para as provas

dos vestibulares e dos autores já canonizados, ou fragmentos dispersos de prosa mal compreendida, é um total desconhecimento das noções básicas de leitura e compreensão da poesia em sala de aula. E isso acaba por se revelar na impossibilidade do aluno, ao se deparar com as questões apresentadas na prova do ENEM, de desenvolvê-las a contento. Num processo de interpretação que está diretamente vinculado ao acerto e erro determinado numa teoria específica de avaliação. Antes, contudo, devemos observar, evidentemente, que não deve ser a prioridade o ensino de poesia voltado para uma avaliação que busca verificar a qualidade do ensino médio no Brasil, assim como permitir o acesso desse secundarista no Ensino Superior, e sim possibilitar a esse aluno uma formação como leitor de textos produzidos nas mais diversas esferas sociais, entre elas, as que concentram os textos poéticos.

Diagnóstico 2- Dos períodos literários

Em relação aos períodos, escolas ou tendências literárias, formato que sustém o ensino de literatura nas escolas, realizado de maneira histórica e cronológica, podemos observar o predomínio de questões, nesses 5 anos de exame, voltadas para a literatura do século XX e XXI. Ou seja, a maior parte das questões solicitadas aos alunos versava sobre autores e produção literária do modernismo e da contemporaneidade⁶.

2009	Número de questões	Porcentagem
Simbolismo	1	14%
Quinhentismo	1	14%
1ª modernista	1	14%

2ª modernista	1	14%
3ª modernista	1	14%
Contemporânea	2	29%
2010 (1ª aplicação)	Número de questões	Porcentagem
1ª romântica	2	18%
2ª romântica	2	18%
Pré-modernista	3	28%
1ª modernista	1	9%
2ª modernista	1	9%
3ª modernista	2	18%
2010 (2ª aplicação)	Número de questões	Porcentagem
1ª romântica	1	20%
Renascimento	1	20%
Contemporânea	3	60%
2011	Número de questões	Porcentagem
3ª romântica	1	20%
1ª modernista	1	20%
3ª modernista	2	40%
Contemporânea	1	20%
2012	Número de questões	Porcentagem
Renascimento	1	6%
1ª modernista	2	12%
2ª modernista	6	38%
Contemporânea	7	44%
2013	Número de questões	Porcentagem
1ª romântica	2	25%
1ª modernista	1	12%
2ª modernista	1	12%
3ª modernista	2	25%
Contemporânea	2	25%

(fig. 04 – tabela geral das questões do ENEM)

⁶ Chamamos aqui de contemporânea a produção literária brasileira posterior ao terceiro momento modernista, depois de 65. Questões, portanto, sobre a literatura de autores como o poeta Manoel de Barros e Hilda Hilst entram nessa classificação. Optamos por essa terminologia por ser a adotada em alguns livros didáticos (por exemplo, *Tendências Contemporâneas*) como Português: *Linguagens*, de William Cereja e Tereza Cochar Magalhães, em detrimento de uma terminologia mais complexa como a pós-modernista.

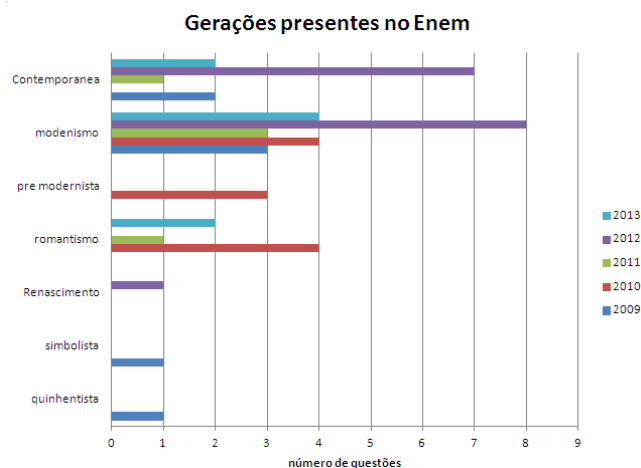
Em 2009, a maior parte das questões de literatura deteve-se no conteúdo de literatura contemporânea (29%), porém ao desconsiderarmos as subdivisões das gerações modernistas, que apresentam cada uma 14%, teríamos a superação das questões modernistas em 13% para com as questões contemporâneas.

Já no ano seguinte, considerando a primeira aplicação da prova, notamos outro padrão de questões com o elevado número apresentando obras inscritas nas tendências pré-modernistas (28%) e que, como no ano anterior, ao desconsideramos as subdivisões da geração romântica, se sobressai em 8% do total de pré-modernistas e modernistas que, também, apresentaria o total de 28% das questões da prova. Como neste ano houve duas aplicações da prova, na segunda notamos a predominância da literatura contemporânea, 60% das questões de literatura que somavam um total de cinco questões. Contudo no ano de 2011, a primeira e terceira gerações modernistas se sobressaem novamente em relação às demais gerações, apresentando respectivamente 20% e 40% das questões propostas, que juntas equivaleriam a mais da metade do número total de questões de literatura da prova (60%), em que romantismo e literatura contemporânea apresentam 20% cada das questões propostas.

No ano de 2012, também há a predominância das questões de cunho modernista que juntas representam metade das questões de literatura (50%) da prova, sendo a mais representativa a literatura da segunda geração modernista com 38% do subtotal, superando, portanto, os 44% de questões contemporâneas do subtotal da prova deste ano.

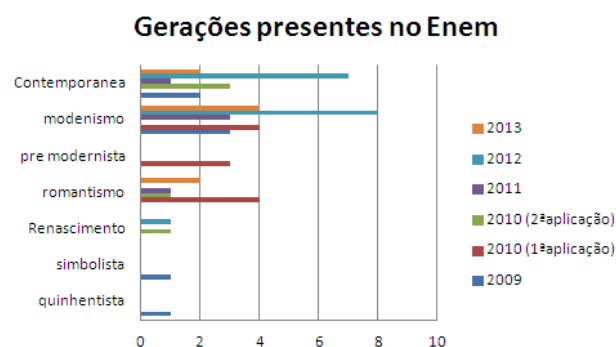
No ano de 2013, notamos o mesmo padrão de cinquenta por cento (50%) das questões de literatura, serem modernistas, com maior enfoque desta vez na terceira geração que contém 25% do subtotal. Entretanto há, na outra parte de

questões de literatura, uma subdivisão de dois períodos, o romântico e o contemporâneo, também com vinte e cinco por cento (25%) cada no subtotal. Ocorrendo, portanto uma tripartição predominante nesta edição, sendo elas: a primeira geração romântica; a terceira geração modernista e a contemporânea, correspondentes a vinte e cinco por cento cada geração.



(Fig.05 – Gráfico geral das questões das escolas, ENEM 2009 a 2013)

Ao observarmos o gráfico das gerações presentes nos anos de 2009 a 2013, notamos o predomínio de questões do gênero modernista, com um pico de oito questões no ano de 2012, seguido da literatura contemporânea que, no mesmo ano atingiu sete questões de literatura. No ano de 2010 (considerando apenas a 1ª aplicação) há uma equivalência no número de questões das gerações modernista e romântica que apresentam quatro questões cada. E a variação do número de questões de literatura no decorrer dos anos



(Fig 06.– Gráfico geral das questões das escolas, com segunda aplicação de 2010, ENEM 2009 a 2013)

Todavia, se considerarmos a segunda aplicação do mesmo ano notamos nesta, a discrepância entre o número de questões de literatura contemporânea e as demais (romantismo e renascimento, uma questão cada).

Considerações finais

Os diagnósticos apresentados demonstram duas condições interessantes sobre o panorama do que é solicitado aos alunos do Ensino Médio no ENEM. Pode-se observar que a porcentagem maior sobre a tendência literária mais solicitada centra-se entre o modernismo e o contemporâneo. Esse fato vincula a proximidade da produção literária ao universo de vivência do aluno, entretanto, é sabido que, normalmente, os alunos só chegam até a 3ª fase modernista, ao tomarem conhecimento de autores como Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto. Quaisquer autores posteriores a esses raramente são estudados ou apresentados aos alunos.

No que concerne aos gêneros literários solicitados, a condição é ainda mais complexa uma vez que, excetuando-se o acesso a poetas como Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, pouquíssima leitura e análise poética são adotadas nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. Ao se considerar a possibilidade de ingresso dos alunos secundaristas nas universidades, opta-se pelo ensino, preferencialmente, de textos argumentativos e, no caso do ensino de literatura, do estudo das obras solicitadas nos vestibulares a que os estudantes pretendem prestar. Nesse sentido, o gênero poético, que aparece como o mais solicitado em alguns anos da prova, é pouco

ou nulamente trabalhado em sala de aula. Em sequência, o gênero narrativo acaba por ser o mais solicitado (em especial os autores modernistas) por, justamente, incluir autores cujas obras (romances ou contos) são solicitadas nas listas de obras literárias.

As duas vertentes do diagnóstico aqui exposto denota outra questão talvez mais inquietante, mas que as questões apresentadas na prova do ENEM evidenciam: não se ensina literatura no Ensino Médio, muito menos a compreender, entender e refletir sobre o texto literário, mas ensina-se nas escolas e cobra-se no ENEM *a história da literatura*. Ainda que não seja nosso intuito neste estudo⁷, é perceptível que muitas questões indagadas aos alunos referem-se a dados como autoria, inclusão em determinado período literário, características desse período ou ator, sem, efetivamente, exigir compreensão e interpretação do texto literário.

Conforme assinala Regina Zilberman em sua obra *A leitura e o Ensino de literatura* (2010),

O vestibular, de cujo programa invariavelmente a literatura faz parte, converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela. A importância desse exame de seleção não é, pois, negligenciável, assegurando um campo profissional bastante abrangente, de que participam professores de literatura, escritores cujos livros são indicados para leitura e interpretação, e editoras que disputam não apenas os textos dos autores vivos a serem objeto de análise, mas também as obras caídas em domínio público (cujos direitos autorais podem ser economizados) via de regra as mais solicitadas (ZILBERMAN, 2010, p. 203).

Embora estejamos nos detendo ao Exame Nacional do Ensino Médio que se pretende mais avaliador das condições de aprendizado do aluno secundarista e sua compreensão do universo que o circunda, não podemos fechar os olhos à nova

7 Num segundo momento dessa pesquisa, detemo-nos exclusivamente a analisar as questões presentes nas obras diagnosticadas.

perspectiva que o exame assinala quando é tomado como substituto ou validador para ingresso no Ensino Superior. De outro modo, a verificação de conteúdo do diagnóstico realizado, a partir das questões de literatura nas provas de 2009 a 2013 do ENEM, demonstra a proximidade que há com as provas de vestibulares tradicionais que pouco, ou nada, exigem de interpretação literária dos candidatos, priorizando, também, a historiografia literária.

Finalmente, é imprescindível focalizar, no ensino de literatura e na leitura literária, a necessidade de acesso do aluno secundarista não somente aos mais variados exemplos de textos literários e sua compreensão, mas talvez a dedicação a um dos gêneros em evidência nas questões e pouco estudado em sala de aula: o gênero lírico. Ademais, a necessidade de possibilitar questionamentos para além da história literária e que, de certa maneira, contemple o que as matrizes de referência exigem do aluno seja realmente aplicado à prova e que, especialmente, seja o foco de ensino na Literatura do Ensino Médio.

Referências bibliográficas

ENEM 2008 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: . Acessado em março de 2015.

ENEM 2009 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: . Acessado em março de 2015.

Matrizes de Referência Para ENEM 2009.

MEC. Disponível em: Acesso em março de 2015.

Matrizes de referência para ENEM 2013. Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 03/03/2015.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social** – desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

MACEDO, Lino de. Competências e Habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In:**Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** Fundamentação Teórico-metodológica. Inep, Brasília-DF, 2005.

MURRIE, Zuleica de Felice. A área de linguagens e códigos e suas tecnologias no Enem. In: **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** Fundamentação Teórico-metodológica. Inep, Brasília-DF, 2005

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Ibepex, 2010.

Data de envio: 23/10/2015

Data de aceite: 24/11/2015

Interfaces