

Revista eletrônica

Interfaces

ISSN 2179-0027

VOLUME 9 NÚMERO 1

Revista Interfaces

Editora-chefe

Dr. Maria Cleci Venturini

Conselho Editorial

Dr. Adail Sobral (UCPEL)

Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)

Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Dr. Antônio Esteves (UNESP)

Dra. Aracy Ernest (UCPEL)

Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)

Dra. Carme Regina Schons (UPF) in memoriam

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. Ercília 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)

Consultores *ad hoc* desta edição

Alice Matsuda (UTFPR/UC)

Adenize Aparecida Franco (UNICENTRO)

Adilson Carlos Batista (UNICENTRO)

Cláudio Mello (UNICENTRO)

Cláudia Maris Túllio (UNICENTRO)

Débora Raquel Hettwer (UNIVÁS)

Dejair Dionísio (UNICENTRO/UFGM)

Edson dos Santos Silva (UNICENTRO)

Elizandra Alves (UEM)

Leandro Tafuri (Faculdades Guairacá)

Luciane Baretta (UNICENTRO)

Jefferson Campos (UEM/Unifama)

Juliana da Silveira (UNISUL)

KelcileneGrácia Rodrigues (UFMS/Universidade do Porto)

Marcio José Winchuar de Lima (UFPR)

Maria Cláudia Teixeira (UNICAMP)

Natasha Rocha (UEL)

Neide Pinheiro (UNICENTRO)

NilcéiaValdatti (UNICENTRO)

Renata Chrystina Bianchi de Barros(UNIVÁS)

Sandriele Aparecida Bueno da Rocha (UENP)

Sônia Meriths Claras (UNICENTRO)

Vanderleia Oliveira (UENP/UC)

Verli Petri da Silveira (UFSM)

Zélia Maria Paim Viana (UFSM/Lab. Corpus)

Revisores de texto

Ana Carolina de Godoy

Débora Smaha Corrêa

Paula M. Fernandes

Arte da capa e diagramação

Paula M. Fernandes

Responsáveis Técnicos

Paulo Gilberto de Góes

Márcio José Winchuar

Sumário

Apresentação

Maria Cleci Venturini

5-7

Artigos

- A produção poética de Ana Cristina Cesar: além dos estereótipos de gênero e da poesia marginal**
Lisiane Andriolli Danieli 08-21
- Histórias em jogo: notas sobre videogames e percursos narrativos em *day of the tentacle***
Jorge Adeodato Junior e Ricardo Jorge de Lucena Lucas 22-30
- Tia Julia e o escrevinhador**
Mauro André Moura de Lima 31-39
- O portunhol selvagem: Douglas Diegues - Hibridismo Linguístico-Cultural na América Latina**
Warleson Peres 40-49
- Genealogias de um mundo decadente: a ascensão e queda dos impérios de Thomas Sutpen e Lucas Procópio**
Ívens Matozo Silva e Aulus Mandagará Martin 50-68
- As “Órfãs da Rainha” Em Desmundo (1996): do discurso histórico para o ficcional**
Beatrice Uber e Gilmei Francisco Fleck 69-86
- Representação e subversão da imagem da mulher no Século XX: uma leitura política de *Diário do Último Ano* de Florbela Espanca**
Vanessa Aparecida Kramer e Dayse Martins da Costa 87-96
- A Potência dos corpos errantes, algumas considerações sobre *Flores*, de Mario Bellatin**
Diamila Medeiros 97-105
- Uma sociedade mutante frente a um conceito que se quer imutável a história do conceito de literatura e suas implicações na produção atual de textos artísticos**
Ânderson Martins Pereira 106-116
- Machado de Assis e o legado da crítica: ao escritor as palavras**
Márcia Costa e Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira 117-127
- Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária: anotações sobre os contextos brasileiro e português**
Vanderléia da Silva Oliveira 128-147
- Caminhos para o letramento na educação hospitalar**
Itamara Peters e Eliana Merlin Deganutti de Barros 148-165
- Os lugares da cultura no mundo globalizado**
Valdemar Valente Junior 166-176
- O travestimento como estratégia de subversão ao patriarcado em *Noite de reis e Como gostais*, de Shakespeare**
Elizandra Fernandes e Érica Fernandes Alves 177-187
- Os gêneros textuais em livro didático de inglês do ensino médio**
Mônica Lopes e Lídia Stutz 188-203

Interfaces

volume 09 número 01

A revista Interfaces da Unicentro, nesse número, circula com quinze artigos. O aumento de artigos públicos ocorre em função do aumento de submissões e do nosso desejo de manter a regularidade das publicações e de diminuir o período entre a submissão e a publicação dos textos. As discussões abarcam textos literários, ensino de Língua Portuguesa, linguística e ensino de língua estrangeira, incluindo os estudos culturais.

Lisiane Andriolli Danieli apresenta-nos, em seu artigo, um título instigante, propondo discutir os estereótipos de gênero, os quais mesmo não se referem ao real e estão ‘além’ da poesia marginal. A articulista coloca em discussão o uso do termo ‘literatura feminina’, indicando que essa nomeação desvaloriza as obras enquadradas nesse gênero. Para justificar o seu posicionamento diz que quando se fala em literatura ou em obras escritas por mulheres, não se está perguntando se é de autoria feminina ou não, mas sim o que ela é, como se produz e as razões das abordagens que faz.

Em “Histórias em jogo: notas sobre videogames e percursos narrativos em “Day of the tentacle”, Jorge Adeodato Jr e Ricardo Jorge de Lucena Lucas destacam as narrativas dentro das culturas populares e defendem que os videogames estimulam diálogos entre linguagens artísticas e contextos culturais diversos. Segundo eles, dentro do jogo ‘Day of the tentacle’ - gênero adventure - “desenvolve processos de referência a outros itens da cultura pop (cinema, desenhos animados, e personagens arquetípicas da literatura de terror e de ficção científica)”.

O texto de Mauro Moura de Lima trata da ‘escrita de si’ como um percurso de busca identitária em que o sujeito narrando “se constrói e é construído”, por meio de uma interpretação de si mesmo que acaba por destacar o sujeito inacabado, intemporal, que se descobre por meio da narrativa atemporal. Segundo o autor, a relevância dessa escrita está em destacar que através das palavras reflete-se o sujeito e isso ocorre pelo desejo de ‘ser o seu eu mesmo’. O objetivo do artigo consiste em traçar e relacionar a ideia de identidade em O Si-Mesmo como um outro, nos termos de Paul Ricoeur, no romance Tia Júlia e o escrevinhador, de Mário Vargas Llosa.

O fio condutor do artigo de Ívens Matozo Silva e Aulus Mandagará Martin é a análise de dos romances Absalão, Absalão! (1936), de William Faulkner, e Ópera dos mortos (1967) e Lucas Procópio (2002), de Autran Dourado para investigar o valor simbólico atribuído à figura paterna, enfatizando a importância dos pais na identidade e construção de suas dinastias, podendo-se relacionar com as genealogias. Os autores afirmam que por meio da análise comparativa entre dois patriarcas “desvela-se um olhar crítico sobre o estabelecimento de impérios econômicos construídos pela escravidão e decorrentes da violência, do racismo e de uma exploração sem limites”. Destacam, ainda, que as obras funcionam “como a denúncia de uma estrutura social petrificada regida pelo signo do poder e da dominação”.

O foco do artigo de Beatrice Uber e de Gilmer Francisco Fleck é a obra “Desmundo”, uma narrativa híbrida, de Ana Miranda centrada no tema histórico da inserção das órfãs portuguesas na colônia brasileira, durante o século XVI, em que a tarefa das mulheres era se casar com os colonizadores,

eram homens brancos portugueses e gerar filhos com eles. Os autores buscam descobrir, por meio desse estudo, como são representadas as órfãs da rainha na literatura e na história, perguntando se há diferença entre essas duas abordagens.

Vanessa Aparecida Kramer e Dayse Martins propõem-se a realizar uma leitura política do romance de Florbela Espanca, escritor português, focando na representação e na subversão da mulher no século XX e o fazem pela tessitura de considerações acerca do lugar e da importância da mulher na sociedade. As autoras destacam a escrita feminina como um modo de resistir à condição de desigualdade imposta às mulheres, tanto no Brasil como em Portugal. Há um silenciamento que se legitima por discursos conservadores e heranças machistas, tendo como consequência a desigualdade entre os gêneros.

Diamila Medeiros propõe, nesse artigo, discutir a possibilidade de o texto literário do autor mexicano Mario Bellatin, *Flores* funcionar como paradigma na construção ética e estética de seus personagens e do próprio autor. O centro das discussões está no corpo, sob a perspectiva de Foucault, e do próprio autor, como artista. O texto sublinha a prática da experiência literária (escrita e a leitura) como uma experiência de vida, sinalizando que “as obras não são construídas linearmente, não têm um gênero definido, não se dão nos lugares de origem de seus escritores, não representam ideais estéticos pré-estabelecidos e, obviamente, as narrativas não apresentam um fim conclusivo”.

O conceito de literatura e sua relação com novas formas de arte textual e com os novos produtores de arte é a discussão empreendida por Anderson Martins, discutindo o fato de que há “uma sociedade mutante frente a um conceito que se quer imutável”. O objetivo desse texto é contribuir com os estudos em torno da literatura digital, buscando suas implicações no ensino de literatura em sala de aula. Segundo o autor, a crítica à literatura digital tem se destacado e disponibilizado novas ferramentas para trabalhar a arte em sala de aula.

Também inscrito na Literatura, o texto de Márcia Costa e Níncia C. Ribas Borges Teixeira, ao contrário do artigo que o antecede, não discute conceitos, mas o legado da crítica sobre Machado de Assis. O objetivo do artigo é mapear a fortuna crítica do escritor com vistas a mostrar a relevância do que dizem os críticos para que os leitores se aprofundem na obra de Machado de Assis, que retratava a vida, mas não deixava de ‘olhar a política’, conforme as autoras.

Em seu artigo Vanderléia da Silva Oliveira tem como centro a formação inicial da Professora de Língua Portuguesa e Literatura, enfatizando a área da Literatura por meio da análise da Proposta Pedagógica e das estruturas curriculares de um curso de Letras de uma universidade pública paranaense. O material de análise são as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da educação básica e as diretrizes curriculares da área de Letras no Brasil. O objetivo da pesquisa que resultou no artigo foi analisar a materialização das propostas implementadas e fazer um breve comparativo entre o modelo de formação inicial brasileiro, considerando as referidas diretrizes, e o modelo português, centrado no Processo de Bolonha, exemplificado pelo contexto de uma universidade portuguesa.

O artigo de Itamara Peters e Eliana Merlin Deganutti de Barros visa a apresentar o material desenvolvido no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, tendo como foco as discussões sobre letramento no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná. As práticas situadas de letramento hospitalar ocorrem em

um contexto de produção da linguagem e de processos de aprendizagem diferenciados, tendo em vista o ambiente de produção e a sua finalidade da produção.

Com o artigo “Os lugares da cultura no mundo globalizado”, Valdemar Valente Junior discute a partir do conceito de cultura as transformações por que passa a sociedade. Os autores que iluminam as discussões e ancoram os posicionamentos manifestos, no texto, são Theodor Adorno, Giorgio Agamben, Néstor García Canclini e Stuart Hall. O objetivo do texto é identificar nas relações de natureza virtual a possibilidade de encontrar os elementos responsáveis pelas transformações ocorridas no mundo globalizado.

“O travestimento como estratégia de subversão ao patriarcado, em Noite de reis e em Como gostais, de Shakespeare” versa sobre mulheres que se travestem para alcançar o status de igualdade em relação aos homens. Trata-se, segundo Elizandra Fernandes e Érica Fernandes Alves de uma estratégia com vistas à subverter o patriarcado. Bourdieu (2002), Butler (2003) e de Touraine (2007), além de estudos sobre o teatro shakespeariano desenvolvidos por Camati (2009) e Miranda (2007), são, dentre outros, os pesquisadores que sustentam as discussões e posicionamentos das autoras, nesse artigo.

Mônica Lopes e Lídia Stutz discutem os gêneros textuais em livros didáticos de Língua Inglesa, do Ensino Médio, selecionando uma unidade do livro *Way to Go*, tendo em vista que o livro é um dos aprovados pelo Plano Nacional do Livro, em 2015 para o Ensino Médio. Segundo as autoras, a unidade analisada, apresenta um número expressivo de gêneros textuais, mas há recorrência no enfoque do gênero mapa conceitual, sem, apresentar explicitamente suas dimensões ensináveis durante a maior parte das onze sessões da unidade. Apontam, também, o distanciamento da proposta “gênero didático” decorrente da ausência da avaliação inicial, pode resultar em ensino genérico, sem avaliação dos obstáculos e das capacidades de linguagem dos alunos.

Maria Cleci Venturini
Editor-gerente

A produção poética de Ana Cristina Cesar: além dos estereótipos de gênero e da poesia marginal

Lisiane Andriolli Danieli¹

Resumo

Este artigo visa a analisar a poesia de Ana Cristina Cesar. Para tanto, será refletido, na primeira parte, sobre a produção literária de autoria feminina, problematizando o uso disseminado do termo “literatura feminina”, o qual limita a escrita a estereótipos não reais; a seguir, um panorama sobre a vida e as opiniões de Ana Cristina Cesar irá nos levar a conhecer quem é a autora estudada. Na segunda parte, a poesia, inclusive a marginal – geração de 1970-1980, da qual a poeta estudada faz parte – será caracterizada. Assim, como referenciais serão utilizadas as teorizações de Robert Ponge, Carlos Reis e Heloísa Buarque de Hollanda. Ao fim, será feita a análise dos poemas “16 de junho”, “Cabeceira” e “Samba-canção”, os quais são marcantes pela diferença e força que exercem na produção de Ana C.

Palavras-chave: Ana Cristina Cesar. Poesia Marginal. Literatura de autoria feminina. Teoria crítica feminista.

THE POETIC PRODUCTION OF ANA CRISTINA CESAR: BEYOND GENDER STEREOTYPES AND MARGINAL POETRY

Abstract

This article aims to analyze the poetry of Ana Cristina Cesar. To do so, it will be reflected, in the first part, about the literary production of female authorship, problematizing the widespread use of the term “female literature”, which limits writing to non-real stereotypes; then a panorama about the life and opinions of Ana Cristina Cesar will lead us to know who is the author studied. In the second part, the poetry, including the marginal – generation of 1970-1980, of which the poet studied is – will be characterized. As reference will be used Robert Ponge, Carlos Reis and Heloísa Buarque de Hollanda. At the end, the poems “16 de junho”, “Cabeceira” and “Samba-canção” will be analyzed, which are marked by the difference and force they exert in the production of Ana C.

Keywords: Ana Cristina Cesar. Marginal Poetry. Female authorship. Feminist critical theory.

¹ Graduada em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA); pós-graduada em Produção e Revisão Textual pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter); mestranda em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); bolsista pela CAPES. E-mail: lisiad@gmail.com

1 Escrita das Mulheres

A teoria crítica feminista voltada para a literatura surgiu na década de 1970. Por meio dela, surgiram duas formas de refletir sobre literatura: a primeira acerca da representação das personagens mulheres em obras de autoria tanto feminina quanto masculina; a segunda sobre a produção de autoria feminina. Assim, essa modalidade crítica será enfatizada neste artigo a fim de tentar se obter uma leitura abrangente da produção literária de autoria feminina e da poesia de Ana Cristina Cesar, especificamente. Cabe enfatizar aqui que a autora estudada surge em um momento histórico propício para a eclosão de novas escritas e escritoras, como será debatido adiante.

Em seu livro lançado em 1993, *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*, Nelly Novaes Coelho reuniu uma série de reflexões sobre a presença das mulheres na literatura. Segundo a teórica, desde os anos 1970 vozes antes ignoradas – de mulheres, da literatura infantojuvenil e da negritude – começaram a emergir na produção literária. Isso tem a ver com a mudança de noção de “inferioridade” sobre esses segmentos. Nesse sentido, fica evidenciado que o objetivo de estudar escritoras não é definir qual literatura (“feminina” ou “masculina”) é melhor, mas descobrir, sobre a primeira, “o que ela é, como se constrói e por que trilha determinados caminhos.” (COELHO, 1993, p. 12, grifo da autora). Essa proposição segue atual, visto que ainda hoje mulheres são ignoradas e subjugadas artisticamente.

Ao pensar sobre a possibilidade de existir uma literatura evidentemente feminina, deve-se estabelecer que o contexto sócio-histórico influencia qualquer pessoa, independente de gênero – raça, cor, orientação sexual, posição econômica. Conforme a teoria sobre cronotopo, de Mikhail Bakhtin (tratada adiante), é impossível dissociar a cultura de quem produz do que é produzido

literariamente, então as mulheres que podem escrever e publicar diferem-se entre si e de todas as pessoas.

Assim, é evidente que a produção de mulheres e homens é distinta, mas principalmente porque “há uma enorme e óbvia diferença de experiências; mas a diferença essencial não é que os homens descrevem batalhas e as mulheres o nascimento dos filhos, e sim que cada sexo descreve a si mesmo.” (WOOLF, 2013, p. 30). Nesse sentido, talvez por isso pareçam tão superficiais personagens mulheres descritas por homens, pelo reducionismo das mulheres a características e papéis específicos na sociedade. Márcia Hoppe Navarro (1995) explica que

[...] quando as obras ficcionais incluem a mulher como sujeito e não como mero objeto de foco narrativo, elas não apenas desafiam ou tentam subverter a cultura patriarcal dominante mas também fornecem à mulher a voz adequada para falar por si mesma. (NAVARRO, 1995, p. 14).

Nesse sentido, a mulher escritora pode demonstrar as diversas facetas de suas experiências como pessoa atuante e existente.

Woolf (2013) problematiza a definição da escrita das mulheres como “feminina”, pois, o que seria, afinal, feminino? Essas delimitações acabariam por ignorar que mulheres podem variar. Coelho (1993), entretanto, adota o termo “literatura feminina” devido ao sistema sociocultural que ainda diferencia profundamente ser homem e ser mulher, havendo peculiaridades demarcadas em cada literatura.

Ainda há a possibilidade, na escrita de autoria feminina, de usar da ambivalência humana, de ser lírica-sentimental e também ética-existencial, deixando de lado a ideia de escrita sempre amorosa, doméstica e limitada a ser lida apenas por mulheres. Portanto, o que parece ocorrer é o seguinte: “a crítica em função do sexo do autor apenas reitera com um azedume quase invariável preconceitos derivados do sexo, masculino ou feminino, de quem redige a crítica.” (WOOLF, 2013, p. 25).

Para Rita Terezinha Schmidt (1995), o termo “literatura feminina” não é mais usado como no século XIX, quando definia uma escrita de menor qualidade e estereotipada. Hoje, a expressão caberia como um reforço ao que é escrito do ponto de vista de uma mulher e suas diferenças. Ainda segundo Rita Terezinha Schmidt (1995), na década de 1970 começaram os estudos sobre mulher e literatura, havendo, posteriormente, uma expressão maior dessas pesquisas, questionando a produção hegemônica masculina. A teórica explica que a ideia de homem criar-mulher procriar limita o gênero a determinações imutáveis. Assim, o artista seria o homem, não podendo ser mulher. Além disso, mulheres não conseguiriam fazer representações universais em suas obras, uma característica indispensável à arte. Evidentemente, a produção feminina demorou a ser valorizada (se for) pela dificuldade de se aceitar a possibilidade de mulheres criarem algo aproveitável, no sentido de que fosse possível que todas as pessoas lessem e se identificassem. Isto é: “Se o masculino está para a norma, o transcendente, o universal, o feminino está para o desvio, o imanente, o particular, ou então, o inessencial [...]” (SCHMIDT, 1995, p. 185). A construção sociocultural dos indivíduos acaba por definir quem somos e o que poderemos ser conforme nosso gênero, assim,

[...] as representações de gênero, imbricadas na organização de desigualdade social entre os sexos configura-se como instância primária de produção e reprodução da ideologia patriarcal, pois operando na qualidade de uma tecnologia de controle em termos de limites, modelos e significados socialmente desejáveis, gerou um processo disseminado de repressão do feminino. (SCHMIDT, 1995, 185-186)

Das mulheres, culturalmente são esperadas atitudes maternais e domésticas, então o uso da palavra e sua imposição como sujeito ativo e questionador foi – é – visto de forma negativa, ou histórica. É preciso desconstruir os papéis definidos ao feminino, fazendo-se sujeito da

produção escrita, demonstrando todas as nossas particularidades e universalidades, não sendo mais avaliadas em comparação ao padrão masculino, dado como de excelência e universal.

Acredito, portanto, que o uso do termo “literatura feminina” acaba por submeter a literatura produzida por mulheres a um padrão, além do que, a literatura é uma só, e a diversidade faz – ou deveria fazer – parte dela. Nesse sentido, a relevância de tratar da literatura de *autoria feminina* ainda hoje diz respeito ao fato de ainda sermos ignoradas pelo mercado editorial e restritas a modelos, mas o objetivo é, em algum momento, não haver mais a necessidade de enfatizar a produção literária diversa do padrão homem, branco, heterossexual e ocidental.

Considerando a literatura brasileira, Ana Cristina Cesar tem um papel importante histórica e socialmente. Ela nasceu no Rio de Janeiro em 2 de junho de 1952, filha de uma família culta de classe média – o pai era intelectual, a mãe, professora de literatura morreu, por suicídio, em 29 de outubro de 1983, com 31 anos de idade. Era uma pessoa muito crítica e inquieta, expressando isso em seus textos, escritos em forma de correspondência, diário ou poesia. Ela foi formada em Letras e mestre em Comunicação e Prática de tradução literária pela PUC-Rio, tendo várias viagens ao exterior em sua biografia.

Toda essa desenvoltura no mundo e com as palavras tornou sua produção muito diferente entre si e extensa, tendo começado a poetizar ainda antes de aprender a escrever, ditando versos para a mãe, e, na adolescência, com poemas de forte expressão. Então, em 1976, a autora foi consagrada muito em função da publicação de seus poemas na antologia *26 poetas hoje*, organizada por Heloísa Buarque de Hollanda, a qual viria a ser orientadora de Ana no mestrado. Além de poeta, Ana era tradutora e crítica. Ela não gostava de ser chamada de poeta, achando ridículo ser denominada assim: “Inclusive

eu sou muito menos poeta do que todas as outras coisas. Sou professora de português... Escrevo para um jornal... Gosto de escrever artigo... Faço mil outras coisas e não me identifico como escritora.” (CESAR apud CAMARGO, 2003, p. 17).

Ana Cristina Cesar exerce sua marginalidade publicando seus livros de forma independente, entre eles *Cenas de abril* (1979), *Correspondência completa* (1979), *Luvas de pelica* (1980); *Aos teus pés* (1982), último livro editado em vida, foi o primeiro publicado por editora, a Brasiliense. Segundo a autora, esse seria um livro alegre, que serviria para dizer o que se podia no momento, tendo em vista que “na literatura sempre há uma coisa que não é dita... e a gente tenta dizer no próximo livro” (CESAR, 1983, s/p). Esse próximo livro não veio e toda sua obra (publicada e inédita) foi reunida, em 2013, no *Poética* (Companhia das Letras).

A poeta nega estereótipos de gênero, não escrevendo apenas textos tidos como leves e superficiais. O momento pós-tropicalista no qual a autora viveu foi, como ela mesma demonstra, de “radicalização do uso de tóxicos e da exacerbação das experiências sensoriais e emocionais”, assim, “surge um grande número de casos de internamento, desintegrações e até suicídios.” (CESAR, 1999, p. 218), estando ela um dia nessa situação.

Como escritora, Ana também tem uma larga produção de ensaios, inclusive refletindo sobre a mulher e a poesia, em um ensaio (meio ficção) chamado “Literatura e mulher: essa palavra de luxo”, o qual é construído em recortes de textos de outras pessoas – ou *alter-egos* da poeta. O motivador do ensaio foram os livros de poesia de Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa. A crítica poderia adotar duas vertentes ao analisar livros escritos por mulheres: “uns veem na delicadeza e na nobreza de sua poesia algo feminino; outros silenciam qualquer referência ao fato de que se trata de mulheres, como se falar nisso fosse irrelevante ante a realidade maior da Poesia.” (CESAR, 1999, p. 225). Isso poderia ser

superado, de modo a deixar de se considerar o “suave” como naturalmente feminino?

Como tratado anteriormente, o que é feminino e masculino é puramente construção social, podendo ser encontrados determinados temas e sentimentos idênticos tanto em produções de mulher quanto de homens.

[...] o feminino só existe na sexualidade. Em todos os outros aspectos da vida é o social que domina, é o ser construído pela cultura do meio e da época. [...] No fundo, a ideia de procurar uma poesia feminina é uma ideia de homens, a manifestação, em alguns críticos, de um complexo de superioridade masculina. Precisamos abandoná-la, pois a sociologia nos mostra que as diferenças entre os sexos são mais diferenças culturais, de educação, do que diferenças físicas. Diante de um livro de versos, não olhemos quem o escreveu, abandonemos ao prazer. (CESAR, 1999, p. 227)

Contudo, é impossível esquecer o gênero de quem escreve, seria, até mesmo para Ana, “Condescendente. Não adianta, as mulheres escritoras são raras e o fato de serem mulheres conta.” (CESAR, 1999, 227). No contexto do ensaio, é demonstrado que o estilo de Cecília Meireles acaba sendo lembrado como um padrão feminino, por ela não ter sido atingida pela modernidade, e isso ficou como marca de sua poesia e das poetisas. É errado, no entanto, tornar universal o estilo particular da autora, mas, por ser mulher, isso ocorre. Ana, como poeta, transpassou barreiras, sem puderes, nobreza e lirismo necessariamente caracterizados como “femininos”. Ao final do ensaio, há uma contradição, reconhecendo que uma “nova (?) poética inverteu os pressupostos bem-comportados da linhagem feminina e fez da inversão sua bandeira.” (CESAR, 1999, p. 231).

Esse texto é retomado em outro ensaio, “Riocorrente, depois de Eva e Adão”, no qual Ana fala sobre Angela Melin, escritora e sua contemporânea, questionando se ela “virou homem”, pela forma que vem escrevendo. De forma irônica, com o mesmo *alter-ego* do outro ensaio, Ana diz ser preconceito “falar de mulheres

se estamos lidando com texto, e não com a pessoa do autor.” (CESAR,1999, p. 245). É irreverente o modo como a poeta se coloca em seus textos teoricamente não ficcionais, demonstrando uma desenvoltura generalizada.

Em 6 de abril de 1983, seis meses antes de morrer, Ana Cristina Cesar deu uma conferência para alunos do curso “Literatura de mulheres no Brasil”, realizado pela professora Beatriz Resende na então Faculdade da Cidade, no Rio de Janeiro. Nessa conferência, a poeta se apresenta e fala sobre a forma íntima que escreve. Em relação à “escrita de mulher”, Ana reconhece a carta e o diário como a forma que, historicamente, a mulher começa a escrever, pois é como “pode”, no âmbito do particular, do íntimo, do familiar, não havendo, inicialmente, a possibilidade de publicar em jornal, por exemplo. Nesse sentido, a autora fala que a preocupação com o interlocutor – presente em textos como carta e diário – é um traço da literatura feminina, mas “feminina não é necessariamente escrita por mulher. [...] Uma escrita obcecada.” (CESAR, 1999, 258). Para Ana, os traços femininos, portanto, poderiam estar presentes em textos escritos por mulheres e homens. Isso tudo é, evidente, determinado pelo senso comum:

O feminino é o etéreo, é o leve, é o cristalino, é o diáfano, é o que fala de coisas muito leves da natureza, nuvens e riachos, alguma coisa que não ‘toca’ direto. Eu acho que a Cecília Meireles exemplifica um senso comum que a gente tem em relação ao feminino. Talvez o feminino seja alguma coisa mais violenta que isso. Talvez o feminino seja mais sangue, mais ligado à terra. (CESAR, 1999, p. 269).

A poeta também reconhece a posição marginal que a mulher tem, necessitando, então, impor-se e falar. É muito complicado, até hoje, não privilegiar alguns modelos determinados ao que é feminino. Ao dizer que o “feminino” pode ser escrito por homens, Ana contradiz o padrão, e isso é muito relevante de se demarcar ao estudá-la ao viés da crítica feminista. Ainda que se debata o que

é próprio da mulher ou não, é visível, na produção poética da autora, que os estereótipos não são determinantes e seus poemas têm uma voz muito própria e inovadora.

Um fato importante para o momento é Ana Cristina Cesar ser a homenageada, no ano de 2016, da Festa Literária de Paraty (Flip). Ela é a segunda mulher nessa posição em 13 anos de evento. Além disso, tem havido um interesse em geral crescente pela obra da autora, com encontros de leitura dedicados à sua obra. O aumento do interesse por obras de autoria feminina tem demonstrado a necessidade de se conhecer mais o que é produzido e muitas vezes fica fora do radar mercadológico.

2 Poesia

Segundo Carlos Reis (2008), a poesia pode referir-se, de modo geral, aos textos versificados, sejam eles líricos, narrativos ou dramáticos. O trabalho com as palavras, nesse sentido, torna-se central, com a poesia sendo “muitas vezes activamente *subversivo*, [...] em que procura, nalguns casos chegando a extremos de radicalização inovadora, surpreender formas e sentidos inusitados” (REIS, 2008, p. 307, grifo do autor). Como representante oficial do texto poético, temos o modo lírico, o qual, para o autor, é caracterizado com três propriedades principais: a interiorização – “centrada num sujeito poético eminentemente egocêntrico” (p. 314); a subjetividade; e a motivação.

O sujeito poético é individual e egocêntrico, tratando de temas de determinado universo. Isso não significa que a poesia não possa subverter esta característica. Esse sujeito poético pode ou não referir-se a quem escreve propriamente, mas é importante lembrar que estes são sujeitos distintos. A criação ficcional distingue autor-pessoa do autor-criador (exceto em casos como a autoficção). Conforme teorias de Bakhtin, o segundo é um “constituente do objeto estético” (FARACO, 2005,

p. 37), dando forma ao enunciado literário. De alguma forma, o criador materializa sua posição axiológica (constituída por ideologias, valores morais, etc.) na obra. As escolhas que definem o enunciado não são isentas do autor-pessoa, e disso advém o estilo próprio e individual de cada um, mas é o autor-criador que compõe a obra de arte. Assim, “em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas” (FARACO, 2005, p. 38), e isso acaba por guiar a feitura do objeto estético e sua leitura.

A subjetividade está relacionada à presença do “eu”, ou seja, o uso predominante da primeira pessoa verbal. Há, nisso, a existência de interação entre o eu e o tu. Essa propriedade também se refere ao uso de

[...] registros *simbólicos, imagísticos e metafóricos*, essas formulações tornam a leitura do texto lírico especialmente complexa, na medida em que os sentidos assim expressos [...] decorrem de correspondências e associações que só tem validade no contexto de um determinado universo poético, com uma lógica interna própria. (REIS, 2008, p. 322, grifos do autor).

A motivação (poética), portanto, deve ser entendida como um “processo de evocação de sentidos” (REIS, 2008, p. 323) totalmente diferente da narrativa em prosa. A rima e sonoridade privilegiada pela poesia lírica refere-se à relação primordial com a música e o canto. A poesia, no entanto, supera a formalidade da linguagem, dando novos significados às palavras. Além disso, pode utilizar recursos fonéticos, como aliteração, rima, ritmo e metro, os quais foram usados de maneira peculiar na poesia marginal.

O gênero poético tem características próprias quanto à linguagem, estrutura e conforme seu cronotopo – tempo e espaço. Para Mikhail Bakhtin, existem dois tipos de gêneros do discurso, os quais são “relativamente estáveis”: o primário, que corresponde aos enunciados simples, como a oralidade; e o secundário, que é definido como

complexo e se apresenta em comunicação cultural elaborada, como na literatura, e esses gêneros se utilizam dos primários em sua constituição.

Essa mistura de usos dos enunciados confere aos gêneros a característica de heterogeneidade, pois a língua – oral ou escrita – é utilizada de maneira múltipla. Nesse sentido, diz-se que os gêneros do discurso não são totalmente estáveis porque podem mudar conforme o estilo de quem escreve e seu cronotopo, além do indivíduo que o lê, o que forma os “outros do discurso”, que dizem respeito também à cultura e à formação axiológica (constituída por ideologias, valores morais, etc.) do leitor e do escritor. A poesia, principalmente a mais atual, que foge aos padrões anteriores, é muito afetada por essa mistura de linguagens e usa-se dela na constituição do estilo individual.

O cronotopo tem a função de relatar e informar algum fato, além de dar informações precisas de tempo e espaço, fornecendo imagens dos acontecimentos. É, portanto, um dos pontos centrais a obra literária, sendo que as ações e generalidades filosóficas e sociais são construídas a partir dele. O tempo e o espaço revelam os costumes do ser humano, suas ideias, as cidades, as ruas, a estrutura social, entre outros. **É importante reconhecer que quem** escreve, como parte de um mundo sócio-histórico, tendo um lugar e uma condição na sociedade, cria sua obra, não importando o conteúdo, com uma forma estética determinada pela sua época e seu estilo individual. A forma de expressão do escritor tem relação direta com o modo de lidar com o mundo exterior. Assim, o contexto histórico-social no qual quem escreve está inserido é refletido na produção, pois não se está livre do momento literário em que se vive, então, é evidente que hoje a poesia não irá ser a mesma que a lírica tradicional, quando eram obrigatórias rimas e métricas, como no caso de Ana C.

O estilo é indissolúvel do enunciado, sendo o gênero literário propício para que quem escreve/

fala dar-lhe um estilo individual. É evidente que cada enunciado tem uma estrutura temática, composicional e estilística definida – tanto pelo gênero quanto pelo cronotopo, como já dito –, mas a forma como esta será utilizada parte da vontade de quem escreve, por isso, “quando há estilo, há gênero” (BAKTIN, 1997, p. 286) e, assim, o estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo.

Bakhtin também explica que o gênero é pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. Então, ele é “uma diversidade social de linguagens, organizadas artisticamente” (1988, p. 74). Há, assim, o plurilinguismo social, em que muitos temas e muitas vozes, línguas e linguagens são objetos da obra. A literatura abarca gêneros de estudo contínuo e inacabado, pois ela existirá enquanto existir história. Além disso, esse inacabamento é definido por Machado (1997) como a “focalização de uma ideia ou fenômeno à luz de diferentes pontos de vista” (p. 145), de forma que determinada escritura, conforme o querer dizer do locutor, tem resultados relativamente previsíveis.

A escrita, então, participa das transformações sociais e históricas do mundo, pois é uma maneira viva de expressão, que vai modificando-se com o tempo e, ainda, continua perene como registro histórico, de entendimento da sociedade ou como objeto de entretenimento. Os gêneros do discurso se renovam em cada obra e em cada momento histórico, acompanhando as mudanças da língua e da coletividade.

Em meio a tantos padrões de escrita poética, destaca-se a possibilidade do verso livre e da poesia experimental. O primeiro “acentua a libertação do ritmo e mostra que este não depende de um metro fixo.” (REIS, 2008, p. 331). A poesia pode ser adequada conforme o texto e a escrita. Nesse sentido, a poesia marginal surge experimentando novos formatos técnico-formais. A poesia experimental recebe influências culturais diversas,

utilizando-as na produção; isto é, a palavra é perpassada também por imagens, sons, dimensão.

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, época politicamente turbulenta, ficou conhecida como marginal uma geração de poetas, como Waly Sailormoon, Chacal, Paulo Leminski, Cacaso e a própria Ana Cristina Cesar. A partir de 1964, quando a ditadura militar foi instituída, uma série de medidas de censura e repressão foram implantadas, gerando não só violência física como também limitando a produção artística do País. Nos anos 1970, após o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5),² que instaurava a censura e a tortura, a literatura surge como uma forma de reclamar a liberdade. Conforme Samira Youssef Campedelli (1995), jovens poetas disseram-se marginais, não havendo, assim, um movimento unificado. A produção poética acabou por ser a denúncia do momento histórico, sendo irônica, coloquial, zombeteira.

O “marginal” (ou “mimeógrafo”, outro termo usado) do nome da geração diz respeito principalmente à forma como a poesia foi difundida, por meio de impressões em folheto e pichações de muros, fora do circuito comercial dos livros. Robert Ponge (1981) questiona a definição de literatura marginal, a qual seria “à margem da literatura oficial, isto é, da literatura da classe dominante.” (PONGE, 1981, p. 137, grifo do autor). Essa definição leva à pergunta sobre o que seria oficial. Aqui, creio que o fato das publicações serem independentes (fora de editoras) e a temática (p. ex., anticensura/antiditadura) favoreça o título de “marginal”. Como o mesmo teórico ainda coloca, ser “outro”, aparecendo como não pertencendo à classe dominante, pode favorecer a caracterização. Nesse sentido, mulheres, geralmente oprimidas na sociedade, também são marginais, por serem menos respeitadas e desprezadas como humanas.

2 Tal lei, instaurada em 13 de dezembro de 1968, cerceava a liberdade, tendo a Presidência da República o poder de vigiar e cassar privilégios de cidadãos acusados de transgressão às ideologias do governo militar.

É possível pensar, assim, que Ana Cristina Cesar é duplamente marginal. É importante estabelecer que a literatura marginal produzida atualmente nada tem a ver com a do final do século XX, tendo uma teoria completamente nova que a conceitua.

Conforme Sérgio Gonzaga (1981), a partir da década de 1950, com o progresso econômico do Brasil rumo ao capitalismo, a condição periférica de alguns grupos acabou sendo acentuada. A marginalização poderia ter três vertentes distintas: a da editoração; a da linguagem; e a que buscava retratar grupos excluídos do sistema capitalista. A primeira vertente seria a do Rio de Janeiro, por exemplo, com a geração mimeógrafo. A segunda vertente diz mais respeito à forma, como a indefinição de gênero (prosa ou poesia). A terceira vertente está ligada ao tema, por assumir um discurso populista (cotidiano de setores oprimidos). Para o autor, “essa vanguarda cai no anacronismo histórico, pois reduplica os valores (ou antivalores) das revoltas modernistas geradas em contextos absolutamente distintos.” (GONZAGA, 1981, p. 150). Porém, não se pode tirar o valor dessas escritas por causa disso. A literatura social, naquele momento, mesmo escrita por pessoas que não vivenciavam as dificuldades retratadas em seus textos, não perde o sentido de denúncia e luta.

Ana Cristina Cesar, ao dissertar sobre a escolha de ser marginal, explica o significado disso, que “parece se concentrar não só na intervenção direta do escritor no processo global de produção da obra (tornando claro que a produção literária não se restringe à escritura), mas também num descompromisso com o sistema de consagração no campo cultural.” (CESAR, 1999, p. 201). Isto é, pela dificuldade de entrar no mercado editorial, pela desvalorização de quem escreve pelas editoras, quem escreve se vê ativo no processo de publicação e precisa se impor nesse sentido.

A autora reconhece o movimento tropicalista (1967-1968) como antecedente da cultura

“desviante” (CESAR, 1999, p. 213). O tropicalismo musical de certa forma insere ideais político-sociais de denúncia e crítica na literatura posterior, a qual é considerada “pós-tropicalista”. Nessa época, os “valores arcaicos da direita” assumiam o poder e era necessário o engajamento político artístico contra isso. Para a autora, o movimento é, então,

[...] a expressão de uma crise, uma opção estética que inclui um projeto de vida, em que o comportamento passa a ser elemento crítico, subvertendo a ordem mesma do cotidiano e *marcando os traços que vão influenciar de maneira decisiva as tendências literárias marginais*. [...] a subversão de valores apareciam como demonstração da insatisfação com um momento em que a permanência do regime de restrição promovia a inquietação, a dúvida e a crise da intelectualidade. (CESAR, 1999, p. 214, grifo meu).

É relevante demonstrar a influência do tropicalismo para a literatura marginal e a importância da escolha pela marginalidade, que é feita conscientemente: “O uso de tóxicos, a bissexualidade e o comportamento exótico são vividos e sentidos como gestos perigosos, ilegais e, portanto, assumidos como contestação de caráter político.” (CESAR, 1999, p. 217). Além disso, a autora também demarca o momento do político vivido como uma razão para a escolha da “contracultura”. Instala-se, assim, uma desconfiança geral.

Ao descrever a revista *Navilouca*, organizada por Torquato Neto e Wally Sailormoon – também poetas –, Ana Cristina Cesar caracteriza a escrita marginal como uma “experimentação radical de linguagens inovadoras como ‘estratégia de vida’, e na recusa das formas acadêmicas e institucionais da racionalidade. Era preciso mudar a linguagem e o comportamento, recusar as relações dadas como prontas, ‘viajar’, tornar-se ‘mutante’.” (CESAR, 1999, p. 219). Quem escreve tem a dupla função de desviar-se tecnicamente e, ao mesmo tempo, tematicamente, investindo contra o cotidiano. A fragmentação aparece não apenas como um procedi-

mento literário, mas também como um sentimento do mundo, o qual está sofrendo a época.

A estética da poesia marginal é livre e muito particular, mas é possível compará-la com vanguardas anteriores: “Os poetas jovens foram, principalmente, contra. Contra as portas fechadas da ditadura, contra o discurso organizado, contra o discurso culto, contra a poesia tradicional e/ou universal.” (CAMPADDELLI, 1995, p. 27). Assim, a linguagem passa a ser alegórica, desconstruindo padrões pressupostos; as normas poéticas anteriores passaram a ser antiquadas, preferindo-se o verso livre, a coloquialidade. É possível simplesmente constituir uma cena com poucas palavras, ou usá-las a fim de construir estruturalmente uma imagem, como se a folha em branco fosse um quadro a ser pintado. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda (2007), ao escrever sobre poesia marginal na época em que ela estava sendo produzida, a linguagem preza pela

[...] subversão dos padrões literários atualmente dominantes [...] faz-se clara a recusa tanto da literatura classicizante quanto das correntes experimentais de vanguarda que, ortodoxamente, se impuseram de forma controladora e repressiva no nosso panorama literário. (HOLLANDA, 2007, p. 10-11).

Assim, a forma coloquial e espontânea aproxima a poesia de quem a lê, além de o tema, muito próximo à vida comum, ser mais um fator de identificação na leitura. Obviamente, nem todas as pessoas poderiam identificar os textos e subtextos das produções, pois mesmo que aparentemente simples, tinham grande carga pensante e reflexiva. A poesia passa a retratar o cotidiano e criticar o real, sendo retratada “na psicografia do absurdo cotidiano, na fragmentação de instantes aparentemente banais, passando pela anotação do momento político.” (HOLLANDA, 2007, 11). Contudo, é importante evidenciar como uma poesia aparente bem-humorada estava entremeada a um contexto muito mais complexo do que aparentava,

em um momento político conturbado, de censura e cerceamento, como é possível reconhecer na produção poética de Ana Cristina Cesar.

3 Poemas de Ana Cristina Cesar

Os poemas de Ana Cristina Cesar tornaram-se **célebres** pela singularidade que apresentavam em relação aos seus contemporâneos, tendo em vista que a autora teve uma educação formal e privilegiada, usando de referências pessoais e drummondianas. Como demonstração da poética da autora, vamos analisar, de forma metonímica, os poemas “16 de junho”, “Cabeceira” e “Samba-canção”. Eles foram escolhidos porque representam, de formas diferentes, a produção de Ana C. O primeiro é em forma de prosa/diário e está no seu primeiro livro, *Cenas de Abril*; o segundo e o terceiro são em versos, mais ou menos longos, do livro *Aos teus pés*.

Na já citada conferência que deu em abril de 1983, Ana Cristina Cesar explica que a escrita de diário e correspondência tinha como foco uma pessoa mais ou menos definida (o “querido diário” ou o destinatário da carta), de maneira íntima e centrada, enquanto na escrita literária, existe “o desejo do encontro ou o desejo de mobilização do outro” (CESAR, 1999, p. 258), ainda que não se saiba quem. A primeira escrita que temos, ainda crianças, é por meio dos diários e da correspondência. Isso dá a ideia de naturalidade na escrita e também pessoalidade. Assim, a questão do interlocutor fica marcada na poesia porque se espera que seja lida e ocorra diálogo como troca de sensações.

Nesse caso, é relevante ressaltar o dialogismo, da teoria de Mikhail Bakhtin, como interação entre quem lê e a obra lida. O diálogo não é só o movimento de interrogação e resposta, ocorrendo também entre pessoa e texto, pois quem lê é ativo e sucedem-se pensamentos e sensações consequentes da leitura. Isso está relacionado ao gênero textual e

ao tipo de pessoa que lê, além de todos os outros fatores (cronotopo, formação axiológica, outros do discurso) que constituem a leitura e o dialogismo. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que “ninguém se situa imunemente no processo da leitura” (MACHADO, 1997, p. 148).

Como disse a própria autora, “cada texto poético está entremeado com outros textos poéticos. Ele não está sozinho. É uma rede sem fim. É o que a gente chama de intertextualidade” (CESAR, 1999, p. 267). Além disso, conforme Bakhtin, “a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (1997, p. 286), então todas as escolhas feitas não são à toa e constituem o estilo e a expressividade da Ana, conferindo musicalidade ao texto. Sabendo-se que, na época da Ana Cristina Cesar, a poesia já não carregava limitações como em momentos anteriores, isso acaba por ser uma característica de sua escrita.

16 de junho

Posso ouvir minha voz feminina: estou cansada de ser homem. Ângela nega pelos olhos: a woman left lonely. Finda-se o dia. Vinde meninos, vinde a Jesus. A Bíblia e o Hinário no colinho. Meia branca. Órgão que papai tocava. A bênção final amém. Reviradíssima no beliche de solteiro. Mamãe veio cheirar e percebeu tudo. Mãe vê dentro dos olhos do coração mas estou cansada de ser homem. Ângela me dá trancos com os olhos pintados de lilás ou da outra cor sinistra da caixinha. Os peitos andam empedrados. Disfunções. Frio nos pés. Eu sou o caminho a verdade a vida. Lâmpada para meus pés é a tua palavra. E luz para meu caminho. Posso ouvir a voz. Amém, mamãe.
(CESAR, 2013, p. 32)

Em “16 de junho”, uma série de outros discursos podem ser retomados, inclusive a questão dos estereótipos de gênero. Ao retratar um dia, como demonstrado no título, o poema (assim chamado porque a estrutura não o altera) tenta agarrar instantes. É importante perceber, então, como as frases vão se encaixando para criar uma imagem muito simbólica durante a leitura.

Logo na primeira frase, surge algo inusitado, uma voz feminina que diz: “estou cansada de ser homem.” Pode-se dizer que existe aí a ideia de transexualidade, pois o sujeito pode ter sido designado ao nascer como do gênero masculino, mas não é essa a sensação que tem, visto que sua voz é feminina – o que, de certa forma, caracteriza uma mulher trans. A transexualidade pode ser definida como a não identificação entre o sexo (biológico) designado a uma pessoa ao nascimento e seu gênero (construto social) durante a vida.

Ângela aparece como alguém que o sujeito lírico vê, fala pelos olhos “a woman left lonely” (uma mulher solitária), que é o nome de uma música de Janis Joplin, uma cantora texana, conhecida como “Rainha do Rock and Roll” na década de 1960 e muito revolucionária em sua época. Nisso, o dia termina, e as referências às músicas continuam no texto. “Vinde meninos, vinde a Jesus” faz parte de uma canção religiosa, provavelmente conhecida pela poeta, tendo sido criada em uma família cristã. Nesse sentido, dois livros aparecem: a Bíblia e o Hinário. O primeiro como símbolo mundial da religião católica, o segundo sendo um livro que contém uma coleção de canções e hinos religiosos.

“Meia branca. Órgão que papai tocava. A bênção final amém” traz referências ao instrumento musical, possivelmente tocado em uma celebração ou missa, a qual é terminada com “amém”. Outra interpretação pode surgir da palavra órgão e de bênção final: o órgão como referência à genitália e a bênção final como o gozo. Isso se dá em conformação ao que vem a seguir, com a imagem do sujeito lírico “reviradíssima”, talvez extasiada. Ao que aparece a mamãe, cheira e percebe tudo. O cheiro que ela percebe pode ser relacionado a algo característico da masturbação. E a ideia de estar cansada de ser homem é retomada.

Ângela é novamente citada, a qual estava presente desde o início do ato, tornando, talvez, o sujeito lírico lésbica, por se caracterizar como “can-

sada de ser homem”. Assim, Ângela pode ser determinada como uma pessoa “feminina”, pois tem os olhos pintados, e a dá “trancos”, provavelmente reprimendas. “Os peitos empedrados” fazem lembrar a lactação, quando há leite em excesso não retirado, talvez por isso as disfunções relatadas a seguir.

“Eu sou o caminho a verdade a vida. Lâmpada para meus pés é a tua palavra. E luz para meu caminho” novamente marca a intertextualidade do poema e refere-se a duas passagens bíblicas: João 14 e Salmo 119. A voz ouvida provavelmente seria da mãe, pois, ao final, é respondido “amém, mamãe”, como que abençoando ou rezando pelo sujeito lírico.

De forma ampla, a construção do poema mostra o inconsciente do sujeito lírico, quem está com ele, o que ele pensa e onde ele está. É um quarto, com um beliche, Ângela está com ele, a religiosidade e as músicas são transformadas em subtextos, há uma interação sexual e a mãe aparece e acaba nos revelando o que está acontecendo efetivamente. É notória a perspicácia necessária para fazer tantas relações em poucas linhas. Ana instiga e faz pensar sobre o que é ser mulher ou homem, sendo que as pessoas têm dificuldade de escolher o que ser e o mundo, de alguma forma, limita essa escolha.

cabeceira

Intratável.
Não quero mais pôr poemas no papel
nem dar a conhecer minha ternura.
Faço ar de dura,
muito sóbria e dura,
não pergunto
“da sombra daquele beijo
que farei?”
É inútil
ficar à escuta
ou manobrar a lupa
da adivinhação.
Dito isto
o livro de cabeceira cai no chão.
Tua mão que desliza
distradamente?
sobre a minha mão
(CESAR, 2013, p. 106)

O segundo poema analisado, “Cabeceira”, também retrata alguns momentos de reflexão, distração e, por que não, paixão. Inicia, assim, com o sujeito lírico possivelmente sozinho, com um problema sem solução. É demonstrada a vontade de desistir da escrita, da expressão de sentimentos como a ternura. “Faço ar de dura,/muito sóbria e dura” expressa fingimento sobre a personalidade, ao mesmo tempo que contradiz estereótipos femininos de sensibilidade e delicadeza.

As aspas do poema são versos de Manuel Bandeira e, com isso, a intertextualidade serve como um questionamento que o eu lírico não faz a outra pessoa, ou seja, não busca saber o que fazer daquela interação amorosa. Além disso, de alguma forma retoma o título do poema, podendo-se entender que o sujeito poético está deitado na cama, pensando sobre os seus sentimentos e, também, lendo o poeta. Nesse sentido, tentar adivinhar o que está acontecendo é inútil.

O poema é finalizado com a percepção do livro de cabeceira caindo e a imagem: “Tua mão que desliza/distradamente?/sobre a minha mão”, a qual poderia demonstrar a concretude do amor, com as mãos se tocando, mas, também, será que está efetivamente acontecendo? Ou é só por distração?

samba-canção

Tantos poemas que perdi.
Tantos que ouvi, de graça,
pelo telefone – tá,
eu fiz tudo pra você gostar,
fui mulher vulgar,
meia-bruxa, meia-fera,
risinho modernista
arranhado na garganta,
malandra, bicha,
bem viada, vândala,
talvez maquiavélica,
e um dia emburrei-me,
vali-me de medidas
(era uma estratégia)
fiz comércio, avara,
embora um pouco burra,
porque inteligente me punha
logo rubra, ou ao contrário, cara
pálida que desconhece
o próprio cor-de-rosa,
e tantas fiz, talvez

querendo a glória, a outra
cena à luz de spots,
talvez apenas teu carinho,
mas tantas, tantas fiz...
(CESAR, 2013, p. 113)

O poema “Samba-canção”, de *Aos teus pés*, chama a atenção pelos seus 25 versos livres, em linguagem coloquial, e com algumas intertextualidades a mostra. O texto começa, já pelo título, como a possível marcação de sua origem, visto que esse subgênero do samba foi criado no Rio de Janeiro, assim como a autora. Mas também pode ser entendido como uma metáfora ao fato de o poema ser muito sonoro e ritmado. O eu-lírico feminino dialoga com outro não definido, e o dialogismo sempre existe, mesmo que não se saiba quem lerá, quem será o destino.

Ao iniciar o poema com a noção de perda (“Tantos poemas que perdi.”), entende-se que ocorre metalinguagem; é possível interpretar o verso como a autora-criadora reclamando dos poemas que não escreveu, ou dos que ouviu “de graça,/ pelo telefone”, mas que igualmente não estão eternizados em lugar algum além da memória. A intertextualidade é notada no terceiro e no quarto versos: “taí, eu fiz tudo pra você gostar” é um verso da música “Pra você gostar”, cantada em versão conhecida por Carmen Miranda, mulher e símbolo, que demonstra a sofreguidão do amor não correspondido, e o poema pode ser considerado nesse sentido também.

O texto de Ana mostra alguns estereótipos que a mulher tem ou impõe a si por vontade própria, como “mulher vulgar,/ meia-bruxa, meia-fera”, demonstrando a força e o desejo do eu-lírico em seduzir o outro a quem o enunciado se refere. Ademais, não se sabe exatamente o que se é, há indefinições. Ao usar “bicha” e “viada” para se caracterizar, os quais são termos que faziam referência principalmente à homossexualidade masculina, e sendo o eu-lírico feminino, pode

ser entendida como uma demonstração de homossexualidade feminina. A apropriação de tais termos por uma mulher demonstra seu poder em relação à linguagem, sendo ela flexível para que qualquer pessoa sintasse à vontade e com poder para usá-la.

A locutora, depois das tentativas para que a outra pessoa gostasse visivelmente malsucedidas, coloca-se novamente com contraditórios identitários, porque se antes foi “maquiavélica”, agora “vali-me de medidas”, ainda que “(era uma estratégia)”. É evidente que não se era delicada de verdade, que foi apenas uma tentativa de sedução. Também é importante perceber o papel feito pela mulher para conquistar o destinatário, tendo em vista que “embora um pouco burra,/ porque inteligente me punha” demonstra contradição e estabelece que melhor seria ser burra a fim de conquistar, ironizando um padrão posto de que mulheres devem ser inteligentes ou bonitas, dificilmente ambas, uma vez que isso dificultaria a sedução. Tem-se a possibilidade de entender que o desconhecimento sobre “o próprio cor-de-rosa” seja uma dúvida sobre si, sobre não saber exatamente quem é; o desconhecer esse cor-de-rosa pode ser o mesmo das medidas, que não se tem. O cor-de-rosa e as medidas podem ser características ditas femininas que talvez não se tenha ou que não se saiba que tem. Para além disso, é possível romper com o cor-de-rosa, em uma transgressão estética ao esperado socialmente.

Ao final, o poema resume bem toda a elucubração sobre si que o eu-lírico faz, considerando que todos os papéis adotados podem ter sido para conseguir a glória ou apenas o carinho – e atenção, afinal – do outro. Ana Cristina Cesar tem imensas possibilidades de escrita e, dentro da estética do gênero, inova na linguagem e nas escolhas vocabulares, propondo muitas interpretações em cada texto.

Considerando as teorias abordadas ao longo do texto, a poética de Ana C. surpreende em termos temáticos, uma vez que não se limita ao seu cronotopo, podendo ser lida e analisada hoje como uma autora que subverteu a lógica de publicação com impressões independentes e transgrediu ideais de feminilidade ao escrever e questionar os papéis de gênero. Em termos formais, os poemas analisados contrapõem-se a uma estrutura estática e definida, não tendo rimas marcadas nem contagens silábicas, aproximando-se muito do contexto literário em que foram produzidos.

É relevante destacar que a literatura marginal discutida neste artigo difere-se da que, a partir de 2000, com a publicação de “Terrorismo literário”, de Ferréz, se reconhece em ascensão no Brasil, na qual se tem uma recorrência maior de vozes anteriormente ignoradas socialmente. No entanto, ainda há a necessidade de reflexões em torno do que é ser mulher e escritora, sendo possível trazer Ana C. para a atualidade, com textos que evocam questões em torno disso também, como visto nos poemas apresentados, levando-se em consideração que uma produção não substitui a outra.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-326.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.
- CAMARGO, Maria Lucia de Barros. *Atrás dos olhos pardos: uma leitura da poesia de Ana Cristina Cesar*. Chapecó: Argos, 2003.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Poesia marginal dos anos 70*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CASTRO, Felipe Di. *Ana Cristina Cesar*. Gravações de 6 abr. 1983. Disponível em: <<http://www.radiobatuta.com.br/Episodes/view/482>>. Acesso em 13 mar. 2016.
- CESAR, Ana Cristina. Depoimento de Ana Cristina Cesar no curso “Literatura de mulheres no Brasil”. In: _____. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999. p. 256-273.
- _____. Literatura e mulher: essa palavra de luxo. In: _____. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999. p. 224-232.
- _____. Riocorrente, depois de Eva e Adão. In: _____. *Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999. p. 241-248.
- _____. 16 de junho. In: *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 32.
- _____. Cabeceira. In: *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 106.
- _____. Samba-canção. In: *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 113.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-58.
- FERRÉZ. Terrorismo literário. In: _____. (Org.) *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 9-14.
- GONZAGA, Sérgio. Literatura Marginal. In: FERREIRA, João-Francisco (org.) *Crítica literária em nossos dias e literatura marginal*. Porto Alegre: UFRGS, 1981. p. 143-153.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *26 poetas hoje*. 6. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 141-158.

- NAVARRO, Márcia Hoppe. Por uma voz autônoma: o papel da mulher na história e na ficção latino-americana contemporânea. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 11-55.
- PONGE, Robert. Literatura marginal: tentativa de definição e exemplos franceses. In: FERREIRA, João-Francisco (org.). *Crítica literária em nossos dias e literatura marginal*. Porto Alegre: UFRGS, 1981. p. 137-142.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Porto: Almedina, 2008.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço de autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 182-189.
- SCHÜLER, Donaldo; MARTINS, Cyro; CARVALHAL, Tania Franco. *Mulher em prosa e verso*. Porto Alegre: Movimento, 1988.
- SOUZA, Carlos Eduardo Siqueira Ferreira de. *A lírica fragmentária de Ana Cristina Cesar: autobiografismo e montagem*. São Paulo: EDUC, 2010.
- WOOLF, Virginia. Mulheres romancistas. In: _____. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre: L&PM, 2013. p. 25-31.

Submissão: 06 de junho de 2017.

Aceite: 16 de janeiro de 2018.

Histórias em jogo: notas sobre videogames e percursos narrativos em *day of the tentacle*

Jorge Adeodato Jr¹

Ricardo Jorge de Lucena Lucas²

Resumo

Jogos eletrônicos constituem elementos de uma cultura popular recente e possuem, entre o público jovem, enorme potência comunicativa. No entanto, pouco foi produzido em termos de análise acadêmica sobre as possibilidades narrativas deste universo; fato curioso, uma vez que videogames permitem análises profícuas dentro de áreas que estimulem diálogos entre linguagens artísticas e contextos culturais diversos. Este trabalho visa ressaltar, dentro do jogo *Day of the Tentacle* (1993; 2016), características gerais do gênero *adventure* e as formas como nele se desenvolvem processos de referência a outros itens da cultura pop (cinema, desenhos animados, e personagens arquetípicos da literatura de terror e de ficção científica). Recorreremos, para fins de análise, à proposições de críticos da cultura recente (JAMESON, 1991) e teóricos do *Game Studies* (GALLOWAY, 2006; NEWMAN, 2004 e 2008).

Palavras-chave: Narrativas contemporâneas intermédias. Literatura intermídia. Contemporaneidade.

STORIES AT STAKE: NOTES ON VIDEOGAMES AND NARRATIVE DEVICES IN *DAY OF THE TENTACLE*

Abstract

Electronic games are a strong element in contemporary culture due to its powerful communicative potential among youngsters. However, little has been produced in terms of critical and academic analysis in Brazil concerning the narrative processes of this particular universe; a surprising fact, since videogames may stand as an interesting topic of analysis within areas which stimulate dialogues between cultural and artistic contexts. This work aims to highlight, in *Day of the Tentacle* (1993, 2016), narrative dynamics in the adventure game genre and the ways by which it applies references to other cultural artifacts (cinema, cartoons and archetypal characters of the literature of terror and Science fiction). For the sake of analysis, propositions by recent cultural critics (JAMESON, 1991) and Game Studies theorists (GALLOWAY, 2006; NEWMAN, 2004 and 2008) will be used.

Keywords: Videogames. Contemporary narratives. Intermedia and literature. Contemporaneity.

Introdução

1 Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Ceará. E-mail: jorgeadeodato@yahoo.com.br

2 Doutorado em Comunicação Social. Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ricardo.jorge@yahoo.com>

Videogames têm sido, há algumas décadas, elementos de presença relevante dentro do contexto da cultura popular. De acordo com Galloway (2006, p. xi), jogos eletrônicos “têm ocupado uma posição central na cultura de massa por mais de vinte anos, e surpreendentemente poucas obras ocupam-se de uma análise crítica desse meio”³. É possível argumentar que possuam influência semelhante à televisão e à internet em meio ao público jovem; talvez até algo mais direta, uma vez que games têm a capacidade de não apenas entreter, mas também de formar comunidades segmentadas dispostas a interpretar, gerar e repassar informações acerca deste artefato cultural (NEWMAN, 2008, p. 5). O vasto investimento financeiro por parte da indústria pode ser justificado, óbvio, por um vantajoso retorno. Mas o que nos videogames os tornam tão populares, e o que no debate em torno deles pode vir a ressaltar sua relevância?

Em rápida análise, do caso brasileiro em particular, a ascensão em termos de popularidade dos jogos eletrônicos deu-se, particularmente, por volta da década de 1980. Se gerações anteriores estavam acostumadas às máquinas de pinball e fliperamas, toda uma nova leva de jogadores foi construída dentro do conforto do lar através da disseminação de consoles como o Atari e similares. Durante os anos 90, revistas especializadas em jogos eletrônicos e as populares locadoras de bairro ajudaram a alimentar um público ávido e apaixonado por esta plataforma de comunicação e, sobretudo, entretenimento. Console a console, uma geração após a outra (repleta de uma terminologia especializada em um sem-número de especificidades -- como plataformas de 8, 16, 32 bits; jogos para PC; mídias em cartucho, cd, dvd, blu-ray, etc), o jogador brasileiro contou ainda com uma facilidade em comparação ao primeiro mundo:

³ Trecho em tradução livre. No original: “Video games have been central to mass culture for more than twenty years, yet surprisingly few books today attempt a critical analysis of the medium”

a de ser um mercado extremamente afeito aos produtos “piratas”; seja o cartucho de procedência duvidosa comprado em países vizinhos, seja aquele jogo conseguido via internet de maneira ilegal. Assim, a troca de informações e produtos tornou-se pouco dispendiosa e consideravelmente mais facilitada.

Décadas depois, as crianças, e jovens que cresceram com isso, são hoje adultos o suficiente para contar, por intermédio de produção cultural e acadêmica, a história do impacto que esta linguagem teve em suas formações. Thomas Bissell (2010) e Michael W. Clune (2015), autores norte-americanos de literatura, puderam relatar maneiras como os videogames lhes influenciaram como ferramenta narrativa. Ambos escreveram, em anos recentes, um formato muito singular do gênero literário “memórias”: envolveram suas próprias vivências pessoais -- o primeiro, dos primeiros anos de sua idade adulta; o segundo, percorrendo sua infância até o final da adolescência -- e os modos como suas narrativas pessoais estão fortemente atreladas a jogos de videogame. Esse impacto não se restringe em exemplos oriundos de primeiro mundo. Autores brasileiros, como Daniel Galera e Daniel Pellizzari já deixaram claro a influência da narrativa de jogos eletrônicos na literatura que praticam: o primeiro, com seu conto *Virando o Jogo* (2010) publicado originalmente no quarto número da Revista *Serrote*; o segundo, na caracterização de uma das personagens do romance *Digam a satã* que o recado foi entendido (2013).

Jogos eletrônicos podem, assim, ser analisados também dentro da própria esfera da literatura, mais especificamente na área de literatura comparada; uma que estimula o diálogo entre o ramo narrativo por excelência com outras áreas e contextos. Neste sentido, a quarta edição da revista *Intersemioses* (2013) do Núcleo de Estudos de Literatura e *Intersemioses* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi inteiramente dedicada às

interseções possíveis entre videogames e a literatura, numa edição em que foi reiteradamente salientada a importância de uma leitura multidisciplinar nas análises e na lida com estas novas mídias (TEIXEIRA, 2013, p. vi). Importante ressaltar, contudo, que basta uma rápida consulta ao sumário da publicação para notar a numerosa quantidade de artigos produzidos por autores estrangeiros, o que nos leva a crer se tratar de um campo que, no país, ainda não foi devidamente explorado dentro das possibilidades da academia. Assim, destaca-se não apenas a relevância desta colaboração à comunidade científica, mas sublinha-se também o fato de que há, infelizmente, pouca fortuna bibliográfica sobre o tema em português brasileiro.

As análises aqui dispostas, portanto, terão por base o ramo norte-americano do Game Studies e levará também em consideração fontes publicadas em revistas, jornais, documentários, etc. Para o presente trabalho, constitui intenção ulterior ressaltar como se dá a referência a elementos da cultura popular em um jogo do estilo *adventure*, bem como sublinhar formas como este hibridismo narrativo tem lugar em um jogo eletrônico. Esses artifícios de linguagem, tão próprias ao videogame, provam ser este um terreno adequado para uma análise que opte pelo uso de uma zona interdisciplinar entre Literatura Comparada e Estudos da Mídia. Assim, atentaremos neste trabalho por sobre o jogo *Day of the Tentacle* (DOTT), lançado originalmente em 1993 e parte do universo criado por sua produtora LucasArts. Procederemos, em um primeiro instante, à apresentação do gênero a que pertence este jogo, o *adventure*, apontando sua essência linear e de cunho narrativo. Em sequência, analisaremos a história de DOTT e a “linhagem” de jogos em que nosso objeto se insere, bem como certas particularidades de sua mecânica dentro de seu gênero. Por fim, ressaltaremos as intercessões narrativas que o jogo estabelece com a história norte-americana, personagens arquetípicos da

literatura de horror e de ficção científica, desenhos animados e o cinema.

1. O gênero *adventure* e seus caminhos narrativos

Famoso durante quase toda a década de 1980, e atingindo o ápice de sua popularidade nos anos 90, os jogos estilo *adventure* foram bastante populares e ajudaram a sedimentar os computadores como um ambiente de divertimento eletrônico distinto daqueles que havia em fliperamas e consoles. Havia, nos computadores pessoais (PC, sigla para *personal computer*), um nicho para jogos que faziam uso do teclado e mouse; instrumentos que, à época, faziam parte apenas da mecânica de *games* que requeriam também raciocínio e certa estratégia, e não apenas reflexos rápidos e habilidade no manuseio de um controle. Exemplos de títulos nesse estilo são *Pirates!* (1987) e *Sim City* (1989), que solidificaram a visão do computador como ambiente adequado para jogos que envolviam inteligência e pensamento estratégico.

O primeiro *adventure* de grande sucesso, *King's Quest*, foi lançado em 1983. A dinâmica de jogo deste título difere muito daquela que hoje se toma como intrínseca ao estilo: os gráficos apresentados no monitor ilustravam, sim, o desenrolar da aventura, porém o usuário deveria interagir com elementos que surgiam à tela através de entradas verbais inseridas via teclado, utilizando-se de uma lista pré-definida de ações possíveis presentes no manual impresso que acompanhava o produto.

A linguagem de interação dominante ao gênero é aquela do aponte-e-clique (*point-and-click*), na qual o jogador interage com os cenários à tela através do cursor do mouse. Esta dinâmica foi apresentada ao público, apenas em 1987, pela Lucas Arts, com *Maniac Mansion* -- título ao qual o jogo que nos deteremos neste trabalho, *Day Of The Tentacle* (1993) é sequência direta.

O gênero adventure é, conforme se tenciona argumentar, focado na *narrativa*. Nela, o jogador avança através da solução de certos “problemas”, quebra-cabeças (*puzzles*) surgidos no decorrer do jogo. Estes, raras exceções, poderão ser resolvidos através da interação com o cenário, outras personagens ou pelo manuseio de objetos angariados em um inventário adquirido durante a jornada. Para um jogo ser reconhecidamente detentor de qualidade entre os admiradores do gênero devem, segundo Karhulahti (2014, p. 213), obedecer a três características básicas dentro de sua ambientação: *lógica, integração e expressividade*.

Como em toda história, há a necessidade da criação de um universo ficcional particular. Mary Ann Buckles, em sua pioneira tese de doutoramento acerca das potencialidades da ficção em meios eletrônicos, ressalta a importância da narrativa ao gênero, ao afirmar que “se o jogador não entende a história, a história simplesmente estanca” (BUCKLES, 1985, p. 180). O que moveria o jogador adiante seria, em essencial, a vontade de progressão dentro do enredo, seu envolvimento com o material e a empatia pelas personagens, não um acúmulo de pontos e recordes (raríssimos adventures contabilizam pontos); não a competição com seu colega que está de posse do controle número dois (raríssimos adventures admitem mais de um jogador); não a disputa para tentar terminar mais rápido (ainda que se saiba a sequência correta e a solução de todos os puzzles, o gênero conta com títulos relativamente longos). Portanto, em questão de motivações para progredir ou experienciar jogos deste gênero, conta-se muito a paixão por uma história bem construída e ambientada. James Newman argumenta que jogos para PC, diferente daqueles para consoles, intentam, sobretudo, fazer “os usuários não apenas juntem-se aos atores no palco, mas tornem-se atores, abolindo a noção geral

4 Tradução livre. No original, “...if the player does not understand the story [...] the story simply stops”

de uma platéia”⁵ (NEWMAN, 2004, p. 101). E, a partir desta característica por demais proeminente aos jogos desse estilo, pode-se construir uma aproximação entre modalidades narrativas outras, como o cinema e os desenhos animados.

Day Of The Tentacle, objeto de análise do presente trabalho, foi o adventure que, em sua geração (pré-1995), mais evidentemente deixou-se influenciar por estas outras linguagens, influências que tentaremos ressaltar no decorrer do presente trabalho. A isto, colaborou o fato de este ser um dos primeiros jogos a se beneficiar de um maior arsenal multimídia: animações melhor apresentadas; música ambiente; efeitos sonoros que aprofundavam a sensação de imersão; foi, também, o primeiro jogo do estilo onde cada personagem tinha suas falas completamente dubladas, ao invés de simplesmente escritas na tela como em um roteiro. Todos esses avanços tecnológicos contribuíram para uma melhor efetivação das inferências que os criadores se propuseram a criar, uma vez que nos colocamos em consonância com Pignatari, enxergando este artifício semiótico como algo inerente à produção de desdobramentos de sentidos artísticos / literários / narrativos, ao afirmar que são “operações lógicas de digitalização para efeito de análise e controle de fenômenos contínuos, donde tendem a multiplicar-se para maior precisão na apreensão das gradações desse mesmo contínuo” (2004, p. 61-2). A crítica especializada da época afirmou reiteradamente (HUTSKO, 1993; MAY, 1993) que o jogo mais parecia um desenho animado -- em virtude da plasticidade sonora, ambientalização, tom da narrativa, etc -- que um... jogo de videogame.

2. O dia do tentáculo

Em outubro do ano de 1987, investigações acerca do desaparecimento da jovem Sandy Pantz

5 Tradução livre. No original, “Computer users not only join the actors on stage, but become actors, abolishing the notion of audience altogether”

conduziram à crença de que ela fora raptada pelo Dr. Fred Edison. A vítima estaria viva, mantida em cativeiro, e alojada em uma espécie de laboratório localizado nos porões da mansão onde Edison reside com sua mulher Edna e seu filho Ed. O estudante Dave Miller, namorado de Sandy, recruta então seis pessoas entre seu grupo de amigos, todos com características físicas distintas e personalidades muito particulares, na tentativa de formar uma força-tarefa para auxiliar no resgate de sua companheira. Em sua jornada, Dave e seu bando tiveram de, bravamente, enfrentar situações assustadoras e pouco convencionais: tentáculos roqueiros, corpos embalsamados, explosões de hamsters em microondas e outros cenários estapafúrdios num roteiro que mais se aproxima ao de um filme de comédia/terror de baixo orçamento do que um videogame.

Este, no entanto, é o enredo geral de *Maniac Mansion*, título que introduziu profundas inovações no cenário de jogos eletrônicos.

Aparte à imensa contribuição ao gênero pela introdução da dinâmica *point-and-click* já mencionada anteriormente, a criação da Lucas Arts, liderada pelos desenvolvedores e roteiristas Ron Gilbert e Gary Winnick, apresentou ainda outras inovações no gênero, tais como diversidade na escolha de personagens; possibilidade de desfechos diferentes a depender de com quais membros da turma o jogador alcança o fim do jogo; multiplicidade de caminhos “em aberto” para alcançar o cenário final (certas rotas, por exemplo, só poderiam ser alcançadas caso a “equipe” montada pelo jogador contar com um personagem de dada estatura ou tipo físico; de outra forma, um caminho diferente deverá ser tomado), etc. Desnecessário dizer que o jogo foi bastante bem recebido pelo público e crítica e, décadas depois, é ainda razão de interesse para a comunidade envolvida com jogos de *adventure*.

Contudo, apesar do grande sucesso e da adaptação a diversas outras plataformas de

entretenimento eletrônico (inclusive, consoles caseiros, como o Nintendo Entertainment System), o jogo apenas obteve uma sequência cinco anos após seu lançamento. A data escolhida para o lançamento da esperada sequência de *Maniac Mansion* foi junho de 1993. E, desta feita, o vilão não seria mais a família Edison, que se resignara a apenas prosseguir, por um lado, com Dr. Fred e a pesquisa científica; por outro, com Edna e Ed, com outras atividades mundanas (a mansão tornara-se, agora, um pequeno e informal hotel, com aluguel de quartos para estadias curtas). O vilão passaria a ser uma certa personagem coadjuvante; residindo, aí, o motivo do título do jogo: agora, seria a vez dos tentáculos entrarem mesmo em cena.

Nos instantes iniciais do jogo podemos perceber que, mesmo trilhando um caminho o qual nos conduz ao retorno a um ambiente que nos é familiar -- a mansão dos Edison --, este é um cenário distinto àquele que jogadores até então estavam acostumados: há música, e tanto o som quanto as animações são fluidas e remetem ao estilo cartunesco. Aves voam no monitor do computador e uma adaptação, das suites Peer Gynt, do compositor norueguês Edvard Grieg, ressoa das caixas de som, os tentáculos têm vozes. Todas essas possibilidades são advindas do surgimento e da popularização de placas de som mais potentes e de diferentes mídias para o armazenamento e leitura de dados, como o CD-ROM. *Day Of The Tentacle* inaugura, assim, uma era de novas possibilidades tecnológicas para os jogos de *adventure*.

Em se tratando de dinâmicas narrativas estabelecidas, se cinco anos antes podíamos administrar o desenvolvimento do jogo através da escolha de personagens, aqui o jogador pode manusear, através de um fato inserido pelo próprio enredo geral, um outro elemento: o tempo.

Controlamos, aqui, três personagens: Laverne, Hoagie e Bernard. Bernard é o único dentre eles que estava presente na primeira visita à

mansão em 1987. A princípio, controlamos apenas um de cada vez, ao gosto do próprio jogo. Depois, mais à frente, passamos a ser capazes de intercalar entre eles por escolha própria.

Certa noite, com Hoagie e Laverne em sua casa, Bernard recebe uma mensagem de seu amigo velho amigo Green Tentacle. Este avisa que está em apuros, pois Purple Tentacle havia sofrido uma mutação, tornando-se um gênio maligno e ambos foram trancados por Dr. Fred nos porões da mansão. Bernard, então, vai em busca de seu amigo. Após libertá-los (e, uma vez livre, Purple Tentacle sumir completamente), só então Bernard se dá conta de que Dr. Fred agora estava fazendo um bem: Purple havia perdido totalmente a razão e se transformado em um ser de maléficas propensões.

Dr. Fred sugere, então, que o trio participe de sua mais nova experiência: uma máquina do tempo chamada de Chron-o-John. A intenção é que as personagens retornem ao passado e impeçam a mutação de Purple Tentacle acontecer. Os três topam; contudo, um erro acontece e todos são dispostos no mesmo lugar (a mansão) em eras diferentes: Hoagie é jogado 200 anos no passado, Laverne 200 anos no futuro, enquanto Bernard permanece no presente. Felizmente, eles são capazes de trocar informações e enviar itens uns aos outros através do Chron-o-John. O jogador não tardará a perceber que certas ações efetuadas em cada uma das temporalidades acarretam algum tipo de mudança em outra, fazendo, então, que os *puzzles* atuem em três esquemas temporais -- passado, presente e futuro --, tornando-os muito mais complexos e interessantes. *Day Of The Tentacle* também representa a sedimentação de uma linguagem muito particular dos *adventures* produzidos pela Lucas Arts: uma que fortalece um diálogo direto não apenas com outros jogos dentro de seu próprio universo mas com outras linguagens artísticas — como a música, cinema, desenhos

animados e a própria literatura. Estes são alguns dos aspectos que tentaremos ressaltar a seguir.

3. Possibilidades e intercessões

A análise proposta visa refletir acerca de referências utilizadas na dinâmica do jogo, de modo que diretamente colaborem para sua efetividade narrativa.

Uma primeira relação que podemos estabelecer é a que diz respeito ao estilo visual do jogo, que mantém estreita relação estética aos desenhos do *Looney Tunes*, da Warner Bros. (no Brasil, o título ficou popular como “Pernalonga e Patolino”). Podemos perceber a semelhança já nos primeiros segundos de jogo: a música etérea, e os traços exagerados nas feições do pássaro quando da perda de fôlego, muito próximos daquilo que temos na referida série de TV.

O humor é marca do jogo, algo que percebemos em sua introdução: a temida mutação que Green Tentacle reporta a Bernard faz brotar não mais do que dois pequenos bracinhos em sua contraparte arroxeadada. A expectativa na transformação não é efetivada e realiza-se, pois, na forma de humor.

É também marcante, em diferentes momentos do jogo, a história ser interrompida para dar lugar a rápidas animações em que o jogador pode tomar nota de que Purple Tentacle segue dando vazão às suas maldades mundo afora. O modo como o jogo procede com essas informações é, contudo, um tanto peculiar. Temos uma rápida pausa nas ações e, do fundo de uma tela preta, um jornal se aproxima e toma a tela. Passando-se rápidos segundos, o jornal “explode” ao monitor e podemos, enfim, ler as manchetes -- através dela, tomamos ciência do andamento de narrativas paralelas.

A utilização da própria ideia de mídia, para que ela mesma passe a contar as histórias, é muito

utilizada em séries televisivas, cinema e histórias em quadrinhos. *Citizen Kane* (1941), de Orson Welles, foi um dos filmes que muito utilizou-se dessa técnica. Nas histórias em quadrinhos, a série *The Dark Knight Returns* (1986), de Frank Miller, utilizava reportagens de televisão para entendermos como se dava a disseminação da opinião pública às ações do homem-morcego. A mídia como próprio elemento narrativo, então, coloca outra esfera de apreciação da história -- a mesma que chega a nós está sendo narrada, também, a um público distinto, fictício, por meio de outras fontes.

O jogo, especialmente nas falas da personagem Dr. Fred, também rechaça de diversas maneiras uma das características que Fredric Jameson (1991, p. 95), teórico norte-americano que se debruça acerca do tema da pós-modernidade, encara como uma das principais características de nosso tempo -- o rechaço à crença demasiada na infalibilidade do discurso científico. Apesar de certas nuances em seu discurso, podemos perceber que ele, do alto de todo o seu conhecimento científico, não pode ser tido como um detentor de um discurso confiável e verdadeiro. O jogo explora isso de uma maneira abertamente cômica. Podemos ver, a título de exemplo, nas imagens a seguir o modo como ele “explica” o fato de sua máquina do tempo conseguir enviar objetos de uma temporalidade à outra.

Aliás, a própria máquina do tempo de Dr. Fred já é algo risível: podemos perceber, pelas fotos, que elas são cabines de mictório. Daí, talvez, derive o seu nome “Chron-o-John”, trocadilho intraduzível que envolve Chronos (o deus grego do tempo), “Chromosome” (cromossomo, em língua inglesa) e a inclusão de “John”, que é uma forma muito impessoal e popularizada de se referir a banheiro em língua inglesa.

Uma das grandes inovações apresentadas pelo jogo foi a da interação entre três espectros temporais: passado, presente e futuro,

anteriormente explicitados. As ações efetuadas, em cada uma dessas três esferas, podem acarretar mudanças em uma outra, o que torna as dinâmicas dos puzzles bem mais rebuscada. No entanto, fora da esfera dos jogos de *adventure*, esta não é uma dinâmica tão nova assim: já foi bastante explorada, por exemplo, no cinema. O popular filme *Back to the Future* (1985) é um exemplo. Quem não se lembra do primeiro episódio da série de três filmes, onde Marty McFly quase acaba fazendo com que sua mãe se apaixonasse por ele mesmo? Dr. Brown avisa-lhe de que isso não é possível que aconteça, pois, do contrário, ele nunca nasceria e as esferas temporais entrariam em colapso.

Quanto a estas tipologias, presentes em outras mídias, convém lembrarmos dos estereótipos de cada uma das personagens: o nerd (Bernard), uma estudante “maluquinha” (Laverne) e um roqueiro (Hoagie), cada um deles bastante famosos no cinema e em séries de televisão. Podemos, também, listar a figura do cientista maluco em Dr. Fred e da bruxa malvada em sua esposa, Edna.

Várias são, portanto, as referências possíveis que circundam e dinamizam o jogo. Estas atuam como elementos narrativos de forma a estruturar melhor o enredo.

Algumas considerações

Jogos eletrônicos, em especial aqueles focados em narrativas, podem contribuir para que novas modalidades de texto possam ser produzidas, desempenhadas e consumidas. A capacidade que os videogames têm, muito em virtude de seu potencial multimídia, de imiscuir e hibridizar formas diversas de discursos e linguagens (o cinematográfico, quadrinístico, literário, histórico, etc., conforme ressaltamos no presente trabalho) entra, pois, em consonância com aquilo que o teórico cultural Douglas Kellner resalta como característico do discurso de um “crepúsculo Moderno”, em seu

ardor pelo rompimento com o passado e um pendão à combinação para as novas produções culturais (KELLNER, 1995, p. 232). O resultado híbrido e peculiar de *Day of the tentacle* atesta a potencialidade e a pertinência desta plataforma no esquema da produção de narrativas.

Narrativas estas que, tal como outras desenvolvidas em áreas a que estamos devidamente habituados na academia (o Literário, o Fílmico), estão em constante avanço, de forma a gerar suas próprias particularidades. Nos videogames, a aproximação entre modalidades narrativas diversas está cada vez mais relativa. A respeito de jogos mais modernos que mantêm estreita relação com enredos (como é o caso de *Fallout 3* e *Fallout New Vegas*), Scheppler (2012) fala em uma diegese própria, na medida em que *games* mais recentes são já capazes de apresentar um universo diegético dotado de tantos elementos a contribuir para uma imersão (cidades inteiras para interagir, dotadas de casas, personagens, etc) que a participação do jogador é solicitada de modo que o fio narrativo central pode vir a se tornar secundário -- e, a depender do jogo, nem é necessário ser acompanhado e/ou completado. Outra característica particular nos é sublinhada por Lindley (2002), ao comparar a diferença entre o conflito na narrativa clássica e no videogame: naqueles, o conflito é estabelecido no começo da narrativa, suas implicações aparecem ao longo dela e ao final temos sua resolução; no videogame, Lindley argumenta que o conflito tende a se estabelecer e ser resolvido pelo jogador no 2º “ato”, ao passo em que os demais geralmente “escapam” ao controle do jogador.

No que diz respeito ao jogo aqui analisado, sua relevância ainda permanece. Fora de catálogo desde os anos de 1990, jogá-lo em sistemas operacionais atuais é problemático, no entanto, uma edição remasterizada com gráficos atualizados e comentada pelos roteiristas e produtores foi lançada em março de 2016. *Day of the tentacle* foi,

também, colocado no topo da lista de melhores jogos do gênero pelo site especializado *Rock, Paper, Shotgun* em matéria que data de junho de 2015. Nela, o crítico John Walker afirma que se trata de um jogo “afiado, espirituoso, inteligente e enormemente satisfatório. DOTT permanece como o livro-base pelo qual designers de jogos de *adventure* deveriam estudar antes de pensar em conceber um quebra-cabeça”.⁶

Referências

- BACK TO THE FUTURE. Dir. Robert Zemeckis. Universal Pictures, 1985 [produção]. 1 DVD (116 min)
- BISSELL, T. C. *Extra lives: why video games matter*. New York: Pantheon Books, 2010.
- BUCKLES, M.A. *Interactive fiction: the computer storygame 'Adventure'*. 1985. Tese (Doutorado em Literatura). University of California.
- CITIZEN KANE. Dir. Orson Welles. RKO Pictures, 1941 [produção]. 1 DVD (119 min)
- CLUNE, M. W. *Gamelif: a memoir*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2015.
- DAY OF THE TENTACLE. Prod. por Dave Grossman e Tim Schaffer. LucasArts, 1993.
- GALERA, D. *Virando o jogo*. Porto Alegre: LDM 2.0, 2010.
- GALLOWAY, A. R. *Gaming: essays on algorithmic culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.
- HUTSKO, J. Talking tentacle's tyranny IN *PC World*. October, 1993
- JAMESON, F. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durnham: Duke University Press, 1991.
- ⁶ Tradução livre. No original, “it’s sharp, witty, clever, and enormously satisfying. DOTT remains the textbook which all adventure game designers should study before they even consider conceiving a puzzle”.

- KARHULAHTI, V. Fiction puzzle: storable challenge in pragmatist videogame aesthetics IN *Philosophy & Technology*. Number 27. pp 201-220. 2014.
- KELLNER, D. *Media culture: cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. New York: Routledge, 1995
- KING'S QUEST. Prod. por Roberta Williams. Sierra, 1983.
- LINDLEY, C.. The gameplay gestalt, narrative, and interactive storytelling. In: *Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference*. Frans Mäyrä. Tampere: Tampere University Press, 2002. Pp. 203-15. Disponível em www.digra.org/db/05164.54179.pdf.
- MAY, S. A. Day of the tentacle - review IN *Compute!*. Vol. 15 Issue 12, p118. December 1993.
- MILLER, F. The Dark Knight Returns. New York: DC Comics, 1997.
- NEWMAN, J. *Playing with videogames*. New York: Routledge, 2008.
- NEWMAN, J. *Videogames*. New York: Routledge, 2004.
- PELLIZZARI, D. *Digam a satã que o recado foi entendido*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- PIRATES! Prod. por Sid Meyer. MicroPose, 1987.
- SCHEPPLER, G.. Les formes d'adresse au spectateur: du cinéma au jeu vidéo de rôle, en passant par la bande dessinée. In: *MEI (Médiation et Information)*. N. 34, Paris: L'Harmattan, 2012, pp. 145-56. Disponível em http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/2015/03/MEI_34_11.pdf. Acesso em 07 de Março de 2017.
- SIMCITY. Prod. por Will Wright. Electronic Arts, 1989.
- SMITH, R. *Rogue leaders: the story of Lucas Arts*. San Francisco: Chronicle Books, 2008.
- TEIXEIRA, L. F. B. Figur@ções: games e literatura eletrônica IN *Intersemiose*. Recife, Ano 2, N. 04. Jul-Dez 2013.
- WALKER, J. The 25 best adventure games ever made IN *Rock, Paper, Shotgun*. Disponível em: <https://www.rockpapershotgun.com/2015/06/12/best-adventure-games/7>. Acesso em 08 de março de 2016.

Submissão em: junho de 2017

Aceito em: março de 2018

Tia Julia e o escrevinhador

Me. Mauro André Moura de Lima¹
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Resumo

A hermenêutica do si em Paul Ricoeur é um percurso de busca identitária, uma busca do sujeito em si mesmo como elemento inacabado e, portanto, uma entidade reflexiva atemporal que se redescobre através da narrativa. Essa busca do sujeito per se, da descontinuidade, do diverso, que encontra na ficção um espelho, faz do processo literário um reflexo de seu mundo interior. A interpretação do si é mediada pela reflexão da ação, essa ação predispõe uma linguagem, uma vez que é narrando que o sujeito se constrói e é construído. Partindo deste pressuposto, a narração do si tem um papel de extrema relevância, pois reflete através das palavras o ser, o eu mesmo.

Palavras-chave: Escrituras do si. Ficção. Narrativa.

TIA JULIA AND THE SCREENER

Abstract

The hermeneutics of the self in Paul Ricoeur is a path of identity search, a search for the subject in itself as an unfinished element and, therefore, a timeless reflective entity that is rediscovered through the narrative. This search for the subject per se, the discontinuity, the diversity, which finds in the fiction a mirror, makes the literary process a reflection of its inner world. The interpretation of the self is mediated by the reflection of action, this action predisposes a language, since it is narrating that the subject is constructed and constructed. Starting from this presupposition, the narration of the si has a role of extreme relevance, because it reflects through the words the being, the self.

Keywords: Si scripts. Fiction. Narrative

¹ LIMA, Mauro André Moura de. Graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em História da História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Doutorando em História da Literatura - Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: mauroandrelima@hotmail.com

Em *Tempo e narrativa III*, Paul Ricoeur traz o seguinte questionamento: “é possível estruturar narrativamente ficção e história?” Uma classe capaz de integrá-las por inteiro? A resposta encontrada pelo hermeneuta é intuitiva, para tanto elaborou a hipótese de *identidade narrativa*. Segundo Ricoeur, a busca em si mesmo é uma forma onde a história e a ficção podem se cruzar. Esse cruzamento torna-se exequível à medida que os relatos, as ações e as intrigas dos sujeitos envolvidos pelo processo narrativo tornam-se ficção. Ricoeur argumenta que essas histórias de vidas ficam mais inteligíveis quando se aplicam a elas modelos narrativos: intrigas, ações, personagens:

A compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, que por sua vez ‘encontra na narrativa’, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada; esse último empréstimo a história, tanto quanto à ficção fazendo da história uma história fictícia ou uma ficção histórica... (RICOEUR, 1913, p. 165)

Assim, para Ricoeur, descrever, narrar e prescrever tornam-se estruturas basilares para a construção do si. Cada estrutura deve ser amarrada e justificada de forma clara a dialogar com o processo de construção identitária. Essas estruturas narrativas devem convergir a um só ponto: a ação. De acordo com o seu pensamento, a literatura é um vasto laboratório e por não existir narrativa neutra, o si se constrói a partir do outro. Assim, como este ser se vê em relação a si mesmo e ao outro, acaba por criar um mundo à parte, um universo heurístico próprio; um mundo ficcional.

Ricoeur ao discutir as relações paradoxais sobre identidade, explanadas pelo estudioso Derek Parfit em *Razões e pessoas*, advoga que uma das peculiaridades da ficção e das escrituras do eu, reside justamente na dependência emocional da segunda e da descrição impessoal da primeira. Assim, as escrituras do eu estariam, de alguma forma, amarradas às estruturas mnemônicas, em

particular as lembranças. Paul Ricoeur desenvolve, em seus estudos sobre a memória, a hipótese de que existem várias instâncias mnemônicas. Para o estudioso, a memória, a recordação e a lembrança são heterogêneas e, embora compreendidas como atividades psíquicas, não podem ser estruturadas pelos mesmos critérios. A *memória* designa um espectro de marcas absorvidas no cérebro do que se vê, entende-se, compreende-se e sente-se. Em torno destes *núcleos imagéticos* agrupam-se os pensamentos, as ações e os hábitos. A memória é um reservatório suplantado pelas emoções e pelos sentidos.

De acordo com Ricoeur, quando se narra algo, é pela memória que se resgata o passado, e esse passado, quando agregado aos sentidos, é concebido a partir de imagens que ficaram gravadas no espírito. Dessa forma, o tempo (passado) se torna a única forma de resgate da memória. Nesse âmbito, refere-se à *fenomenologia da confusão*, termo inerente ao ajustamento defeituoso quando a memória fornece uma percepção enganosa dos fatos. Define que há certa *acomodação* entre a memória e a imaginação e, por isso, esse ajustamento pode ser bem sucedido ou fracassar.

Este artigo objetiva traçar um pequeno estudo analógico entre a ideia de identidade prescrita em *O Si-Mesmo como um outro*, de Paul Ricoeur e o romance *Tia Júlia e o escrevinhador*, de Mário Vargas Llosa. Para isso, o quinto e o sexto estudo da obra ricoeuriana tornam-se capitais para que se estabeleçam as possíveis relações de sentido. Como norte do trabalho, a análise terá como fio condutor os conceitos de: mesmidade, ipseidade, continuidade ininterrupta e seus referidos aportes teóricos. Os conceitos expostos serão investigados a partir do personagem Pedro Camacho e das performances adquiridas pelo personagem ao longo da ficção.

Para Ricoeur, a verdadeira natureza de uma identidade narrativa só se revela no diálogo entre

a mesmidade e a ipseidade. Cabe salientar que esta última mantém com a construção do si uma relação de reciprocidade entre a ação e a intriga. É sob a égide narrativa dessas estruturas que permeia a identidade de um personagem. A *teoria da identidade narrativa*, proposta por Ricoeur tenta articular através destas conexões uma possível derivação de identidade. Nesse sentido, relatar é dizer algo: o que se fez, como se fez, e o porquê se fez. Para o hermenêuta, é quando se relata algo que a intriga torna-se a parte mais importante de uma narração, é nela que através das ações de um determinado personagem é obtida uma identidade narrativa. Neste caso, o próprio personagem é quem gera a intriga, pois nele está contida a ação que moverá o diálogo entre a mesmidade e ipseidade. Para Ricoeur, o personagem é a intriga:

A noção de intriga, transposta da ação para os personagens da narração, gera a dialética do personagem que é bem expressamente uma dialética da mesmidade e da ipseidade. A identidade narrativamente pode ser chamada por convenção de linguagem, identidade do personagem. É essa identidade que colocaremos mais adiante no campo da dialética do mesmo e do si. (RICOEUR, 1913, p. 168)

Para tanto, é necessário compreender o que se caracteriza por identidade no plano da intriga em Ricoeur. O filósofo advoga que, para que se possa estabelecer a noção de intriga, sumariamente deve-se relacioná-la como uma rede de inter-relações entre as *discordâncias* e as *concordâncias* que até a conclusão da narração constroem a identidade de um determinado personagem. Por *concordância* deve-se compreender a ordem dos “acontecimentos” que toda narrativa pressupõem, e por *discordância* o momento em que estes acontecimentos tendem a romper com a perspectiva de um determinado personagem. Percebe-se que para Ricoeur, sem *acontecimentos* não há narração ficcional, uma vez que são estes os agentes que verbalizam todo o processo criativo. De posse destes conceitos, surge

um terceiro, e não menos importante: o conceito de *configuração*. Por configuração, compreende-se uma espécie de acomodação, de agenciamento entre os fatos narrados. Mais precisamente, este seria a arte da mediação das partes que farão com que o processo narrativo não se perca num emaranhado de palavras desconexas:

Lembremos que em Tempo e Narrativa entendemos por identidade no plano da intriga, a caracterização em termos dinâmicos pela concorrência entre uma exigência de concordância e a admissão de discordâncias que, até a conclusão da narração, põem em perigo essa identidade. Por concordância, entendo o princípio da ordem que preside ao que Aristóteles chama “agenciamento dos fatos”. Por discordância entendo as reviradas de fortuna que fazem da intriga uma transformação regulada desde uma situação inicial até a sua situação terminal. Aplico ao termo configuração a arte da composição que faz mediação entre concordâncias e discordâncias. (RICOEUR, 1913, p. 169)

Observa-se que o conceito de intriga apresentado deriva de Aristóteles em sua *Poética*, porém Ricoeur estende-o para além das noções aristotélicas, quando apresenta o conceito de *concordância discordante*, que em tese significa um processo de síntese entre os fatores discordantes/concordantes apresentados pelo personagem em uma narração. Em suma, a concordância discordante seria o que Ricoeur conceitua como *síntese do heterogêneo*; a entender, uma alusão ao processo de composição narrativa, nesta síntese agrupam-se as diversas mediações que a intriga opera: os diferentes acontecimentos referentes às ações de tempo, da história relatada, o encadeamento da narração, a intenção, as causas e os acontecimentos que encadeiam um processo narrativo:

Dessa correlação entre ação e personagem da narrativa, resulta uma dialética interna ao personagem, que é o exato corolário da dialética de concordância e de discordância desenvolvida pela intriga da ação. A dialética consiste em que, segundo a linha de concordância, o personagem tira sua singularidade da unidade de sua vida tida como a própria totalidade temporal singular que o distingue de qualquer outro. (RICOEUR, 1913, p. 175)

Concluindo, as ações são partes fundamentais da intriga que, por sua vez, operam de modo sistêmico nos personagens. Diante disso, a identidade narrativa surge a partir dos acontecimentos imprevisíveis (acidentes, encontros, desvios) ou de suas rupturas causadas pelo foco narrativo. Assim, é a síntese concordante/discordante que faz com que o personagem avance na narrativa, tenha uma voz, um papel, uma identidade, não sendo um mero espectro de si mesmo. “A narrativa constrói a identidade do personagem, que podemos chamar de sua identidade narrativa, construindo a partir de sua história relatada. É a identidade histórica que faz a identidade do personagem” (RICOEUR, 1913, p.176). Seria de bom tom frisar que, quando Ricoeur fala em identidade histórica, tem-se que inferir uma série de construções cognitivas que ajudam a entender melhor o conceito, tais como: memória, tempo e narração.

Diante da dialética da concordância discordante da intriga pode surgir justamente o contrário, a perda da identidade do sujeito. De acordo com o seu pensamento, isso acontece quando a ipseidade e a mesmidade se confrontam no tempo. Assim, um personagem pode variar o seu caráter. Essa variação entre as duas formas de manutenção no tempo mesmidade/ipseidade revelam a verdadeira face do si, o que Ricoeur protocolou como *a manutenção do si*. Uma espécie de intervalo entre os dois modos de permanência temporal, um ato mediador entre essas duas estruturas.

Por *mesmidade*, Ricoeur postula como um conceito de relação e uma relação de relações. A mesmidade é o polo de identidade que se caracteriza pela permanência no tempo. É um componente identitário que pode assegurar que eu sou eu mesmo, e não outro alguém. Seriam marcas singulares temporais que permitem a identificação de um determinado sujeito. Com efeito, a primeira estrutura a ser destacada por Ricoeur consiste

na identidade numérica, fala-se que uma coisa não pode ser ela diversas vezes, é uma noção de identidade que privilegia o ser como único em suas singularidades. Como aponta o filósofo, *conhecer é reconhecer a mesma coisa duas vezes*, ou seja, sei que algo mantém sua identidade através de características próprias que estimulam a reidentificação do mesmo, como o mesmo e não como o outro.

A segunda estrutura é referente à identidade qualitativa, reconheço não apenas por identidade numérica, mas também por semelhança extrema, digo que x e y vestem a mesma roupa, diante disso, digo que são semelhantes. Pode-se dizer que objetos são extremamente semelhantes, podendo ser trocados sem perda alguma. Essa segunda estrutura é chamada por Ricoeur de *operação de substituição sem perda semântica*.

Ainda sob este aspecto, Ricoeur fala de uma terceira estrutura, a de continuidade ininterrupta, que seria uma forma de reconhecimento para além do tempo. Isso se dá, por que para o estudioso as duas formas primeiras da mesmidade a numérica e a qualitativa não são suficientemente correlatas para que se possa identificar o si no tempo. Pode surgir hesitação, dúvida, contestação. Ricoeur resolve a questão de forma prática. A continuidade ininterrupta seria uma *marca* entre o primeiro estágio de desenvolvimento e o último o qual me permite assegurar que se trata do mesmo indivíduo. Como exemplo, Ricoeur postula uma fotografia que é tirada de tempos em tempo, embora haja diferença, por conta do tempo pretérito, percebe-se que se trata da mesma pessoa. A continuidade ininterrupta no tempo é nomeada como uma estrutura invariável que permanece no tempo mesmo quando o tempo avança. Uma possibilidade, algo que não se modifica. Traços permanentes os quais se pode dizer que se está diante do mesmo indivíduo.

Por *ipseidade* pode-se compreender como um comprometimento ético. De certa maneira, seria a

forma que o sujeito atesta a si, suas ações e os seus valores. A Ipseidade refere-se ao único, ao singular, àquilo que me mantém diferente aos outros. O Eu que habita em mim, um si que é capaz de refletir, o que me constitui como sujeito que me constrói como pessoa. De acordo com o hermenêuta, seriam duas as estruturas que permeiam a ipseidade: o caráter e a palavra considerada.

O romance, *Tia Júlia e o escrevinhador*, de Mário Vargas Llosa, tem como espinha dorsal o amor de Varguitas por sua tia chamada carinhosamente, na novela, de tia Júlia. Entre os encontros e desencontros que a trama oferece está o enorme desejo que o jovem mantém pela literatura, bem como a vontade de se tornar um grande escritor. Vontade essa, que se torna mais real à medida que vai conhecendo a notória figura de Pedro Camacho, um escritor boliviano, de notável talento, que aos poucos começa a enlouquecer de tanto criar mundos e personagens.

Para desenvolver os conceitos prescritos por Ricoeur, se faz necessário entender um pouco da construção do personagem Pedro Camacho. Este é apresentado na narrativa logo nos primeiros capítulos da novela. Embora não sendo o protagonista, a figura deste personagem é peça fundamental na engrenagem proposta por Llosa. Pedro é Boliviano e escrevia novelas para o rádio, ao que tudo indica um escritor de renome:

Tenho que te contar uma coisa fantástica. Tinha passado uns dias em La Paz, para tratar de negócios e lá tinha visto em ação aquele homem plural Pedro Camacho. Não é um homem, mas uma indústria. Escreve todas as peças de teatro apresentadas na Bolívia e as interpreta. Escreve, dirige e é o galã de todas as novelas. (LLOSA, 1997, p.18)

É através da voz de Pascual, dono da rádio Panamericana em Lima, que se toma conhecimento dos primeiros encantos de Camacho. É de bom tom compreender que a rádio Panamericana não atravessa uma boa fase financeira, razão pela qual,

Pascual vê em Camacho, a possibilidade de tirar a sua rádio da situação de penúria. De acordo com o parágrafo analisado, a primeira imagem é fornecida através de longos predicados. O substantivo *homem plural* remete à ideia de uma pessoa com várias habilidades, um ser que se acomoda dentro de vários outros seres. Uma espécie de gênio das artes em geral. Mais adiante, fica explicado o motivo dessa elucubração literária: *não é um homem, mas uma indústria escreve todas as peças de teatro*. Percebe-se aqui o forte apelo financeiro, Pascual vê em Camacho uma saída para a crise que a rádio atravessa e, a partir deste momento, não medirá esforços para trazer Pedro à cidade de Lima.

Camacho em sua primeira construção é apresentado como um grande escritor, que além de escrever suas peças, interpreta, dirige-as e ainda atua como galã. Realmente, de grande valia para a rádio Panamericana. Neste primeiro trecho da narrativa, começa a formar a identidade deste personagem e a trabalhar com a mesmidade proposta por Ricoeur.

Um momento de extrema importância para a construção da identidade narrativa de Camacho é encontrada, um pouco mais adiante, quando se avança no romance. Trata-se da chegada de Camacho a Lima, a cena é descrita pelo narrador, Varguitas, que neste caso o descreve fisicamente:

Era um ser pequeno e miúdo, no limite mesmo entre o homem de baixa estatura e o anão, com nariz grande e olhos excepcionalmente vivos, nos quais se agitava algo excessivo. Estava vestido de terno e gravata. Havia em sua maneira de se portar composta, como aqueles cavalheiros em suas casacas. Podia ter qualquer idade entre 30 e 50 anos, e exibia uma cabeleira que lhe chegava até os ombros. (LLOSA, 1997, p.25)

Tem-se então a primeira descrição *qualitativa* e *quantitativa* que Ricoeur propõe. Fisicamente, Camacho é de baixíssima estatura e miúdo. Tem um nariz fora dos padrões normais e olhos muito grandes. Seus olhos, expressivos e vivos, mostram uma mente aguçada que não parava de agitar-

se ao movimento destes. Seus cabelos longos davam-lhe um ar enigmático, não deixando a vista sua verdadeira idade. Foi logo comparado com alguém de prestígio, talvez um lorde às avessas, ou quem sabe um *Noble Knight Inglês*. A voz de Pedro Camacho também é descrita, pois narrador se vê perplexo diante de uma figura tão mínima, de feitio tão desvalido, pudesse brotar uma voz tão firme e melodiosa, uma dicção perfeita. A surpresa causada em Varguitas dá-se pela prosódia e pelo tom harmonioso com que Camacho se dirigia aos seus interlocutores.

É claro que se está diante de uma descrição um pouco irônica de Varguitas, mas esta ironia não será objeto de análise. O que interessa é, realmente, a descrição física e psicológica deste personagem: um homem beirando o nanismo, magro de cabelos que lhe caem aos ombros e de idade média. Psicologicamente, tem-se um grande escritor, dono de um labor literário indiscutível e de grande projeção na Bolívia. É isso que Llosa nos propõe até o momento.

Após estas primeiras apresentações, a identidade mesmidade de Pedro Camacho paulatinamente vai sendo construída pelo olhar crítico de Varguitas. É sobre o olhar observador deste narrador, que se toma conhecimento das peripécias do ilustre personagem. Dono de um temperamento próprio, Camacho age sempre como se fosse algum tipo de ser celestial, não se importando muito com as pessoas vai seguindo o curso de sua vida. Varguitas sente-se incomodado pela postura de Camacho, chega a chamá-lo de arrogante e insuportável. Pedro Camacho interessava-se apenas em escrever. A escrita, por sinal, é uma das grandes divergências entre Camacho e Varguitas, pois ambos são completamente diferentes ao fazer literatura. Camacho é popular e escreve o que pode ser chamado de *cultura pop*. Seus personagens não têm grandes aspirações, não são complexos e seus enredos pouco têm de interessantes, mas caem

nas graças do público, o que o torna cada dia mais popular. Varguitas tem predileção por construções sintáticas mais elaboradas e temas mais complexos, o que faz com que tenha mais dificuldade em publicar seus contos:

Ele havia acrescentado duas almofadas à cadeira, mas mesmo assim só seu rosto só chegava à altura do teclado, de modo que escrevia com as mãos ao nível dos olhos e dava impressão de estar lutando boxe. Sua concentração era absoluta, não percebia minha presença, embora estivesse ao seu lado. Mantinha os olhos fixos ao papel e mordida os lábios teclando com dois dedos. (LLOSA, 1997, p. 58)

Pedro Camacho começa a escrever o dia todo, doze horas por dia. Sem descanso passa os dias construindo enredos, personagens cenários e montando peças de novela para a rádio. Suas novelas começam a fazer um sucesso enorme em Lima:

Estava com o mesmo terno do dia anterior, não havia tirado nem o paletó, nem a gravata borboleta e, vendo-o assim, absorto e ocupado, com a cabeleira e o traje de poeta do século XIX, rígido e grave, sentado diante daquela mesa e daquela máquina que eram tão grandes para ele, tive a sensação de algo tristonho e cômico. (LLOSA, 1997, p.58)

Tanto trabalho começa a criar-lhe problemas, pois com o passar do tempo, acaba por perder-se nas suas construções narrativas. Misturando enredos e personagens, começa a criar mundos totalmente desconexos. Pascual é o primeiro a perceber e a queixar-se à Varguitas, na tentativa que este venha em seu auxílio. Outro problema constante é o ódio pelos argentinos, o que acaba por render-lhe um bom par de socos, quando ao ir a um mercado comprar frutas, Camacho é interpelado por dois irmanos que se sentindo ofendidos pelas narrações um tanto estrambólicas, descem-lhe a mão em sentido de protesto.

A partir deste ponto analisa-se o que Ricoeur tende a chamar das concordâncias e discordâncias, que acabam formando não só a intriga da narrativa,

como também o caráter deste personagem. De acordo com Ricoeur, o caráter se liga à disposição de hábitos adquiridos ao longo do tempo. Por caráter tem-se a seguinte proposta: “conjunto de disposições duráveis com que reconhecemos uma pessoa” (RICOEUR, 1913, p.146). Assim, o caráter justifica-se por uma maneira de agir, de compreender e de existir no mundo. É forma pela qual mantenho a identidade. Na narrativa, pode-se compreender claramente o caráter de Pedro Camacho, quais são as suas principais características, como este personagem vê o mundo, quais são os seus principais valores. O seu conjunto de disposições duráveis como elencou Ricoeur.

Estas marcas são a identidade narrativa de Camacho. O caráter é peça fundamental para compreender as disposições entre a ipse e a idem. A entender, o caráter seria uma forma de permanência no tempo, um modo de existir, de se constituir. O caráter pode ser entendido como o quê, de quem. Embora próximas quase indiscerníveis estas estruturas não são as mesmas. A mesmidade qualifica-se como dito anteriormente, mais pelos aspectos físicos, qualitativos e quantitativos. A ipseidade é a manutenção da palavra dada e sua continuação no tempo. Em Camacho percebe-se a sua maneira ativa de ser e de tratar as pessoas, seu egocentrismo quando se trata de falar em processos de escrita, sua forma de lidar com o mundo e com as pessoas lhe confere um caráter uma visão, uma construção de si. De acordo com Ricoeur:

Por esta estabilidade emprestada pelos hábitos, e das identificações adquiridas, das disposições, da palavra, o caráter assegura ao mesmo tempo a identidade numérica, a identidade qualitativa, a continuidade ininterrupta na mudança e finalmente a permanência no tempo que define a mesmidade. (RICOEUR, 1997, p. 147)

Este trecho desenvolve muito bem a ideia até aqui desenvolvida. Tem-se o caráter de Camacho, sabem-se suas características tanto físicas quanto psicológicas. De certo modo, forma-se a sua

mesmidade e a sua ipseidade. Chega-se a estas estruturas de forma linear pelas ações apresentadas pelo personagem, ações que levam a uma intriga. Está-se diante de um jogo sintático, tem-se o fio de Ariadne e constrói-se o próprio labirinto, em que estruturas narrativas levaram a conhecer o personagem Pedro Camacho.

Chega-se a um importante ponto. Compreende-se que por continuidade ininterrupta seria uma “marca” entre o primeiro estágio de desenvolvimento e o último o qual me permite assegurar que se trata do mesmo indivíduo. Neste exato momento, trata-se de observar a perda da identidade de Camacho.

Após as mal sucedidas histórias apresentadas por Pedro Camacho, Pascual decide interná-lo em um hospital psiquiátrico para tratar de um possível estresse psicológico. A narrativa prossegue não tendo mais a presença de Camacho nos capítulos que se seguem. Porém, nas últimas páginas, Varguitas ao voltar à cidade de Lima decide visitar os familiares, e os amigos. Para surpresa e espanto, reencontra-se com um Pedro Camacho muito diferente daquele que conheceu há alguns anos atrás:

Uma figurinha esquelética tinha um corte de cabelo alemão, algo ridículo, e vestia como um vagabundo, um macacão azul que lhe ficava apertadíssimo. O mais insólito era o seu sapato: tênis avermelhados de basquete, tão velhos que um deles estava preso por um cordão amarrado em volta da sola. (LLOSA, 1997, p. 455)

Neste parágrafo existe uma dúvida: está-se diante do mesmo personagem? Levando em conta as teorias analisadas estas *marcas* não suficientes para que se possa considerar a questão. Pode-se ter a mesmidade operando pelo aspecto físico, quando o narrador diz estar diante de uma figurinha esquelética, porém isto não é suficiente. A imagem fornecida prepara e faz inferir duas coisas: ou não se está diante da mesma pessoa, ou essa pessoa se perdeu no tempo pretérito. Prosseguindo, “a dicção perfeita, o timbre cálido e as palavras pertinentes e

trucidadas só podia ser ele. Mas como identificar o escriba boliviano no físico e na vestimenta daquele espantalho que o doutor Reblaguiate comia vivo?” (LLOSA, 1991, p. 455).

Seguindo o curso da narrativa, existem outras características físicas que levam a pensar que se está diante da notável figura de Pedro Camacho, o narrador titubeia, fica indeciso, não sabe como reagir. Esta situação foi, anteriormente, descrita por Ricoeur, por isso ele utilizou-se da ipseidade para que, em casos semelhantes, possa-se inferir se está ou não diante da mesma pessoa:

Pouco a pouco, não sem esforço, fui relacionando, aproximando o que se lembrava de Pedro, com o que tinha ali presente. Os olhos eram os mesmos, mas tinham perdido o fanatismo, a vibração obsessiva. Agora sua luz era pobre, opaca, fugidia e atemorizada. Os gestos e maneiras, a atitude de falar, eram os mesmos de antes, assim como a sua incomparável cadenciada arrulhada voz. As diferenças eram maiores que as semelhanças. (LLOSA, 1997, p. 457)

Diante do narrado, percebe-se a mesmidade agindo sobre a ipseidade. A característica física se mantém. Tem-se a mesma voz, os mesmos olhos, porém sem a força descrita anteriormente, o ser se perdeu. Não houve o que Ricoeur chama de *continuidade ininterrupta no tempo*. Pedro, embora fisicamente pareça ser a mesma pessoa, o seu caráter se perdeu. Com ele, foi-se também a sua identidade. Não se pode afirmar estar diante da mesma pessoa, uma vez que Ricoeur postula que os aspectos da mesmidade não são suficientes para identificar-se algo.

Pedro Camacho perdeu-se preteritamente, não houve um desdobramento do personagem, sua voz transfigurada pelo tempo calou-se. A identidade perdida não pode ser resgatada nem pelas estruturas mnemônicas, uma vez que parte de suas lembranças também foram apagadas, não há registros, não há vida passada.

As ações no romance de Llosa são partes fundamentais da intriga, foram através destas que

se percebe o caráter de Pedro Camacho, que por sua vez, operou de modo sistêmico na ação, sendo de acordo com Ricoeur, a própria intriga. Diante disso, a identidade de Camacho, começa a surgir a partir dos acontecimentos imprevisíveis (acidentes, encontros, desvios) ou de suas rupturas causadas pelo foco narrativo, assim, a síntese concordante/discordante também foi uma das estruturas responsáveis para que este personagem avançasse na narrativa. Pedro Camacho teve uma voz, um papel, uma identidade. A narrativa também construiu a identidade deste personagem através da síntese do heterogêneo onde a mesmidade e a ipseidade, de certa forma operaram de forma singular, causando a desfragmentação do indivíduo, no caso do personagem. Fica observado que a construção identitária não se realiza apenas em uma estrutura, mas de várias instâncias que ao longo do narrar se convertem em ficção.

Concluindo, no romance de Llosa a narrativa de cunho íntimo privilegia a expressão do mundo de Pedro Camacho, que se volta para dentro de si mesmo, em um mergulho profundo na própria consciência, dando vazão ao seu próprio eu e privilegiando a reflexão sobre o que ocorre em seu íntimo. Sua busca não está deslocada do real, uma vez que privilegiando a repercussão dos acontecimentos na sua interioridade acaba perdendo a si mesmo. Camacho não compreendia mais onde estava a linha limítrofe de sua ficção. Perdeu-se em seu próprio mundo, um mundo extraliterário, autor e a própria criação artística foram transferidos para o eu ficcional, rompendo-se, imaginando-se.

Referências

BITTENCOUR, Gilda Nevas da Silva. *O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade*. Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

VAZ, Artur Emilio Alarcon. *Formação do sistema literário no extremo sul do Brasil: o início da imprensa em Rio Grande*. Cadernos Literários. v. 15: 11-17. Rio Grande: FURG, 2008. Disponível em: www.fontes.furg.br. Acesso em: 19 fev. 2016.

ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de (org). *Pequeno dicionário de literatura do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

Submissão em: junho de 2017

Aceito em: março de 2018

O portunhol selvagem: Douglas Diegues Hibridismo linguístico-cultural na América Latina

Warleson Peres¹

Resumo

O presente artigo pretende discutir a hibridação linguístico-cultural que ocorre na Tríplice Fronteira, originando o portunhol – junção entre as línguas hispano-americana e brasileira – de modo especial, o Portunhol Selvagem: a língua poética de Douglas Diegues. A partir da análise de alguns de seus sonetos selvagens sob a luz de teóricos como Sérgio Buarque de Holanda, Néstor Garcia Canclini, Henri Lefebvre, Georges Didi-Huberman entre outros, almeja-se promover uma discussão acerca de elementos que podem ser relacionados à captação de herança das culturas originais, mas que se tornaram identificações para os habitantes das fronteiras. Assim, busca-se ainda, refletir sobre a importância da criação e utilização dessa língua poética, que vem ganhando relevância no campo literário contemporâneo apesar de ser vista de forma estigmatizada, por não representar a oficialidade dos Estados-nação.

Palavras-chave: Fronteira; Culturas Híbridas; Identidade; Portunhol Selvagem.

THE PORTUNHOL SELVAGEM OF DOUGLAS DIEGUES: LINGUISTIC-CULTURAL HYBRIDISM IN LATIN AMERICA

Abstract

The present paper aims at discussing the linguistic-cultural hybridization in the tri-border region of South America, giving rise to The Portunhol (the mixing between the Brazilian and Hispanic-America languages). The paper is focused on the Portunhol Selvagem: the poetic language of Douglas Diegues. From the analysis of some wild sonnets of Douglas Diegues in the light of some theorists like Sérgio Buarque de Holanda, Néstor Garcia Canclini, Henri Lefebvre, Georges Didi-Huberman and others, it is provided a discussion about elements associated to abstraction of inheritance of the original cultures, but that became identifications for the inhabitants of the borders. In addition, this paper reflects on the importance of creation and use of this poetic language, which is becoming relevant in the contemporary literary field, despite being seen in a stigmatized, once it does not represent the officialdom of nation-states.

Keywords: Border; Hybrid Culture; Identity; Portunhol Selvagem.

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: warleson.peres@gmail.com

Introdução

O grande volume de migrações da era pós-colonial, a velocidade dos processos de comunicação e deslocamentos, aliados à internacionalização da cultura de massa promoveram profundas transformações na ordem das filiações identitárias. É visível como a heterogeneização crescente das populações e as identificações nacionais têm desafiado imagens e mitos construídos pelos Estados-nações, e assim, “em todo o Ocidente, o ideal de uma cultura nacional monolítica se torna cada vez mais difícil de ser atualizado” (SIMON *apud* PORTO, 2005, p.226).

CANCLINI (2013) nos aponta que na América Latina, existe uma história de construção de culturas híbridas, trazendo uma pluralidade através de relações que colocam sob suspeita os vínculos dicotômicos: tradicional e moderno, culto e popular, colonizados e colonizadores, contribuindo para sua corrosão. Essa tensão provoca trocas e travessias de línguas e culturas, de trânsitos entre o ser e o tornar-se, são entre-lugares marcados pela articulação de diferenças culturais (PORTO, 2005, p.228). Nesses espaços acontecem trocas de experiências múltiplas, onde a “cultura (*i*) migrada, pela impossibilidade de se manter inalterada no espaço do Outro, pode fecundá-la através de trocas criativas próprias da transcultura” (PORTO, 2005, p.229).

A Tríplice-fronteira configura-se como um desses entre-lugares onde a interação de culturas promove material criativo, fruto das relações cotidianas, e esse produto híbrido serve de base para que o poeta brasiguaiou Douglas Diegues faça sua obra, que é confeccionada a partir de sua língua inventada.

Seu primeiro livro, *Da Gusto Andar Desnudo por Estas Selvas*, foi publicado por uma editora nos moldes convencionais (Travessa dos Editores, de Curitiba), mas a publicação do restante de sua obra está vinculada a editoras *cartoneras*, tal como seu próprio selo editorial, a Yiyi Jambo. Alguns de seus

livros publicados: *Uma Flor em la solapa da miséria* (Buenos Aires, Argentina: Eloisa Cartonera, 2005); *Rocio* (Assunção, Paraguai: Jakembo Editores, 2007); *El Astronauta Paraguayo*, (Assunção, Paraguai: Yiyi Jambo, 2007); *La Camaleoa*, (Assunção, Paraguai: Yiyi Jambo, 2008); *DD erotikito salvaje*, (Assunção, Paraguai: Felicita Cartonera, 2009); *Sonetokuera en alemán, portuñol salvaje y guarani* (Luquelandia, Paraguai: Mburukujarami Kartonera, 2009); *Triplefrontera Dreams* (Santa Catarina, Brasil: Katarina Kartonera, 2010), *Tudo lo que você non sabe es mucho más que todo lo que você sabe* (Santa Maria, Brasil, Vento Norte Cartonero, 2015), todos eles estão vinculados a selos editoriais cartoneros.

Ainda se destacam trabalhos ainda não publicados, ou seja, não impressos ou encadernados como livros, mas com trechos disponíveis na *internet*, como no *Facebook* e no *blog* do autor. O poeta também faz uso do Portunhol Selvagem em suas entrevistas e apresentações orais, adotando uma *performance* que legitima sua obra.

Mesmo não se rendendo à indústria cultural, Douglas tem ganhado cada vez mais projeção e sua obra tem forte significação, sendo possível uma reflexão se sua obra enquadra-se como uma literatura menor. Deleuze e Guattari apontam:

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.25).

Ao se desterritorializar para construir algo novo, Douglas Diegues, se reterritorializou e criou uma nova língua – portunhol selvagem – sendo relevante para os estudos literários, conhecer essas novas narrativas da modernidade, as referências que evocam e as imagens que re(constroem). Esse hibridismo carrega intertextualidades das tradições culturais que formam partes dessas duas línguas oficiais, antigamente imperiais e cria novas poéticas.

Diegues extravasa o bilinguismo para atender às novas necessidades culturais. Para Mignolo, ser bilíngue é uma capacidade, enquanto o bilinguajamento é um “*estilo de vida*” dentro de línguas num estado transnacional (2003, p. 370).

Essa postura configura-se como um ato de resistência, é político, e mesmo, sendo visto como ação imanente à marginalização, tem levantado possibilidades para que os habitantes da fronteira possam se reconhecer. Importante destacar que esse entre-lugar sempre produziu a diferença, pois cada Estado sempre procurou fazer da fronteira, o espaço próprio para se sobrepor à cultura do outro, mas o poeta Douglas Diegues ao inventar sua língua, através dessa mistura plurilíngue, abre espaço para se pensar a fronteira como um lugar, ou um não-lugar, em que ele goza de liberdade para fazer sua obra.

Esse bilinguajamento que culmina no portunhol selvagem vem ao encontro das considerações de Mignolo:

[...] a noção do amor inscrito no bilinguajamento: o amor pelo lugar entre línguas, o amor pela articulação da língua colonial e pelas línguas subalternas, o amor pela impureza das línguas nacionais, e o amor como corretivo necessário à “generosidade” do poder hegemônico que institucionaliza a violência. É o amor por tudo que é repudiado pelas culturas do conhecimento acadêmico, cúmplices com as heranças coloniais e com as hegemonias nacionais [...] (2003, p.371-72).

Essa desterritorialização e esse bilinguajamento permeiam a construção dessa nova língua, e por conseguinte, das suas formas literárias, suas memórias, etc. e sendo uma poética moderna, compõem uma nova trama, cujas imagens e intertextualidades podem ser destecidas, revelando referências do Português e do Espanhol.

No presente artigo, será apresentado um recorte do trabalho de Diegues, com a análise de alguns de seus sonetos selvagens.

O nascedouro da literatura híbrida hispano-americana e brasileira

O portunhol configura-se com uma língua híbrida – mistura do Português com o Espanhol – e vem ganhando relevância linguística e literária nos últimos anos, principalmente pelo fenômeno da globalização e fragilização das fronteiras territoriais, uma vez que a rede mundial de computadores nos permite transitar pelo globo apenas com um clique. Entretanto, o portunhol já funciona como linguagem eficaz de comunicação nas fronteiras do Brasil com os países de língua hispânica, há muitos anos (ABRANTES, 2012, p.69). Essa linguagem sempre foi vista de forma estigmatizada, pois não representa a oficialidade dos países colonizadores, mas é inegável que revela uma captação de herança das culturas hispano-americana e brasileira.

Canclini aborda a questão da hibridação na formação identitária:

Esses processos incessantes, variados de hibridação levam a relativizar a noção de identidade. [...] A ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização (2013, pág. XVII-XVIII).

Em nossa literatura brasileira, encontramos já a partir do século XIX, a utilização de palavras e expressões hispânicas nas produções textuais de Sousaândrade e posteriormente, nas obras de Oswald de Andrade, Haroldo de Campos e Guimarães Rosa (ABRANTES, 2012, p.25). A partir do movimento antropofágico essa miscigenação da linguagem começa a ser discutida:

Se para o europeu civilizado o homem americano era selvagem, ou seja, inferior, porque praticava o canibalismo, na visão positiva e inovadora de Andrade, exatamente nossa índole canibal permitira, na esfera da cultura, a assimilação crítica das idéias e modelos europeus. Como antropófagos somos capazes de deglutir as formas importadas para

produzir algo genuinamente nacional, sem cair na antiga relação modelo/cópia, que dominou uma parcela da arte do período colonial e a arte brasileira acadêmica do século XIX e XX. “Só interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”, bradou o autor em 1928. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS)²

Holanda também aborda a hibridação na formação da cultura brasileira, apontando que a miscigenação já ocorria antes em Portugal e aqui no Brasil, acontece desde 1500, com a “*mistura assídua de duas raças e duas culturas*” (1995, pág. 128), referindo-se às culturas: lusa e tupi. Posteriormente, a administração portuguesa permitiu a livre entrada de estrangeiros dispostos a trabalhar. “*Inúmeros foram os espanhóis, italianos, flamengos, ingleses, irlandeses, alemães que para cá vieram, aproveitando-se dessa tolerância*” (HOLANDA, 1995, pág. 108).

Canclini corrobora dessa afirmação ao discorrer sobre o processo fundacional nas sociedades do Novo Mundo que permitiu a mestiçagem de colonizadores espanhóis, portugueses, seguidos dos ingleses e franceses, agregando-se aos indígenas que aqui habitavam e aos negros trazidos da África. (2013, pág. XXVII).

Sobre a escrita híbrida de Oswald de Andrade, Abrantes afirma:

Mas o caráter revolucionário e polêmico de sua escrita não se restringiu somente ao “Manifesto”; as obras *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933) são exemplos de livros que foram muito criticados em sua época por romperem a linearidade da escrita, ao alternar diferentes estilos, e pela linguagem inventiva e fragmentária de seus personagens (2012, pág.26).

A autora ainda destaca a obra de Sôsa Andrade, que utiliza a hibridação linguística e recorre ao imaginário folclórico latino, ao escrever o poema *O Guesa* (1858-1888):

Sôsa Andrade escreveu seu poema baseando-se em uma lenda colombiana dos índios

² Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo74/antropofagia> . Acesso em: 20 jul 2015.

múscas, na qual é retratada a história da criança roubada dos pais para ser sacrificada, aos 15 anos, após realizar uma peregrinação pela “estrada do Suna” — tal criança recebe o nome de guesa, que significa errante, sem lar. Em seu poema, a peregrinação se estende para além da estrada múisca, alcançando o mundo inteiro, pois o herói se universaliza ao adotar as diferentes línguas e ao transitar de um lugar ao outro, numa trajetória que compreende desde a América Latina até o continente africano, defendendo as causas políticas da América do Sul e dos Estados Unidos e abolindo as noções de fronteira, enquanto limite. (ABRANTES, 2012, pág.30)

Desse modo, é possível relacionar o nascedouro dessa literatura híbrida com o nascedouro da literatura moderna brasileira, haja vista que o portunhol encontra suas bases também em nossa cultura.

Henri Lefebvre faz referência ao “*novo pelo novo*”, característica da literatura que surgiu ainda no século XIX, como já destacada na obra de Sôsa Andrade.

Mais tarde, o sentido polêmico se apaga; sem desaparecer, subordina-se à auto-exaltação do “modernismo” e dos gostos “modernos”. O “modernismo”, isto é, o culto do novo pelo novo, sua “fetichização”, aparece claramente quase no fim do século XIX (com o “estilo moderno”) (1969, pág. 198).

Essa novidade é trazida ao se abrir a obra para que haja essa fusão de culturas, apropriando expressões e deixando que os deslocamentos espaciais dos indivíduos, extravasem as fronteiras nacionais e se abram a novas poéticas. Assim, inicia-se o nascimento da hibridação de culturas na literatura latino-americana.

A captação de heranças

Ao investigar o portunhol, que se configura pela junção das línguas portuguesa e espanhola, torna-se interessante pensar as marcas herdadas dessas culturas nessa nova língua, de modo especial, no Portunhol Selvagem. O poeta brasileiro-paraguaio Douglas Diegues emergiu na última

década, e desde 2002, nos apresenta uma nova forma de poética e com características múltiplas: o portunhol selvagem – que difere do portunhol fronteiriço, mas é influenciado por sua experiência na fronteira Brasil/Paraguai. Ele utiliza essa nova língua poética nas suas produções textuais e ainda, nas suas manifestações públicas orais.

O poeta assim define o Portunhol Selvagem:

(El portunhol tiene forma definida.) El portunhol selvagem non tiene forma. (El portunhol es um mix bilingüe.) El portunhol selvagem es um mix plurilingüe. [...] (El portunhol es bisexual.) El portunhol selvagem es polissexual. [...] (El portunhol es meio papai-mamãe.) El portunhol selvagem es mais ou menos kama-sutra. [...] (El portunhol es um esperanto-luso-hispano-sudaka.) El portunhol selvagem es una lengua poética de vanguardia primitiva que inventei para fazer mia literatura, um deslimite verbocreador indomável, uma antropófaga liberdade de linguagem aberta ao mundo y puede incorporar el portunhol, el guarani, el guarañol, las 16 lenguas (ou mais) de las 16 culturas ancestrales vivas em território paraguayensis y palabras del árabe, chinês, latim, alemán, spanglish, francês, coreano etc [...] Resumindo sem conclusiones precipitadas: el portunhol selvagem es free (DIEGUES *in* TEIXEIRA, 2011, s/p).³

Douglas aborda suas relações paternas, no poema “La xe sy”, que significa “minha mãe” em guarani:

Los abogados, los médicos, los músicos, todos quieren fornicar com mia mãe.
Nadie tiene las tetas mais bellas que las de la xe sy.
Los gerentes de banco non resistem.
Los músicos, los guarda-noturnos, los karniceros, todos quieren fornicar com ella.
Nadie tiene los ojos mais bellos que los de mia mãe.
Tengo três años.
Me enkanta jugar com la lluvia.
Yo no tengo padre.
[...]
Mia mãe es la fêmea mais bella du territorio trilingüe.
Tengo quatro anos.
[...]
Non sei quem es mio pai.
Sinto que non soy igual a los outros. Eles têm pai. Yo non tengo pai.
Tengo apenas uma mãe e um abuelo. Eles têm pai, mãe, abuelos y abuelas.
Mas non tengo pai. Y todos los polizias,

los juízes, los fiscales, los katedráticos de la frontera quieren fornicar com mia mãe.

[...]
Tengo três anos.
Y tengo medo del oscuro.
[...]
Mio abuelo, com sua pistola 45 em la cintura, impede que los machos se aproximem.
[...]
Mas minha mãe não é boba.
Não se entrega fácil.
O sorriso da minha mãe deixa os homens felizes e cheios de esperança.
Tenho três anos.
A beleza hispano-guarani perturba o sexo desses homens.
E eu não tenho pai.
[...]
Mas mia mãe non es boba, non abre las piernas así nomás, no se entrega fácil.
Tengo 7 anos. Mas não tenho pai. Só tenho avô. E sou diferente de todos os outros. Mas isso não me incomoda. Aprendi a ler. Posso leer los nombres de las carnicerías para mi mamá enkuanto todos los machos de la frontera quieren fornicar com ella.
(DIEGUES, Triplefrontera dreams, 2012, p. 3-6)

A partir da leitura desse poema, podemos reconhecer elementos autobiográficos, pois conforme afirma Abrantes:

Filho de pai carioca e mãe paraguaia, Diegues nasceu no Rio de Janeiro, mas aos dois anos, após a separação dos pais, foi com a mãe para a casa do avô espanhol, que viera ao Brasil fugindo da Guerra Civil Espanhola e vivia em Ponta Porã, divisa entre Brasil e Paraguai, onde havia se estabelecido como comerciante (2012, pág.42).

Na formação do imaginário do sujeito poético, ecoam as situações vividas pelo indivíduo e ele reforça a ausência do pai, pois a expressão “*Yo no tengo pai/Eu não tenho pai*” é repetida varias vezes. A mãe torna-se a musa daqueles homens que povoam a fronteira e o imaginário do poeta enquanto o sujeito poético magoa-se por não ser igual aos outros garotos.

É uma ausência sentida: “*Sinto que non soy igual a los outros*”, mas o poeta não fica ressentido, culpando o outro, por essa ausência e ainda demonstra superação: “*Mas isso não me incomoda. Aprendi a ler. Posso leer los nombres de las carnicerías para mi mamá...*”. Esse posicionamento do poeta vai ao

3 Entrevista a Rodrigo Teixeira em que faz referência à entrevista concedida a Álvaro Costa e Silva em 10/08/2011. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/triplices-fronteiras-literarias>. Acesso em: 24/07/15.

encontro de uma das considerações de Kehl: “*A vida nua produz uma espécie grave de abatimento e resignação, mas não o ressentimento*” (KEHL, 2011, pág. 22).

Douglas Diegues transforma essa ausência da infância em material literário para redigir sua obra, falando abertamente e demonstrando um vigor enunciativo mesclando as línguas brasileira e espanhola, que o atravessam.

Importante também destacar o resgate que o poeta faz de sua memória, retomando desde os dois anos, a construção “divinal” que faz de sua mãe, como a mais bela, a mais desejada. Ele revisita seu passado e enuncia que essa fusão “hispano-guarani” foi capaz de produzir uma mulher linda, e podemos relacionar a constituição dessa beleza à hibridação que também ocorre em sua poética.

Os sonetos selvagens

No ano de 2002, Douglas Diegues lança seu primeiro livro de poemas em Portunhol Selvagem, como ele mesmo aponta: “*Dá gusto andar desnudo por estas selvas, que es a la vez el primeiro libro de poesia em portunhol, um libro magro, raquitiko, com másooméno 40 sonetos selvagens shakespeareanensis...*” (DIEGUES in TEIXEIRA, 2011, s/p).

Na sequência serão apresentadas propostas de leitura para alguns desses sonetos:

Soneto 22
sambista lleva una vida difícil
si el samba es bueno de un modo general
todos ficam bién
la desvantagem es mi vantagem
como estar 25 horas por día en la mira de um míssil

canto con alegría mientras passo fome
meo samba es diferente
juego atrás del gol mas sei jogar en la frente
mañana garanto el almuerzo de ontem

quien gusta de samba no desiste
todo mundo es meio doidon y meio bobo
el sol nació otra vez para todos
sambista no es passarinho para bibir de alpiste

no quero saber se vá a hacer sucesso ou não
el samba es minha revolução
(DIEGUES, 2003, pág. 29)

No Soneto 22, evidencia-se através da voz do sujeito poético a voz do povo, que vive na alegria do samba, as dores da opressão: “*como estar 25 horas por día en la mira de um míssil*”. É possível perceber que o samba promove uma revolução na vida do sambista, embora este necessite de recursos materiais para sobreviver. O poeta aponta que o sambista não é passarinho para viver de alpiste e que passa fome, trabalha para que “*mañana garanto el almuerzo de ontem*”.

O samba inebria e “*deixa todo mundo meio doidão e meio bobo*”, e mesmo na fome, o povo canta de alegria. Não importa se o samba vai fazer sucesso ou não, pois para o sambista “*o samba é revolução*”, é a possibilidade de dar visibilidade às massas. O samba permite que o povo tenha vez e voz, como apontam Napolitano e Wasserman:

A “roda de samba” seria o lugar de uma fala musical coletiva, “pura”, “espontânea”, onde a criatividade daquele grupo social que estaria na origem do samba, era recolocada, quase como um rito de origem (NAPOLITANO E WASSERMAN, 2000, pág. 170).

A transgressão das línguas oficiais e o resgate do samba em seus poemas, nos revela como o poeta se utiliza de elementos da tradição, como a forma clássica do soneto, e os habita com as características das massas. No soneto 23, essa mistura de belas artes e crimes, também evidenciam essas contradições que Diegues quer mostrar.

Soneto 23
crime como una de las bellas-artes
assalto - violação - assassinato
seqüestro - chantagem - estelionato
crímenes vulgares

crimes que nadie esquece
crímenes en el orbalho de la manhã
Sampa - Rio - Salvador - BH - Ponta Porã
a cada minuto um novo crime acontece

crimes requintados
crímenes desnecessários
cadáveres no-identificados
los cementérios están cada vez mais lotados

além de los crimes que quase nadie nota
todos los crímenes son idiotas
(DIEGUES, 2003, pág. 30)

Nesse soneto, o poeta compara os crimes às belas artes, denunciando como a violência nos grandes centros, enumerando, inclusive algumas capitais. Os “crimes requintados” são praticados por “artistas” do crime, que transformam essa realidade em bela arte. Pelas palavras do poeta, ecoam que são crimes banais, desnecessários e que encham os cemitérios. Mas apesar dessa “beleza”, ninguém nota. É a invisibilidade social das massas.

O poeta volve seu olhar para a classe marginalizada, enunciando através do portunhol selvagem, a violência dessas “selvas de pedras”. Cabe ressaltar que a questão da identidade perpassa pela seleção de elementos que o sujeito deseja retratar e assim, Diegues abre espaço para que sua arte possa transitar pela modernidade, revelando o cotidiano das massas.

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (línguas, tradições, condutas estereotipadas), freqüentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como conseqüência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. Acaba-se, em suma, obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política (CANCLINI, 2013, pág. XXIII).

Douglas não se firma no Estado-nação Brasil ou Paraguai, mas transita entre eles, demarcando esse entre-lugar de onde pode promover sua arte. Ele não enuncia a partir da identificação com um grupo hegemônico, mas sim, de uma língua que revela a heterogeneização da fronteira.

O transitar por ela é uma estratégia de fugir dos modelos europocêntricos, e fazer uma nova poética, a partir de outras culturas. O portunhol nasce também das relações entre pessoas exiladas em determinados países, desconstruindo não só a teoria nacionalista, mas também a descendência europeia e com isso traz para o centro, uma língua e cultura renegada pela cultura dominante.

Para o poeta, expressar-se em portunhol é promover uma revolução, ousando com as palavras para fazer uma boa literatura. A padronização da raça colonizadora, com características das nações europeias, se perde na hibridação da América Latina.

Silviano Santiago nos revela:

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de unidade e de pureza: estes dois conceitos perdem o contorno exato de seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz (2000, p. 16).

Não se pode negar que o portunhol é a língua das massas das regiões fronteiriças entre Brasil e os países de língua hispano-americana, uma vez que ela é falada nas ruas e surge desse encontro entre brasileiros e latinos. Cabe ainda ressaltar que Douglas resgata as línguas indígenas, valorizando os ameríndios que tiveram suas culturas devastadas por séculos. O Portunhol Selvagem permite pensar um entre-lugar mais próximo de um ideal para convivência das massas.

E na literatura, onde começa o real e termina o ideal? No seguinte soneto, o poeta nos leva a refletir.

Soneto 24
quê es lo real en esta ficción?
qué es la ficción en este real?
el confortto del plagio sutil en la noche banal?
el conformismo de la razón?

todo es ficción en este real?
todo es real en esta ficción?
todo es ficción en este mal?
todo es banal en esta ficción?

mi sexo tiene saudade de estrella sin fim
mi sexo es menos ficción que tu sexo?
donde começa o termina o nexo
de lo que non tiene começo ni fim?

bocês posan de crítico, escritor, profesor,
profesional de las letras, verdadeiros poetas,
pero no aprenderam ainda como se pela una
simples péra.
(DIEGUES, 2003, pág. 31)

Nesse poema, o sujeito poético não sabe o que é real na ficção e vice versa. Essa modernidade nos transporta para uma fuga da realidade e no mundo virtual, acabamos caindo na banalidade. Essa questão aparece em Lefebvre:

[...] o problema da tecnização dos homens e da cibernização da sociedade? O acaso é tanto que nós não podemos nem dizer se o problema é colossal ou reduzido, histórico-mundial ou momentâneo. Os homens do futuro aceitarão as técnicas e a tecnicidade, indo nesta via que explora uma science-fiction ao mesmo tempo audaciosa e incerta, espantosa e abarrotada de temas metafísicos caducos? (LEFEBVRE, 1969, pág. 246)

O que traz o sujeito poético à realidade, ao mundo com nexos, é o sexo, que para ele é menos ficção. Sexo é vida, é natural e por essa via, o poeta nos leva a refletir sobre o processo de estar nesse mundo. Ángel Larrea no prefácio do livro de Diegues nos revela:

Douglas Diegues não faz distinção entre a realidade e a ficção, a fantasia e a existência, o natural e o sobrenatural. Para ele, a ficção é realidade, a realidade é uma fantasia, o natural é o sobrenatural, o sobrenatural é o real, a ficção é o natural, e o real é sobrenatural. [...] A subversão é alma de cada soneto. [...] Deleuze descobriu lendo Proust que o poeta é aquele que inventa uma nova língua no âmbito da língua em que se diz, não aquele que faz do plágio sutil a sua arma secreta para beneficiar-se literariamente... (In DIEGUES, 2003, pág. 7).

No soneto 24, Diegues verbaliza a questão do “plágio sutil” e reforça a necessidade de sair desse conforto que alguns escritores buscam ao se enquadrar numa hegemonia literária. E apresenta uma crítica aos profissionais das letras “*vocês posam de crítico, escritor, professor, profissional das letras, verdadeiros poetas, mas não aprenderam ainda como se descasca uma simples pera*” (2003, p. 31).

Soneto 28
una mezcla de bosta y algodón doce sin data
de vencimiento
para este día banal, caro, superfaturado en
balanza comercial
se non fizesse bem também non faria mal
o Calixto, por ejemplo, riria durante la noche
inteira contra el viento

o Calixto rindo, sin grana, ni mel, ni trampo,
ni uzi
para defenderse, no é idiota, escribe bien, y
sabe que en el fondo
la mezcla de bosta y algodón doce
pode melhorar el mundo

explodindo la lógica de estes tempos banais
mudando el mundo embolorado
en la mente del leitor ainda non entulhado
de conocimientos & verdades gerais

con esa mezcla de bosta e algodón doce este
soneto ahora finda
para que estes días banais no fiquem mais
banales ainda
(DIEGUES, 2003, pág. 35)

Nesse soneto, Diegues desconstrói a ideia do belo na poesia e “*mostra que a poesia é suja, insubserviente, malvivida, atentatória aos costumes e às tradições do belo pelo belo*” (Cortés, 2005, s/p). A imagem da mistura entre bosta e algodão doce, foge ao padrão de beleza e remete o imaginário do leitor a um estranhamento e reflexão sobre essas novas experimentações, abrindo espaço para a emancipação da imaginação. Canclini afirma:

[...] a modernização econômica, política e tecnológica – nascida como parte do processo de secularização e independência – foi configurando um tecido social envolvente, que subordina as forças renovadoras e experimentais da produção simbólica (2013, pág. 32).

O Portunhol Selvagem é uma nova poética, e pode ser relacionada ao início da expressão infantil, com suas experimentações e linguagem plástica, não se regularizando a modelos padronizados. Trata-se de uma língua singular, libertária e o próprio poeta afirma: “*Gramatificar el portunholito selvagem es como querer ponerlo en una gajola gramatical. [...] Porque el portunhol selvagem romperá sempre los esquemas del pensamiento único y de las buenas intenciones unificadoristas de los kepos gramátikos*” (DIEGUES in RODRIGUES, 2008, s/p).

Retomando as estratégias para entrar e sair da modernidade, Canclini complementa que “*essa reorganização híbrida da linguagem plástica foi apoiada por transformações nas relações profissionais entre os*

artistas, o Estado e as classes populares” (2013, pág. 82), permitindo acesso das massas à cultura.

E mesmo nesses dias “caros, superfaturados na balança comercial”

[...] continua havendo desigualdade na apropriação dos bens simbólicos e no acesso à inovação cultural, mas essa desigualdade já não tem a forma simples e polarizada que acreditávamos encontrar quando dividíamos cada país em dominadores e dominados, ou o mundo em impérios e nações dependentes (CANCLINI, 2013, pág. 97).

A cultura abre as portas para que o leitor possa se “entulhar de conhecimento e verdades gerais”, para que esses dias banais “não fiquem ainda mais banais” (DIEGUES, 2003, p. 35).

Por fim, vale ressaltar que a inovação estética foi deslocada para as tecnologias eletrônicas e hoje, nos é permitido efetuar leituras acionando hipertextos que expandem ainda mais as ligações em rede e a globalização, fragilizando fronteiras e abrindo espaço para a hibridação, nos transportando para “outros lugares ou não-lugares” (CANCLINI, 2013, pág. XXXVII).

Considerações finais

Ao criar uma nova língua poética e fazer uso dela, Douglas Diegues aponta que “o portunhol não determina o pertencimento a qualquer país, mas ao contrário, evidencia o atravessamento entre pelo menos dois países de línguas distintas” (ABRANTES, 2012, pág. 21). Através do Portunhol Selvagem, o poeta recria outras formas para se reconhecer no mundo, ao mesmo tempo em que resgata uma identidade coletiva, que a cada dia vem sendo atravessada por inúmeras culturas. Não se trata de identificação com um país, mas com uma nação que habita a Trílice-fronteira.

Essa nova língua é a prova de que culturas populares podem ser também representadas

nesse entre-lugar em que as massas atualmente se encontram. Didi-Huberman aponta:

Linguagens do povo, gestos, rostos: tudo isso que a história não consegue exprimir nos simples termos da evolução ou da obsolescência. Tudo isso que, por contraste, desenha zonas ou redes de sobrevivência no lugar mesmo onde se declaram sua extraterritorialidade, sua marginalização, sua resistência, sua vocação para a revolta (DIDI-HUBERMAN, 2011, pág. 72).

Essa extraterritorialidade relativiza a ideia de Estado-nação e abre espaços para que o Portunhol Selvagem se configure cada vez mais como uma poética original, e desse modo, transite pela modernidade, se deslocando da margem para os centros culturais.

A linguagem poética de Douglas Diegues, ao ganhar visibilidade, eleva a voz das massas da fronteira, demonstrando que a cultura popular não está extinta e nem presa dentro de um território de demarcações rígidas, mas livre para se combinar com outras culturas, e assim ganhar significação no campo literário contemporâneo.

Referências

ABRANTES, Fernanda Arruda. *Portunhol Selvagem: hibridação linguística, multiterritorialidade e delírio poético*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Introdução à Edição de 2001. As Culturas híbridas em tempos de Globalização*. In: *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2013, pág.XVII-XLIII.

CORTÉS, Jair. *Da gusto viver como uno selvagem poeta desnudo por esta terra brasilis*. 2005. Disponível em:

<http://www.cronopios.com.br/content.php?artigo=6237&portal=cronopios> Acesso em 22 jul 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIEGUES, Douglas. *Dá Gusto Andar Desnudo Por Estas Selvas*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2003.

_____. *Triplefrontera dreams*. Eloísa Cartonera: Buenos Aires, 2012.

Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo74/antropofagia>. Acesso em: 20 jul 2015

FREIRE, Marcelino. *De olho neles — Douglas Diegues*. In: *Portal Literat*, Rio de Janeiro, 27 ago. 2008 (publicado originalmente em 10/06/05). Disponível em: <<http://portalliterat.terra.com.br/artigos/de-olho-neles-douglas-diegues>>. Acesso em 09 mar 2010

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1902-1982. *Raízes do Brasil / Sérgio Buarque de Holanda – 26.ed – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.*

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. (Coleção clínica psicanalítica / dirigida por Flávio Carvalho Ferraz)

LEFEBVRE, H. *Décimo-Primeiro Prelúdio: o que é a Modernidade*. In: *Introdução à Modernidade – Prelúdios*. Trad. Jehovanira Chrysóstomo de Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 197-275. (Série Rumos da Cultura Moderna, v. 24)

NAPOLITANO, Marcos e WASSERMAN, Maria Clara. *Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n° 39, p.167-189. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2985.pdf> Acesso em 24 jul 2015.

PORTO, Maria Bernadette e TORRES, Sonia. *Literaturas migrantes*, In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.) *Conceitos de literatura e Cultura*. Niterói: Eduff, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

RODRIGUES, Evandro. *O portunhol selvagem*. In: *Diário Catarinense*, 16 jul. 2010, n° 8868. Entrevista concedida em 30 nov. 08. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a2192601.xml&channel=22&tipo=1§ion=Geral&template=3898.dwt> Acesso em: 02 ago. 2010.

SANTIAGO, Silviano. *O entre-lugar do discurso latino-americano*, In: *Uma literatura nos trópicos. Ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

STEINER, George. *Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TEIXEIRA, Rodrigo. *(Tríplices) Fronteiras Literárias*. Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/triplices-fronteiras-literarias> Acesso em 24 jul 2015.

Submissão: junho de 2017

Aceito: fevereiro de 2018

Genealogias de um mundo decadente: a ascensão e queda dos impérios de Thomas Sutpen e Lucas Procópio

Ívens Matozo Silva¹

Aulus Mandagará Martin²

Resumo

Este artigo visa a investigar o valor simbólico atribuído à figura paterna expressa nos romances *Absalão, Absalão!* (1936), de William Faulkner, e *Ópera dos mortos* (1967) e *Lucas Procópio* (2002), de Autran Dourado. Procuramos enfatizar os papéis desempenhados pelos patriarcas Thomas Sutpen e Lucas Procópio na constituição da estrutura e na formação da identidade das suas dinastias. Para o embasamento da proposta, buscou-se respaldo teórico nos estudos prestados por Penso, Costa e Ribeiro (2008) e Freud (1996). Conclui-se que as obras apresentam a figura paterna como um indivíduo autoritário, destemido e de personalidade forte. Ademais, se, por um lado, essas características constituem os pilares dessas duas famílias; por outro, a insensibilidade, o ódio e a sede por vingança figuram como os seus alicerces.

Palavras-chave: William Faulkner. Autran Dourado. *Absalão, Absalão!*. *Ópera dos mortos*. *Lucas Procópio*.

GENEALOGIES OF A DECAYING WORLD: THE RISE AND FALL OF THOMAS SUTPEN'S AND LUCAS PROCÓPIO'S EMPIRES

Abstract

The focus of this paper lies on the analysis of the symbolic value of the father figure depicted in William Faulkner's *Absalom, Absalom!* (1936) and Autran Dourado's *The voices of the dead* (1967) and *Lucas Procópio* (2002). To that end, we seek to investigate the role played by the patriarchs Thomas Sutpen and Lucas Procópio in the constitution of the structure and formation of their dynasties. The theoretical contributions of Penso, Costa and Ribeiro (2008) and Freud (1996) underscore the arguments developed in this research. The results show that the novels present the patriarchs as authoritarian and fearless characters. Furthermore, if, on the one hand, these features constitute the pillars of both families; on the other, insensibility, hatred and lust for revenge stand for their foundations.

Keywords: William Faulkner. Autran Dourado. *Absalom, Absalom!*. *The voices of the dead*. *Lucas Procópio*.

1 Mestre em Literatura Comparada (UFPEL) e doutorando em Letras (Teoria da Literatura- PUCRS), Bolsista CNPQ. ivens_matozo@hotmail.com

2 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Literatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: aulus.mm@gmail.com

Introdução

O meio literário tem sido um local privilegiado para a representação e elaboração de narrativas que procuram representar a complicada teia das relações e dinâmicas familiares. Ao analisarmos, com maior atenção, o conteúdo expresso em tais obras, constata-se que a temática familiar se reveste de um valor mais profundo. A apresentação de genealogias decadentes, como as presentes nos romances *Os irmãos Karamazov* (1879), de Fiódor Dostoiévski, *Os Buddenbrooks* (1901), de Thomas Mann, e *Crônica da casa assassinada* (1959), de Lúcio Cardoso, apenas para citar alguns exemplos, oferece-nos não só um importante repertório de conhecimentos a respeito das questões sociais, culturais e psicológicas que circundam os integrantes de uma mesma linhagem, como também nos possibilita uma leitura crítica de uma determinada realidade social. Dessa forma, os chamados romances familiares³ vêm alcançando um lugar de destaque cada vez maior no cenário literário atual e se tornando objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas.

Embora a abordagem temática das relações familiares tenha se convertido em um motivo privilegiado para retratar as rivalidades no seio da fratria, bem como os conflitos entre as gerações e a transmissão intra e transgeracional de memórias voluntárias e involuntárias que asseguram o fluxo entre o passado e o presente, o tema vem suscitando opiniões distintas. Se, por um lado, nota-se uma forte opinião generalizadora, difundida pela crítica literária, de que os romances familiares apresentam um conteúdo pobre e desinteressante; por outro, observamos a presença de estudos

³ Segundo a pesquisadora Yi-Ling Ru (1993, p. 3), os romances familiares podem ser compreendidos como aqueles romances que apresentam as seguintes características: retratam a evolução de determinado grupo ao longo das gerações; destacam tanto a transmissão quanto a importância dos ritos familiares; possuem seu foco centrado no declínio da família.

que atestam justamente o oposto, ou seja, que essas narrativas apresentam um rico conteúdo capaz de iluminar questões inerentes à sociedade e suas transformações históricas (DELL, 2005, p. 5). Nesse sentido, considerando a variedade de concepções heterogêneas relacionadas a esse subgênero narrativo, faz-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de pesquisas que convoque e questione as relações e dinâmicas familiares mobilizadas nas produções literárias.

Partindo-se dessas considerações, dois romances exemplares que problematizam as relações que o sujeito estabelece com os pais, os antepassados e com a construção e desconstrução da memória familiar são *Absalão, Absalão!* (1936), do escritor sulista norte-americano William Faulkner, e *Ópera dos mortos* (1967) e *Lucas Procópio* (2002), do autor mineiro Autran Dourado. O enredo do romance faulkneriano radica em torno das tentativas de Quentin Compson, um jovem universitário que estuda em Harvard e nascido no Sul americano, em descrever para o seu amigo e colega de quarto canadense Shreve como são e o que fazem os moradores do Sul dos Estados Unidos. Para isso, Quentin recorre à história da ascensão e queda do império e da linhagem instaurada por Thomas Sutpen, dinastia permeada pelos fantasmas da tradição, do racismo, da miscigenação e do incesto. Já no contexto brasileiro, os romances autranianos apresentam suas histórias ficcionais centradas na formação e declínio da linhagem Honório Cota, família esta que, no passado, possuía uma grande opulência política e econômica, mas que, à época das narrativas, já não dispunha de nenhuma influência e significação. Como pontos de confluência entre as obras, observa-se que elas se concentram na narração dos dramas protagonizados pelos integrantes de duas famílias pertencentes à antiga aristocracia rural mineira e norte-americana e toda sua incapacidade de adaptação em uma sociedade que é a grande espectadora de sua decadência. Ao

longo de três gerações, os romances perpassam desde o surgimento dos dois clãs, até a degradação física e psíquica dos seus membros.

Dentre as variadas personagens que compõem os fios narrativos das produções literárias em apreço, a representação dos patriarcas Thomas Sutpen e Lucas Procópio ganha destaque, uma vez que é a partir das ações desempenhas por eles que se instaurará o padrão de conduta que irá afetar, de forma direta ou indireta, os seus futuros herdeiros. Considerando-se o exposto, o propósito do presente artigo consiste em investigar o valor simbólico atribuído à figura paterna expressa nas três obras por meio da análise das personagens Thomas Sutpen e Lucas Procópio. Enfatizamos os seus papéis na constituição da estrutura e na formação da identidade das suas dinastias. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos respaldo teórico nos estudos prestados por Penso, Costa e Ribeiro (2008) e Freud (1996).

O desenvolvimento do presente trabalho justifica-se pelo fato de que, embora os dois escritores abordem o tema da decadência familiar em suas narrativas e Autran Dourado já ter sido comparado a William Faulkner pela crítica literária nacional e internacional devido às temáticas abordadas e ao cuidadoso trabalho estético empregado em suas obras, estudos comparativos entre os dois escritores, até hoje, não foram desenvolvidos suficientemente ou pouco se tem publicado sobre o assunto (VIANNA, 2001; SILVA, 2017). Em vista do patente débito de Dourado à arte de Faulkner e da escassa bibliografia dedicada à relação entre ambos, acreditamos haver ainda lacunas críticas referentes ao cotejo entre o escritor norte-americano e o brasileiro. Nesse sentido, acreditamos na importância de trazer a lume essas três narrativas, sob uma perspectiva crítica e analítica, para que possamos compreender de que forma os dois escritores, embora não sendo contemporâneos entre si e pertencendo a distintos

macrossistemas literários, apresentam vários pontos de confluência.

Ascensão e queda do império de Thomas Sutpen e Lucas Procópio

Segredos e mistérios que perpassam gerações, vinganças premeditadas, honra, sofrimento e morte são alguns dos elementos que endossam o passado e a construção dos fundadores das famílias Sutpen e Honório Cota. Tanto em *Absalão, Absalão!* quanto em *Ópera dos mortos*⁴, observamos um acentuado interesse em tentar desvendar ou apenas informar o que se esconde no passado das figuras lendárias de Thomas Sutpen e Lucas Procópio emitido por uma polissemia de vozes narrativas que compõem os dois romances.

A pluralidade de versões relativas às ações das duas personagens guia-nos a duas ponderações. A primeira refere-se ao fato de que praticamente todas as personagens que integram os dois romances são afetadas, de forma direta ou indireta, quer pelas atitudes tomadas pelos dois ancestrais, quer pelas reminiscências das suas ações. Exemplo disso são as personagens Quentin Compson e Shreve McCannon, no romance faulkneriano, as quais se encontram completamente imersas nos dramas da família Sutpen e tentam preencher as lacunas da trama narrativa e, na narrativa de Dourado, Juca Passarinho, cuja vida é devastada ao decidir entrar no antigo sobrado Honório Cota e envolver-se amorosamente com a última descendente de Lucas Procópio.

A segunda ponderação observada é a de que ambos os romances deixam transparecer uma valorização dos antepassados para a construção dos chamados mitos familiares. Em conformidade com os estudos das psicólogas Maria Aparecida Penso, Liana Fortunato Costa e Maria Alexina Ribeiro

⁴ A partir desse momento, utilizaremos a sigla *AA*, quando estivermos nos referindo ao romance *Absalão, Absalão!* e *OM*, quando mencionarmos a obra *Ópera dos mortos*.

(2008), uma das principais observações que devemos ter ao analisarmos o complexo funcionamento dos laços que unem os integrantes de uma mesma linhagem é o fato de que os legados de outras gerações exercem uma considerável influência – de caráter maligno ou benigno – sobre as nossas atitudes no tempo presente. Esses conteúdos ou padrões que se perpetuam de forma intra, trans e multigeracionais, as autoras denominam de mito familiar. Segundo elas, esse conceito poderia ser compreendido como a tarefa de elaboração de uma mitologia que possui o intuito de precisar as crenças, padrões e regras que serão sistematizadas e transmitidas ao longo das gerações. De acordo com as pesquisadoras:

[...] o mito familiar está presente em todas as famílias, constituindo-se no cimento que proporciona ao grupo familiar um sentido de identidade [...] o mito define as regras, as crenças e os papéis dentro da família, ditando sua forma de funcionamento e mantendo sua coesão [...] Sendo assim, cada família construirá sua mitologia baseada nas singularidades genéticas, culturais e históricas de cada um dos seus membros (PENSO, COSTA, RIBEIRO, 2008, p. 12).

Ainda segundo as autoras, nessa tarefa de definição da identidade e da organização familiar, também cabe ao mito “moldar” os indivíduos que nascem em determinado grupo. Esse delineamento dá-se pela atribuição de obrigações, papéis e destinos bem precisos que cada um dos membros da família deve cumprir. As aludidas considerações desenvolvidas por Penso, Costa e Ribeiro prestam-se para viabilizar a análise de Thomas Sutpen e Lucas Procópio, porquanto a ênfase dada aos patriarcas nas diegeses em apreço ressalta o papel de destaque do primeiro ancestral como o fundador de uma linhagem e a sua importância para o estabelecimento da identidade de uma família e, por extensão, para a criação do mito familiar. Aliás, igualmente cabe ao fundador de um clã o papel de funcionar como um ponto de referência para os seus futuros descendentes. Nessa perspectiva,

ao investigarmos os segredos que envolvem os patriarcas dos romances em análise, estaremos não apenas unindo as peças de um grande quebra-cabeça para compreender as origens da linhagem Sutpen e Honório Cota, como também investigar o perfil psicológico de duas personagens que serão as principais responsáveis por exercerem acentuada influência na subjetividade dos seus descendentes.

Ao iniciarmos nossa análise observarmos o modo como as duas narrativas descrevem, pela primeira vez, as duas personagens e os efeitos causados por essa apresentação. Thomas é descrito por “afetação” (REUTER, 1996, p. 122), o que produz, no decorrer da sua caracterização, uma progressão de informações, as quais causam um efeito de espera, devido ao retardamento da designação e à atribuição de valores, positivos ou negativos, à personagem. Nas primeiras páginas de *AA*, narradas majoritariamente sob a perspectiva de Rosa Coldfield, temos as seguintes descrições: “De um silencioso trovão ele irromperia (homem-cavalo-demônio) numa cena pacata e decorosa” (FAULKNER, 2014, p. 6) e prossegue: “Parece que esse demônio – seu nome era Sutpen – (coronel Sutpen)” (FAULKNER, 2014, p. 7).

Observa-se que, no instante em que Thomas é mencionado, há uma progressão que percorre a sequência do designante pronominal “ele” e do designante perifrástico “homem-cavalo-demônio” para só, então, identificarmos que tais referências estão sendo relacionadas ao patriarca “Sutpen” e que este fora um “coronel”. Assim, verificamos a existência de uma ênfase em dar uma maior importância para os traços negativos relacionados à personagem do que em destacar os seus feitos heroicos. Ademais, torna-se importante destacarmos que, pelo fato do primeiro capítulo do livro ser narrado sob a perspectiva de Rosa Coldfield, a qual odeia Sutpen por culpá-lo pela destruição da sua família e por insultá-la ao pedi-la em casamento, temos a apresentação de um

discurso imerso em parcialidade, de cuja carga subjetiva de caráter negativo decorre a construção de uma personagem desprezível e imoral.

Já no caso de Lucas, a primeira menção que temos dele em *OM* dá-se por meio dos relatos do narrador-coro⁵ por “ancoragem” (REUTER, 1996, p 122), ou seja, ao contrário do que verificamos na descrição de Thomas, temos aqui um entendimento imediato sobre o que, ou de quem se fala, e só depois dessa clara identificação do sujeito é que evidenciamos a sua expansão:

Lucas Procópio Honório Cota, homem de que a gente se lembra por ouvir dizer, de passado escondido e muito tenebroso, coisas contadas em horas mortas, esfumado, já lenda-já história, lembranças se azulando, paulista de torna-viagem das Minas, de longes sertões, quando o ouro secou para a desgraça geral, as grupiaras emudeceram (DOURADO, 1999, p. 12).

Vemos no trecho acima, primeiramente, a apresentação do designante nominal “Lucas Procópio Honório Cota”, seguido pelos designantes perifrásticos “de passado escondido” e “muito tenebroso”. Outro dado que chama a atenção, nessa primeira descrição do patriarca mineiro, é o estabelecimento de um campo lexical negativo e inferências a um passado distante associado ao seu nome. Expressões como “horas mortas”, “desgraça geral”, “lenda”, “história”, seguidas pelo uso dos verbos “secar” e “emudecer”, os quais remetem a uma ideia de definhamento e falta de vida, ajudam na construção da imagem de um indivíduo cujo passado expressa sentimento de tristeza, sofrimento e remorso.

Por intermédio das escolhas lexicais de que se utilizam os dois narradores para apresentar, pela primeira vez, a figura de Thomas e Lucas nos romances, percebemos como o leitor é conduzido a atribuir valores negativos às duas

⁵ De acordo com a pesquisadora Vera Lucia Lenz Vianna (2012), o narrador-coro autraniano pode ser entendido como “[...] o narrador que faz parte do contexto que está sendo narrado e também testemunha os fatos. Ele traz o ponto de vista de uma coletividade através do seu ponto de vista” (VIANNA apud DIAS, 2012, p. 5).

personagens. Em *AA*, a forte carga depreciativa é aos poucos amenizada quando a obra passa a ser narrada pela perspectiva do General e do Sr. Compson, no capítulo sete, o qual apresenta alguns esclarecimentos sobre o “projeto” de vida que Sutpen tinha em mente, bem como as possíveis explicações dos motivos que o levaram ao seu trágico fim. Contudo, esse abrandamento de condutas não se repete em *OM*, visto que, à proporção que o romance se desenvolve, verificamos uma soma de relatos oriundos das diferentes personagens, como os da empregada Quiquina e do amigo da família Quincas Ciríaco, os quais citam os abusos de poder e a violência, tanto física quanto psicológica, praticados por Lucas no decorrer de sua vida.

Além do mais, são escassas as descrições que fazem alusão às origens do fundador do clã Honório Cota no romance. Conforme o narrador que assume a voz do povo de Duas Pontes relata, com a falta de fontes confiáveis e de antigos moradores que tivessem realmente testemunhado as façanhas de Lucas, a população acabava recorrendo à imaginação. Ela “fantasiava a história, compunha uma figura com os restos do ouvi-dizer da sua presença no mundo” (DOURADO, 1999, p. 100). Nesse prisma, os vazios relacionados ao passado de Lucas presentes em *OM* são preenchidos com o romance homônimo *Lucas Procópio* (2002), o qual funciona como uma ferramenta para a compreensão do passado dessa importante família aristocrática mineira, sobretudo do seu fundador. Por conseguinte, utilizaremos essa narrativa como um importante suporte para a leitura de *OM*, no intuito de que possamos, dessa maneira, investigar, de forma eficaz, os segredos e mistérios que pairam sobre as reminiscências dessa personagem.

A relação dialógica entre Thomas e Lucas é visível desde o aparecimento deles nas cidades de Jefferson e Diamantina⁶. A chegada do

⁶ É importante frisarmos que embora em *OM* o clã Honório Cota se estabeleça na fictícia cidade de Duas Pontes, o primeiro encontro entre Isaltina e Lucas dá-se em

patriarca Sutpen, no condado de Yoknapatawpha, é descrita três vezes no decorrer da narrativa, e sob três perspectivas distintas. No olhar de Rosa Coldfield, Sutpen, o “vulto negro” ou “demônio”, é apresentado como um homem desprovido de grandes bens materiais; cauteloso por estar munido não apenas de uma, mas de duas pistolas, assim como um indivíduo avesso ao estereótipo do cavalheirismo sulista (modelo de conduta, honra às tradições e estabilidade financeira) traços exigidos como pré-requisitos pela sociedade sulista no período do *antebellum*:

Ele não era um cavalheiro. Não era nem um cavalheiro. Chegou aqui com um cavalo e duas pistolas e um nome que ninguém jamais ouvira antes, ou soubera ao certo se era mesmo seu, não mais que o cavalo ou mesmo as pistolas, procurando algum lugar para se esconder (FAULKNER, 2014, p. 12).

A ênfase em pontuar a visível diferença de Sutpen, ao equipará-lo aos demais cavalheiros da cidade, bem como em assinalar que possuía poucos recursos naquele momento, volta a se repetir noutras passagens narradas por Rosa. Tal depreciação não é amenizada nem mesmo no instante em que ela faz menção aos escravos que misteriosamente ele trouxe consigo. Ao invés de ressaltar a posse dos vinte cativos, a narradora menospreza-os e nomeia-os “uma horda de bestas selvagens” (FAULKNER, 2014, p. 13). Algo diferente transcorre na versão exibida pelo pai de Quentin e se vê uma caracterização com pinceladas românticas de um homem dominador e galante. Esse homem misteriosamente percorre as ruas da cidade com seu notável cavalo, despertando, assim, a atenção e a curiosidade dos habitantes do local:

[...] lá estava o estranho [...] montado num cavalo ruano grande e indócil, homem e animal parecendo ter surgido do nada e depostos na luz brilhante do sol de domingo de verão no meio de um cansado foxtrote – rosto e cavalo que nenhum deles jamais vira antes, nome que nenhum deles jamais ouvira

Diamantina e, só depois, eles mudam-se para a Fazenda do Encantado e, por fim, fixam residência em Duas Pontes.

[...] o cavalo forte e esgotado e as roupas do corpo e um pequeno alforje que mal era grande o suficiente para conter uma muda de roupa branca e as navalhas, e as duas pistolas (FAULKNER, 2014, p. 28 - 29).

Além da construção de uma imagem que nos remonta à figura de um cavaleiro medieval, é caracterizado como um homem destemido, valente e corajoso. Verificamos, novamente, nessa segunda descrição da chegada de Sutpen, uma menção às duas pistolas portadas por ele, acrescido, agora, de um novo armamento, uma navalha. Também é possível examinarmos uma ênfase na descrição das suas características físicas. Sabemos, por exemplo, que, ao chegar em Jefferson, o patriarca tinha cerca de vinte e cinco anos e, apesar do seu porte “robusto”, olhos “visionários” e “alertas”, os moradores notam que o até então desconhecido possuía a feição de alguém que parecia estar se recuperando de uma grave doença. Tal observação acaba funcionando como um combustível para as mais variadas hipóteses e comentários dos habitantes da pequena cidade sobre o passado nebuloso da personagem.

A terceira explicação da sua aparição, narrada agora sob a perspectiva do canadense Shreve McCannon, atua como um intensificador da versão depreciativa do patriarca expressa por Rosa Coldfield. O diferencial aqui é que Shreve estabelece um contato intertextual com o drama trágico *Fausto* (1808), de Goethe, ao equiparar Sutpen com o protagonista da obra alemã. Por mais que o narrador canadense apenas faça menção à personagem da popular lenda germânica, interpretamos que a imagem de Sutpen toma a forma de uma mescla entre os traços de Fausto, por procurar alcançar não sabedoria, mas riqueza e reconhecimento, com a figura satânica de Mefistófeles, visto que o patriarca é apresentado não só como um indivíduo sedutor e enganador, como também portador de alguns traços demoníacos.

Nesse sentido, substantivos como “demônio” e “Belzebu” são constantemente associados à figura do patriarca e, por extensão, a seus escravos, os quais recebem a denominação de “demônios subsidiários”:

[...] Esse Fausto que apareceu de repente num domingo com duas pistolas e vinte demônios subsidiários e surrupiou cem milhas de terra de um pobre índio ignorante e construiu ali a maior casa que já se viu [...] possuía cauda e chifre escondidos sob um traje humano e um chapéu de castor (FAULKNER, 2014, p. 166).

Como pode ser observado, o narrador assevera que Sutpen deu início ao seu império por meio de negócios ilícitos com um indígena que acabou sendo ludibriado pela astúcia do patriarca. Na mesma esteira, esse abominável procedimento é reforçado ou justificado pela inferência dada por Shreve de que Thomas Sutpen, na verdade, pertencia ao submundo, intensificando, com isso, a sua comparação com o Mefistófeles de Goethe.

Dessa maneira, apesar da disparidade das citações, os três narradores caracterizam o fundador do clã Sutpen como um sujeito misterioso e que, apesar de parecer estar recuperando-se de uma grave doença e, com isso, esperarmos a exposição de uma personagem frágil e debilitada, o que examinamos é exatamente o oposto. Temos um realce da sua fisionomia imponente com traços românticos, seguido por uma ênfase à arma que ele portava, características que acabam conferindo à personagem uma aura misteriosa e o semblante de um indivíduo cauteloso e perigoso.

Situação semelhante é observada quando Lucas Procópio, no romance homônimo, aparece na cidade de Diamantina e começa a cortejar Isaltina, a futura matriarca Honório Cota. Conforme o narrador heterodiegético com perspectiva no narrador⁷ aponta, Lucas irrompe na cidade como

7 Segundo Yves Reuter (2002), essa instância narrativa possui como característica “dominar todo o saber (ele é ‘onisciente’) e dizer tudo [...] ele sabe mais do que todas as personagens, conhece os comportamentos e também o que pensam e sentem os diferentes atores” (REUTER, 2002, p. 76).

um misterioso cavaleiro que, assim como Sutpen, possui em sua descrição acentuados traços que remontam à figura de um cavaleiro medieval, visto aqui por intermédio das boas vestimentas do patriarca e da galante apresentação do seu cavalo:

Pela terceira vez aquele homem passava pela janela de Isaltina. Montava um morzelo lustroso, ricamente arreado. A sela de couro trabalhado com prata. O rebenque na mão, bem vestido e de chapéu – uma rica figura (DOURADO, 2002, p. 116).

Esse esplendor descrito pelo narrador não dura muito tempo. No parágrafo posterior, por meio do discurso indireto livre verificamos, pela perspectiva de Isaltina, a total desconstrução da figura de um cavaleiro medieval para a presença de um sujeito mal-apeσοado, o qual possui uma idade já avançada e que lhe causava repulsa ao imaginar-se nos braços do cavaleiro:

Não era bonito, pelo contrário, tinha o cenho carregado, as sobrancelhas grossas, o nariz grande, meio grisalho [...] O cavaleiro não era dali, senão ela o teria reconhecido. Um desconforto, uma náusea só de pensar aquele homem cortejando-a. Muito mais velho do que ela, não se enxergava? (DOURADO, 2002, p. 117).

Se, por um lado, Isaltina sente repulsa na primeira vez que avista Lucas; por outro, seu pai, Cristino Sales, ao perceber o interesse do desconhecido pela sua filha, alegra-se pelas vantagens que a união entre os dois poderia lhe oferecer, uma vez que se encontrava em péssimas condições financeiras. Dessa forma, ao recorrer aos boatos dos moradores de Diamantina, Cristino Sales descobre que Lucas é um homem abastado, coronel da Guarda Nacional, dono de uma fazenda e que estava à procura de uma esposa:

Cristino Sales ficou sabendo quem era o forasteiro. Rico, coronel da Guarda Nacional, vindo do Sul de Minas, onde possuía fazenda de café. O melhor: queria se casar numa família de nome, se possível de casta. Foi o que ele disse na Farmácia Estrela (DOURADO, 2002, p. 117-118).

Nesse prisma, assim como em *AA*, também temos, no romance *Lucas Procópio*, a apresentação do patriarca Honório Cota visto sob três perspectivas e enfoques distintos. Primeiramente, temos a versão do narrador heterodiegético que enaltece a figura de Lucas equiparando-o à figura de um típico cavaleiro da Idade Média. Em seguida, sob o olhar de Isaltina, obtemos maiores informações sobre a real fisionomia desse cavaleiro e verificamos que Lucas chega em Diamantina com uma idade já avançada e possui uma fisionomia nada atraente. Por fim, quando o foco narrativo recai sobre o pai de Isaltina, os interesses financeiros declarados por ele fazem com que o leitor tenha conhecimento sobre os patrimônios e desejos que Lucas possui.

Dessa forma, ao estudarmos o aparecimento das duas personagens nas obras selecionadas e a maneira como elas são descritas, observamos que ambas são apresentadas ora como sujeitos valentes, corajosos e destemidos, ora como indivíduos repugnantes e sem caráter. Pode-se dizer, portanto, que as duas tramas romanescas apresentam diferentes focos narrativos na descrição dos seus patriarcas com o intuito de ressaltar as suas singularidades e construir variadas incógnitas sobre eles.

A presença de um passado preenchido por histórias de superações pessoais, vinganças e ressentimentos é outra característica que une Thomas Sutpen e Lucas Procópio. Conforme a pesquisadora Estella Schoenberg busca compreender os vazios e silêncios que configuram o passado de Sutpen, destacando que se trata de um dos grandes desafios impostos ao leitor que se aventura na leitura de *AA*. Um dos motivos dessa dificuldade deve-se ao fato de o patriarca faulkneriano ser “apresentado desde as primeiras páginas do romance como uma sombra, um vulto” (SCHOENBERG, 1977, p. 75, [tradução nossa])⁸.

⁸ No original: “He is presented from the first pages of the novel as a shadow, a shade” (SCHOENBERG, 1977, p. 75).

A mesma técnica literária é expressa na construção do líder Honório Cota em *OM* e, por conta disso, tais características, ao serem analisadas em conjunto, intensificam e exigem a postura de um leitor ativo ao longo da leitura das duas obras, visto que ele acaba tomando o papel de um verdadeiro “detetive” diante de dois romances que possuem fortes marcas que os assemelham ao gênero narrativa policial. Tal comparação deve-se à presença da repetição exaustiva dos acontecimentos narrados sob perspectivas distintas, aliado ao espírito de observação e à capacidade de análise exigida ao seu leitor.

Assim, ao mergulharmos no passado dessas duas personagens, estaremos descobrindo os seus projetos de vida, os métodos utilizados para a consumação dos seus objetivos pessoais e as prováveis razões que os guiaram até a sua queda. Além disso, ao desvelarmos uma imagem distinta daquela compartilhada pelas demais personagens a respeito da personalidade de Thomas Sutpen e Lucas Procópio, compreendemos a gênese do infortúnio que cairá sobre os seus descendentes.

Em ambas as narrativas, percebemos que as duas personagens relutam em expor suas histórias pessoais ou simplesmente rejeitam o seu passado. No caso de Sutpen, quando os moradores da cidade de Jefferson fazem perguntas sobre a sua cidade natal e os motivos que o trouxeram à cidade, ele simplesmente ignora as variadas inquietações dos moradores e “ficava ali parado sem lhes dizer absolutamente nada, tão gracioso e cortês quanto um recepcionista de hotel” (FAULKNER, 2014, p. 30). Tais mistérios não são revelados até mesmo em sua lápide, visto que, conforme Quentin Compson relata ao visitar o local em que ele fora enterrado, Sutpen “nem mesmo morto informava onde e quando havia nascido” (FAULKNER, 2014, p. 175).

Algo muito semelhante ocorre com Lucas Procópio. No romance homônimo, quando

Isaltina procura saber maiores informações sobre o passado do seu esposo, ele sempre se afasta ou rapidamente troca de assunto. É por meio de um monólogo interior de Lucas que temos uma pequena explicação sobre as suas atitudes: “Certos segredos não devem ser revelados a ninguém, nunca se pode ter certeza, um dia eles poderão ser usados contra a gente [...] tem pecado que, a gente sendo religioso, não se deve contar nem a um padre” (DOURADO, 2002, p. 137).

Podemos observar que tanto Faulkner quanto Dourado selecionam e manipulam as informações fornecidas pelos patriarcas, apresentando-as em pequenas doses e em diferentes momentos da trama romanesca. Dessa maneira, cria-se uma aura de suspense e interrogações sobre as personagens e o leitor acaba sendo instigado, pela sua curiosidade, a prosseguir na leitura para tentar desvendar o enigma da verdadeira identidade e do passado de Lucas Procópio e Thomas Sutpen.

A infância e os motivos que fizeram com que Sutpen desse início ao seu desígnio são revelados apenas no capítulo sete de *Absalão, Absalão!*. Durante conversas com o avô de Quentin, Sutpen relata que nasceu numa região montanhosa em West Virginia, filho caçula de uma numerosa família de brancos pobres residentes de uma comunidade rural pré-capitalista, cuja terra pertencia a todos e os bens eram adquiridos por meio do trabalho duro. Conforme o diálogo entre os dois avança, Sutpen afirma que até então não tinha consciência sobre as diferenças raciais e sociais que vigoravam no Sul norte-americano. A tomada de conhecimento sobre a realidade que o cercava vem à tona quando seu pai resolve se mudar e é empregado numa grande *plantation*.

É interessante observarmos que, durante essa fase da sua infância, Sutpen acreditava no pressuposto de que os indivíduos já nasciam pré-determinados ou à pobreza ou à riqueza. Nesse sentido, temos a apresentação de um discurso em

que reverbera a ideologia do determinismo social, como podemos observar no fragmento abaixo:

[...] simplesmente achava que algumas pessoas eram geradas em um lugar e algumas em outro, algumas geradas ricas (sortudas, ele poderia dizer delas) e algumas não, e que [...] os próprios homens tinham pouco a ver com essa escolha (FAULKNER, 2014, p. 206).

Já no caso de Lucas Procópio, o acesso ao seu passado dá-se através de uma anacronia por retrospecção. É justamente pela ajuda das informações apresentadas nesse momento e aliadas à soma de outras pistas apresentadas ao longo do romance *Lucas Procópio* que descobrimos que o temível patriarca que assombra as memórias dos moradores de Duas Pontes em *OM*, na verdade, chama-se Pedro Chaves⁹, o qual assassinou e surrupiou as posses e a identidade do verdadeiro Lucas Procópio. Assim, observamos que, tal qual Sutpen, o patriarca Honório Cota também é advindo de uma família de brancos pobres, mas que havia usufruído das riquezas oriundas dos tempos áureos de Minas Gerais. O narrador nos informa que Pedro Chaves era filho caçula de uma família numerosa, e que na luta pela sobrevivência enfrentada pela sua mãe e seu pai, seu nascimento causou apenas mais pobreza e sofrimento.

Ainda crianças, ambas as personagens passam por experiências traumáticas que terão um forte impacto na constituição das suas personalidades e no modo como elas compreenderão as relações intersubjetivas. Procópio acaba sendo abandonado por sua família enquanto adormecia numa igreja e a reminiscência desse evento só multiplica a mágoa

⁹ A revelação de que a personagem Lucas Procópio, presente nos romances *Um cavaleiro de antigamente* e *Ópera dos mortos*, é, na verdade, Pedro Chaves, constitui um grande diferencial na poética de Dourado e um importante dado que não deve passar despercebido pelos estudiosos que pesquisam a sua obra. Por mais que saibamos que ao nos referirmos a Lucas Procópio Honório Cota deveríamos citar Pedro Chaves, optamos por nos referirmos ao patriarca de *Auran Dourado* pelo nome usual, Lucas Procópio. Afinal, com exceção de Jerônimo e do próprio Pedro Chaves, as demais personagens *auranianas* não têm conhecimento desse fato.

e o ódio que a personagem sente por seus pais. Vendo-se sozinho no mundo e indefeso, recebe a ajuda de um sacristão e, mais tarde, é acolhido por uma moradora da cidade, a qual nunca o aceitou inteiramente como membro da sua família. Por conseguinte, Lucas vive uma infância e uma adolescência regida pelos sentimentos do abandono e da exclusão:

Se vendo sozinho e afogado no negror da noite, gritou mãe, mãe. O apelo angustiado não encontrou resposta, a família o abandonara. A única pergunta mais tarde feita (se lembrava sempre daquela tarde, daquela noite de sofrimento e desespero) foi de caso pensado? [...] Na mais funda escuridão ele gritava inutilmente por ela, ela devia estar longe. À mãe, não perdoaria nunca (DOURADO, 2002, p. 33).

Em *AA*, Thomas Sutpen, ao entrar em contato com um novo espaço geográfico e social, drasticamente toma conhecimento da realidade que o cerca e da real ideologia sulista. O choque com o mundo que a personagem não enxergava ocorre quando o seu pai pede para o jovem, com então quatorze anos, enviar um recado para o seu patrão. Ao chegar na casa-grande, ele é friamente tratado com desprezo pelo avantajado mordomo negro que o impede de entrar pela porta da frente da residência e é imediatamente mandado para a porta dos fundos:

E agora ele estava parado diante daquela porta branca com o preto macaco barrando a passagem e olhando com desprezo para ele em suas roupas de brim pequenas e remendadas e sem sapatos [...] Ele jamais tinha pensado no próprio cabelo ou nas roupas, ou no cabelo ou nas roupas de qualquer pessoa, até que viu aquele preto macaco [...] o preto havia falado com ele, mesmo antes de ter tido tempo de dizer o motivo por que tinha vindo, para nunca mais vir até aquela porta da frente de novo, mas dar a volta pelos fundos (FAULKNER, 2014, p. 215).

Essa cena possui um papel central na trama de Faulkner, visto que é a partir desse momento que Sutpen, exaurido emocionalmente, começa a observar o mundo por meio de outra perspectiva.

Nessa esteira, a estrutura social do Velho Sul ganha destaque. A personagem descreve não somente a pobreza e as diferenças presentes na *plantation*, como também as divisões sociais estabelecidas entre os sulistas. De um lado, as diferenças pela cor da pele que separava homens livres dos escravizados; de outro, a questão da propriedade, símbolo máximo de poder e critério de seleção entre os homens brancos.

Ao realizar uma autoanálise, Sutpen percebe que pertence a uma classe inferior, a dos brancos pobres, e que até mesmo alguns escravos tinham acesso a melhores condições de vida quando comparada à miserável situação dos integrantes da sua família. Logo, se, anteriormente, Sutpen estava cego pela sua inocência, agora adquire consciência da sua total insignificância dentro do modelo sócio-ideológico do Velho Sul. O que verificamos em seguida é a completa eliminação da sua antiga percepção determinista. Visto por um ângulo cronológico, a personagem abandona a sua família, rejeita a imagem do seu pai (pobre, ignorante e alcoólatra) como um modelo a ser seguido, internaliza e estabelece como referência a imagem do poderoso dono da casa-grande e seleciona estratégias para mudar a sua realidade, ou seja, idealiza o desígnio de tornar-se um proprietário de uma *plantation* mais rico do que aquele que fez com que ele acordasse e se desse conta da sua inferioridade.

Nesse caminho, poderíamos interpretar, num primeiro momento, que a personagem de *AA* figuraria um olhar crítico sobre as injustiças da então configuração social sulista norte-americana. Todavia, não é o que observamos ao considerarmos suas futuras ações. Dessa forma, concordamos com o estudo de John T. Irwin (2003), ao assinalar que o sentimento de vingança que floresce em Sutpen não recai sobre o modo como a sociedade sulista do período pré-Guerra Civil estava organizada. Pelo contrário, seu ressentimento volta-se contra

as variadas instâncias que o levaram a pertencer à classe social inferior. Consoante o estudioso:

[...] não vingança contra um sistema no qual os ricos e poderosos podem ofender os pobres e os necessitados, mas contra a vantagem do nascimento que fez com que ele nascesse pobre quando ele deveria ter sido um dos sortudos [...] Sutpen busca se vingar das regras do poder patriarcal por conta da afronta que ele sofreu; ele não tenta demonstrar a injustiça do sistema, mas, sobretudo, apresentar que ele é tão bom quanto qualquer indivíduo do sistema [...] tornando-se mais rico e mais poderoso (IRWIN, 2003, p. 50, [tradução minha]).¹⁰

Quando investigamos comparativamente Lucas Procópio e Thomas Sutpen após esses momentos de desestabilização interior, em que desempenham um papel de revelação e melhor entendimento do contexto em que eles estavam inseridos, caracterizando a presença de uma epifania, ambas as personagens percorrem rumos distintos. No romance autraniano, Lucas canaliza todo o seu ódio e tristeza e os dispersa em forma de violência física e psicológica contra os mais fracos, sobretudo nos escravos das fazendas onde ele feitorava. Conforme vemos na descrição do narrador:

Não sabia por quê, se tomou de fúria contra os pobres; dos pretos tinha ódio. Daí a trabalhar como feitor nas lavras foi um passo, o seu caminho natural. Tratava os escravos como animais, eles passavam um cortado com ele. A carabina na mão esquerda, o chicote na direita, impunha medo e respeito (DOURADO, 2002, p. 35).

Se, por um lado, no romance *Lucas Procópio*, o ex-escravo e inimigo de Lucas, Jerônimo, ressalta os intensos maus-tratos do patriarca Honório Cota por meio dos seus monólogos interiores, afirmando que ele: “Feitorava com ódio, não havia nunca

mansidão nos olhos dele. Quando via um escravo todo lanhado, as feridas sangrando, ele ainda por cima jogava salmoura” (DOURADO, 2002, p. 54); por outro, será justamente essa identidade maligna que se perpetuará no caleidoscópio de memórias presentes em *OM*.

Verificamos que as reminiscências do patriarca são pulverizadas em diferentes partes da trama romanesca por meio do relato de dez vezes narrativas, a citar: o narrador-coro, o mestre de obras que restaura o sobrado da família, Quincas Ciríaco, Isaltina, Dona Genu, Rosalina, João Capistrano, Quiquina e sua mãe e, por fim, Juca Passarinho. Todos os discursos apresentados por esse conjunto de personagens possuem a mesma posição sobre os feitos de Lucas, ou seja, a visão de um homem frio e violento. Entretanto, destacamos os relatos da velha e fiel empregada Quiquina e do antigo amigo da família Quincas Ciríaco, devido à riqueza de detalhes relatados em suas reminiscências.

No caso da velha e muda Quiquina, seu monólogo nos remonta às antigas memórias da sua mãe, a qual teve contato direto com Lucas e lhe contava as proezas do seu dono. Caracterizado como um indivíduo “ruim feito cobra” e “alma ruim”, a mera menção ao seu nome e, principalmente, sobre os seus feitos, eram motivos para a escrava pedir proteção divina:

A mãe contava para ela as façanhas de seu Lucas Procópio, fazia o Pelo-Sinal. T’esconjuro [...] A mãe dizia tudo de ruim dele. Escravo com ele era escravo mesmo, tinha intimidade nenhuma, perdão nenhum (DOURADO, 1999, p. 104).

Além da satisfação em castigar seus escravos, Quiquina relata que era comum o antigo dono da sua mãe estuprar suas escravas e, com isso, povoar a sua fazenda de mulatos que recebiam a designação de afilhados. A própria mãe de Quiquina fora vítima da violência sexual de Lucas. No relato abaixo, examinamos que o patriarca se entregava

10 No original: “[...] not revenge against a system in which the rich and powerful can affront the poor and powerless but against the luck of birth that made him one of the poor when he should have been one of the rich [...] Sutpen seeks revenge within the rules of patriarchal power for the affront that he suffered; he does not try to show the injustice of the system, but rather to show that he is as good as any man in the system [...] by becoming richer and more powerful” (IRWIN, 2003, p. 50).

à luxúria, tratava suas vítimas com desprezo e era envolto pela soberba:

A mãe uma vez disse que ele quis fazer à força com ela. Encostou ela no muro, a coisa de fora, rasgou o vestido na fúria. Sem nem ligar se tinha gente vendo, a própria mulher. Ele não ligava pra ninguém, ninguém valia um tostão pra ele. Só ele valia, só ele mandava (DOURADO, 1999, p. 213).

A mesma carga negativa perceptível nos monólogos interiores de Quiquina também é expressa nas lembranças de Quincas Ciríaco, amigo e antigo trabalhador das terras de Honório Cota. Ao longo dos seus relatos, ele confessa que, durante a infância, era tentado pelo desejo de por um fim nas ruindades praticadas por Lucas com a ajuda da espingarda do seu pai. Ademais, a personagem diz que é constantemente assombrada pelas lembranças do patriarca e revela um grande medo de que o espírito e a personalidade de Lucas retornassem e incorporassem em João Capistrano, o filho do patriarca:

[...] guardava dentro de si, como um passado que não se esquece, aquele respeito mudo, feito de medo, que a gente tinha de Lucas Procópio Honório Cota. Do seu jeito desabusado, mandão; gritando, estalando o relho no ar (DOURADO, 1999, p. 21).

Torna-se mister salientarmos que a escolha do tempo verbal utilizado pelas distintas personagens ao relatarem as suas impressões sobre os feitos do patriarca Honório Cota contribuem para a justaposição de distintos momentos temporais inseridos no tempo da enunciação da narrativa. Ao optarem pelo uso de verbos que expressam movimento ao invés de estaticidade, assim como o uso de tempos verbais no gerúndio, tais como “devassando”, “negociando”, “gritando”, “trapaceando”, “povoando”, “estalando”, dentre outros, possuem a função de imprimir uma ideia de que as ações passadas rememoradas ainda se encontram em andamento, não concretizadas. Dessa forma, as personagens de *OM* são

assombradas pelo eco da voz emudecida de Lucas Procópio, fato que acaba caracterizando o tempo presente como sendo um período carregado de estilhaços e ruínas de um passado cruel que insiste em não ser esquecido.

Se o patriarca autraniano usa o seu momento epifânico para se vingar das vicissitudes da sua vida, Thomas Sutpen embarca numa verdadeira odisseia em busca da sua obsessiva ascensão social. É justamente nesse ponto que a qualidade literária de *AA* se sobressai quando comparada à *OM*. Após longos momentos de reflexão apresentados por intermédio de monólogos interiores, do discurso indireto livre e do fluxo de consciência, Sutpen arquiteta o seu desígnio: tornar-se um imponente membro da sociedade patriarcal que o excluiu e, para isso, precisava adquirir dinheiro, escravos, propriedade, uma notável residência, esposa e filhos para herdarem o seu sobrenome e, por extensão, a tradição aristocrática do Velho Sul. Como pode ser evidenciado no excerto abaixo, após estabelecer as suas metas, o patriarca abandona a sua família e embarca para as Índias Ocidentais, local que, segundo Sutpen, transformava homens pobres que tinham inteligência e coragem em pessoas bem-sucedidas:

Então para enfrentá-los você precisa ter o que eles têm, aquilo que os faz fazer o que o homem faz. Precisa ter terra e pretos e uma bela casa para enfrentá-los [...] Despertou antes do dia clarear e partiu da mesma maneira como fora para a cama: levantando-se do estrado e andando na ponta dos pés para fora da casa. Nunca tornou a ver sua família. E ele foi para as Índias Ocidentais (FAULKNER, 2014, p. 220).

Chegando no Haiti, Sutpen é empregado como capataz de um rico fazendeiro de cana-de-açúcar francês, ajuda a defender as suas propriedades contra uma sangrenta rebelião dos seus escravos, casa-se com a sua filha e os dois dão à luz a um filho, Charles Bon. Até esse ponto do processo narrativo, visualizamos que Sutpen

consegue, enfim, alcançar os planos que o fizeram sair dos Estados Unidos e tentar a sorte em terras internacionais, isto é, torna-se um homem rico, dono de escravos, grande proprietário rural e pai de família. Todavia, a revelação de um segredo sobre os antepassados da sua esposa altera os rumos da história e posterga o “cronograma” do patriarca.

Ao longo de uma conversa que Thomas tem com o avô de Quentin, ele confessa ter sido enganado pela família do fazendeiro francês, alegando que ele fora sincero ao falar sobre as suas origens, mas, em contrapartida, não obteve a mesma atitude da família da sua esposa:

[...] obtive a esposa, aceitei-a de boa-fé, sem nenhum segredo sobre mim, e esperava o mesmo deles [...] contudo, deliberadamente **esconderam de mim o único fato que, acredito, sabiam que me teria feito rejeitar toda a questão**, caso contrário não o teriam escondido de mim – um fato do qual **só fiquei sabendo após meu filho nascer** (FAULKNER, 2014, p. 243, [grifos nossos]).

Aqui encontramos um dos grandes pontos de interrogação e discussões presentes no romance faulkneriano. Embora saibamos que é Thomas Sutpen quem nomeia o seu filho de Charles Bon, não sabemos, precisamente, o que a família do fazendeiro francês omitiu dele e que só foi descoberto após o nascimento de Charles. Em nossa análise, ao estudarmos as variadas indicações sobre o motivo que fez com que o patriarca abandonasse sua família no Haiti e, associando-as à presença da denominada “Regra da gota de sangue única”¹¹ que

11 Em seu livro *Uma gota de sangue: história do pensamento racial* (2009), Demétrio Magnoli apresenta-nos uma densa leitura sociológica sobre o tema da política das raças, percorrendo um período de mais de duzentos anos para descrever os momentos da invenção e da reinvenção do pensamento racial. Ao focalizar o passado e os conflitos raciais presentes nos Estados Unidos, Magnoli explica como funcionavam as leis segregacionistas e as leis antimiscigenação. É nesse caminho que encontramos a chamada *One drop rule* ou “regra da gota de sangue única” a qual afirmava que se algum antepassado ou indivíduo possuísse “uma única gota de sangue não branco contaminava irremediavelmente seu portador, excluindo-o da raça branca” (MAGNOLI, 2009, p. 110). As reflexões apontadas pelo sociólogo nos ajudam a melhor compreender a rápida decisão tomadas por Thomas Sutpen em abandonar a sua primeira esposa, assim como o medo que as demais personagens expressam a respeito da miscigenação.

vigorava no tempo em que as ações do romance são narradas, interpretamos que Sutpen tenha descoberto a presença de algum ancestral negro ou a não pureza do sangue da sua esposa e tenha, então, decidido abandonar sua família no Haiti e praticamente todos os bens materiais adquiridos com o contrato matrimonial (Sutpen deixa a ilha apenas com os vinte escravos que aparecem em Jefferson).

As conclusões da nossa leitura crítica são reforçadas quando investigamos o conteúdo apresentado no oitavo capítulo da trama. De acordo com as várias explicações de Quentin Compson e Shreve McCannon, que assumem a narrativa na tentativa de reformulação e preenchimento dos vazios deixados pelos demais narradores do romance, Sutpen revela que abandonou Charles Bon por ele ter sangue não puro correndo em suas veias:

O pai da mãe dele me disse que a mãe dela tinha sido uma espanhola. Eu acreditei nele; foi só depois que ele nasceu que descobri que sua mãe tinha sangue negro (FAULKNER, 2014, p. 324).

Na mesma esteira de pensamento, temos que levar em consideração que, se o projeto do patriarca de Faulkner consistia em ser aceito pelos padrões pautados pela sociedade aristocrática do Velho Sul, a simples dúvida sobre a presença de sangue negro correndo entre seus descendentes já se tornaria uma ameaça para o estabelecimento do seu projeto pessoal de construir uma dinastia que atendessem a todos os pré-requisitos exigidos por aquela seletiva sociedade patriarcal. Assim, após abandonar sua família no Haiti, Sutpen recomeça, pela segunda vez, o seu plano, só que agora em solo norte-americano e utilizando como degraus para a sua ascensão social a família de Rosa Coldfield. As mesmas características do projeto anterior são apresentadas: ele adquire capital, escravos, compra do índio Chickasaw as terras localizadas a doze

milhas da cidade de Jefferson, constrói a imponente Centena de Sutpen, casa-se rapidamente com a irmã de Rosa, Ellen Coldfield, e tem dois filhos: Judith e Henry.

O sucesso e a riqueza adquirida por Sutpen durante essa sua fase áurea é tanta que impressiona os moradores do condado de Yoknapatawpha. O mais importante é que ele, enfim, é aceito pela sociedade que anteriormente o desprezava:

Era o maior proprietário rural individual e fazendeiro de algodão do condado agora, feito alcançado através da mesma tática que usara para construir a sua casa – o mesmo esforço incansável e obstinado [...] Mas era aceito; obviamente possuía dinheiro demais agora para ser rejeitado ou mesmo seriamente incomodado [...] fez sua plantação funcionar sem problemas (FAULKNER, 2014, p. 65).

Assim como Thomas Sutpen, Lucas Procópio também apresenta um período de grande ascensão na sua Fazenda do Encantado. Tornando-se um dos fazendeiros mais influentes do Sul de Minas Gerais, o patriarca autraniano também gera dois descendentes com sua esposa Isaltina, as crianças Teresa e João Capistrano, e atribui o seu sucesso nos negócios a sua “vontade, da gana de ser, da coragem, da ousadia, da sorte, do destino, do sopro do demo!” (DOURADO, 2002, p. 132). Nesse prisma, o narrador heterodiegético da narrativa *Lucas Procópio* nos informa acerca dos lucros no empreendimento do patriarca:

O café em alta, ele ganhou muito dinheiro. Com esse dinheiro comprou na bacia das almas dois sítios vizinhos e abriu nas suas ondulações as covas para as plantinhas que formariam mais tarde a geometria monótona dos cafezais (DOURADO, 2002, p. 135).

Embora seja possível observarmos que os dois patriarcas, até esse ponto das tramas romanescas, tenham conseguido construir dois poderosos impérios e concretizar seus planos, essa situação estável é rapidamente desmantelada. Os erros ou consequências das suas ações cometidas no

passado retornam para o presente como destroços ou fantasmagorias; envolvem Thomas e Lucas e os direcionam a sua progressiva deterioração e ao seu trágico destino. No caso do patriarca autraniano, após o nascimento dos seus filhos, dos bons resultados nas suas plantações de café e da sua entrada no domínio político da elite agrária mineira no período da República Velha, Lucas Procópio muda consideravelmente de personalidade. Se anteriormente ele era visto como uma ameaça, agora, como sublinha o narrador:

O seu passado brumoso, cheio de lendas e suspeitas, que fazia dele um homem temido e temível, parecia esquecido, apenas motivo de lendas e velhas ruminções. Quem o conhecia agora dificilmente acreditava estar ali um homem cuja dureza primitiva era motivo de desconfiança e temor de todos que tinham que tratar com ele (DOURADO, 2002, p. 188).

Tal situação muda quando o seu antigo inimigo Jerônimo o avista e dispara contra Lucas. Na troca de tiros entre os dois rivais, o patriarca é gravemente ferido, mas consegue assassinar Jerônimo. Com a saúde muito debilitada em decorrência dos ferimentos do tiroteio, Lucas morre tempos depois, “sofrendo uma agonia lenta e dolorosa” (DOURADO, 2002, p. 188).

É justamente essa explicação que acaba sendo suprimida e fica em aberto em *OM*. Em toda a narrativa, observamos apenas duas menções à trágica morte de Lucas Procópio: a primeira é expressa pela mãe de Quiquina, que apenas nos informa que o patriarca “morreu de tiro não, foi de morte morrida” (DOURADO, 1999, p. 103), a revelação é de caráter dubio, pois podemos interpretar que Lucas pode ter morrido ou devido a sua idade avançada e por complicações em sua saúde, ou pelas complicações resultantes do ferimento causado pela bala. Logo, o rápido discurso da personagem, que deveria fornecer informações confiáveis, acaba deixando em suspenso e fomentando dúvidas a respeito das

causas do falecimento do líder Honório Cota. A segunda menção é apresentada por Quiquina, que rememora os momentos nos quais o patriarca agonizava e insistia em não se dar por vencido pela morte. A única explicação fornecida pela personagem é a de que Lucas encontrava-se naquela situação crítica devido às inúmeras ruindades e pecados praticados ao longo da sua vida.

Ao transferirmos nosso foco de atenção para a ruína de Thomas Sutpen, examinamos que o seu declínio, apesar de conter alguns traços em comum com o destino de Lucas Procópio, é dramatizado em *AA* de forma mais complexa quando comparada com a representada pelo patriarca mineiro. A tranquilidade de Sutpen acaba quando seu filho Henry, estudante da Universidade do Mississippi, retorna para casa para comemorar o Natal acompanhado de Charles Bon. Desconfiado de que o amigo de Henry fosse o filho que ele abandonara no Haiti, Sutpen misteriosamente viaja para New Orleans e descobre os segredos de Charles.

A situação do patriarca se agrava quando ele descobre que, na terceira vez em que Charles Bon visita a Centena de Sutpen, ele fica noivo da sua filha Judith. É nesse ponto que o romance faulkneriano faz uso das mais variadas técnicas narrativas para dificultar o entendimento das próximas ações apresentadas no romance. Para melhor compreendermos esse episódio, analisemos atentamente os três excertos abaixo narrados por focalizações distintas — o primeiro, pela percepção do Sr. Compson, o segundo, pelo olhar de Quentin Compson, e o terceiro, pela perspectiva de Shreve McCannon:

E então, **alguma coisa** aconteceu. **Ninguém** soube o quê: se **alguma coisa** entre Henry e Bon de um lado e Judith do outro, **ou** entre os três jovens de um lado e os pais do outro [...] e **ninguém** conseguiu saber de nada pelo rosto **ou** ações **ou** comportamentos de Sutpen [...] a história chegou pelos negros: houve uma briga entre o filho e o pai, e que Henry tinha abjugado formalmente seu pai e **renunciado**

o seu **direito de primogenitura** e ao teto sob o qual ele havia nascido (FAULKNER, 2014, p. 71, [grifos nossos]).

[...] chegou o Natal seguinte e Henry e Bon vieram para a Centena de Sutpen de novo e agora Sutpen viu que **não tinha mais remédio para aquilo**, que Judith estava apaixonada por Bon [...] Assim, **parece** que ele mandou chamar Henry naquela véspera de Natal um pouco antes da hora de jantar (meu pai disse que a essa altura, **talvez**, depois da sua **viagem a New Orleans** [...] ele houvesse enfim aprendido o suficiente sobre as mulheres [...] e contou a Henry. E ele **sabia o que Henry diria**, e Henry o disse e ele aceitou a mentira do filho e Henry soube, por seu pai aceitar a mentira, que o que o pai tinha lhe contado era verdade [...]) (Sutpen) **provavelmente sabia o que Henry faria** também e contava que **Henry fosse fazê-lo** [...] E Henry **o fez**. E ele (Sutpen) **provavelmente** sabia o que Henry faria em seguida também (FAULKNER, 2014, p. 247-248, [grifos nossos]).

O velho não se moveu e desta vez Henry não disse ‘**Mentira**’, disse ‘**Não é verdade**’ e o velho disse ‘Pergunte a ele. Pergunte a Charles, então’ e Henry soube que fora aquilo que o pai quisera dizer desde o início, e que fora aquilo que ele próprio quisera dizer quando acusou o pai de mentir, porque o que **o velho disse não foi só ‘Ele é o seu irmão’, mas ‘Ele sabia o tempo todo que é seu irmão e de sua irmã’**. Mas Bon não sabia (FAULKNER, 2014, p. 271, [grifos nossos]).

Ao estabelecermos uma leitura comparativa entre as três versões acima, cujo objetivo central é tentar relatar o momento em que Thomas tenta convencer Henry a evitar o futuro casamento de Judith e Charles, podemos apontar algumas considerações que exercem um acentuado impacto na interpretação do romance. A primeira característica que se sobressai é a multiplicidade do uso dos advérbios “talvez” e “provavelmente”, do verbo “parecer”, bem como a ênfase dada ao uso do pronome indefinido “ninguém” e de orações coordenadas sindéticas alternativas, as quais exprimem fatos que se alternam ou se excluem. Com efeito, temos uma riqueza de recursos linguísticos utilizados no primeiro e no segundo excerto para indicar a aura de incerteza e a leve possibilidade de realização sobre o que, realmente,

ocorreu na conversa entre Sutpen e Henry na biblioteca da Centena de Sutpen naquela dramática noite de Natal.

O segundo ponto a ser mencionado é que ao longo da perspectiva de Quentin, sabemos mais informações acerca da ida do patriarca para New Orleans e, nesse ponto, duas possibilidades de leitura aparecem. De um lado, Sutpen pode ter chegado na cidade e descoberto que Charles tinha uma amante negra oitavona e um filho um dezesesseis avos negro; de outro, ele poderia ter descoberto que o amigo de Henry realmente era o seu filho renegado do Haiti e, dessa forma, seria o seu dever evitar o incesto e, sobretudo, a futura prática da miscigenação.

Todavia, uma dúvida que permanece é o porquê de Sutpen não compartilhar com os demais membros do seu clã as suas dúvidas e suspeitas relacionadas a Charles e qual seria o motivo do patriarca jogar esse fardo do seu passado sobre os ombros do seu filho. Nossa leitura é a de que, como Sutpen tenta obsessivamente esconder o seu passado, tal qual demonstramos anteriormente, ele opta por evitar que a sua nova família tenha conhecimento do seu passado e dos seus erros, isto é, que estivera no Haiti, fora enganado por uma possível mestiça e, sobretudo, tivera um filho com ela. Em relação ao segundo questionamento, examinamos que o egoísmo e a frieza com que o patriarca estabelece suas relações intersubjetivas com seus filhos fazem com que ele escolha Henry para a missão de restaurar a sua tranquilidade e livrá-lo dos fantasmas do passado que insistem em assombrá-lo. Dessa forma Sutpen assim como uma marionete, manipula psicologicamente o seu filho com a intenção de fazer com que ele pratique o fratricídio. Premeditando todos os seus atos, o patriarca baseia-se no pressuposto de que Henry, por ter nascido e crescido dentro dos valores e do código de honra sulista, não suportará conviver com a ideia de que sua própria irmã irá se casar

com o seu meio-irmão e que estará à mercê da miscigenação.

No terceiro fragmento, analisamos que o patriarca, além de informar ao seu filho que Charles Bon é seu irmão, também ressalta que Charles está concretizando uma vingança. A resolução desse drama familiar é adiada devido à eclosão da Guerra Civil Americana e concretiza-se com o fim do confronto e o assassinato de Charles Bon na entrada da Centena de Sutpen por Henry.

Nessa esteira, o conflito armado e a consequente derrota dos estados sulistas não somente exercem o papel de intensificar o drama protagonizado entre os dois irmãos, como também funciona como uma alegoria da ascensão e queda do patriarca faulkneriano. Sutpen, na condição de coronel, participa do conflito coordenando as tropas sulistas juntamente com o ilustre coronel Sartoris, defendendo a honra, as tradições e a permanência de um sistema econômico baseado na agricultura e na mão-de-obra escrava. Ao retornar para o condado de Yoknapatawpha, derrotado e desiludido com o desfecho do confronto, o patriarca se depara com uma realidade completamente distinta daquela anterior à guerra: todos os seus escravos haviam fugido, suas plantações encontravam-se devastadas, sua casa se deteriorando; e descobre não só que sua esposa faleceu, mas também que Henry, após cometer o fratricídio, havia fugido, findando, desse modo, a possibilidade de continuação do seu projeto devido à falta de um herdeiro.

Assim como a versão apresentada pelo Sr. Compson para descrever a chegada de Sutpen na cidade, Rosa Coldfield relata o instante em que o patriarca retorna da guerra. Com efeito, se na primeira apresentação de Sutpen tínhamos a exibição de uma personagem que remontava à figura dos cavaleiros medievais; agora, a atenção recai sobre os efeitos corrosivos da passagem do tempo sobre a fisionomia do patriarca:

E então, certa tarde de janeiro, Thomas Sutpen volta para casa [...] o mesmo rosto que eu tinha visto da última vez, somente um pouco mais magro, os mesmos olhos implacáveis, o cabelo um pouco grisalho agora (FAULKNER, 2014, p. 147).

Um outro dado importante que merece ser destacado é que, durante a volta do patriarca, o romance apresenta a reconfiguração social da sociedade sulista. Sutpen, antes um grande proprietário rural e pertencente à aristocracia, encontra-se, agora, não apenas na mesma posição desprivilegiada que o fez partir para o Haiti em busca de fortuna, como também abre uma pequena loja de utensílios rurais com o branco pobre e ex-funcionário Wash Jones. Juntos, trabalham para uma clientela majoritariamente formada por ex-escravos. Por conseguinte, o romance expõe, de forma irônica, a derrocada do Velho Sul e o florescimento do chamado Novo Sul, capitalista, urbano e industrial.

Tendo plena consciência do implacável processo da passagem do tempo e percebendo que a concretização do seu projeto corria perigo devido a sua idade avançada, o patriarca, agora, pela terceira vez, recomeça o seu projeto. No desespero de não desperdiçar o pouco tempo que ainda lhe restava, Sutpen propõe casamento a Rosa Coldfield, mas a cerimônia só se realizaria se a moça lhe concedesse um herdeiro homem. Rosa vê a proposta como uma afronta e decide deixar a Centena de Sutpen.

Podemos alinhar esse comportamento compulsivo, demonstrado pela personagem ao tentar, repetidas vezes, concretizar o seu desígnio, dentro das proposições desenvolvidas pelo psicanalista Sigmund Freud (1996). Em “Recordar, repetir e elaborar”, texto publicado em 1914, Freud nos chama a atenção para a recorrência de um instigante quadro clínico em que determinados indivíduos adquirem uma tendência a desenvolver um impulso obsessivo a repetirem, de forma inconsciente, comportamentos, situações e

experiências dolorosas durante o curso de suas vidas. A esse quadro clínico ele denominou de “compulsão à repetição”.

Seguindo esse percurso de raciocínio, o autor frisa que quanto maior for a presença da resistência, ou seja, das forças que atuam como obstáculos que impedem a tentativa de rompimento do indivíduo com o círculo vicioso formado entre ele e os conteúdos patológicos que o degradam, menos possibilidade de cura dessa patologia haverá para o paciente. Conforme aponta Freud: “Quanto maior a resistência, mais intensamente a atuação (repetição) substituirá o recordar” (FREUD, 1996, p. 166). Com base nos preceitos arrolados, depreende-se que o sujeito, sem perceber a atuação desses conteúdos ou sentimentos patogênicos em seu inconsciente, tenderá a reprisar atitudes que apenas o levarão à autodestruição.

Ao associarmos as reflexões do psicanalista ao conteúdo expresso em *AA*, verificamos que, no caso de Sutpen, ocorre uma “repetição à compulsão” às avessas. Em outros termos, é possível determinar que ele possui plena consciência da sua compulsão obsessiva em tentar cumprir o seu projeto com êxito e, com isso, redefinir o rumo da sua vida, não se deixando, portanto, submeter-se às forças do destino. Entretanto, o que, de fato, ele não se dá conta é que essa sua compulsão à repetição acaba funcionando como um catalisador da sua autodestruição, ou seja, reverbera-se, aqui, uma “consciência” com traços irônicos, visto que quanto mais ele se torna consciente da necessidade de fugir do seu destino, mais o patriarca se deixa arrastar por ele.

Dessa forma, pela quarta e última vez, Sutpen recomeça o seu projeto. Apesar da sua idade já avançada, ele seduz Milly, a neta de Wash Jones. Engravidada a moça e, assim como fez com Charles Bon, Sutpen também renega o filho recém-nascido, mas agora pela justificativa de o bebê ser do sexo feminino. Ao ouvir o desprezo com

que Sutpen trata a sua neta ao dizer “Bom, Milly, pena que você não seja uma égua também. Aí eu poderia lhe dar uma baía decente no estábulo” (FAULKNER, 2014, p. 262), Jones, tomado pelo ódio, perde o controle das suas atitudes e degola sua neta e a criança recém-nascida. Em seguida, com o auxílio de uma foíce, põe fim à trágica história de Sutpen e suicida-se logo em seguida. Nesse sombrio desfecho do romance, analisamos que, ironicamente, Thomas Sutpen é literalmente derrotado por uma personagem que refletia o que ele era na sua infância e o fez embarcar na sua viagem em busca da concretização do seu projeto pessoal, ou seja, um branco pobre e ignorante.

Consequentemente, observamos que tanto na narrativa de Faulkner quanto na de Dourado temos a representação de obras com um caráter cíclico ao examinarmos o desfecho dos dois patriarcas. Nesse ciclo retroalimentado pelo ódio, pela vingança, pela violência e pela morte, verificamos que ambos são assassinados pelo que eles mais temiam se tornar ou menosprezavam: no caso de Sutpen, ser um branco pobre e insignificante; no caso de Lucas, a sua intensa abominação pelos negros.

Conclusão

Pelo que foi apresentado, podemos afirmar que, na análise a respeito da gênese da maldição hereditária de Thomas Sutpen e Lucas Procópio, ambos são derrotados pelos fantasmas do passado que retornam ao tempo presente em busca de vingança. No caso da personagem de Faulkner, é Charles Bon quem altera os planos do patriarca norte-americano, já no romance de Dourado, Jerônimo ressurge do passado e põe fim aos mandos e desmandos do patriarca mineiro.

Nesse caminho, se o papel desempenhado pelo ancestral fundador de uma dinastia é o de funcionar como um modelo a ser seguido pelos seus descendentes, observamos que tanto a família

Sutpen quanto a Honório Cota possuem como pilares de sustentação a presença de patriarcas que, de formas distintas, conseguiram transcender variadas limitações impostas ao longo das suas vidas e que representam modelos genuínos não só do padrão masculino exigido pelo modelo patriarcal, mas também dos valores sociais, éticos e morais que vigoravam no final do século XIX e início do século XX, ou seja, a figuração paterna como um indivíduo autoritário, destemido e de personalidade forte. Além disso, se essas características constituem os pilares dessas duas famílias, a insensibilidade, o ódio e a sede por vingança figuram como os seus alicerces.

Compreendemos, portanto, que a ascensão e a queda de Thomas Sutpen e Lucas Procópio nos romances estudados funcionam como uma metáfora que nos auxilia na revisão crítica da história do Velho Sul americano e de Minas Gerais. Na trajetória das duas personagens, desvela-se um olhar crítico sobre o estabelecimento de impérios econômicos construídos às custas da escravidão, da violência, do racismo e de uma exploração sem limites, bem como a denúncia de uma estrutura social petrificada regida pelo signo do poder e da dominação. Assim, juntamente com a queda dos impérios construídos pelos dois patriarcas, segue-se a decadência econômica, social, ética e moral de uma velha ordem dominante e de toda a região que serve de pano de fundo para os romances.

Referências

DELL, Kerstin. *The Family novel in North America from Post-war to Post-Millennium: a study in Genre*. 2007. 239 f. Tese (Anglistik/Amerikanistik – Literaturwissenschaft) Universität Trier, Trier, 2005.

DIAS, Marlom. “Ele faz os personagens viverem?": entrevista com a doutora em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, Vera Lucia Lenz Vianna da Silva sobre o autor do clássico *Ópera dos mortos*.

- In: *Proa*: uma revista de jornalismo literário. Ano II, ed. 1, dezembro 2012, p. 4-6. Disponível em: <https://issuu.com/proa_revista/docs/proa_01>. Acesso: abr. 2015.
- DOURADO, Autran. *Ópera dos mortos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DOURADO, Autran. *Lucas Procópio*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- FAULKNER, William. *Absalão, Absalão!*. Tradução de Celso Mauro Paciornik e Julia Romeu. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- FREUD, Sigmund. “Recordar, repetir e elaborar”. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago, 1996, p. 161-171.
- IRWIN, John T. “Repetition and revenge”. In: HOBSON, Fred (Org). *William Faulkner’s Absalom, Absalom!: a casebook*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 47 – 67.
- MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue*: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.
- PENSO, Maria Aparecida.; COSTA, Liana Fortunato.; RIBEIRO, Maria Alexina. Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do genograma. In: PENSO, Maria Aparecida.; COSTA, Liana Fortunato (Orgs). *A transmissão transgeracional em diferentes contextos*: da pesquisa à intervenção. São Paulo: Summus, 2008, p. 9 – 23.
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa*: o texto, a ficção e a narração. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance*. Tradução de Ângela Bergamini et al. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RU, Yi-Ling. *The Family Novel*: toward a definition. New York: Lang, 1992.
- SCHOENBERG, Estela. *Old tales and talking*: Quentin Compson in William Faulkner’s Absalom, Absalom! and related works. Jackson: University Press of Mississippi, 1977.
- SILVA, Ívens Matozo. *Entre os fantasmas do passado e as ruínas do presente*: a decadência familiar em *Absalão, Absalão!*, de William Faulkner, e *Ópera dos mortos*, de Autran Dourado. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- VIANNA, Vera Lúcia Lenz. *William Faulkner e Autran Dourado*: poéticas em comparação. 2001. 239 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras: área de concentração: Literatura Comparada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

Submissão em 28 de junho de 2017

Aceito em 10 de março de 2018

As “Órfãs da Rainha” Em Desmundo (1996): do discurso histórico para o ficcional

Beatrice Uber¹

Gilmei Francisco Fleck²

Resumo

Objetivamos apresentar quem eram as “Órfãs da Rainha” e como são retratadas dentro da narrativa híbrida *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, um romance histórico contemporâneo de mediação, bem como destacar a transformação de concepções que ocorre com a personagem protagonista, Oribela de Mendo Curvo, ao se deparar com outras culturas durante o período de colonização. A obra em estudo aborda o tema histórico da inserção das órfãs portuguesas na colônia brasileira, durante o século XVI, mulheres cuja tarefa era se unir em matrimônio com os colonizadores, homens brancos portugueses, e deles gerar filhos, fato histórico relido pela ficção de Ana Miranda (1996). Como resultado desse estudo, concluímos que as imagens das órfãs, retratadas ficcionalmente, diferem daquelas apresentadas pela historiografia e que a diegese romanesca relê criticamente esse passado colonial.

Palavras-chave: Romance histórico contemporâneo de mediação. *Desmundo* (1996). Ana Miranda. Colonização.

THE “ORPHANS OF THE QUEEN” IN DESMUNDO (1996): FROM THE HISTORICAL DISCOURSE TO THE FICTIONAL DISCOURSE

Abstract

We aim to present who the “Orphans of the Queen” were and how they are depicted in the hybrid narrative *Desmundo* (1996), by Ana Miranda, a contemporary historical novel of mediation, just like to highlight the change of the perceptions that happens to the protagonist, Oribela de Mendo Curvo, when she comes across other cultures during the colonization period. The literary piece we are studying addresses the historical theme of the insertion of the Portuguese orphans in the Brazilian colony, during the sixteenth century, women whose duty was to marry colonists, white Portuguese men, and bear their children, a historical fact reread by Ana Miranda’s novel (1996). As a result of this study, we concluded that the images of the orphans, depicted fictitiously, differ from the ones presented by the historiography and that the diegesis of the novel rereads critically this colonial past.

Keywords: Contemporary historical novel of mediation. *Desmundo* (1996). Ana Miranda. Colonization.

1 Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. <bea_uber@hotmail.com>

2 Professor adjunto da Unioeste/Cascavel no Curso de Graduação em Letras Português/Espanhol e do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Cascavel). E-mail: chicofleck@yahoo.com.br>

Introdução

Literatura e história, em tempos passados, estavam irmanadas, como partes de um mesmo tronco, constituídas de linguagem e preocupadas em manter vivas as experiências humanas, arquivadas na memória coletiva. A divisão em distintas áreas, ocorrida durante o século XIX, no Romantismo, não suplantou de nenhuma delas a sua essência como construção discursiva, fato que faz, na atualidade, que estudiosos se voltem mais às semelhanças entre as áreas e suas mútuas colaborações do que unicamente às diferenças que, no passado, buscaram separá-las radicalmente. Entre todas essas discussões, as que se referem às escritas híbridas de história e ficção, são essencialmente profícuas.

Como afirma Mata Induráin (1995), se na história o homem pode buscar sua própria identidade, o romance histórico vem contribuir para evitar uma amnésia do passado em uma época em que o homem necessita igualmente de raízes e esperanças. Daí, talvez, o fato do grande sucesso e intenso reavivamento, nas últimas décadas do século XX, deste gênero do romance no qual a literatura segue cumprindo as suas funções de proporcionar prazer pelo seu teor artístico, poético, estético e também pelo seu lado catártico, já mencionado por Aristóteles, aliado a sua possibilidade de reler, criticamente, a história.

História e literatura necessitam encontrar, nesse contexto, meios e modos de lidar com esta visão na qual não cabem mais “verdades absolutas”, como já está ocorrendo, segundo menciona Fernández Prieto (2003), por um lado, nas novas proposições da história e, por outro, pelas renovações instauradas pelos romancistas contemporâneos para o gênero romance histórico. Mesmo nos dias de hoje, segundo Aínsa (1997), a complexidade histórica aparece melhor refletida na *mimeses* narrativa que num discurso unicamente

assertivo, como era propósito da história “rankeana”, no qual o historiador alemão Leopold Ranke difundiu o fato de que, à história, cabia apenas a tarefa de revelar os fatos tal qual eles se deram. A literatura, ao tolerar as contradições, a riqueza e a polivalência em que se traduz a complexidade social e psicológica de povos e indivíduo, aproximase destas posições. A história acompanha esta evolução ao admitir novas possibilidades, novas visões, uma nova base filosófica, segundo defende Burke (1992).

A narrativa Desmundo (1996), nosso corpus de estudo, entrelaça história e ficção. Nesse sentido, é necessário apresentar algumas informações acerca das diferentes fases do gênero romance histórico – que na atualidade são três, segundo os estudos de Fleck (2017), para melhor compreender como essa relação ocorre na tessitura da obra e os resultados dessa confluência. Uma breve revisão das fases será importante para uma melhor compreensão do modo como a autora lida com a inserção do material histórico na diegese romanesca e, desse modo, constitui uma narrativa que se revela mais um modelo de romance histórico contemporâneo de mediação, segundo a nomenclatura atribuída por Fleck (2011) às produções mais recentes do gênero que, de acordo com sua teoria, se diferenciam dos novos romances históricos, estudados por Aínsa (1991) e Menton (1993), bem como das metaficções historiográficas, mencionadas por Hutcheon (1991), como expressões híbridas da pós-modernidade.

A primeira fase das produções do gênero romance histórico é denominada por Fleck (2017) como “fase acrítica”. Dentro dela há duas modalidades do romance histórico: o clássico scottiano e o tradicional, que dele deriva. Ambas possuem suas origens no romantismo europeu. Enquanto que no modelo clássico a questão histórica constituía um pano de fundo e a atenção maior se voltava às ações das personagens

puramente ficcionais e suas aventuras, atualmente, explica Fleck (2017), essa modalidade se apresenta com renovações estruturais. Essas transformações deram origem à modalidade do romance histórico tradicional que, em sua ideologia, comunga com a história na consagração de heróis do passado como modelos para o presente vivenciado pelo leitor.

A segunda fase, denominada de “crítica e desconstrucionista”, consiste em duas modalidades: o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica. Nelas, busca-se a distorção dos materiais históricos ao incorporá-los na narrativa ficcional. Isso ocorre pelo emprego de histórias alternativas, múltiplas, ancoradas em recursos escriturais como o uso da paródia, da carnavalização, da intertextualidade, da ironia, da dialogia, da polifonia e outros recursos que possibilitam a desconstrução do discurso hegemônico sobre o passado, instituído pela historiografia positivista, e a apresentação de novas perspectivas de seus eventos, segundo menciona Fleck (2007).

Na terceira e mais atual fase, chamada de “fase moderadora”, há apenas uma modalidade: o romance histórico contemporâneo de mediação. Segundo afirma Fleck (2011), percebe-se na produção mais atual uma conciliação entre as modalidades antecedentes. Não se renuncia aos processos que constituem as características essenciais do novo romance histórico latino-americano, como a paródia e toda a sinfonia bakhtiniana, mas o texto volta a ser mais linear, como nos modelos tradicionais, visto que o emprego das estratégias desconstrucionistas passa a ser mais moderado. Isso facilita a leitura ao leitor menos experiente em termos teóricos. É a modalidade mais recente de escrita híbrida de história e ficção e suas principais características foram estabelecidas nas pesquisadas de Fleck (2007; 2011; 2017), realizadas desde o ano de 2007, e publicadas em vários artigos, capítulos de livros e na mais recente teoria sobre o gênero

híbrido romance histórico presente na obra *O romance histórico contemporâneo de mediação – entra a tradição e o desconstrucionismo: releituras da história pela ficção* (2017).³

Ao fazer uma análise de *Desmundo* (1996), notamos que a obra se insere nessa forma de produção proposta pelo pesquisador, o romance histórico contemporâneo de mediação porque nele não só se relê o passado de forma crítica, mas, também, evidencia-se que o tempo volta a ser mais linear, tornando o processo de leitura mais acessível, com o uso de paródias e carnavalizações menos exacerbadas e uma fina ironia que dá criticidade ao texto. A verossimilhança é garantida na obra pelas muitas intertextualidades que nela se pode encontrar. A narrativa em estudo é um texto híbrido que reúne diversas características desse modelo apresentado pelo pesquisador, como, a seguir, sintetizamos.

Em primeiro lugar, Fleck (2011; 2017) relata que o romance histórico contemporâneo de mediação faz uma releitura crítica do passado e mantém a construção da verossimilhança. Nesse sentido, na obra de Miranda (1996), a personagem/narradora Oribela, relata a sua chegada a uma nova terra e mostra a insensatez que ali ocorria de modo bastante verossímil, inclusive pelo uso de uma linguagem que remonta ao século XVI. A vida

³ Fleck discute e expõe as características dessa modalidade mais atual do romance histórico em textos como: FLECK, G. F. *Gêneros híbridos da contemporaneidade: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento*. In: RAPPUCCI, C. A.; CARLOS, A. M. (Orgs.). *Cultura e representação – ensaios*. Assis/SP: Triunfal, 2011. p. 81-95; FLECK, G. F. A conquista do ‘entre-lugar’: a trajetória do romance histórico na América. Gragoatá, Niterói, v. 2, p. 149-167, 2007; FLECK, G. F. *Colombo: releituras pela ficção espanhola contemporânea*. (In: NASCIMENTO, M. B. B. do; CÁRCAMO, S.; ESTEVES A. R. (Org.). *Narrativa espanhola contemporânea*. (Leituras do lado cá...). Niterói: Editora da UFF, 2012, v. 36, p. 121-138). FLECK, G. F. *O romance histórico – uma breve trajetória*. In: GIACON, E. M. de O.; ABRAO, D. (Org.). *Pesquisa em literatura: deslocamentos, conexões e diferenças: reflexões de crítica, teoria e historiografia literárias do Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: Appris, 2014. p. 69-93. A teoria mais consistente sobre essa modalidade está exposta em seu mais recente livro *O romance histórico contemporâneo de mediação – entra a tradição e o desconstrucionismo: releituras da história pela ficção* (2017), da editora CRV-Curitiba-PR.

maravilhosa que teriam na colônia, apresentada pela coroa portuguesa, prometida às mulheres que estavam em busca de marido e família, não ocorreu, pois, elas sofriam abusos do esposo, como era o caso da personagem Dona Bernardinha – possibilidades omitidas nos relatos historiográficos –, como veremos na análise proposta mais adiante.

De acordo com Albuquerque e Fleck (2015), nessa modalidade de romance histórico, “uma leitura crítica se estabelece por distintas vias das quais a ficção se vale para revisitar o passado em busca de outras possíveis versões para os fatos ocorridos.” (ALBUQUERQUE; FLECK, 2015, p. 7). Assim, no romance *Desmundo* (1996), a protagonista Oribela é um exemplo de personagem que nos mostra uma possibilidade de revisitação do passado por meio de sua narrativa híbrida. A sua visão crítica exhibe um mundo nada perfeito, conforme evidenciaremos nesse movimento analítico. Em segundo lugar, “a leitura ficcional busca seguir a linearidade cronológica dos eventos criados [e] a volta da linearidade está diretamente relacionada ao tipo de leitor menos experiente e menos especialista que tais obras buscam conquistar.” (FLECK, 2011, p. 91). O romance em destaque exhibe os eventos ocorridos de forma linear: a chegada da jovem Oribela de Mendo Curvo e outras órfãs à colônia, o casamento, as fugas, o nascimento do filho e o abandono pelo marido. A linearidade temporal e a sequência lógica das ações com que o texto está disposto facilita a leitura para o leitor que apresenta menos prática em leituras de textos híbridos, como os novos romances históricos e metaficções nos quais há, costumeiramente, sobreposições temporais e multiperspectivismo, aliados às anacronias, conforme expõe Menton (1993).

Em terceiro lugar, “o foco narrativo, compartilhando propósitos da nova história, privilegia visões periféricas em relação aos grandes eventos e personagens históricos, como o fazem muitos novos romances históricos e metaficções

historiográficas.” (FLECK, 2011, p. 92). Na narrativa de Miranda (1996), temos os relatos da moça órfã e excluída, vinda de Portugal, que mostra outro prisma a ser analisado com relação à colonização do Brasil. Por intermédio dessa visão e voz temos uma versão diferente da chegada das jovens ao Brasil e do processo de colonização, que poderia ter sido configurada na historiografia oficial. O discurso oficial que cimentava as tensões com um discurso distenso é posto de lado; e a visão de uma excluída da sociedade dominante é colocada em evidência. Segundo menciona Sharpe (1992), na história vista de baixo, os relatos de pessoas antes consideradas marginalizadas tem o objetivo de “servir como um corretivo à história da elite” (SHARPE, 1992, p. 53) e oferecer “uma abordagem alternativa.” (SHARPE, 1992, p. 53). Esses discursos possibilitam “uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história.” (SHARPE, 1992, p. 54). Dessa forma, o ponto de vista apresentado pela protagonista Oribela, conforme evidenciaremos em seguida, faz parte, também, de uma tendência da “nova história” que, desse modo, estabelece laços de conformidade com as releituras críticas da história e apela para a ficção.

Em quarto lugar, faz-se o uso de “uma linguagem amena e fluida [...]. As frases são, geralmente, curtas, elaboradas preferencialmente em ordem direta, e com um vocabulário mais comum do que o voltado para o público erudito”. (FLECK, 2011, p. 92). As obras também focalizam o processo narrativo e, em vários casos, “modernizam a linguagem do tempo passado para se aproximar da linguagem de seus leitores”, explica Fleck (2011, p. 92). Essa característica, na obra em estudo, está subordinada à construção da verossimilhança. A linguagem usada pela protagonista remonta ao passado, o que confere à narrativa um ar de maior

autenticidade, não sendo, contudo uma linguagem erudita, barroca ou de uma elaboração experimental desafiadora, conforme defendem Carpentier (1972) e Sarduy (1979), como próprios da narrativa latino-americana, em especial dos novos romances históricos. A maneira com que Oribela se expressa garante ao romance uma identificação do leitor com a jovem órfã do século XVI e constrói um forte laço de verossimilhança que nenhum outro elemento romanesco poderia fazer de tal forma.

Em quinto lugar, Fleck (2011; 2017) cita que recursos como a paródia e a intertextualidade se fazem presentes. Em *Desmundo* (1996), como um exemplo de intertextualidade, podemos mencionar o caso quando Oribela utiliza um trecho semelhante ao da Carta de Pero Vaz de Caminha, texto fundador da nação brasileira, quando noticia a nudez das mulheres nativas com o termo “vergonhas”:

Por meus brios e horrores, não despreguei os olhares das naturais, sem defeitos de natureza que lhes pudessem pôr e os cabelos da cabeça como se forrados de martas, não pude deixar de levar o olhar a suas vergonhas em cima, como embaixo, sabendo ser assim também eu, era como fora eu a desnudada, a ver em um espelho. (MIRANDA, 1996, p. 39).

Já a paródia pode ser encontrada ao longo da narrativa ao evidenciar a ideia de que essa versão ficcional do passado “transpõe o sentido tradicional da visão única e dominante masculina, oferecendo outra versão, certamente transgressora, dado o papel doméstico da mulher [...]” (MARQUES, 2016, p. 179). Há uma transposição de papéis no qual a voz feminina toma o lugar da masculina, parodiando o discurso historiográfico e todo o processo de colonização numa versão mais humanizada, subjetiva e a partir da perspectiva de uma classe cuja voz foi excluída dos registros oficiais.

A sexta e última característica do romance histórico contemporâneo de mediação é a “utilização de recursos metanarrativos, ou comentários

do narrador sobre o processo de produção da obra.” (FLECK, 2011, p. 93). Observamos que essa última característica não está amplamente presente na narrativa híbrida de Miranda (1996) a não ser pela própria linguagem paródica, que evidencia e confronta o registro historiográfico e o ficcional sobre o passado. Contudo, todas as outras características específicas dessa modalidade do romance histórico são bem visíveis e passíveis de comprovação, conforme veremos a seguir.

A narrativa em estudo se fundamenta no projeto histórico do envio das “Órfãs da Rainha”, evidenciado nos estudos de Garcia (1946), Almeida (2003) e Ramos (2007), e, também, no modelo de colonizador, figuras masculinas que, no romance, são representados como os maridos das personagens femininas dessas releituras da história pela ficção.

Voltados à temática da inserção de mulheres brancas europeias no “Novo Mundo”, ou seja, nos locais que eram explorados pelas metrópoles colonizadoras europeias na América, projetamos a análise de alguns pontos da narrativa híbrida *Desmundo* (1996), que, ao nosso ver, apresenta uma perspectiva crítica do passado, conjugada à “história vista de baixo”, defendida por Sharpe (1992). Assim, buscamos demonstrar que essa obra de Miranda (1996) se constitui em um modelo de romance histórico contemporâneo de mediação, segundo classificação sugerida por Fleck (2011; 2017) às produções mais contemporâneas do gênero, no qual não se percebe a intensidade da desconstrução paródica, carnalizadora e anacrônica comuns nos novos romances históricos, de acordo com as características de Aínsa (1991), Menton (1993) e de Fernández Prieto (2003), atribuídas a essa modalidade do gênero híbrido.

Evidenciamos, no seguimento do texto, quem eram as “Órfãs da Rainha” e como elas são retratadas dentro da narrativa híbrida *Desmundo* (1996), de Ana Miranda, bem como destacamos

a transformação de concepções que ocorre com a personagem protagonista, Oribela de Mendo Curvo, ao se deparar com outras culturas durante o período de colonização no século XVI. Na análise proposta, buscamos elucidar, ainda, como se dá a confluência do discurso histórico com o ficcional, num modelo de romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2011; 2017).

As “Órfãs da Rainha” no âmbito histórico: um projeto de sociedade colonial sob o lema da “unidade e pureza”

De acordo com Almeida (2003), as órfãs sempre existiram em Portugal, mas esse problema foi aumentando com o decorrer dos tempos. Por exemplo, as casas de misericórdias, acolhimentos dos doentes, famintos e errantes, já não havia mais como “acudir a orfandade desvalida, matar a fome, cobrir a nudez.” (ALMEIDA, 2003, p. 156 *apud* MARTINS, 1932, p. 17). Assim, os orfanatos, tornaram-se locais propícios para acolher mulheres que eram órfãs e não tinham mais os cuidados familiares. Destacamos o Recolhimento do Castelo, “também chamado de Alcaçova, Nossa Senhora do Amparo, do Paraíso ou ainda Castelo de São Jorge.” (ALMEIDA, 2003, p. 157). Essa era uma instituição que recebia órfãs selecionadas em função dos serviços que os parentes masculinos, mais próximos falecidos, haviam prestado à coroa, explica a autora.

Para adentrar ao Recolhimento do Castelo existiam alguns requisitos: “ser órfã de pai e mãe, filha de um legítimo matrimônio, sem raça de mouro ou judeu e ainda demonstrar condição de pobreza e falta de recursos para tomar estado,” (ALMEIDA, 2003, p. 161); ter uma ótima condição física, pois o local não recebia “moças cegas ou aleijadas, doentes de qualquer moléstia considerada contagiosa” (ALMEIDA, 2003, p. 161); e “quanto

à idade, variava entre 12 e 30 anos, fase onde era possível agradar aos homens pelo frescor da juventude, além da possibilidade orgânica de gerar filhos brancos para o Estado.” (ALMEIDA, 2003, p. 161). Caso a moça não tivesse esses atributos, sua entrada no recolhimento, que exigia uma comprovação dessas características, era proibida.

Esses lugares funcionavam como locais passageiros e não como residências permanentes, pois se buscava resolver o futuro das jovens o mais rápido possível, cita Almeida (2003). No Recolhimento do Castelo havia três classes de mulheres residentes: as órfãs; as porcionistas, que pagavam para residir no ambiente, ou porque a família desejava que elas ficassem ali ou, porque o marido desejava manter a esposa isolada enquanto viaja a serviço da coroa; e as criadas ou servidoras, que trabalhavam para o funcionamento da instituição. Posteriormente, houve também a categoria das encostadas, “que eram recebidas pelas órfãs e porcionistas com o argumento de lhes fazerem companhia.” (ALMEIDA, 2003, p. 168). O funcionamento desses lugares igualava-se aos padrões de um convento, onde cada uma tinha suas tarefas, e, enquanto, usufruíam da estadia da instituição, as moças tinham sua educação garantida com aulas de boas maneiras e costura, cita Almeida (2003).

Com a ausência de mulheres brancas em terras de possessão portuguesa, a coroa reuniu jovens, cuja faixa etária variava entre 14 e 30 anos, nos orfanatos de Lisboa e Porto, para enviá-las à Índia, a partir da segunda metade do século XVI, explica Ramos (2007). Nessa época, algumas dessas jovens também foram enviadas ao Brasil e a idade preferencial delas ficava entre 14 e 17 anos, porque o envio tinha como intenção proporcionar um casamento aos homens solteiros da baixa nobreza lá estabelecidos, cita esse autor. Dessa forma, as jovens escolhidas tinham a tarefa de se casar e gerar filhos brancos legítimos, de raça pura, desses

colonizadores, cumprindo-se o lema da “unidade (política, religiosa e linguística) e pureza (de raça)” que a metrópole desejava para a colônia.

Essas moças, consideradas as “Órfãs da Rainha”, foram enviadas à colônia brasileira, durante o século XVI, pela rainha D. Catarina e, conforme menciona Almeida (2003), elas

[...] eram filhas, netas, irmãs e sobrinhas de homens que tivessem morrido a serviço da coroa. Eram escolhidas no Reino e não só recompensadas com dotes no além-mar, como também de atribuição de postos de menor importância na burocracia do império aos seus futuros maridos [...]. (ALMEIDA, 2003, p. 157).

Segundo essa autora, as mulheres órfãs iam ao encontro de seus maridos em embarcações de forma bastante desconfortável, pois

[...] ficavam como que engaioladas numa cabine da popa, dispondo de poucos metros de estreito tombadilho, para tomarem um pouco de ar. Nenhum contato com o exterior era permitido, com a exceção de um padre confessor, que, além de lhes pregar sermões, exortava para que fizessem diariamente as orações. (ALMEIDA, 2003, p. 156).

Acerca da viagem marítima, Ramos (2007) cita que as jovens causavam muito alvoroço entre a tripulação masculina. Por isso, com o objetivo de evitar os estupros das órfãs a bordo, “alguns religiosos tomavam sua guarda, principalmente quando se tratava de meninas menores de 16 anos.” (RAMOS, 2007, p. 34). Ademais, as órfãs passavam “pelas mesmas privações alimentares dos tripulantes e, muitas vezes, entregues ao ambiente insalubre das naus, terminavam falecendo ao longo da viagem sem nunca conhecer seu futuro marido.” (RAMOS, 2007, p. 34). Depreendemos que as jornadas da Europa ao “Novo Mundo” – nome utilizado por metrópoles colonizadoras para tentar desbravar as terras recém-descobertas – não eram fáceis e muito menos confortáveis. Muitos contavam com a sorte, e chegar vivo era motivo de alegria.

Um dos responsáveis pelo deslocamento das jovens órfãs, durante o século XVI, foi o Padre Manoel da Nóbrega. Ele havia escrito algumas cartas à corte portuguesa, requisitando a presença de mulheres brancas na terra a ser desbravada. O brasileiro Euclides da Cunha faz uma alusão a esse pedido na sua mais importante obra, *Os Sertões* ([1902] 2002):

A mancebia com as caboclas descambou logo em franca devassidão, de que nem o clero se isentava. O padre Nóbrega definiu bem o fato, na célebre carta ao rei (1549) em que, pintando com ingênuo realismo a dissociação dos costumes, declara estar o interior do país cheio de filhos de cristãos, multiplicando-se segundo os hábitos gentílicos. Achava conveniente que lhe enviassem órfãs, ou mesmo mulheres *que fossem erradas, que todas achariam maridos, por ser a terra larga e grossa*. A primeira mestiçagem fez-se, pois, nos primeiros tempos, intensamente, entre o europeu e o silvícola. “Desde cedo”, di-lo Casal, “os tupiniquins, gentios de boa índole, foram cristianizados e aparentados com os europeus, sendo inúmeros os brancos naturais do país com casta tupiniquina”. (CUNHA, 2002, p. 122. Grifo no original).

Em sua solicitação, depreendemos que a figura religiosa deseja por fim à união dos colonizadores brancos portugueses com as nativas da terra, para que essa não seja povoada por pessoas de costumes não europeus, assegurando, assim, um maior controle sobre a população e a tão desejada “pureza de raça”. Embora a igreja católica tivesse a preferência por moças virgens, “as *erradas*”, ou seja, aquelas que não eram mais virgens e as que se rebelaram, agindo de forma inadequada conforme os costumes da época, teriam a chance de se redimir e encontrar um marido naquela colônia. O programa de envio privilegiaria a ambos, tanto a terra a ser colonizada como as órfãs. Conseguimos perceber que a monarquia portuguesa se mostrava benévola para com as moças que haviam tido má índole e que, agora, durante o período da colonização, agraciava-as com uma mudança de *status*, de “*erradas*” a moças “decentes”.

No começo da descoberta e desbravamento do Brasil, conforme cita Garcia (1946, p. 137),

“as brancas eram raras” e que a ausência dessas mulheres era um fato natural nas sociedades em formação. É por meio desse seu estudo que temos a oportunidade de conhecer algumas dessas “Órfãs da Rainha”

Segundo Garcia (1946), em 1551, durante o governo de Tomé de Souza, três irmãs, filhas de Baltasar Lobo, chegaram à Bahia com ordens do rei e da rainha para se casar com pessoas importantes da terra. Seus nomes eram Catarina Lôbo de Barros Almeida, Joanna Lôbo de Almeida e Micia Lôbo. Adiante, ele relata que – no mês de julho, do ano de 1553 – mais nove órfãs chegaram à Bahia com o governador D. Duarte da Costa. Dessas nove órfãs, conhecemos o nome de apenas cinco delas: Clemência Doria, Violante Deça, Inês da Silva, Jerônima Góis e Maria de Sousa. Garcia (1946) diz que vale a pena explicar que Maria Dias, uma criada das órfãs, veio nessa embarcação acompanhando as moças cujo destino era o matrimônio. Inclusive, ela foi uma das pessoas que morreu afogada no navio *Nossa Senhora da Ajuda*, de acordo com esse autor. Sua relevância em ser mencionada encontra-se no fato de que as órfãs tinham alguém, com mais idade, que zelasse por elas. Isso implicaria um maior cuidado por parte da coroa portuguesa para com as jovens.

No ano de 1557, Mem de Sá trazia consigo alguns mantimentos para as órfãs a pedido do rei. Essas órfãs eram Catarina Lôbo, Ana de Paiva, Catarina Fróis, Damiana de Góis, Maria Reboredo e Apolônia de Góis, menciona Garcia (1946). Todas estavam bem casadas e os “mimos” eram uma forma de evidenciar as ações beneméritas do rei para com as órfãs, de acordo com Garcia. Já no ano de 1561, Estácio de Sá trouxe algumas outras órfãs para a Bahia, porém as referências acerca dessas são muito vagas, comenta o autor.

No século seguinte, por volta de 1608 e 1609, uma outra caravela trouxe órfãs para a Bahia, mas houve um “mal acontecido”, no qual, aparenta-se

que as jovens foram encantadas por dois irmãos, que terminaram sendo presos e julgados pela corte. O “mal” em si não é declarado, mas “o que é certo é que, depois de tal sucesso, não consta que fossem despachadas mais donzelas para o Brasil.” (GARCIA, 1946, p. 143). Compreendemos que as viagens marítimas, naquele tempo, eram perigosas para as órfãs, pois estavam a mercê da falta de comida, de doenças e, principalmente, dos ataques dos homens. Caso acontecesse algo com elas, alterava-se a sua condição de mulher intocada e tinham, então, sua imagem maculada para o matrimônio.

Por fim, depreendemos que o serviço de envio de órfãs servia como solução para recompensar os “serviços prestados à Coroa, resolvia o problema do número crescente de órfãos em Portugal e encorajava o desenvolvimento nas colônias de uma elite populacional estável.” (ALMEIDA, 2003, p. 157). Dessa maneira, o casamento, destino obrigatório dessas órfãs, era “a forma por excelência da reinserção social.” (ALMEIDA, 2003, p. 158). Uma vez que essas jovens estavam reincorporadas à sociedade, elas deixavam de ser um problema para a monarquia portuguesa e passavam a pertencer aos seus maridos, a quem deveriam obedecer às ordens e não mais àquelas da instituição religiosa onde eram amparadas.

A configuração das “Órfãs da Rainha” em *Desmundo* (1996) – um romance histórico contemporâneo de mediação

A narrativa de gênero híbrido, que amálgama história e ficção, *Desmundo* (1996), é narrada em uma perspectiva autodiegética pela protagonista Oribela de Mendo Curvo. A personagem é configurada como uma das “Órfãs da Rainha”, cujo pai, um comerciante que vivia embriagado, já é falecido, e a mãe morreu quando ela era uma criança. Uma vez que não tinha família que provesse por ela, estava

sob os cuidados de um mosteiro de irmãs que a havia acolhido.

Seu destino era o “Novo Mundo”, uma colônia, além do Atlântico, que estava sendo desbravada por Portugal, no início do século XVI. Ali, teria a tarefa de se casar com um colonizador branco português e gerar filhos dele para contribuir com o desenvolvimento populacional do local.

De acordo com Rosenfeld (2007, p. 21), “é porém a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e cristaliza.” Assim, a configuração ficcional da órfã Oribela, personagem-protagonista da narrativa híbrida de Miranda (1996), permite que o leitor tenha uma noção daquilo que as “Órfãs da Rainha” vivenciaram no século XVI e quem eram essas moças. Sua imagem é a de uma personagem puramente ficcional, mas podemos dizer que a ela se aplica a figura de linguagem denominada metonímia, na qual se emprega um termo no lugar de outro e há, entre ambos, estreita afinidade ou relação de sentido. Dessa maneira, a protagonista do romance representa esse grupo de mulheres enviadas à colônia, cuja finalidade era se unir em matrimônio com os colonizadores aqui já habitantes e ter com eles os filhos que a metrópole desejava: brancos, puros, católicos e aptos a serem, futuramente, os herdeiros legítimos das propriedades, desde o início da colonização portuguesa nas terras do Brasil.

Ainda, segundo Rosenfeld (2007), a ficção é o único lugar no qual os seres humanos se tornam transparentes e são “totalmente projetados por orações” (ROSENFELD, 2007, p. 35), o que nos passa a ideia de que o autor faz as personagens “funcionarem” porque ele dirige o olhar do leitor para aspectos selecionados de certas situações, bem como a aparência física e até o comportamento, explica o autor. Portanto, são recursos que o escritor utiliza para tornar sua personagem definida.

Quando a protagonista, Oribela, chega à colônia brasileira, depara-se com os horrores de um local ainda por se desenvolver. É o seu olhar que levamos em conta quando ela expõe outro lado dos primórdios da colonização brasileira. Logo de início, a diegese romanesca evidencia que a protagonista deixou sua terra natal de forma forçada, contra a sua vontade e que nada poderia fazer sobre isso. Segundo seu discurso:

Aquele era meu destino, não poder demandar de minha sorte, ser lançada por baías, golfos, ilhas até o fim do mundo, que para mim parecia o começo de tudo, era a distância, a manhã, a noite, o tempo que passava e não passava, a viagem infernal feita dos olhos das outras órfãs que me viam e descobriam, de meus enjôos, das náuseas alheias, da cor do mar e seu mistério maior que o mundo. (MIRANDA, 1996, p. 15).

Tal manifestação discursiva da personagem, apresentada em um monólogo interior, leva o leitor à percepção de que ela não queria deixar o lugar onde havia nascido, mas não possuía meios financeiros para se manter e, muito menos, alguém que fizesse isso por ela, sendo, dessa maneira, forçada a cumprir o desejo de outros que tencionavam deslocá-la à colônia. Quando a narradora diz que será lançada ao fim do mundo, o leitor compreende que o seu destino era o mais longe possível da civilização portuguesa. Esse lugar era, aparentemente, visto como distante de todas as possíveis localizações geográficas que ela tinha conhecimento. Logo, se ela iria se deslocar até esse local, não regressaria mais para sua terra natal. Ali, nesse novo ambiente – ao que ela foi destinada pela coroa – dar-se-ia o início de sua nova vida, onde se tornaria uma mulher “decente”, com um marido e sobrenome, sendo respeitada pela sociedade da época e não mais vista como um fardo ao Estado.

Essa personagem, Oribela, casa-se com o colonizador Francisco de Albuquerque, uma personagem de extração histórica, mas que foi configurada como o sobrinho da mulher do

governador, Dona Brites de Albuquerque, uma outra figura de extração histórica, que representa Brites Albuquerque, a esposa de Duarte Coelho, administrador da capitania de Pernambuco. A imagem dessa personagem masculina é a representação de um homem do século XVI: detentor do poder e da palavra, ele instituiu suas leis e regras sobre a esposa, enfatizando a estrutura patriarcalista. Após o casamento, já na sequência das ações narradas, o leitor descobre que a figura exaltada desse colonizador também não passa de um marginalizado, uma vez que ele “fora seis vezes preso, doze vezes ferido, duas cativo e duas vendido, nas partes da Índia, Etiópia, Arábia Feliz, China, na pestana do mundo, que tudo pode a natureza humana se ajudada por Deus.” (MIRANDA, 1996, p. 129) e havia matado cerca de oitenta mouros. Por meio dessas informações compreendemos que a edificação da colônia foi feita não por figuras masculinas nobres, mas por aquelas que foram deixados à margem da sociedade dominante. Contudo, embora a imagem da personagem Francisco seja a de alguém inferiorizado, no “Novo Mundo” seu *status* era de superioridade, enquanto que o de sua esposa era inferiorizado. Mesmo sendo um local de nova colonização, mantinha-se a ideologia europeia, difundindo-se a subalternidade da mulher frente ao homem.

Acerca dessa superioridade masculina, o discurso romanescos coloca em evidência a forma como a protagonista Oribela foi tratada pelo marido quando ele a trouxe de volta para casa, após sua primeira tentativa de fuga para regressar a Portugal:

Partiu Francisco de Albuquerque em seu cavalo, sem tornar atrás os olhos para ver se eu me arrastava ou caminhava, pela estrada, trilhas, lonjuras, espinhos, cascalhos, pedras, sementes, gravetos, estrume, sem paradas para um repouso, sem nunca em esse tempo me dar de comer coisa alguma, nem água, os pés cada vez mais em suas gritas e sangue brotando deles, por todas as léguas entre a cidade e o fortim, horas que pareceram cem anos de

inferno, sem respeito por minha pena, sem ouvido por minhas súplicas, bem afrontada e chorando minhas desventuras. Que não era veado a ser caçado e arrastado nas trilhas, [...] devia ele o respeito do matrimônio [...]. Fazia ele que não escutava, os gritos retiniam pela serra, eu arrastada. Em casa amarrou com a corda me prendendo aos pés do catre [...]. (MIRANDA, 1996, p. 113).

Nesse trecho do romance, vemos a descrição da forma brutal e animalesca com que esse homem, configurado como um colonizador, tratou a esposa. A renomada ideia de proteção que teriam as jovens órfãs na colônia, professada pela rainha Catarina, desaparece e a protagonista é maltratada pelo marido como uma mulher qualquer, sem mérito algum. Assim, percebemos que na narrativa a mulher, sem liberdade alguma, era obrigada a se submeter às ordens do marido e aos seus desígnios. Como a protagonista desobedeceu àquele que deveria respeitar, é castigada.

Baseado nessa perspectiva, Araújo (2011, p. 45-46), explica que “a todo-poderosa Igreja exercia forte pressão sobre o adestramento da sexualidade feminina. O fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior, e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade.” Sobre essa forma de comportamento, desde os primórdios da criação do mundo, acreditava-se que a mulher deveria ser submissa ao homem e a igreja foi uma das instituições que mais reforçou essa concepção de misoginia.

No decorrer dos eventos ficcionais, percebemos que quanto mais tempo a protagonista, Oribela, passa na colônia brasileira, mais se sente deslocada e insatisfeita com sua vida. Ao empreender uma segunda fuga, ela desenvolve um caso amoroso com uma personagem apresentada como um negociante no “Novo Mundo”, o mouro Ximeno Dias. Ao envolver-se com outro homem que não fosse o marido, Oribela quebra o estereótipo de mulher submissa e, ainda por cima, gera uma criança fora do casamento. Assim, o

filho legítimo, branco e de raça pura cede espaço para um “bastardo”, como eram considerados aqueles nascidos fora do casamento que não fosse abençoado pela igreja católica.

Na releitura romanesca, o leitor percebe que a traição da protagonista cai sobre sua figura como um castigo. Enquanto que a personagem Francisco teve inúmeros filhos com as nativas, conforme Oribela mesmo relata: “E tantos mais menininhos de sangue misturado, tudo aquilo queria dizer filho e mais filho, que Francisco era de apetite bravo nas mulheres” (MIRANDA, 1996 p. 133), sua condição masculina não sofreu punição alguma. Já a protagonista teve uma criança com uma personagem que vai contra o modelo instituído e valorizado pelos detentores do poder, um mouro. Quando o marido Francisco comprova que a criança se parece com outro e não com ele, baseado pela cor de mel dos cabelos, ele abandona a esposa no “desmundo”, impondo à jovem, a pior punição: viver no meio dos que eram considerados bárbaros pela cultura europeia, num lugar que era considerado um fim de mundo.

O ato transgressor nunca recaía sobre os homens, mas sobre as mulheres. Isso era sempre lembrado e reafirmado no mito do Éden, quando Eva cedeu à serpente, explica Araújo (2011), primeiramente porque a mulher já era feita da costela de Adão, ou seja, uma curva, o oposto da retidão do homem. Assim, as mulheres eram vistas como “animais imperfeitos” (ARAÚJO, 2011, p. 46). Segundo, porque eram mais propensas a se impressionarem e receberem influências de um espírito maligno e traiçoeiro, menciona o autor.

Araújo (2011) afirma, ainda, que “os desvios da norma, porém, não eram tão incomuns numa sociedade colonial que se formava e muitas vezes improvisava seus próprios caminhos muito longe do rei.” (ARAÚJO, 2011, p. 53). Tal característica pode ser reconhecida nos passos da protagonista do romance, Oribela, que se distanciou do modelo

esperado e, ao invés de encontrar sua realização no casamento e cuidado dos filhos, deixou de “ter seus sentimentos devidamente domesticados e abafados” (ARAÚJO, 2011, p. 51), buscando realizar o seu desejo de regressar a sua terra natal a qualquer custo. Como leitores da narrativa híbrida de Ana Miranda (1996), assimilamos a ideia de que, na sociedade misógina do século XVI, “a mulher podia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas de modo algum amante.” (ARAÚJO, 2011, p. 73).

No romance *Desmundo* (1996), sete foram as órfãs destinadas ao “Novo Mundo”, mas cada uma provém de um contexto distinto. Além da protagonista, Oribela de Mendo Curvo, que era a mais jovem dentre as órfãs, o leitor consegue identificar cinco delas: Dona Isobel, Dona Bernardinha, Dona Urraca, Tareja e Pollonia.

A primeira que mencionamos, Dona Isobel, era uma moça de quatorze anos de idade, mas que, infelizmente, havia caído no mar propositalmente. Para não colocar em evidência seu suicídio, a protagonista explica que disseram às outras órfãs que a personagem Isobel se jogou no mar por bondade e temor do número sete, que segundo a ideologia dominante da época – que considerava as mulheres seres subalternos e submissos – acreditava que todas as órfãs numericamente reunidas significavam “dízimo do diabo, número de filho asinino, sete adros, sete pedras, desacerto, sangue, que sete órfãs eram sete cadelas ladrando à lua feito primo d’Isac Nafú, sete cabras que às almas más das sepulturas demoviam, que vinha o pecado lamber de noite.” (MIRANDA, 1996, p. 27).

Nesse trecho da diegese romanesca, Oribela enxerga as órfãs de forma diminuída e acata a imagem maculada que fazem delas. Inclusive, são personagens que se aproximam da lenda do lobisomem, na qual um homem se transforma em lobo à noite e volta à condição humana pela manhã, como se houvesse alguma relação de parentesco. A menção ao termo “primo d’Isac

Nafú” indica que elas possuem a mesma sina de se transformarem em bichos: correrem por sete cemitérios ou sete encruzilhadas e retornarem ao ponto de partida como seres humanos. Essa seria sua sina pelo resto da vida ou até que alguém mude esse destino, mas sem se sujar com esse sangue, ou essa pessoa também será infectada com essa má sorte, conforme cita Cascudo (1983) sobre a lenda dos lobisomens em Portugal. Além disso, ao dizer que almas más as demoviam de lugar para que o pecado as lambesse, passa a noção de que são moças suscetíveis à desonra e desprezíveis, que cometeram atos errôneos e são bem quistas pela devassidão, mas não por Deus, que parece tê-las excluído pelo fato de serem mulheres que se entregam ao pecado.

Outro ponto na narrativa em estudo é que, conforme as palavras de Oribela, “disseram” que ela tinha caído no mar pela sina pecaminosa do número sete, todavia essa é uma visão masculina, que detinha o poder da palavra e exteriorizava aquilo que melhor lhe convinha. Ao jogar-se no mar, ela evita que uma das sete órfãs se transforme em lobisomem. Sendo assim, sua morte pode ser enxergada como um ato de bondade para com as outras órfãs, quebrando essa triste sina de transformação animalesca outrora difundida pelos detentores do poder e da palavra: os homens.

A órfã retratada é dona Bernardinha, a irmã de Tareja e Giralda, cujo pai era rico em Coimbra. Porém, no discurso memorialístico da protagonista, houve um acidente, o meio de transporte que usavam caiu num rio e os pais faleceram. Assim, Bernardinha perdeu os pais aos treze anos de idade. Como a mãe era prima de uma tia de uma dama da rainha, as meninas foram levadas ao mosteiro. A menina Bernardinha queria morar com uma tia, mas pelo fato de o marido ser muito ciumento, ela permaneceu aos cuidados da rainha. O tutor cobiçoso, que manuseava a herança das três irmãs,

infelizmente, transferiu todo dinheiro das jovens para si.

Quando essa personagem vai para a colônia brasileira, casa-se com um homem que não respeita as leis da igreja e usufrui da posição de “dono” da esposa, vendendo-a como um objeto aos outros homens, que representam os colonizadores portugueses. Segundo a fala da protagonista Oribela: “O perro do esposo dela fazia servir sua mulher por dinheiro, que se fez uma espera na frente da vivenda e dela se ouviam gritos, deles os risos, uns davam por isso uma moeda, outros um pedaço de qualquer coisa [...]” (MIRANDA, 1996, p. 151). O leitor percebe que a proteção da rainha Dona Catarina e da igreja católica deixam de existir e evidencia-se o abandono dessa órfã no “Novo Mundo”, que era forçada a suportar as agressões físicas por parte daqueles que agiam como figuras célebres, os colonizadores. De acordo com a crença da época, Dona Bernardinha seria recompensada na vida eterna, ao lado do Criador, mas, enquanto vivesse na terra, suportaria os maus tratos. Já no fim da narrativa, essa figura feminina cria coragem e coloca fim ao próprio sofrimento, matando o marido com mais de cem punhaladas, uma atitude inaceitável para uma mulher no século XVI. Seu castigo é o isolamento: “A dona Bernardinha puseram numa gaiola no terreiro, a pele marcada pelas pedras lançadas, de apedrejamentos que lhes fizeram uns pouco apiedados, no malentender de suas desventuras, não fosse uma cristã.” (MIRANDA, 1996, p. 177). O fato dessa personagem ter enfrentado o marido confere às outras personagens homens o direito de castigá-la da forma como julgam certo, esquecendo-se do princípio cristão de respeitar o próximo.

De acordo com Vainfas (2011, p. 115), “as mulheres brancas, em pequeno número no acanhado litoral do século XVI, teriam vivido em completa sujeição, primeiro aos pais, os todo-poderosos senhores de engenho, depois

aos maridos.” Embora as “Órfãs da Rainha” não viviam em sujeição aos pais, viviam sob a pressão e mandos da igreja católica. A figura fictícia de Dona Bernardinha serve como exemplo disso, pois sua configuração remete à subordinação ao esposo e à exploração sexual a que as mulheres também estavam sujeitas.

Ao comparar o ato posto em prática por Dona Bernardinha, de matar o marido, com os da personagem colonizadora Francisco de Albuquerque – que mata os dois marujos por se servirem da sua esposa na primeira tentativa de fuga, colocando fogo nos corpos, bem como o assassinato da mãe numa discussão raivosa – depreendemos que as personagens femininas eram consideradas inferiores às masculinas, pois havia diferentes formas de punição. Enquanto que Dona Bernardinha foi enjaulada e apedrejada, Francisco não sofreu punição alguma por ter matado os dois homens e a própria mãe. A configuração do colonizador Francisco se mostra tão superior que, inclusive, manda buscar um padre para fazer o sepultamento da mãe, que fora assassinada pelo próprio filho a facadas numa discussão. Depreendemos que não há julgamento algum sobre essa figura masculina e seus atos.

Já Dona Urraca, era configurada como uma órfã díspar porque tinha origem judaica. No mosteiro, ela era diferenciada por não poder usar roupas ricas e sapatos, seu cabelo era puxado pelas outras órfãs cristãs, era forçada a comer barata e tinha acesso restrito em algumas áreas do mosteiro. Devido aos abusos das outras órfãs cristãs, passou a viver no meio das enfermas, porque sabia untar com óleos ou qualquer outro remédio que ajudasse na melhora das doenças. Conforme a narração de Oribela: “Foi ela a primeira escolhida para o Brasil, que fez graça às mais órfãs do mosteiro, mas alevantou a suspeita de que era castigo.” (MIRANDA, 1996, p. 91). Embora fosse a órfã mais discriminada do mosteiro, era a que mais tinha

noção dos seus destinos. Já devido aos maus tratos sofridos durante a estadia na instituição religiosa, ela mesma já questionava quão bondoso era esse Deus: “É esta a virtude que teus deuses ensinam?” (MIRANDA, 1991, p. 91). Os maus tratos impostos pelas outras jovens cristãs levaram Dona Urraca a não acreditar na bondade divina do Deus católico. Para ela, tudo o que provinha desse ser superior era duvidoso e maléfico. No entanto, o viés dessa personagem não é levado em conta porque era uma mulher, além do mais tinha uma religião diferenciada do catolicismo. Não se permitia a exteriorização dos pensamentos femininos, apenas os masculinos eram considerados.

A órfã Tareja é exposta na narrativa como alguém que não era mais donzela e terminou na colônia brasileira como uma hipócrita que “se fazia de santa em reбуços negros e rezas em joelho, em nome de toda virtude.” (MIRANDA, 1996, p. 134). Logo, era impossível considerá-la pura de corpo e uma mãe exemplar como Maria havia sido para Jesus Cristo. À sua configuração cabia mais a imagem de Eva, uma mulher traiçoeira, que a de Maria, uma mulher considerada santa e pura pela ideologia cristã. Da vida de Pollonia em Portugal nada sabemos, mas que, na colônia, após o casamento arranjado estava “emprenhada, redonda e que estivera sempre a juntar cabedais.” (MIRANDA, 1996, p. 134). A outra órfã, que seria considerada a número sete, não tem a vida exposta pela narradora da obra.

A narrativa híbrida em estudo corrobora alguns fatos históricos, como o envio de órfãs e o suporte da rainha Catarina. Um exemplo disso é o discurso proferido por Oribela, pois quando chega à casa do marido, diz que ele “trazia esposa, filha da rainha, [...]” (MIRANDA, 1996, p. 95). *Desmundo* (1996) também se apoia no fato de que as órfãs residiam no mosteiro, uma instituição sob uma tutela religiosa, mas difere em outros pontos. Enquanto a historiografia oferece uma visão nobre

sobre as órfãs da Rainha, relatando que elas eram jovens, virgens, católicas, cujas famílias serviram ao governo de Portugal, que residiam em casas de recolhimentos sob a vigilância da igreja católica e cujos maridos receberiam um dote além-mar e um cargo elevado, a ficção transforma essas mesmas jovens em mulheres de descendência menos nobre e com imagens distorcidas.

No decorrer da diegese romanesca, deparamo-nos com a figura de Tareja, que diziam não ser mais virgem, e de uma jovem judia, Dona Urraca, cuja presença entre as outras órfãs cristãs mostra ter havido uma falha no sistema de seleção, ou uma forma de se livrar do fardo feminino. Observamos que a ficção, ao evidenciar a caracterização das “Órfãs da Rainha” como mulheres que deveriam ser consideradas boas mães e esposas, tinham descendência duvidosa para os padrões instituídos no século XVI.

Também percebemos que nem os pais dessas órfãs haviam servido à coroa portuguesa. O próprio pai de Oribela era um comerciante bêbado e o de Dona Bernardinha era apenas um homem de posses, porém não aparentaram algum vínculo militar ou outro qualquer com a coroa portuguesa.

O discurso ideológico, difundido ao longo da narrativa, mostra que a metrópole colonizadora portuguesa não desejava mistura entre as raças na terra a ser conquistada, porque acreditava que a miscigenação levaria os portugueses à desobediência, passando a viver de forma mais livre e desregrada junto aos nativos, que possuíam hábitos mais desprezados que os europeus. Buscava-se, então, a dominação total do território e, para isso, acreditava-se numa unidade para se viver: “um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua”, conforme apontou Santiago (2000, p. 14). Isso garantiria ao reino português a soberania necessária para o processo de colonização em

terras brasileiras, que deixaria de ter seus ideais conturbados.

Os conceitos da personagem protagonista também se transformam ao longo da sua estadia na colônia brasileira. Nos primórdios da narrativa, Oribela sentia-se numa posição exaltada, acreditava que todas “iam arranjar marido bom” (MIRANDA, 1996, p. 21), que os homens representados como colonizadores “suspiravam mais por carne branca de cristãs do que lobos por cordeiros” (MIRANDA, 1996, p. 25) e que, conforme ela mesmo disse, “para o meu varão me guardei perfeita, ru, ru, menina, ru, ru, chegasse com o pé direito [...]” (MIRANDA, 1996, p. 30). Compreendemos que essa personagem feminina sai de Portugal com uma ideologia construída pelo catolicismo. Contudo, no decorrer das ações narrativas, há uma alteração em suas concepções. Ela deixa de lado a exaltação da sua virgindade e pele branca, bem como a valorização de seus costumes e percebe como as órfãs foram forçadas a serem submissas. Essas concepções de inferioridade e subalternidade são transformadas quando ela entra em contato com a cultura de outro povo, a dos nativos da terra.

Citamos, por exemplo, quando a personagem Oribela constata que os nativos da terra são mais desprezados em relação a questões corporais. No seu discurso rememorativo ela expõe o fato do pai mandar colocar leite na água do banho para que seu corpo não fique exposto. Já na colônia, as nativas se despiam sem pudor algum e queriam desnudar as órfãs para o casamento. Segundo a fala da personagem Oribela: “Água nas mãos e na fuça, fidalga. Água no mais, puta.” (MIRANDA, 1996, p. 43). Ela percebe que molhar o corpo todo era considerado um pecado pela cultura europeia, mas não pelos hábitos dos nativos. Um banho não mostrava a diferença entre ser mais ou menos honesta.

Além desse reconhecimento de condição submissa, constatamos que a protagonista do

romance, ao desenvolver uma amizade com sua escrava, a nativa Temericô, e adotar alguns hábitos dos nativos como seus, vai contra os seus costumes. Assim, a personagem dizia:

Aprendi os fumos de naturais, que me deixavam pasmada e sonhadora, sem ver o correr dos dias, [...] Aprendi a me desnudar, no quarto, após o banho, que havia frescor sobre a pele e se entrenhando nela [...]. (MIRANDA, 1996, p. 126). [...] Eu pintava o rosto de urucum, comia do prato das naturais e me desnudava nos dias quentes, deixava os chicos chuparem meus peitos, dançava de modo que dona Branca veio baixar umas regras, antes que virasse eu uma bárbara da selva e me metesse a comer de carne humana. (MIRANDA, 1996, p. 127).

Há uma relação de troca e cumplicidade entre ambas as personagens porque uma zelava pela outra. Enquanto a mulher branca desenvolve hábitos indígenas e encontra suporte nesses costumes para viver na colônia, a escrava adquire os hábitos dos seus colonizadores. A atitude de Temericô “era compediosa na forma da linguagem, copioso no orar e lhe faltavam umas letras, dizia Pancico o nome de Francisco de Albuquerque, [...]. Cruz, era curusu, selvagem era sarauaia, sapato era sapatú, cabra era cabará.” (MIRANDA, 1996, p. 120). Percebemos que para a nativa, segundo Ribeiro (2014, p. 74), cabe o “estereótipo de mulher obediente e resignada [...], uma vez que serve aos seus donos com fidelidade e sem qualquer oposição.” Ela termina sendo o oposto de Oribela e acata a imposição da cultura portuguesa. Por meio das atitudes da protagonista na colônia, percebemos que ela viu na aquisição desses hábitos sua fonte de alegria, mesmo que isso ia contra a sua formação ideológica inicial.

À medida que Oribela se envolve com a personagem Ximeno, traindo o marido, há também nela outra mudança de valores. Enquanto o marido impunha sua força física e suas ordens sobre a esposa, com o amante ela aprende o significado de uma relação não forçada. A caravelinha, presente do mouro, é um símbolo que indica haver mais

uma mudança em sua vida. A primeira foi a caravela Santa Inês, que a trouxe de Portugal para a colônia, e a segunda é essa miniatura da embarcação. Enquanto a primeira indica ter havido um deslocamento geográfico, a segunda mostra ter acontecido uma desmistificação de sua ignorância em relação à cultura judaica, pois a protagonista percebe que aquele ser que tinha uma imagem difundida como um homem “endemoniado” e com chifres a respeita mais que o próprio esposo. Ela exterioriza essa ideia da seguinte forma: “Tudo faria por mim em minha suavidade mulheril. [...] tendo a mim naquela alcova sem nenhum destrato ou requerimento, uma tão boa apuração que me fazia um vazio no peito quando não estava ele perto.” (MIRANDA, 1996, p. 175). Se do marido, um homem católico, colonizador branco e considerado ideal, ela quer fugir, do mouro, o amante e um modelo considerado errôneo, ela quer ficar próxima.

A configuração atípica da personagem Oribela de Mendo Curvo e seu discurso crítico mostram que as órfãs destinadas ao Brasil passaram por inúmeros momentos que não foram evidenciados pelo discurso histórico – seja pelo fato de que esses relatos foram elaboração de cunho masculino ou porque não queriam expor as dificuldades da colônia –, mas que, talvez, pudessem ter ocorrido.

Conclusão

A narrativa *Desmundo* (1996) possibilita uma releitura mais crítica do processo de inserção das “Órfãs da Rainha” na colônia brasileira, no século XVI, sem, contudo, valer-se de projetos desconstrucionistas tanto de personagens consagrados como de discursos históricos anteriores, como é essencial e comum em muitos dos novos romances históricos e das metaficções historiográficas que relem a colonização da América. Devido ao distanciamento temporal da

obra em relação ao tempo que ela retrata, surge a possibilidade de se contar o passado de maneira mais plausível e menos idealizado, utilizando-se, para isso, de uma perspectiva marginal: a visão e a voz de uma protagonista configurada como “Órfã da Rainha”.

De acordo com Albuquerque e Fleck (2015, p. 15), “história e ficção são postas lado a lado, numa relação às vezes bastante intrigante, mas com algo em comum: sua constituição, de forma distinta, permeada pela realidade subjetiva de cada ‘falante’, gerando novos discursos ao longo dos tempos.” Baseados nisso, depreendemos que a protagonista-narradora Oribela apresenta um novo relato sobre as órfãs enviadas ao Brasil e evidencia sua transição de crenças e concepções que antes eram consideradas “erradas”. A versão submissa, de uma mulher que cumpria ordens e foi criada sob os preceitos da igreja desaparece na versão ficcional do passado e uma nova figura feminina mais destemida surge. A sua “vivência” no “Novo Mundo” fez com que essa personagem reconhecesse as diferenças culturais entre os nativos, mouros e europeus e não mais se sentisse uma pecadora e insubordinada.

A amenidade no uso de recursos escriturais altamente desconstrucionistas – carnavalizações, paródias, ironias, anacronias, multiperspectivismo – empregados com o fim de subverter alguma imagem heroizada ou algum discurso posto, revela o caráter mediador desse romance, estabelecendo uma fusão entre as características mais conservadoras da modalidade tradicional – como a linearidade narrativa, a linguagem amena, o foco narrativo centralizado, por exemplo – e as propostas críticas do novo romance histórico e da metaficção historiográfica.

A autora manifestou, por meio da narrativa *Desmundo* (1996), situações injustas sofridas pelas mulheres enviadas a cooperar com o processo

de colonização quando se pensa na situação de superioridade masculina desempenhada na mesma época. O olhar ficcional da desterrada Oribela de Mendo Curvo sobre o “Novo Mundo” possibilita mostrar, à luz do romance histórico contemporâneo de mediação, uma visão diferente daquela divulgada pela historiografia. Por meio dessa personagem se retratou aspectos da vida privada não mencionados nos anais da história.

Consequentemente, o discurso proferido por essa protagonista proporciona a (re)escrita da história das “Órfãs da Rainha”, exaltando, assim, um novo prisma acerca da colonização brasileira. As imagens dessas órfãs, retratadas ficcionalmente, diferem daquelas apresentadas pela história hegemônica. Ademais, a diegese romanesca relê, criticamente, suas histórias numa narrativa cativante, diferenciada daquelas nas quais prevalece o experimentalismo linguístico e formal, a linguagem barroca e erudita de tantos novos romances históricos do período do *boom* e do *pós-boom* de nossa literatura.

Referências

AÍNSA, F. La nueva novela histórica latinoamericana. *Plural*. México, 1991. p. 82-85.

AÍNSA, F. Invención literaria y “reconstrucción” histórica en la nueva novela narrativa latinoamericana. In: Kohut, K. (Ed.). *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt-Madrid-Vervuert: Iberoamericana, 1997. p. 111-121.

ALBUQUERQUE, A. B.; FLECK, G. F. *Canudos: conflitos além da guerra – entre o multiperspectivismo de Vargas Llosa (1981) e a mediação de Aleilton Fonseca (2009)*. Curitiba: CRV, 2015. 196 p.

ALMEIDA, S. C. C. *O sexo devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI –*

- XVIII. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.
- ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORI, M. L. M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 45-77.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-38.
- CARPENTIER, A. *El reino de este mundo* (Introdução). Santiago, Chile: Orbe, 1972. 155 p.
- CASCUDO, L. C. *Geografia dos mitos brasileiros*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983. 396 p.
- CUNHA, E. *Os Seritões*. 4. ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2002. 648 p.
- FERNÁNDEZ PRIETO, C. *Historia y novela: poética de la novela histórica*. 2 ed. Navarra: Universidad de Navarra, 2003. 248 p.
- FLECK, G. F. A conquista do “entre-lugar”: a trajetória do romance histórico na América. *Gragoatá*, Niterói, v. 12, n. 23, 2.sem. 2007. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/270>> Acesso em: 04 jun. 2017.
- FLECK, G. F. Gêneros híbridos da contemporaneidade: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento. In: RAPPUCI, C. A.; CARLOS, A. M. *Cultura e representação: ensaios*. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2011. p. 81-95.
- FLECK, G. F. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017. 308 p.
- GARCIA, R. As órfãs. *Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, v.192, p. 137 – 143, julho-setembro 1946.
- HUTCHEON, L. *A poética do pós-modernismo: história teoria e ficção*. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 330 p.
- MARQUES, G. *A voz das mulheres no romance histórico latino-americano: leituras comparadas de Desmundo, de Ana Miranda e Finisterre, de María Rosa Lojo*. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Letras: Literatura e Vida Social) – Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis. 2016.
- MATA INDURÁIN, C. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: SPANG K.; ARELLANO, I; MATA-INDURÁIN, C. (Eds.). *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Pamplona: EUNSA, 1995. p. 13-63.
- MENTON, S. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 1993. 312 p.
- MIRANDA, A. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 216 p.
- RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORI, M. L. M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.
- RIBEIRO, B. O. *Cativas, degredadas e aventureiras: mulheres na colonização latino-americana*. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados). UNIOESTE, Paraná. 2014.
- ROSENFELD, A. A personagem de ficção. In: CANDIDO, A. (Org.). *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 9-49.
- SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 219 p.
- SARDUY, S. O barroco e o neobarroco. In: MORENO, C. F. (Org.). *América Latina em sua Literatura*. Perspectiva: São Paulo, 1979. p. 160-178.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-63.

VAINFAS, R. Homoerotismo feminino e o santo ofício. In: PRIORI, M. L. M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 115-140.

Submissão: junho de 2017

Aceite: março de 2018.

Representação e subversão da imagem da mulher no Século XX: uma leitura política de *Diário do Último Ano* de Florbela Espanca

Vanessa Aparecida Kramer¹

Dayse Martins da Costa²

Imagino-me, em certos momentos, uma princesinha, sobre um terraço, sentada num tapete. Em volta... tanta coisa! Bichos, flores, bonecos... brinquedos. Às vezes a princesinha aborrece-se de brincar e fica, horas e horas, esquecida, a cismar num outro mundo onde houvesse brinquedos maiores, mais belos e mais sólidos.

(Florbela Espanca)

Resumo

Esta pesquisa apresenta como *corpus* de análise a obra *Diário do último ano* (2009) da escritora portuguesa Florbela Espanca. O objetivo dessa proposta pauta-se numa leitura política do diário. Inicialmente, fazemos um levantamento da fortuna crítica de Florbela Espanca. Posteriormente, propomos os três níveis de análise propostos por Fredric Jameson, sendo que o primeiro nível diz respeito a uma leitura que tange a superficialidade do texto, cuja abordagem apresenta a narrativa como *conteúdo manifesto*. Subsequentemente, amplia-se a leitura, promovendo uma análise de caráter social, apontando como os fatores históricos/sociais corroboram para entender a voz política da escritora. Finalmente, o terceiro nível de leitura refere-se à forma enquanto conteúdo, os motivos que levam Florbela a deixar de lado o gênero lírico e debruçar-se ao diário para dizer o que diz.

Palavras-chave: Diário. Jameson. Florbela Espanca. Literatura de resistência.

REPRESENTATION AND SUBVERSION OF THE WOMEN'S IMAGE IN THE XX CENTURY: A POLITICAL READING OF *DIÁRIO DO ÚLTIMO ANO* BY FLORBELA ESPANCA

Abstract

This research presents as its *corpus* the analysis of the book *Diário do último ano* (2009) by the Portuguese writer Florbela Espanca. The objective of this paper is based on a political reading of the diary. Firstly, a study of the critical fortune of Florbela Espanca is made. Furthermore, the three levels of analysis proposed by Jameson are presented, the first one related to the superficiality of the text, whose approach

1 Mestre em Letras, doutoranda em Letras, pela Universidade de São Carlos (UFSCAR). E-mail: vanessakramer@hotmail.com>

2 Mestre em Letras (PPGL/Unientro). E-mail daysemartyns@hotmail.com

presents the narrative as the *manifest content*. Afterwards, the reading is expanded, promoting an analysis of a social nature, pointing how the historical/social factors corroborate in understanding the writer's political voice. Finally, the third level of reading refers to the form as a content, the reasons which lead Florbela to leave the Lyric genre behind and use the diary to express what she intends.

Keywords: Diary. Jameson. Florbela Espanca. Resistance literature

Introdução

Por muito tempo a literatura feminina fora posta às margens, visto que à mulher eram designadas funções domésticas, as quais não condiziam com crescimento e produção intelectual na sociedade como um todo. Dessa forma, contrário ao que acontecia aos escritores, muitas escritoras não tiveram as mesmas oportunidades de divulgação e exposição de seu trabalho. No entanto, muitas vezes, a literatura enfrentou os desafios sociais e buscou representar a voz feminina no mundo como forma de resistência de modo que insurgiram muitas obras literárias que retrataram, como temática, as desigualdades de gênero.

A partir dessa conjuntura, percebemos a necessidade de leituras e pesquisas de literaturas de autoria feminina, de modo a valorizar essas vozes, as quais foram caladas por muito tempo. Dessa forma, o encaminhamento dessa pesquisa seleciona uma obra, cuja escritora portuguesa, rompeu com muitos paradigmas de sua época e consequentemente contribuiu com a produção literária feminina. Primeiramente fazemos um breve levantamento da fortuna crítica de Florbela Espanca e buscamos estabelecer um panorama da fortuna crítica das obras da autora, especificamente, focamos na fortuna de *Diário do último ano*.

Para tanto, utilizamos como norte de pesquisa os conceitos de Jameson (1992) e realizamos a análise em três níveis de leitura, os quais são propostos em *O inconsciente político*. No primeiro nível, lemos o texto como uma escrita de si, em que é narrado por uma voz individual o drama de Bela, uma virgem próxima da morte. No segundo nível, ampliamos nossa leitura para os grandes discursos

da História presentes na narrativa; o estereótipo da mulher na sociedade portuguesa do final do século XIX e início do século XX e, finalmente, no terceiro nível, nos voltamos para a ideologia da forma para entender como Espanca tratou em sua obra de temas acerca do universo feminino como o casamento, a maternidade e a sensualidade por um viés distanciado e transcendente ao seu tempo.

Bela e Seu Diário

Florbela de Alma Conceição Espanca nasceu em 8 de dezembro de 1894 em Vila Viçosa, Alentejo, Portugal. Ela e o irmão, Apeles Espanca, foram frutos de um caso extraconjugal entre João Marya Espanca e Antônia da Conceição Lobo. A vida da escritora é marcada pelos casamentos que teve e pela relação intensa com o irmão mais novo. Florbela casou-se três vezes, primeiro com Alberto Moutinho, depois com um oficial de artilharia, Antonio Guimarães e por último com o médico Mario Lajes. A escritora teve uma vida conturbada, sofreu dois abortos e nunca chegou a ter filhos, mas o evento que mais a marcou foi a morte do irmão em 1927. Após quatro anos da morte de Apeles, Florbela suicidou-se em Matosinhos, Portugal, com o uso de barbitúricos no dia de seu aniversário, dias antes da publicação de *Charneca em Flor* (1931). Como escritora, Florbela teve reconhecimento somente após sua morte.

Grande parte de sua obra pertence ao gênero lírico. Em vida publicou *Livro de Mágoas* (1919), *Livro de Sórora Saudade* (1923) e *Máscaras de destino* (1931). Também teve algumas obras póstumas publicadas, como *Charneca em Flor* (1931), *Juvenília* (1931), *Reliquia* (1934), *O Dominó Preto* (1983) e *Cartas de*

Florbela Espanca (1949). Dessa forma, Florbela escreveu *Diário do último ano* em 1930, um ano antes de sua morte. O texto, neste caso, é a única produção do gênero memorialístico da escritora. O diário em questão é tomado como *corpus* neste trabalho, ao considerarmos a contribuição que a pesquisa tem a oferecer, tanto aos estudos da escrita de si, quanto aos de gênero.

Dessa maneira, primeiramente apontamos um breve levantamento da fortuna crítica de Florbela Espanca, visto que a partir dessas considerações podemos compreender como foi a aceitação das obras de Florbela, tanto em vida, quanto após sua morte. Os apontamentos sobre o que foi dito a respeito da autora são essenciais para o direcionamento da análise, principalmente no que tange ao segundo nível de leitura, proposto neste estudo. O primeiro material que dá subsídio a esse levantamento encontra-se no Espólio Florbela Espanca, cujos arquivos pertencem a Biblioteca Nacional de Portugal. O material utilizado, neste caso, trata-se de documentos digitalizados correspondentes aos anos entre 1915 e 1923. A partir da diversidade de materiais disponíveis neste espólio, percebemos que em vida, Florbela Espanca recebeu inúmeras críticas negativas a respeito de seu trabalho.

Ao publicar *Livro de Soror Saudade*, por exemplo, foi criticada por Nemo, pseudônimo do autor J. Fernando de Souza no jornal *A Época* em 1923. A crítica intitula-se *A nossa estante: uma legião de poetisas*. Nessa crítica, o autor salienta o tom erótico e, conseqüentemente, inapropriado de Florbela. Souza salienta que “é com pesar que afirmo que é um livro mau o seu, um livro desmoralizador” (SOUZA, 1923, p.37). Segundo o autor, o terceto do primeiro poema de Florbela de *Livro de Soror Saudade* é visto como “blasfemo nas hipérboles amorosas, fazendo do amante um ídolo” (SOUZA, 1923, p.37).

Contudo, enquanto vivia, Florbela também recebeu críticas positivas, como a de Gastão de Bettencourt, em 1920, em uma publicação cuja fonte não fora identificada, o crítico afirma que “Florbela é uma poetisa. E é uma poetisa porque sente, porque vive adentro de seus versos” (BETTENCOURT, 1920, p.33). As palavras do crítico são referidas a respeito de *Livro de Mágoas* (1919) da supracitada autora:

Florbela Espanca não precisa de comparações, que só poderiam enfraquecer o seu justo valor, e não as precisa, não deve tê-las porque tem a sua maneira especial, o seu sentido íntimo, que não deve renegar, nem sujeitar a formas, nem escolas. Florbela não verseja, retrata a sua Dor e a sua Dor é aquela que nos acompanha desde o despontar da existência, talvez a Saudade da outra Vida, daquela que condensa a Suprema Perfeição (BETTENCOURT, 1920, p.33).

Além do espólio, outras fontes foram consultadas. Dessa maneira notamos que um dos autores que se destacam quanto a criticidade da obra de Florbela Espanca é José Régio. Na 8ª edição de *Sonetos Completos*, Régio apresenta um prefácio sobre a obra de Florbela, no qual afirma que o texto da autora “é a expressão poética de um caso humano” (RÉGIO, 1950, p.7). Conforme o autor, a poesia de Espanca é “uma sorte de jogo de vaivém, se desenvolve assim entre a sinceridade artística e, digamos, a sinceridade humana de uma criação, ou do seu criador” (RÉGIO, 1950, p.10). O autor compara a obra de Florbela a Camões, quanto à sinceridade poética:

Ora sem dúvida, possuiu Florbela o dom, que caracteriza o artista literário, de manejar as palavras de modo a fazê-las render o máximo de sugestão, de insinuação, de expressão, de relevo. Os jogos vocabulares e paralelísticos tão queridos dos poetas portugueses (RÉGIO, 1950, p.10).

O crítico ressalta também a qualidade estética da produção de Florbela em *Sonetos*, a qual faz da “obra de Florbela uma obra de arte única na poesia feminina portuguesa” (RÉGIO, 1950,

p.12). Sobretudo, Régio afirma que é “impossível lermos Florbela Espanca sem reconhecermos sua inquietação, sua insatisfação, que se vão manifestando como irremediáveis” (RÉGIO, 1950, p.15). Segundo o autor, essa é a sensação de insaciabilidade de Florbela Espanca.

À medida que a pesquisa se estende, limitamos nossa busca para os apontamentos a respeito de *Diário do último ano*, obra que constitui o *corpus* deste trabalho. Dessa forma, prezamos pelos apontamentos de Natália Correia ao fazer o prefácio de *Diário do último ano* em sua 2ª edição. Assim como Régio, Correia afirma a insaciabilidade que há em Florbela. Segundo a autora, o diário apresenta-se como “sempre a pedir novos enganos à vida, a provocar o clímax da sua agonia para expirar, na morte, o hálito puro da profunda” (CORREIA, 1982, p.9). Adiante, a estudiosa ressalta a extravagância e a feminilidade de Espanca.

Conforme Correia, em *Diário do último ano* fica evidente na narrativa que “a teatralidade de Florbela é a interpretação genial deste mistério feminino que se desgarra na gesticulação dramática da poetisa” (CORREIA, 1982, p.11). Para a autora, um tema recorrente na obra de Florbela é a morte. O diário, neste caso, é a preparação para essa última cena em vida da personagem. Sendo assim, as anotações diárias tornam-se um monólogo com a solidão.

Conforme Gonçalves Piolti Cholant, no diário, Florbela transita entre o amor e a dor, salientando o tom feminino, bem como uma escrita de caráter narcisista. Cholant afirma que *Diário de último ano* apresenta ao leitor mais questionamentos do que respostas, pois, a “mesma Florbela que queria ser desvendada na primeira entrada do seu diário deixa-nos perplexos ao tentarmos entender esse registro tão cheio de sentido, porém tão esvaziado de contexto” (CHOLANT, 2012, p.101).

Discorreremos brevemente a respeito da fortuna crítica de Florbela Espanca, visto que a proposta deste estudo direciona-se principalmente

para a análise objetivada. Portanto, nos voltamos para as leituras, percebendo a relevância que há na fortuna crítica de Espanca, a qual foi recebida com mais críticas negativas em vida e positivas após sua morte. Portanto, nossa análise abrange três níveis concêntricos de leitura. O primeiro nível de leitura diz respeito ao *conteúdo manifesto* proposto por Jameson. Nessa etapa nos concentramos na compreensão da superficialidade que o texto evoca. De acordo com Jameson, a proposta é ler o texto em sua primeira instância. São olhares superficiais à narrativa e à estrutura apresentada.

Ao lermos *Diário do último ano*, primeiramente percebemos que o tempo da narrativa é datado, de 11 de janeiro a 2 de dezembro de 1930. O diário compõe 32 anotações ao total, tendo início em janeiro, com nove anotações/entradas; fevereiro, oito anotações; março e abril, respectivamente, duas anotações em cada; maio, julho e agosto apresentam apenas uma entrada; setembro há duas anotações; novembro, quatro; dezembro, uma anotação.

Percebemos, nesse primeiro momento de análise que a poetisa escreveu em todos os meses do ano, exceto em junho. Fator essencial na escrita da autora, visto que o mês faz referência à morte de seu irmão. Alguns pesquisadores pressupõem que há indícios na poesia de Florbela que apontam o relacionamento incestuoso entre ela e o irmão, porém, como não se trata de nosso objetivo neste estudo, apontamos o fato apenas para justificação do possível motivo da ausência de registros neste mês do ano.

As anotações no diário são curtas, fazendo com que a leitura do texto seja rápida e fluída, essa fluidez acontece devido ao tom poético predominantemente marcado no texto. A organização das sentenças, a profundidade e complexidade do texto revelam um diário escrito por uma poetisa. O tempo no diário é o presente, de forma que as características do gênero impedem

que as anotações se comprometam em manter relações de sentido narrativo umas com as outras.

No diário, Florbela relata algumas atividades de seu dia a dia, como o hábito de fumar, o passeio pela Boavista, as leituras dos livros. Contudo, o que ganha mais espaço na produção são as reflexões da autora sobre seus sentimentos, suas paixões, devaneios, percepções sobre a vida e principalmente, sobre a morte. A autora discorre pouco sobre particularidades de sua vida privada. A ênfase, neste caso, está nas reflexões do mais íntimo de sua alma.

Dessa maneira, constatamos que os textos mesclam-se, visto que o olhar da poetisa se sobressai sempre despretensiosamente. Para isso, Florbela utiliza-se constantemente da descrição. Tomamos como exemplo a anotação do dia 21 de janeiro de 1930, no qual o olhar de Florbela para uma cena corriqueira transforma-se em poesia:

— É um encanto agora, quase todos os dias renovado, o meu passeio pela Boavista. Como as árvores se enfeitam, espreitando a Primavera! Polvilham-se de ouro as mimosas, ao crepúsculo riem, num rido diabólico, as peônias, vestem as magnólias os seus vestidos de baile: brancos, rosados, cor de lilás... saias compridas quase a roçar o chão. Para aquela, pequenina, toda empertigada, em bicos de pés, no seu tapete de veludo, é talvez este Inverno o seu vestido de baile. Tão nova ainda! Uma rapariguinha de quinze anos. (ESPANCA, 2009, p.12)

Por tratar-se de um gênero de escrita pessoal, a autora, a qual é personagem e narradora, em todo tempo se expõe. Revela seus sentimentos em relação à compreensão de suas sensações. Muitas das vezes, em um fluxo de consciência, ela tece diálogos consigo mesma. Desdobra-se em outra, a qual chama de Bela. A respeito disso, Mitidieri aponta que “o discurso por excelência do *Diário do Último Ano* é o monólogo interior moderno, expressivo do pensamento e em estado bruto” (MITIDIERI, 1992, p.45). Nota-se o diálogo em diversos trechos da narrativa, como em uma anotação datada no dia 23 de janeiro: “Endiabrada

Bela! Estranha abelha que dos mais doces cálices só sabe extrair fel!” (ESPANCA, 2009, p.13).

Como mencionado anteriormente, a morte é o tema recorrente na obra. Em diversos trechos Florbela aborda a temática da morte. Lembra do irmão, o qual é chamado por Florbela de “meu amigo morto” (ESPANCA, 2009, p.10). Na anotação datada no dia 24 de janeiro, Florbela apresenta a análise que faz de *Diário de Maria Bashkistseff*, afirmando que o texto “é qualquer coisa de profundamente triste, de tragicamente humano” (ESPANCA, p.13), mais a diante Florbela afirma: “só não compreendo naquela grande alma o medo da morte. O espectro da morte, a ideia da morte, apavora-a, espanta-a, indigna-a. É a sua única fraqueza” (ESPANCA, 2009, p.14).

Neste momento de leitura percebemos a audácia e irreverência da escritora, a qual considera o medo da morte uma fraqueza. Florbela demonstra-se forte em relação a essa condição sobre a qual discorre frequentemente. Contudo, assim como há anotações que revelam a força e audácia de espírito em Florbela, há também anotações, como a de 28 de abril, a qual revela sua fraqueza física, na qual Florbela aponta o quanto está magra e sem energia. Dessa maneira, percebemos que à medida que a narrativa vai se estendendo, o texto torna-se mais denso com a recorrência da morte como tema principal.

De forma geral, *O Diário do último ano* de Florbela Espanca revela, nessa primeira leitura, a postura e personalidade da escritora. Notamos, portanto, que o texto é profundamente poético, em todos os sentidos. Concordamos, neste primeiro nível de leitura, com o que propõe Cholant, sobre os silenciamentos deixados na escrita. Conforme o autor, há um jogo de traição das palavras em *Diário do último ano*, “seus sentidos múltiplos, seus silêncios e rasuras não nos bastam para podermos achar o tal caminho por aquela que as escreveu” (CHOLANT, 2012, p.92).

Contudo, a partir da proposta jamesoniana, compreendemos que essas lacunas do texto são questionamentos, os quais não conseguem ser sanados neste primeiro nível. Essas lacunas dizem respeito à posição social e política de Florbela no diário analisado. Compreendemos neste momento que o leitor mais perspicaz, buscará entender as metáforas deixadas por Florbela no texto, ao mesmo tempo em que busca, perceberá a necessidade de um outro patamar de leitura, o qual poderá satisfazer suas indagações. Conforme Marcello Duarte Mathias, “o diário é uma ferida aberta que nenhuma cicatriz é capaz de sanar” (MATHIAS, 1997, p.46). Dessa forma, recorreremos a fatores exteriores à narrativa para que possamos compreender o texto como um todo, promovendo leituras que não pairam apenas na superficialidade da narrativa. Desse modo, adiante nos voltamos para o segundo nível de leitura proposto por Jameson.

É sabido que o universo feminino, tanto em Portugal como no mundo todo, foi por muito tempo, silenciado em todas as esferas da sociedade. Um silenciamento instaurado e preservado por paradigmas cristalizados. Consideradas inferiores aos homens, as mulheres tiveram seus direitos negados, mantidas ao restrito ambiente doméstico e limitadas em sua existência ao casamento, aos bons cuidados do lar, à maternidade e educação dos filhos. A desigualdade entre homens e mulheres predominou em todos os âmbitos dos meandros políticos/sociais, em situações quotidianas em termos econômicos, éticos e morais, bem como no universo intelectual como na literatura, no fazer científico e na própria construção histórica.

Esse arquétipo veio, aos poucos, se modificando como o resultado de muita luta e resistência por parte de uma minoria de mulheres, as quais têm uma história demarcada por constantes esforços para garantir o seu espaço na sociedade. A título de explanarmos um panorama geral da história

das mulheres em Portugal, compartilhamos das considerações da historiadora Irene Vaquinhas, a qual realiza um estudo da historiografia portuguesa a fim de investigar a história das mulheres nos séculos XIX e XX.

De acordo com a estudiosa, pesquisas historiográficas desse gênero são consideravelmente atuais, o que exige um maior estímulo para a “recriação” das fontes historiográficas, cuja ausência, laconismo ou subjetividade têm sido apontados como uma debilidade e um dos maiores obstáculos à realização de pesquisas científicas” (VAQUINHAS, 2002, p. 201). Ou seja, essa temática tem sido problematizada nos últimos anos e, nas palavras de Vaquinhas, remonta a 25 de abril de 1974, marco da democracia em Portugal ao mesmo tempo em que emergiu situações favoráveis para uma maior aceitação das mulheres no campo da História.

Como dissemos anteriormente, o século XIX foi demarcado pelo silenciamento feminino, “as regras da decência impunham a uma mulher conveniente o silêncio” (VAQUINHAS, 2002, p. 210). As ruas eram consideradas um espaço exclusivamente masculino, enquanto que as mulheres ocupavam os ambientes privados, de modo que as regras do bom comportamento orientavam para a manutenção no anonimato. Isso se deu de modo tão expressivo que obras escritas por mulheres chegaram a ser publicadas por pseudônimos masculinos.

De acordo com Vaquinhas, a representação da mulher e os discursos acerca desse tema constituem-se como vertentes que têm sido alvo de estudos de muitos historiadores, os quais:

Têm equacionado o lugar das mulheres na sociedade do seu tempo através da análise das normas e dos valores inculcados, das leituras recomendadas, dos modelos educativos propostos, dos locais de sociabilidade autorizados, ao mesmo tempo em que definem os estereótipos dominantes da “boa filha, futura boa esposa e mãe”. Ideais modelados pela instituição familiar, o agente educador e

socializador por excelência, o qual se manterá inalterável pelo menos até o primeiro terço do século XX (VAQUINHAS, 2002, p. 212).

A arraigada ideia de que as mulheres são essenciais no âmbito familiar e materno, enquanto que a esfera social é cabível aos homens, acompanhou a categoria feminina ao longo da história e, apesar de muita luta e quebra de paradigmas, em pleno século XXI ainda existem muitos mecanismos de restrição, ocultação e silenciamento da mulher, delineados por discursos conservadores, heranças machistas concretizadas socialmente que resultam em uma brutal desigualdade entre os gêneros.

Tendo em vista o contexto histórico demarcado pela discrepância de direitos do homem sobre a mulher e o percurso incógnito e obscuro trilhado pelo universo feminino ao longo dos séculos, nos voltamos para a questão do período em que Florbela Espanca escreveu sua obra, como um todo, e em específico o diário que é tema central deste estudo, em paralelo com o conteúdo expresso, o qual exprime/revela os mais íntimos sentimentos femininos, bem como paixões, incertezas, angústias, sonhos e tristezas, fatores pelos quais a crítica literária atribui à poetisa o mérito de mulher/escritora além do seu tempo.

Como já dissemos em outro momento, Florbela Espanca quebrou paradigmas enquanto mulher e cidadã da sociedade portuguesa. Do mesmo modo, o fez em sua obra como um todo. Em *Diário do Último Ano*, Espanca expressa os mais íntimos anseios de uma virgem próxima da morte. Numa escrita de si, o *eu* que reflete acerca das conjunturas da vida, o findar desta e a morte, por fim. Ao recordar o passado, Bela afirma:

Bela! Bela!, não vale recordar o passado! O que tu foste, só tu o sabes: uma corajosa rapariga, sempre sincera para consigo mesma. E consola-te que esse pouco já é alguma coisa. Lembra-te que detestas os truques e os prestidigitadores. Não há na tua vida um só ato covarde, pois não? Então que mais queres num mundo em que toda a gente o é... mais ou menos? Honesta sem preconceitos, amorosa

sem luxúria, casta sem formalidades, reta sem princípios e sempre viva, exaltantemente viva, miraculosamente viva, a palpar de seiva quente como as flores selvagens da tua bárbara charneca (ESPANCA, 2009, p. 8-9).

Trata-se do recordar de alguém que viveu em sua plenitude, que ousou, com sua coragem, percorrer caminhos em busca da satisfação dos seus desejos. Pura de alma, apesar de não ter preconceitos, ou seja, manteve a sua índole e a sua personalidade mesmo não seguindo princípios e convicções instituídas socialmente. Ao questionar a importância de se ter inteligência quando não se pode ser feliz, Bela contesta até mesmo a filosofia do pai, o qual é um homem experiente:

Ó ingênuo pai de 60 anos, quando é que tu viste servir a inteligência para tornar feliz alguém? Quando, ó ingênuo pai de 60 anos?... Só se pode ser feliz simplificando, simplificando sempre, arrancando, diminuindo, esmagando, reduzindo (ESPANCA, 2009, p. 13).

Bela foi uma grande sonhadora, sonhou mais do que poderia, quis muito mais do que o convencional para uma mulher de sua época. Ao recordar o jardim da faculdade, a narradora/personagem afirma que no referido ambiente ecoou o sussurro da inquieta mocidade, “por onde vogaram, confiantes e exaltados, todos os sonhos das nossas almas que ainda acreditavam na glória, na riqueza, na vida e em maravilhosos destinos de lenda!” (ESPANCA, 2009, p. 11), fantasias que agora não passam de decepções.

Ao devanear acerca dos percursos da vida, num tom quase poético, Bela une a sua expressão, o dilema na voz da diarista Maria Bashkisteff, texto anteriormente citado no primeiro nível, o qual, de acordo com Bela, é algo “profundamente triste [...] tragicamente humano” (ESPANCA, 2009, p. 15):

Só não compreendo naquela grande alma o medo da morte. O espectro da morte, a ideia da morte, apavora-a, espanta-a, indigna-a. É a sua única fraqueza [...] Mas que imensa alma! Queria o amor, queria a glória, o poder, a riqueza, queria a felicidade, queria tudo.

E morreu com pouco mais de vinte anos gritando até ao fim que não queria morrer. Como não compreendeu ela que o único remate possível à cúpula do seu maravilhoso palácio de quimeras, de ambição de amor, de glória, poderia apenas ser realizado, por essas linhas serenas, puríssimas, indecifráveis, que só a morte pode esculpir? Os seus vinte anos não chegaram a compreender o alto e supremo símbolo das mãos que se cruzam, vazias dessa maré de sonhos, que a vida, em amargo fluxo e refluxo, leva e traz constantemente. Princesinha exilada, porque não soube tu murmurar, encolhendo os ombros, o teu doce e sereno *nitchivo* de eslava?... (ESPANCA, 2009, p. 14).

Trata-se de uma inspiração para os devaneios de Bela, a qual exprime emoções extremadas que vão da alegria de sonhar ao penar da solidão. A personagem revela a imensidão de paixões que povoam/povoaram a sua existência feminina, sem preocupar-se, como vimos, com princípios e conceitos de dignidade, padronizados pela sociedade portuguesa. E assim, Bela manifesta afirmação quanto a si mesma, do mesmo modo que demonstra lucidez da conjuntura em que se encontra, ou em outras palavras, é consciente das limitações que se aplicam, bem como de seu exceder a tudo e acerca disso se pergunta “que me importa a estima dos outros se eu tenho a minha? Que me importa a mediocridade do mundo se *Eu* sou *Eu*? Que me importa o desalento da vida se há a morte?” (ESPANCA, 2009, p. 17).

Nas reflexões do dia 16 de fevereiro, Bela afirma “ah, ser homem, e um belo impossível trancar-me um caminho por onde eu quisesse passar!” (ESPANCA, 2009, p. 16). Este fragmento apresenta muita clareza da diferença entre ser homem e ser mulher, dado que só pelo fato de ser homem, conseqüentemente, apresentam-se imensuráveis possibilidades que uma mulher não logra ter. E desse modo, Bela afirma a existência de padrões sociais e contesta-os de maneira que trata de questões como a maternidade, a religião por uma perspectiva que foge ao convencional, em suas ponderações ela diz que a vida é tão incoerente quanto um sonho “e quem sabe se realmente

estaremos a dormir e a sonhar e acabaremos por despertar um dia? Será esse despertar que os católicos chamam Deus” (ESPANCA, 2009, p. 18).

Todas essas reflexões nos encaminham para o terceiro nível de leitura proposto por Jameson, o qual corresponde à ideologia da forma, “da História agora concebida em seu mais amplo sentido de sequência de modos de produção e da sucessão e destino das várias formações sociais humanas” (JAMESON, 1992, p. 68). Com isso, nos voltamos para o modo como o texto é estruturado para exprimir sentidos às questões do qual trata, bem como os anseios femininos diante da sociedade do século XX.

Florbela Espanca escreveu muitos poemas e esse gênero compõe significativamente sua obra, no entanto, o último texto escrito pela poetisa foi o diário o qual analisamos e o fato de ser esse o formato é consideravelmente significativo para entender a obra como um todo, pois, de acordo com Jameson a ideologia de um artefato cultural se apresenta também em sua forma. Espanca inicia os seus registros da seguinte forma:

- Para mim? Para ti? Para ninguém. Quero atirar para aqui, negligentemente, sem pretensões de estilo, sem análises filosóficas, o que os ouvidos dos outros não recolhem: reflexões, impressões, ideias, maneiras de ver, de sentir todo o meu espírito paradoxal, talvez frívolo, talvez profundo (ESPANCA, 2009, p. 7).

Bela inicia o diário questionando para quem, de fato, ela escreve e em seguida ela mesma responde que é para ninguém, uma vez que se trata de reflexões que “os ouvidos dos outros não recolhem”, em outras palavras, questões que não dizem nada ou que simplesmente não interessa aos demais. A narradora/personagem também afirma que não pretende seguir nenhum estilo de redação, daí é possível notar que o que ela pretende exteriorizar o que sente registrando por escrito os seus devaneios sem se preocupar com leitores ou procedimentos estéticos.

Sendo essa a finalidade de Bela, nada mais adequado do que o diário para ser o amigo confidente da virgem próxima da morte que deseja expressar suas impressões do mundo, as tristezas, as saudades, a melancolia que lhe invade a alma. De acordo com Mathias, o diário é o resultado da perspectiva singular do seu autor, pois, é desse olhar individual que decorre toda a narrativa, “vocação que é assim, ao mesmo tempo, refúgio e afirmação pessoal” (MATHIAS, 1997, p. 41).

Ao chegar ao final da vida, Bela preenche o seu tempo escrevendo em monólogo, numa tentativa de autorreconhecimento, e ao fazer isso, ela compreende que jamais consumará esse desejo:

Quando morrer, é possível que alguém, ao ler estes descosidos monólogos, leia o que sente sem o saber dizer, que essa coisa tão rara neste mundo – uma alma – se debruce com um pouco de piedade, um pouco de compreensão, em silêncio, sobre o que eu fui ou o que julguei ser. E realize o que eu não pude: *conhecer-me* (FLORBELA, 2009, p. 8).

Há muito de solidão no diarista, que ao se sentir distante do mundo que o cerca, aprisiona-se em si mesmo e se dedica a escrever em legítima defesa contra tudo o que lhe faz sentir-se excluído e inadaptado do convívio com outros, nas palavras de Philippe Lejeune (2008), o diário é um alicerce para o seu autor quando este passa por provações, atuando como uma esperança de sobrevivência, “o diário é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (LEJEUNE, 2008, p. 262), exatamente como Bela descreve se sentir, “está escrito que hei de ser sempre a mesma eterna isolada... Por quê?” (ESPANCA, 2009, p.22).

Assim, dizemos que o diário foi o confidente, que recebeu os últimos desabafos, as reflexões, as recordações dos momentos intensos de alegrias e tristezas, impressões que foram registradas conforme a memória o quis e, por isso, sem

normas, o que também é característico do diário íntimo por se tratar de uma narrativa fragmentada que não obedece a uma linearidade. Escreve-se como a vida é, uma maneira única e a seu modo de se afirmar no mundo, “o eu aparece como o único valor absoluto e a intimidade como único refúgio. E a afirmação individual torna-se mesmo, contestação social, forma de marginalidade e associalidade” (ROCHA, 1992, p. 17), o que nos permite afirmar que o diário torna-se o gênero ideal para retratar o conteúdo manifesto na obra, uma vez que permite que as palavras jorrem soltas, ao mesmo tempo que recebe todos os desabafos de uma inadaptada ao mundo, de uma mulher solitária e transcendente ao seu tempo.

Considerações Finais

Consideramos neste trabalho a importância de pesquisas voltadas para escritas femininas, entendendo a necessidade de conhecer e descobrir o que há no universo da literatura do gênero. Reconhecemos a valorização de escritoras mulheres que apresentam ao mundo sua arte, sua maneira de ver o mundo. Para tanto, selecionamos uma obra da escritora portuguesa Florbela Espanca, a qual apresentou irreverência e audácia em suas produções.

Ao realizar a leitura dos três níveis, foi possível verificar que se trata do relato de Bela, a qual vive seus últimos dias a refletir acerca do passado num tom significativamente poético. Em seguida, detectamos no segundo nível os grandes discursos da História, reescritos nas palavras da personagem, quando ela trata da sua experiência como mulher inserida no contexto social de Portugal do século XIX e ao fazer isso, ela abarca toda uma temática, muito debatida nos dias de hoje, que é a questão da mulher e os paradigmas instaurados pelas instituições sociais, os quais nortearam por muito tempo os comportamentos femininos.

Bela subverteu e questionou tais práxis em seu diário e, por isso, narra uma vida de exclusão/marginalização. O seu viés narrativo possui um ângulo único e diferenciado para a época em que viveu e escreveu sua obra e nessa solidão ela escreve em forma de diário que, como vimos, é um gênero fragmentado que decorre da perspectiva do seu autor, tal como este deseja. Assim, concluímos que a ideologia da obra apresenta-se, de antemão, na forma como essa é organizada, ou seja, um diário íntimo.

Esperamos, com este trabalho, poder contribuir tanto para a fortuna crítica da escritora/poetisa Florbela Espanca, de modo a alargar os horizontes de investigação acerca de sua obra, como também somar com as discussões acerca da representação da mulher na sociedade, de um modo geral, e as lutas travadas por estas nas mais diversas esferas sociais em prol de quebrar paradigmas e preconceitos impostos ao universo feminino, em busca da liberdade e igualdade social.

Referências bibliográficas

BETTENCOURT, Gastão de. *Livro de mágoas*. 1920. Lisboa. In PORTUGAL. Biblioteca Nacional Espólio Florbela Espanca [Documento Electrónico / Biblioteca Nacional. - Dados textuais. - Lisboa: B.N., cop. 2003

CHOLANT, GonçaloPiolti. O Diário do Último ano de Florbela Espanca e a escrita feminina: a feminina desmemória. In: VILELA, Ana Luísa; FRANCO, António Cândido; SILVA, Fabio Mario da; DAL FARRA, Maria Lúcia. (Org.). *Florbela Espanca O Espólio de um Mito*. 1. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2012, v. 1, p. 91-102.

CORREIA, Natália. Prefácio – A Diva. In: ESPANCA, Florbela. *Diário do Último Ano*. 2. ed. Lisboa: Bertrand, 1982. p.9-30.

ESPANCA, Florbela. *Diário do Último Ano*. Porto Alegre: Pradense, 2009.

JAMESON, Fredric. *O inconsciente político. A narrativa como ato socialmente simbólico*. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1992.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim; Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MITIDIARI, André Luis. Pacto autobiográfico no Diário do Último Ano, de Florbela Espanca. *Letras de Hoje*. Porto Alegre (RS), v. 33, n.1, p. 43-53, 1998.

RÉGIO, José. Prefácio a Florbela Espanca. In: ESPANCA, Florbela. *Sonetos*. Lisboa, Bertrand, 1994. p.11-30

ROCHA, Clara. A explosão intimista na época contemporânea. In: *As máscaras de Narciso. Estudos sobre a literatura autobiográfica em Portugal*. Coimbra: Almedina, 1992.

SOUZA, J. Fernando de. A nossa estante: uma legião de poetisas 1923. Lisboa. In: PORTUGAL. Biblioteca Nacional Espólio Florbela Espanca [Documento Electrónico/ Biblioteca Nacional. - Dados textuais]. - Lisboa: B.N., cop. 2003.

VAQUINHAS, Irene. Linhas de Investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX. Breve esboço. *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*. Porto, III Série, vol. 3, 2002, p. 201-221. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2287.pdf>. Acesso em 07 Abr. 2017.

Submissão: junho de 2017

Aceito: março de 2018

A Potência dos corpos errantes, algumas considerações sobre *Flores*, de Mario Bellatin

Diamila Medeiros¹

Resumo

A partir de noções como rizoma, errância, nomadismo e deriva, conceitos caros a alguns filósofos contemporâneos, como Deleuze, Guattari e Maffesoli, pretendemos traçar algumas possibilidades de aproximação de *Flores*, texto literário do autor mexicano Mario Bellatin, tendo em vista a questão do corpo, sob a perspectiva de Foucault, como paradigma na construção ética e estética de seus personagens e do próprio autor, como artista.

Palavras-chave: Bellatin; corpo; nomadismo

THE POTENCY OF ERRANT BODIES, SOME CONSIDERATIONS ON *FLORES*, BY MARIO BELLATIN

Abstract

Recurring to notions like rhizome, errancy, nomadism and driftage, relevant concepts to contemporary philosophers like Deleuze, Guattari and Maffesoli, we aim at tracing some possibilities on how to approach *Flores*, literary text written by Mexican author Mario Bellatin, considering the issue of the body, under the perspective of Foucault as a paradigm for ethical and esthetical construction of Bellatin's characters and the construction of the author himself, as an artist.

Keywords: Bellatin; body, nomadism

¹ Mestrado em Letras, com ênfase em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutoranda em Letras, na mesma universidade.

Em algumas das teorias filosóficas contemporâneas, ganham destaque as perspectivas nas quais as atividades humanas deixam de ser compreendidas de maneira linear, com uma evolução que levará a qualquer espécie de produto acabado que poderíamos chamar de “resultado final”.

Gilles Deleuze e Félix Guattari são dois pensadores centrais nessas teorias e cunharam, emprestando da botânica, o termo *rizoma* para referir-se às maneiras através das quais se dão as relações: em interligação não-linear, não-vetorizada e sempre em processo. Em oposição à noção cartesiana do pensamento como uma árvore que brota de uma raiz de onde surgem caule e folhas, dando no final uma série de frutos (que seriam as “verdades” da ciência, da filosofia, etc.), a ideia de rizoma entende o mundo como uma rede, repleto de conexões e, assim, não limita as multiplicidades do objeto analisado, ao contrário, prioriza suas inúmeras possibilidades, sem que haja o imperativo de se chegar a uma ideia final, conclusiva, inequívoca, sobre o que se observa.

Assim, ganha destaque a noção de *nomadismo* que se opõe radicalmente à ideia de “fixação de raízes”. Nessa concepção, a *errância* seria a tendência natural humana ao contrário do sedentarismo e se traduz como a possibilidade de sair de um lugar para ir a outro e assim retornar “mudado”, ou até mesmo não voltar, mas, ainda assim, mudar.

Dentro da literatura contemporânea, podemos observar, em certo grupo de escritores – sobretudo na literatura Latino-americana, nosso objeto principal –, a vivência efetiva dessas ideias (posto que, a experiência literária – seja a escrita, seja a leitura – é, em si mesma, uma experiência de vida). As obras não são construídas linearmente, não têm um gênero definido, não se dão nos lugares de origem de seus escritores, não representam ideais estéticos pré-estabelecidos e, obviamente, as narrativas não apresentam um fim conclusivo.

Esses aspectos estão presentes nos textos de Mario Bellatin, um dos nomes mais expressivos e controversos da literatura latinoamericana contemporânea. Nascido no México, em 1960, o autor tem mais de quinze obras publicadas, entre elas *Salón de Belleza* (1994), *Flores* (2000), cuja edição brasileira é de 2009 e *Perros Heroes* (2003), publicado no Brasil, em 2001, como *Cães Heróis*. E recebeu vários prêmios, como o *Beca Guggenheim*, o *Xavier Villaurrutia*, por *Flores* e o *Mazátlán de Literatura* (que já premiou nomes como Carlos Fuentes e Octavio Paz), pela novela *El gran vidrio* (2007).

Bellatin viveu grande parte de sua vida no Peru, o que nos dá alguma base para pensarmos que certo *desenraizamento* não surge somente em suas propostas artísticas, uma vez que já aparece em sua própria biografia. Outro dado a ser destacado na vida de Bellatin é o fato dele ter uma deficiência física congênita: o autor nasceu sem um braço – algo que se apresenta como elemento constitutivo não só de suas obras literárias, mas também de sua “persona” artística, já que ele desenvolve uma série de performances envolvendo sua deficiência.

Apontar para esse tipo de imbricamento entre vida e obra não é leviano, ao contrário, essa sobreposição entre experiência individual e estética é um aspecto muito relevante que também faz parte, de alguma forma, das características comuns de certa literatura latino-americana contemporânea na qual os limites entre biografia e ficção são borrados, difusos. Na obra *El libro uruguayo de los muertos* (2012), por exemplo, há um personagem Mario, escritor profissional, com características próximas ao do próprio autor.

No presente trabalho, observaremos mais de perto o livro *Flores*, tendo em vista as noções já inicialmente esboçadas de *rizoma* e *nomadismo*. Além desses aspectos, algo que nos parece central ao olharmos para a obra de Bellatin é a ideia de *corpo*, seja o corpo enquanto materialidade seja o corpo enquanto potência construtiva de sentido através

das relações que estabelece no mundo. Pois, vemos, na obra de Bellatin – constituída, basicamente, de textos curtos –, alternarem-se um sem número de pessoas cujos corpos não obedecem à regra da “normalidade”: são, em sua maioria, deficientes físicos.

Partindo dessa reflexão sobre o corpo, interessam-nos algumas reflexões de Michel Foucault, filósofo preocupado em pensar o *corpo*, suas interdições e possibilidades, e também os ditos “anormais” de nossa sociedade, como os loucos. Em sua conferência intitulada *O Corpo Utópico* (2009), Foucault nos traz algumas ideias acerca do *lugar* (seja simbólico, seja real) ocupado pelo corpo humano que gostaríamos de recuperar. Logo na abertura do texto, lemos o seguinte:

Do lugar que Proust ocupa, docemente, ansiosamente, sempre e cada vez que desperta, deste lugar, se meus olhos estiverem abertos, não posso mais escapar. Não que ele me paralise – pois, afinal, posso não apenas mover-me e remover-me, como posso também “movê-lo”, removê-lo, mudá-lo de localização – apenas isto: não posso deslocar-me sem ele; não posso deixá-lo lá onde ele está para ir-me a outro lugar. Posso até ir ao fim do mundo, posso, de manhã, sob as cobertas, encolher-me, fazer-me tão pequeno quanto possível, posso deixar-me derreter na praia, sob o sol, e ele estará sempre comigo onde eu estiver. Está aqui, irreparavelmente, jamais em outro lugar. Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento de espaço com o qual, no sentido estrito, faço corpo. Meu corpo, *topia* implacável. (...) Meu corpo é o lugar sem recurso ao qual estou condenado. (FOUCAULT, 2013, p. 7-8)

Então, entendemos que, de alguma forma, Foucault quer nos falar do corpo como esse *espaço* ao qual estaremos sempre presos, sem nenhuma possibilidade de deslocamento. No entanto, ao prosseguir com o texto, o autor desconstrói essa ideia e, se anteriormente o corpo era o “contrário de uma utopia”, passa a ser agora a potência irradiadora de todas as utopias construídas pelo homem, pois é só *através* do *corpo* que o homem pode se relacionar e ir além.

Meu corpo está, de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação a um soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos. (FOUCAULT, 2013, p. 14)

Parece-nos que este *corpo* ao qual se está, de alguma maneira, condenado, mas que é também de onde surgem inúmeras possibilidades criativas de se relacionar com o mundo é um dos temas mais potentes e ao mesmo tempo, mais desconcertantes de Mario Bellatin, em sua obra como um todo e, sobretudo, em *Flores*. O livro é dividido em 35 “partes”, sendo que cada uma delas leva o nome de uma flor como título e narra trechos da vida de vários personagens, sem que haja uma ordenação lógica ou uma relação causal objetiva entre elas. Dessa forma, somos convidados a “errar” por entre universos diferentes, que se aproximam e se afastam no decorrer da obra.

Como já apontado, além de *Flores*, a Editora Cosac Naify lançou também de Mario Bellatin, o livro *Cães Heróis*. E, ambas as edições, parecem mostrar já em seus projetos gráficos algo de recorrente na escrita do escritor mexicano: a exibição de corpos que não obedecem ao padrão. Tal como os livros que mostram a cola ou as linhas das laterais onde deveria haver as lombadas, os personagens de Bellatin são seres humanos que possuem algum tipo de deficiência física congênita: são pessoas que têm, na maior parte das vezes, membros faltantes, como o próprio escritor. Assim, acrescenta-se que o corpo, além de ser o início e fim de toda utopia, no caso da obra de Bellatin, é também o lugar daquilo que escapa à

convencionalidade. Segundo Joca Reiners Terron que assina o prefácio² da edição brasileira: “O universo de *Flores* é o da diferença, de uma busca por ‘religiões e sexualidades alternativas’, em que o anômalo cava seu lugar no interior da norma.”

O aspecto estruturalmente *instável* da edição é incorporado mesmo à estrutura da narrativa que apresenta capítulos que podem ser lidos separadamente “como se da contemplação de uma flor se tratasse” (BELLATIN, 2009, p. 05). No entanto, embora sejam independentes, as “flores” se relacionam internamente entre si e juntas parecem formar uma espécie de estufa que abriga espécies distintas, que se unem e então, os deslocamentos deixam de se restringir aos dos corpos e passam a fazer parte de outros níveis na vida dos sujeitos: há questões de perversões sexuais, religiosas, morais. Tudo muito mais sugerido que explicitado. Dessa forma, o corpo é um dos pontos de partida para muitas outras espécies de contestações.

E aqui, talvez seja interessante retomar a ideia de que nós, os leitores, construímos através do texto a possibilidade da *errância*, pois saltamos de narrativa em narrativa, sem sabermos ao certo para “o quê” e vamos construindo, pela leitura, um processo rizomático, junto do texto, sem que haja a possibilidade de se estabelecer um sentido inequívoco para o que nos foi narrado. Neste sentido, a semelhança entre *errância* e *erro* rende uma interessante perspectiva: não é o caminho perfeito, acertado, o que interessa, mas sim aquele que se atinge quando se erra, quando não se encontra a resposta *correta*.

Assim, a tendência de se construir um discurso errante, rizomático, sobre a própria obra é quase incontornável, pois ela parece ser construída de forma a impedir sua sistematização simplista: a potência formal de *Flores* está em interditar seu enquadramento. O próprio Bellatin, numa

² Prefácio este que se localiza em um papel separado do livro, mas que o acompanha dentro de uma embalagem plástica na qual o livro é vendido.

entrevista publicada no *Rascunho*, fala sobre sua obra e essa impossibilidade de classificação no que se tem de teoria sobre narrativa:

[...] sua obra é desenhada para que haja múltiplas interpretações e para que nenhuma delas se torne tão forte a ponto de anular as outras. O que o senhor pensa da literatura como um todo ser observada a partir de conceitos que não se aplicam a sua obra? É precisamente ao que me referia quando chamei atenção para o fato de escrever “no vácuo”, por assim dizer. Esta escrita cuja primeira razão de ser é apreciar a forma como as palavras estão sendo seladas em uma dada superfície não tem por que ser uma atividade que não levo a sério — aliás, tenho de levar mais a sério do que uma prática convencional, ponderar as leis que podem gerar um texto desses e respeitá-las até as últimas consequências, de tal forma que o resultado seja uma escrita blindada em si mesma. É dessa forma que é possível que outra pessoa possa formar por si mesma outro discurso lógico a partir do meu. Como se a obra fosse só um suporte, um pretexto, para que outro a construa, edifique, seja o que for que deseje criar. E para isso não me parece que haja um nome ainda. Não tem como haver, pois ao fazê-lo, de imediato se cria outro conceito que não guarda relação com a ideia inicial. (...) Cada livro tem suas histórias públicas e suas pequenas narrativas privadas, e é justamente a existência dessas últimas que me leva a continuar escrevendo. (BELLATIN, 2013, s.p.)

Dessa forma, tentaremos, a partir de nossa própria lógica, como dito por Bellatin e contradizendo a “falta de estrutura”, ordenar alguns aspectos que consideramos profícuos no livro em questão e o faremos começando linearmente.

Inicialmente, conhecemos a história do cientista Olaf Zumfelde que descobriu as razões das más formações congênitas de vários bebês nascidos cerca de trinta anos antes: a utilização pelas mães, de um determinado medicamento durante a gestação³. Desde então, é o responsável pelo exame de centenas de pessoas com deficiência física, para estabelecer se elas foram vítimas do medicamento

³ Tudo indica que este medicamento é a talidomida. Descoberto na Alemanha na década de 50, deixou inúmeras vítimas espalhadas por todo o mundo até que descobrisse que a causa do nascimento de vários bebês com os membros atrofiados ou faltantes era causada por essa substância presente em remédios que evitavam o enjoo nas mães. Especula-se que o próprio Mário Bellatin tenha sido uma das vítimas da medicação.

em questão ou se são somente “mutantes” comuns. No primeiro caso, as pessoas têm direito a receber a indenização do laboratório, no segundo, não. A partir daí, ocorre a sobreposição de inúmeras outras histórias, sem que haja uma concatenação objetiva. Cada uma dessas *flores* parece compor um “retrato” que o narrador descreve, sem que saibamos ao certo se este instante se desdobrará ou não em outros.

As histórias narradas são várias: há a do escritor sem uma perna que faz pesquisas para a prefeitura a fim de descobrir os hábitos sexuais dos moradores da cidade, para que sejam criadas formas de “tratamento” para eles; a dos “altares” nos quais as pessoas se reúnem para praticar jogos masoquistas e sadomasoquistas; a dos orfanatos nos quais as mulheres que não podem ser mães escolhem crianças para suprir suas carências existenciais; a do pai que inocula o vírus da AIDS em seu próprio filho para vingar-se da ex-mulher; a dos gêmeos Kuhn, abandonados ainda bebês pela mãe, em razão de suas deficiências, uma vez que, ambos não possuem nenhum dos membros, superiores e inferiores; a da crítica literária cujo marido resolveu mudar de sexo, mas que, ainda assim, desejava se manter casado com ela, como se fossem duas mulheres que resolveram se relacionar, etc.

Como fica notável neste rápido resumo, todas as personagens apresentam deslocamentos: todas elas são figuras *desterritorializadas*, no sentido de não possuírem nem práticas nem posições ortodoxas diante do mundo e do outro. Pois entendemos o território como os já mencionados Deleuze e Guattari: “Território é primeiramente a distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias” (1997, p.127).

Para Joca Terron, no prefácio já mencionado, “[...] algo de comum rasteja entre essas figuras, a violência implícita mas potencial, ou a sexualidade

como uma das várias dimensões da agressividade”. Mas, talvez não seja uma questão de violência implícita ou de agressividade sexual, nos parece que aquilo capaz de unir cada um desses personagens, por mais diferentes que sejam, é a busca incessante por um modo de vida que não se restrinja ao que já está dado – apesar dos aspectos morais, sociais, religiosos, sexuais, etc., contestáveis sob a perspectiva do senso comum.

Em relação à condenação ou não das práticas de cada um desses sujeitos, a postura do narrador nos interessa bastante, pois parece não haver por parte dessa voz narrativa nenhuma espécie de adesão ou de piedade. Os indivíduos retratados o são de maneira quase fria, independentemente de possuírem limitações físicas, de terem sido abandonados na infância ou de possuírem uma vida miserável no presente. E em meio a tantas inconstâncias, o narrador se apresenta como o aspecto mais “estável” da narrativa: em terceira pessoa, tem o mesmo distanciamento ao narrar todas as histórias e não tece, independentemente do que narra, nenhuma espécie de julgamento moral.

Outro aspecto muito rico do livro, neste sentido, é a maneira através da qual se apresentam as perspectivas tanto da ciência quanto da religião: passíveis de serem equivocadas, alienantes e de produzirem resultados catastróficos. Aqui também não há nenhuma espécie de adesão em relação a nenhuma das duas. Isso parece apontar diretamente para as perspectivas do pensamento contemporâneo que contestam de maneira manifesta os estatutos de verdade e de discurso inequívoco presentes nas práticas humanas, como nas da ciência e da religião.

Embora o termo não seja o melhor, a contraposição entre elas parece ser “representada” no texto pela oposição entre o doutor Olaf Zumfelde e sua assistente, a senhora Henriette Wolf: ele é representante da ciência e ela possui um passado curioso, no trânsito entre o cristianismo

e algumas práticas de ciência mística. Podemos observar em alguns excertos do texto a crítica à ciência: o primeiro quando o doutor pede que sua assistente deixe a Bíblia de lado e explica a ela as informações sigilosas sobre o fármaco:

Queria, sobretudo, que ficasse claro para ela que no assunto dos laboratórios não estava em jogo nenhuma questão de fé. Sua intenção era questionar a ciência até as últimas consequências. Estava convencido de que nos últimos tempos os avanços nesse campo surgiam de forma desgovernada, sem nenhum tipo de controle. (BELLATIN, 2009, p. 48).

E também no trecho inicial no qual se fala do alto grau de irresponsabilidade que envolveu a utilização do fármaco nas pessoas antes que um número maior de testes houvesse sido realizado: “Não só se pôs em evidência o emprego inadequado do fármaco, como semeou-se a desconfiança diante dos avanços da ciência em geral” (BELLATIN, 2009, p. 06).

E aqui, há a colocação do discurso religioso sob a égide da dúvida: o prazer da senhora Henriette ao observar os corpos dos pacientes depõe contra uma perspectiva de amor ao próximo, base de muitas religiões:

No caso de tratar-se de um afetado pelo fármaco, indicava os passos a seguir depois que o cientista assinasse seu atestado. Mas, se fosse um mutante, falava-lhe com distância. Quem quer que tivesse visto aquelas cenas pensaria que um estranho prazer tomava conta da senhora Henriette Wolf no momento de descrever as possíveis causas das mutações no gênero humano. Às vezes, parecia não se lembrar do juramento que havia feito ao cientista de esquecer suas crenças passadas. Referia-se, então, no tom baixo com o qual aprendera a se expressar durante seus anos no exterior, a Gurdjieff e a seus ensinamentos. Também às suas próprias interpretações da Bíblia, que começou a elaborar num minúsculo apartamento em Paris. (BELLATIN, 2009, p. 48-49).

Uma personagem do livro que parece, por vezes, alinhavar algumas dessas narrativas estabelecendo ligações entre elas, à medida que se desloca entre várias delas (e aqui, a noção de

deslocamento ganha outro tipo de perspectiva), é a do escritor. Sabemos que ele possui um irmão gêmeo que, assim como ele, nasceu deficiente, e que o pai os abandonou ainda na maternidade em razão da deficiência, mas o irmão não aparece de outra forma na narrativa (a ideia de outro “um” que está e ao mesmo tempo não está, se faz assim, presente, e, resta-nos a dúvida: seria o escritor um dos gêmeos Kuhn?).

O escritor é alguém deslocado também em outros diversos aspectos: procura em uma mesquita resposta para seus dilemas, mas isso não o impede de participar dos “altares”; relaciona-se com uma crítica literária brevemente, mas passa dias e dias olhando de maneira libidinosa a filha dela, uma criança, brincando no parque; desenvolve pesquisas para a prefeitura a fim de entender os hábitos sexuais dos habitantes da cidade e desenvolver tratamentos para eles; constrói uma relação curiosa com um personagem chamado “amante outonal” que gosta de se relacionar com homens mais velhos; etc.

Isso sem esquecermos que o próprio ofício do escritor traz em si o deslocamento em relação às demais práticas do mundo: a produção artística não ocupa o mesmo espaço dentro do universo do capital que as demais atividades mercantilistas. Dessa forma, além de promover certa união de diversos elementos da narrativa, o escritor traz consigo algumas reflexões sobre a própria prática da escrita e sobre a literatura. Pois, sua atividade de pesquisa é uma forma de ganhar dinheiro, uma vez que a escrita literária não é o suficiente para promover seu sustento. Ou seja, viver de literatura não é possível.

Além disso, na relação do escritor com a crítica literária, há um movimento reflexivo sobre a própria literatura contemporânea, pois esta personagem representa pontualmente um discurso generalizado sobre a literatura produzida atualmente:

O escritor escutou quase em silêncio. Foi curioso esse encontro entre duas pessoas ansiosas por falar de seu trabalho. Era impossível, afirmava a crítica, estabelecer características comuns às obras que iam aparecendo. Parecia desconcertada com as mudanças. Até alguns anos antes, tinha facilidade em detectar qualquer transformação nas correntes literárias tradicionais. (BELLATIN, 2009, p. 46)

A literatura de “antes” era mais palatável de certa forma e mais redutível a esquemas e sistematizações. Assim, da mesma maneira como não consegue que o escritor fique com ela, a crítica não é capaz de reter as novas manifestações literárias.

Outro aspecto que podemos observar neste trecho é a primeira sentença: “O escritor escutou quase em silêncio”. O que nos interessa aqui é a palavra “silêncio” que aparece inúmeras vezes quando a narrativa se aproxima mais do escritor. Temos, então, a impressão de que esse personagem observa muito do que acontece ao seu redor, provavelmente para retirar dos acontecimentos do mundo sua matéria narrativa, sem interferir discursivamente no desenrolar dos acontecimentos. Dessa forma, a imagem do escritor como uma figura verborrágica e inquisidora se descontrói: isso só se dá através do espaço do livro.

Além disso, o deslocamento do escritor compreende também uma dimensão material muito palpável: seu emprego de pesquisador junto à prefeitura da cidade determina que ele se “movimente” pela cidade em busca de pessoas que possam fornecer os dados para sua pesquisa. A ideia desse “corpo” que se movimenta pela cidade e a toma como um espaço de pesquisa também se alinha com as noções de nomadismo. O escritor é a figura que transita entre espaços muitos distintos da cidade à qual todos os personagens do livro pertencem: dos “altares” realizados nas docas do porto à casa da crítica literária, do quarto no fundo da casa da anciã à mesquita. A metrópole enquanto espaço de trânsito oferece a possibilidade

de se pensar no nomadismo de outras maneiras. Aliás, a presença do ambiente cosmopolita é uma das questões destacadas por Bellatin na mesma entrevista que destacamos acima:

E de que forma esse contexto cultural está menos presente em suas obras? A influência mais forte do século se deu quando publiquei *Flores*, porque um mês depois ocorreu o atentado às Torres Gêmeas. O livro trata do tema da modernidade de uma cidade como Nova York tendo como eixos centrais a religião e a sexualidade não-convencional. Esse fato foi o ponto final para se perceber que as grandes cidades — outra foi Berlim, que compartilhava desse tipo de modernidade bizarra antes da queda do Muro — mudaram de rumo e encontraram um espaço de conforto dentro do convencional. É impressionante apreciar as mudanças experimentadas nos últimos anos nos centros das cidades cosmopolitas, que passaram muitas vezes do sincretismo mais extremo — tanto no tempo quanto no espaço — a uma comodidade medíocre baseada na normalização social e na expulsão às periferias de grupos que não correspondam esse parâmetro. (BELLATIN, 2013, s.p.)

Voltando à ideia do *movimento*, vemos que não é necessário se mudar de continente, de país, de cidade para que haja a *errância*: tomar o espaço da cidade como seu e transitar por ele estabelecendo outras relações pode ser uma maneira muito profícua de se viver o nomadismo. E é sobre isso que nos fala Maffesoli, em seu livro *Sobre o nomadismo*, em um capítulo específico sobre a “*deriva*”:

Assim é que é preciso compreender o relativismo: é o entrar em relação.

Nesse sentido é que o espaço pode ser uma base de exploração. Aquilo que em compensação o torna flutuante, nebuloso, quase imaterial. É isso que, na esteira dos surrealistas, os “situacionistas” dos anos 60 tinham percebido muito bem praticando o que chamavam a deriva urbana ou a “psicogeografia”. A cidade era, desde então, um terreno de aventura, em que o lúdico e o onírico tinham um lugar especial. Aventura que era um modo de viver experiências de toda ordem, de suscitar encontros, de fazer da existência uma espécie de obra de arte. A deriva numa cidade, vivida em grupo ou por alguém sozinho, permitia, já se vê, explorar um espaço determinado, espaço esse confrontado com possíveis e múltiplas estranhezas. De algum modo, viver das utopias intersticiais. (MAFFESOLI, 1997, p. 88).

O escritor, vagando pela cidade, à procura de pessoas para sua pesquisa ou à procura de pessoas que estão “à procura”, tanto quanto ele, se apresenta como alguém que vive essas “utopias intersticiais”, mas nunca de forma acabada, sempre em processo.

E em relação à questão religiosa, isso permanece. Como já apontado anteriormente, o escritor frequenta uma mesquita. No entanto, não é uma mesquita qualquer, pois pelo que pudemos perceber trata-se de uma mesquita ligada às tradições do sufismo, uma espécie de filosofia mística que faz parte do Islã, mas que está atrelada a uma ideia menos ortodoxa do islamismo. Então, vemos que mesmo a entrada em nichos que seriam mais “aceitáveis” como o da religião se faz por uma via alternativa.

Ainda sob este aspecto (o religioso) é interessante que, no capítulo denominado “Passifloras”, quando o escritor narra seu “sonho místico” ao *sheik* responsável por sua mesquita, há um momento no qual se dá a seguinte cena: “Finalmente, postou-se diante de um dos textos proféticos, que costumavam ser apresentados na forma de uma flor, escrito em uma tábua pregada à parede. Esta estava protegido por um vidro, que o escritor, repentinamente, quebrou” (BELLATIN, 2009, p. 23). Anteriormente, no que poderíamos denominar de epígrafe do livro, o narrador havia escrito:

Existe uma antiga técnica suméria, para muitos a precursora das naturezas-mortas, que permite a construção de estruturas narrativas complexas a partir da soma de determinados objetos que, juntos, compõem um todo. Tratei de compor este relato desse modo, de alguma forma como o poema de Gilgamesh está estruturado. A intenção inicial é que cada capítulo possa ser lido separadamente, como se da contemplação de uma flor se tratasse. (BELLATIN, 2009, p. 5).

É inevitável associarmos essas duas passagens e imaginarmos que, de alguma forma, os textos proféticos referem-se às *flores* que estavam escritas, da mesma forma como o poema de Gilgamesh, em

tábuas que podem ou não ser associadas formando ou não um conjunto. E que embora forneça algumas possibilidades interpretativas não serão redutíveis a uma coesão, a uma “verdade”, a uma única possibilidade de sentido. E o que as tábuas proféticas parecem querer enunciar através das flores é o que o próprio narrador nos aponta ao final do livro:

As perguntas sobre o que acontece com os mecanismos de informação da ciência quando esta comete um erro talvez nunca sejam respondidas. Talvez algum filósofo esteja preparando uma resposta, esperemos, à altura das circunstâncias. Será preciso aguardar, não se sabe quanto tempo para escutá-la. Enquanto isso, as relações entre pais e filhos, entre normal e anormal na natureza, a busca por sexualidades e religiões capazes de se adaptarem às necessidades de cada indivíduo, seguirão seu rumo, como se de uma complicada estrutura suméria se tratasse. É possível que diante disso a linguagem das flores seja mais expressiva do que parece. Confiemos nisso... (BELLATIN, 2009, p. 79)

Além de apresentar, mais uma vez, uma crítica manifesta à ciência, podemos observar também certa perspectiva em relação ao que se tem como ideia de futuro. No hoje, ainda não é possível dissolver certas dicotomias, como entre normal e anormal, certo e errado, mas no futuro, talvez os *corpos*, enquanto potência criativa, potência de vida (desejante) e potência de relação, possam transitar mais livremente pelo mundo. Como havia sido enunciado no capítulo “Flores de laranjeiras”:

As mutações genéticas próprias de cada raça em alguns momentos se manifestavam com mais força que em outros, afirmava. Aquele médico lhe disse, também, que tais descobertas costumavam ficar evidentes com a simples observação das anomalias. No final desse processo, a sociedade costumava reconhecer que o anormal estava, de algum modo, destinado a transformar-se no esperado. (BELLATIN, 2009, p. 60).

Neste sentido, a ideia do escritor como um profeta, alguém que fala de um mundo possível além deste vivido no hoje (mundo este criado através do texto) e que une mundos diferentes, parece

ser também muito pertinente ao olharmos para o escritor. E aqui cabe mais uma das considerações de Maffesoli:

A figura do profeta, qualquer que seja o nome que se lhe dê, exprime de maneira paroxística a realização dessa “distância unida”. Em constantes peregrinações, sempre à margem, vivendo e suscitando a aventura o profeta está nas encruzilhadas. Seu discurso está sempre no limite, sua atitude é um desafio ao instituído. Na comunidade é que ele se situa, fazendo-a viver na inquietude. O que é um paradoxo: situando-se no espaço comunitário, nele lembra o aspecto factual, efêmero, não consistente. O que permitiu que se dissesse que seu desafio era “garantir um espaço praticável não tomando posição”. Entenda-se, não se estabelecendo, e evitando que a comunidade se estabelecesse. Sob esse ponto de vista o profetismo “possui o espaço como lugar de consumação” e não de consumo. (MAFFESOLI, 1997, p. 83).

Como já inicialmente apontado, o corpo enquanto determinação primária parece ser uma das potências do texto de Bellatin. O corpo é o *lugar* onde se “encontram” a maior parte dos personagens das histórias narradas. E o autor nos mostra isso através de corpos que seriam “anormais”, mas o que seria o normal? Seria a possibilidade de assimilação dos pressupostos sem se levar em conta as singularidades próprias dos sujeitos? Ou poderia ser a peregrinação, num processo nômade, errante, desterritorializado, por entre os diversos caminhos possíveis do rizoma, de forma a construir, horizontalmente, algo que lhe seja apropriado enquanto experiência única? Se pensarmos assim, de fato, o “anormal estava, de algum modo, destinado a transformar-se no esperado”.

As “flores” da Mario Bellatin parecem ser um catálogo de espécies que, embora possam ser todas chamadas de flores, tem especificidades que impedem o enquadramento dentro de uma única perspectiva. Da mesma forma como o livro é difícil de ser classificado, preferindo-se a designação

ampla e quase vazia de “ficção mexicana”, o estabelecimento de uma interpretação que estabelece uma linha de significação para o que se tem como matéria narrativa, também parece ser, de alguma forma, quase estéril. O que se tem de fascinante é exatamente o caos engendrado pelos contatos e afastamentos das narrativas e até mesmo por seus aspectos internos que reforçam a necessidade de um leitor desejante de construir relações outras com o próprio livro, tais como os personagens desejam fazer em relação a eles mesmos, ao mundo, e à vida.

Bibliografia

BELLATIN, Mario. *Flores*. Tradução: Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. “As realidades ocultas de Bellatin”. Entrevista a Rafael Dysklay. *Jornal Rascunho*, edição 157, abril de 2013. Disponível em: <http://rascunho.com.br/as-realidades-ocultas-de-bellatin/>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2. V. 3*. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2. V. 4*. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico; As heterotopias*. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

MAFFESOLI, Michel. *Sobre o nomadismo: vagabundos pós-modernos*. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Submissão: 30 de junho de 2017

Aceito: 30 de março de 2018.

Uma sociedade mutante frente a um conceito que se quer imutável a história do conceito de literatura e suas implicações na produção atual de textos artísticos

Ânderson Martins Pereira¹

Resumo

O presente artigo busca discutir o conceito de literatura e sua relação com novas formas de arte textual e novos produtores de arte. Para tal, este trabalho utiliza-se especialmente das contribuições de Scholes (2011), Souza (2011), Reis (2003) e Santaella (2007). Esta proposta justifica-se por contribuir com os estudos acerca da literatura digital e discutir sobre suas implicações no ensino de literatura em sala de aula, visto que a crítica sobre literatura digital tem se destacado nas últimas décadas e tornado disponíveis novas ferramentas para a vivência da arte em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura digital. Conceito de literatura. Contemporaneidade.

A MUTANT SOCIETY AGAINST A CONCEPT THAT IS WANTED AS IMMUTABLE: THE HISTORY OF THE LITERATURE CONCEPT AND ITS IMPLICATIONS IN THE CURRENT PRODUCTION OF ARTISTIC TEXTS

Abstract

The present paper aims to discuss the concept of literature and its relations with new forms of textual art. For such purpose, this article is based on the contributions of Scholes (2011), Souza (2011), Reis (2003) and Santaella (2007). This paper is justified to contribute with the studies about digital literature and discussing its implications in the teaching of literature in the classroom, since the critique on digital literature has stood out in the last decades and made available new tools for the experience of the art in the classroom.

Keywords: Digital literature. Concept of literature. Contemporaneity.

¹ Doutorando em Estudos Literários e tradução nas Literaturas Estrangeiras Modernas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail andersonmartinsp@gmail.com

Palavras iniciais

Vive-se em um mundo de constantes modificações tecnológicas, em decorrência disso, a revolução comunicativa que é sentida nas vidas cotidianas é cada vez aguda. As tecnologias da informação se renovam, reconstróem e adaptam a novos aparelhos que estão cada vez mais imbricados a nosso cotidiano e faz quase parte da nossa estrutura física, visto sua necessidade e mobilidade. Ainda que grande parte da experiência textual dos indivíduos contemporâneos tenha sido transposta e se adaptada ao meio digital, percebe-se uma resistência da literatura à adaptação de si mesma neste meio. Este artigo pretende discorrer sobre o conceito de literatura, buscando compor um histórico deste ideal cambiante que se refere a textos artísticos, questionando como esse se adapta ou não as novas formas de arte que florem nas mídias digitais e quais os ganhos em acréscimos de textos tidos hoje como “marginais” sobre um conceito mais inclusivo, tendo em vista que o sujeito contemporâneo tem facilidade não apenas no acesso à informação, mas também na produção de textos. Desta forma, este trabalho tangência também a questão do ensino de literatura, visto que discorre sobre os problemas resultantes da ideia de literatura nos meios digitais.

Para entender como o conceito de literatura opera no presente é necessário entender seu passado e como ele se constrói. O conceito, hoje visto por muitos como fixo e imutável, tem suas raízes na expressão *humaniores litterae*, esse surgiu no latim medieval e foi vigente até o século XVII. Foi a primeira palavra para designar textos que posteriormente iriam pertencer ao nicho da literatura (SOUZA, 2006). Esta expressão englobava os textos profanos como contraponto aos textos divinos, ou seja, designava os textos menores, frutos do homem em oposição aos textos sacros (*divina litteratura*).

Após, aparece então a expressão *Litterae humanae*, que começa a ser utilizada desde a Idade Média. Este termo que seguia, primeiramente, a oposição entre textos humanos e divinos, mas acabou se consolidando na tradição aristotélica medieval, criando uma segmentação dos saberes. Para eles, a ciência divina opunha-se às humanas, porém esta divisão afetava também a filosofia que se dividiu entre filosofia das coisas humanas e metafísica. A separação entre ciência e literatura ainda não havia sido feita, porém em virtude das já aludidas ciências humanas e ciências divinas, esta separação começava a ficar mais clara e este conceito carrega de certa forma este “entre-lugar”. (SOUZA, 2006)

Convém, porém assinalar de saída que se trata de um empreendimento moderno a separação entre essas duas esferas, cuja vigência se esboça apenas na passagem do século XVI para o XVII, reforçando-se no XVIII e consolidando-se somente no curso do século (ibidem, p.13).

Lettres humaines é um termo utilizado concomitantemente ao termo *litterae humanae*. Ele é cunhado no século XVI, porém a distinção opositiva dá-se entre textos da imaginação e textos científicos.

O termo *Bonnes Lettres* também tem como herança a distinção entre textos humanos opondo-se aos textos divinos, mas se revitaliza pelo imagético de que os textos humanos são bons e não apenas *male litterae* como eram descritos pelo codinome letras profanas por volta do século IV. É parte da expressão *Bonnes Lettres* a ideia de que “oculto das letras é bom ‘sob’ os aspectos didático, intelectual, linguístico, moral, e epicurista” (ibidem, p. 4).

A expressão que substitui o lugar da *bones Leteres* é *belles-letres*. Com origem no século XVII, cunha um novo sentido de cuidado estético, uma preocupação com o belo. Segundo Souza (ibidem) pode-se pensar na evolução dos adjetivos

de humanas e boas para as belas, enfatizando assim um comprometimento com a retórica e a supervalorização da elocução em detrimento da pureza, clareza, correção e boa colocação. Esse termo se relaciona ao termo *beaux-arts* por sua similaridade em diversos aspectos. É o termo *belas-artes* que inaugura um novo princípio na classificação das artes, transcendendo a distinção entre arte mecânica e arte intelectual, dando ênfase ao atributo do belo.

[...] o critério teológico-ético que fundamentou partilhas anteriores – *humaniores litterae, litterae humane*, Letras humanas, letras divinas, boas letras – se retrai em favor de um critério estético, que passa a distinguir de maneira cada vez mais nítida entre as letras consideradas *belas* (em que prevalece o ornato assimilado a beleza e sensibilidade, ou, em termos propriamente estéticos, um ideal de beleza formal destinada à contemplação desinteressada) e as letras que poderíamos chamar filosóficas ou científicas sem que predomine a clareza entendida como apanágio da razão objetiva, bem como um senso pragmático ou utilitarista). (ibidem, p. 11).

Este ideal de beleza faz irromper ao conceito de belas-artes, porém, mesmo tendo em mente que esta ideia só se torna possível através da ideia de belo de *belas-letras*, o termo *belas-artes* se caracteriza com força apenas um século depois do vigor de *belas-letras*. A ideia de *belas-artes* é importante para a discussão da literatura visto que o termo traz em si a oposição de beleza da natureza e beleza artística, traçando assim uma nova perspectiva para as artes em geral. O conceito se amplia dos campos da gramática e retórica assimilando a música e também artes consideradas até então menores, dentre elas pode-se citar: a pintura, a escultura, a arquitetura e a dança.

Por fim, surge o conceito de literatura que começa a vigorar no século XVIII e se espalha para vários idiomas no Século XIX. Inicialmente, ele caracteriza as letras artísticas em oposição às filosóficas e científicas. O vocábulo literatura, mesmo tendo sua aplicação inovada, é na realidade

uma reciclagem do latim, representando vários escritos. Este começa amplo, em virtude da ideia de humanidades, abrangendo a escrita em geral e afunila-se ao fazer correspondência a apenas textos não científicos. Por fim, emancipam-se a filosofia e as ciências do espírito, ficando o campo da literatura reservado aos gêneros lírico, narrativo e dramático. “O sentido contemporâneo da palavra delinea-se pela tendência à especialização dos discursos observável pelo menos desde o século XVII e consumada ao longo dos séculos XVIII e XIX”. (ibidem, 30).

Como foi possível observar, várias nomenclaturas referiram-se a textos artísticos, tendo inerentes a si critérios distintos. Na citação acima, pode-se inferir que mesmo o conceito de literatura evoluiu com o passar dos anos, adaptando-se aos escritos e as noções de cânone da época. Todavia, o termo literatura fora responsável por reunir escritos de diferentes eras sob a alcunha literária de uma maneira não vista anteriormente. Para tal feito, fora necessário trazer clara consigo a noção de cânone, estabelecendo noções de valor de forma comparativa.

Então, nós temos que de alguma forma colocá-los em relação um com o outro e o jeito de fazer isso ajudará a determinar nossa atitude com o passado. O cânone, como valor predeterminado, da forma ao passado e o disponibiliza para o acesso da humanidade nos tempos modernos. (WALDER, 1990, p. 20; nossa tradução)².

Ainda que o cânone funcione como um mecanismo que resguarda e protege a literatura enquanto conceito, o mesmo possui intrínsecos a si critérios que não se adaptaram às novas formas contemporâneas de expressão de arte. Existe assim um congelamento ou uma tentativa de estagnação do que se entende por literatura. Este processo

² Do original: “So we have somehow to place them in relation to one another; and the way we do that will help to determine our attitude to the past. The Canon, in predetermining value, shapes the past and makes it humanly available, accessibly modern” (WALDER, 1990, p. 20)

é similar ao processo legitimador do conceito de literatura, sobre o qual Carlos Reis pontua que “trata-se de uma época em que o escritor assume a condição institucional da literatura em sintonia com uma consciência crítica e autocrítica que não raro fez das arcádias espaços literários fechados sobre si mesmos” (REIS, 2003, p.27). Sobre este tema, Antonio Compagnon (2001) questiona este processo e a definição de cânone, colocando-a como produto social. É necessário, segundo o autor, olhar para os antigos no olhar de agora. Neste viés, não é cabível olhar para o novo com o olhar do antes. É necessária a reflexão de literatura no pós-moderno.

Em vista de a literatura ser um produto social é impensável resfriá-la em critérios estanques, visto que estes critérios devem ser revistos concomitantemente às novas formas de produção. Marisa Lajolo reconhece esse caráter mutante da literatura. Porém, em um viés otimista assume que este processo de reivindicação e modificação ocorre sempre e ocorrerá no futuro. Ainda assim, após numerosas e significativas mudanças, cada vez mais o que é produzido, a nível artístico, está sendo posto a parte da literatura e de seu cânone.

“Quando surgem novos tipos de poemas, de romances e de contos e outras multidões de leitores entram em cena, aquela livralhada toda passa a ser lida de forma diferente. Os novos leitores piscam os olhos e limpam os óculos, engatam discussões, formulam novas teorias, propõem novos conceitos até que a poeira assenta para, de novo, levantar-se em nuvem tempos depois.” (LAJOLO, 2001).

A sociedade contemporânea é produto de várias mudanças de ordem comunicativa, que revolucionaram a forma como nos relacionamos com o mundo e também com a arte. Sobre este aspecto Compagnon (2001) enfatiza a importância da sociedade para a literatura e transcende a questão, já que denuncia que os estudos acerca do tema têm o viés no passado não fazem parte dela. Contudo, mesmo a sociedade sendo, de fato, de suma

importância para a perspectiva de literatura e seus estudos, a carga semântica em torno do conceito não dá conta das especificidades das produções da contemporaneidade.

Tudo o que se pode dizer de um texto literário não pertence, pois, ao estudo literário. O contexto pertinente para o estudo literário de um texto literário não é o contexto de origem desse texto, mas a sociedade que faz dele um uso literário, separando-o de um contexto de origem. Assim, a crítica biográfica ou sociológica, ou a que explica a obra pela tradição literária (Sainte-Beuve, Taine, Brunetière), todas elas variantes da crítica histórica, podem ser consideradas exteriores à literatura. (COMPAGNON, 2001, p. 45).

A noção de literatura está hoje longe do que o aluno produz e da forma como produz. Este problema se agrava, quando pensamos na literatura em nível de ensino. Neste âmbito, ainda que existem várias diretrizes que buscam aproximar a literatura do aluno e aportes teóricos como o de Rildo Cosson (2006) - que fala sobre maneira na produção e na recepção das obras de uma maneira mais ativa -, a literatura ainda está, de modo geral, muito mais preocupada com questões de produto do que efetivamente no processo de escrita; as obras canônicas trazem consigo a ideia de inatingibilidade. Assim, os alunos são levados a crer que não conseguem produzir algo assim e estes se desestimulam por não poder produzir estes textos.

Deste modo, a literatura, em particular quando associada à didática da língua, participa, por uma espécie de *relação metonímica* ou efeito de contiguidade, numa dinâmica institucional que é inerente, antes de mais, ao sistema de ensino em que ela se integra e aos propósitos pedagógicos e ideológicos que esse sistema de ensino transporta consigo. Esta questão relaciona-se, como facilmente se vê, com uma outra, diretamente envolvida na análise da *dimensão sociocultural* do fenômeno literário: trata-se da questão do cânone. (REIS, 2003, p. 38) [grifo no original].

Outro ponto é que, em muitos casos, o aluno não aprende a produzir textos em diferentes gêneros literários, visto que está intrínseco na visão de muitos professores, a qual será passada ao aluno,

que o estudante não conseguirá fazer um texto bom o suficiente para ser considerado literatura. A literatura está em ponto distante, encontra-se distante do aluno, da sociedade pós-moderna e das novas formas de comunicação. Uma reaproximação é necessária.

Para onde vamos?

Como observamos, vários contextos foram utilizados para nominar textos artísticos até a ideia de literatura tal qual é hoje. Mesmo o conceito de literatura não se referiu ao mesmo corpus ao qual se refere nos dias de hoje. Em virtude de a literatura ser um produto cultural, essa mudança deve ser esperada e bem-vinda. No século XXI, que recebeu de herança várias inovações tecnológicas que revolucionaram as formas de comunicação, o conceito de literatura é desafiado.

Por esta necessidade de repensar a abrangência dos conceitos de literatura, bem como refletir sobre sua eficiência nas salas de aula contemporâneas, este trabalho busca apresentar teorias que desafiam o conceito tradicional de literatura. Contudo, é necessário para tal discussão inquirir, primeiramente, qual é a nossa sociedade contemporânea e como esta se comunica, cria e produz arte.

Deve-se observar que assim como o conceito de literatura muda ao longo dos séculos, a noção de tempo também não é imutável para as sociedades. Mídias digitais invadem não apenas as telas dos monitores de computadores de mesa, mas têm se tornado cada vez mais móveis, para atender à necessidade de se estar conectado e fazer parte do universo digital.

Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo nesse momento, o momento de modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas

individualmente, de um lado, e as ações políticas de vida conduzidas individualmente, de outro. (BAUMAN, 2001, p. 12).

Bauman (2001) define a contemporaneidade como modernidade líquida. No excerto acima se pode apreender a necessidade pós-moderna de rápidas mudanças. Para atender essa necessidade “líquida” de constante transformação necessitamos de veículos de comunicação cada vez mais ágeis e de informações cada vez mais rápidas. Urge estarmos *Always on* - assim denomina Lucia Santaella (2010) a geração que nasceu sob a luz das mídias digitais.

Neste viés, é necessário entender que o computador é hoje utilizado cada vez mais como ferramenta universal, agregando em si não só simultaneidade de acesso ao conteúdo, mas outros facilitadores para sua própria produção e compartilhamento. O meio digital propicia não só uma explosão de redes sociais, mas é um poderoso mediador de criação de conteúdo não só textual, mas também visual, de áudio e de vídeo. Propiciando, ainda, linguagens novas e uma maior abrangência de gêneros multimodais.

Vários estudos foram feitos acerca do aproveitamento de gêneros digitais, não apenas pela necessidade contemporânea de letramento e uso, mas para ganhos transversais. Pode-se citar Marcelo Urresti (2008), que discorre estritamente sobre a cultura juvenil, e Joan Ferrés Prats (2008), que se restringe à escola e ao ganho dos participantes com um trabalho que preveja as novas mídias. Urresti sinaliza gerações que têm como herança o universo digital, para as quais o computador é um elemento cotidiano. As relações se dão também pela internet e esta geração utiliza-se da ferramenta para uma infinidade de coisas e irá agregar ainda mais funções a seu uso no futuro. Segundo Scholes, precisamos abrir a mente para encontrar literariedade em outros grupos de textos e gêneros textuais. O olhar neste sentido é mais importante do que a noção

estaque de gêneros ou de regras pré-formuladas quanto à forma.

Esta é a causa por trás de eu e algumas pessoas que se juntaram a mim para produzir estes tipos de livro-texto, rejeitarmos a limitada noção que nega a tudo chamado literatura um lugar no mundo de trabalho e eventos públicos juntamente com a outra noção que restringe literatura a poesia, drama e ficção. (SCHOLEs, 2011, p.24; tradução nossa)³.

Kress argumenta que é da própria natureza comunicativa humana a multimodalidade e que é natural utilizarmos de várias formas de linguagem para obtenção do sentido. No livro *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary* ele faz um apanhado social buscando inúmeros exemplos que reforçam a ideia de multimodalidade não como algo novo, mas como algo natural que faz parte da nossa forma de comunicação cotidiana, que vai além da comunicação interindividual perpassando a criação de signos.

A comunicação é multimodal: por discursos algumas vezes, como comentários falados, como instrução ou solicitação; pelo olhar, pelo toque e por ações como pelo toque, passar um instrumento. A todo tempo comunicação é uma resposta a uma solicitação: Um olhar pode produzir um comentário falado que levará a uma ação (KRESS, 2010, p. 32; tradução nossa)⁴.

Este juízo vai ao encontro da ideia de que “As novas comunicações não são pontes entre o homem e a natureza: são a natureza.” (MCLUHAN, 1971, p. 247), na medida em que a multimodalidade é uma característica marcante das novas mídias. Este apotegma formulado por McLuhan, antes do advento do computador, não

3 Do original: “This is why I, and the sort of people who have joined me in producing such textbooks, reject the narrow notion that would deny to anything called literature a place in the world of work and public events, along with the other notion that restricts literature to poetry, drama, and fiction.” (SCHOLEs, 2011, p.24)

4 Do original: “Communication is multimodal: by speech at times, as spoken comment, as instruction or request; by gaze; by actions –passing an instrument, reaching out an instrument, by touch. At all times communication is a response to a ‘prompt’: a gaze might produce a spoken comment; that leads to an action” (KRESS, 2010, p. 32)

parece estranho à sociedade atual, pensando no nicho tecnológico que revolucionara os anos 60. O cinema e o rádio são tecnologias que, segundo o teórico, se aproximam aos cinco sentidos. Kress (2010) abarca a multimodalidade, que está hoje tão em voga na linguagem das novas mídias, como também natureza, natureza comunicativa.

A questão é de que modo o conhecimento canônico deveria ser representado: Se com imagem (como diagrama, por exemplo) ou escrito (com um relatório). Ou, o que deveria contar como conhecimento oficial. Agora esses quadros tem virtualmente desaparecido em muitos domínios, incluído o da educação formal. (KRESS, 2010, p. 25; tradução nossa)⁵.

Como dito, a partir das novas tecnologias a noção de multimodalidade se torna mais elucidativa, visto que o computador possibilita não só a ocorrência de várias linguagens, mas a aglutinação das mesmas pra o efeito colaborativo de significado. Assim, se entende que não é possível pensar na escrita como soberana a outras linguagens ou descartar semioses, nas quais exista uma “mistura” de linguagens, da noção de literatura.

A cultura oficial ainda luta por forçar as novas comunicações a realizarem o trabalho dos antigos meios de comunicação. Mas o veículo sem cavalos não faz o trabalho do cavalo; aboliu o cavalo e faz o que este nunca poderia fazer. Os cavalos são admiráveis; os livros também. (MCLUHAN, 1971, p.220)

Nessa passagem acima McLuhan não se refere aos meios digitais contemporâneos, mas a mídias como a televisão e o cinema, visto que o texto fora publicado antes mesmo da criação do computador pessoal (PC) como o conhecemos. Contudo, fala de algo atual que é a relação da “cultura oficial” com estas novas tecnologias. Isso é fundamental para chegarmos ao objetivo deste trabalho. Assim como McLuhan já pontuava,

5 Do original: “The question in what mode canonical knowledge should be represented: whether as image (as diagram, for example) or in writing (as report, for example), or, what should count as official knowledge. Now these frames have virtually disappeared in many domains, including in the domain of formal education” (KRESS, 2010, p. 25)

muitos livros e textos foram digitalizados e colocados para o universo digital, sem acréscimos a sua função. Por mais que McLuhan seja conhecido também pela celebre frase “O meio é a mensagem” (MCLUHAN, 2006, p.21), sendo assim inegável a modificação de significados na conversão entre essas tecnologias, o meio digital nos oferece muito mais do que pdfs e epubS (arquivos geralmente utilizados para leitura em *e-readers*), meio este que oferece uma infinidade de plataformas, softwares e ferramentas, criando assim múltiplas formas de comunicação, que envolve entre outras coisas o compartilhamento e a mobilidade.

[u]ma confiança cega no papel mediador da tecnologia leva ao fetichismo (...) no mundo acadêmico, este fetichismo se traduz na convicção, mais ou menos explícita, de que basta que uma mensagem passe a ser vinculada por uma tecnologia para que se converta em eficaz. As tecnologias constituiriam a oportunidade que nos brindam os novos tempos para recuperar de maneira quase automática o interesse dos alunos e alunas pela aprendizagem. (PRATS, 2008, p. 29; nossa tradução)⁶.

Na citação acima podemos perceber outro ponto da história. Não existe somente o professor que evita utilizar o computador, mas aquele que, entendendo que novas tecnologias são elementos motivadores por si, acaba utilizando a ferramenta sem pensar efetivamente em atividades com propósito. O computador não é garantia de uma aula bem-sucedida, mas sim uma ferramenta possível, atual, que pode sim, melhorar bastante a forma com a qual o aluno se relaciona com determinados assuntos. No entanto, como ferramenta precisa-se de alguém ativo por trás da atividade. Para esse guiar pedagógico a procura de novos caminhos é tão necessária ao professor quanto à reflexão do que se está fazendo e por que.

6 Do original: “una confianza ciega en el papel mediador de la tecnología lleva al fetichismo (...) en el mundo académico, este fetichismo se traduce en la convicción, más o menos explícita, de que basta que una mensaje pase a ser vinculado por una tecnología para que se convierta en eficaz. Las tecnologías constituirían la oportunidad que nos brindan los nuevos tiempos para recuperar de manera casi automática el interés de los alumnos y alumnas por el aprendizaje (PRATS, 2008, p. 29)

Para tanto, é necessário entender o que é Nova Mídia. Lev Monovich descreve em seu livro intitulado *The language of New Media* apresenta alguns traços característicos da nova mídia, são eles: representação binária, modularidade, automação, variabilidade e transcodificação. Representação binária diz respeito a ter códigos binários, ou seja, a nova mídia deve ser traduzida em zeros e uns formando assim fileiras de informação *bites*. O autor considera também dentro deste princípio a manipulação, dizendo que assim a mídia se torna programável. O princípio da modularidade é um pouco complicado, pois sugere uma independência das informações de forma interdependente. Assim, a melhor forma de apreensão é por meio de exemplos. Podemos exemplificá-los como um vídeo no PowerPoint ou até mesmo uma página *html* na internet. Temos nestes casos informações independentes, como uma imagem ou o vídeo convergindo na presença de um elemento aglutinador com um index, a página ou o PowerPoint. Já o princípio da automação diz respeito às ações que esta mídia é programada a fazer, como um script ou um macro do Excel, que executa determinadas ações de forma automática, a partir de uma pequena ação feita pelo usuário. O princípio da variabilidade diz respeito à capacidade de variação da nova mídia, dizendo que ela não pode ser fixa podendo existir em inúmeras variações, princípio ao qual o autor associa o primeiro e o segundo, fazendo com que por ser programável e modular a nova mídia seja inerentemente mutável e líquida.

Visto que novas mídias são criadas no computador, distribuídas via computadores, salvas e arquivadas em computadores, a lógica do computador pode ser esperada significativamente na lógica cultural tradicional da mídia da mídia. Isto é, podemos esperar que a camada computacional afete a camada cultural. (MONOVICH, 2001, p. 63-64; minha tradução)⁷.

7 Do original: “Since new media is created on computers, distributed via computers, stored and archived on computers, the logic of a computer can be expected to significantly influence on the traditional cultural logic of media. That is, we may expect that the computer layer will affect the cultural

Nos quatro primeiros princípios os conceitos são abrangentes e podemos ter uma ideia bem ampla de o que caracteriza a nova mídia. Porém, no último passo reside, segundo o autor, a característica mais importante para se definir a nova mídia: Transcodificação. Para ele, transcodificar não se trata apenas traduzir velhas mídias em *bites* de computador. É um processo adaptativo, que envolve uma mesclagem de linguagens, um imbricamento entre a semiose do objeto e a possibilidade de semiose do computador.

De forma similar, a nova mídia em geral pode ser pensada como proveniente de duas camadas distintas: A “Camada cultural” e a “camada do computador”. Os exemplos da categoria cultural são enciclopédia e um conto. Estória e enredo compondo um ponto de vista; mimese e catarse, comédia e tragédia. Os exemplos das categorias na camada do computador são processos e pacotes (como em pacotes de dados transmitidos para uma rede de trabalho), classificando e combinando funções e variáveis, uma linguagem de computador e uma estrutura de dados. (MONOVICH, 2001, p. 63; nossa tradução)⁸

Neste sentido, várias mídias digitais não fazem parte das chamadas novas mídias, ou seja, nem tudo que é digitalizado pode ser considerado nova mídia. Como previamente analisado, não podemos mais nos restringir a pensar em literatura apenas como vinculada ao texto escrito. Todavia, cometemos graves restrições ao pensar apenas em literaturas adaptadas para o universo digital, bem como pdfs e similares. Dessa forma, acabamos não só restringindo possibilidades cada vez maiores a este universo como também não fazemos uso profícuo da ferramenta e suas possibilidades.

layer. (MONOVICH, 2001, p. 63-64)

⁸ Do original: “Similarly, new media in general can be thought of as consisting from two distinct layers: the “cultural layer” and the “computer layer.” The examples of categories on the cultural layer are encyclopedia and a short story; story and plot; composition and point of view; mimesis and catharsis, comedy and tragedy. The examples of categories on the computer layer are process and packet (as in data packets transmitted through the network); sorting and matching; function and variable; a computer language and a data structure.”(MONOVICH, 2001, p. 63)

Voltando ainda à citação primeira de McLuhan, ele destaca um temor às novas tecnologias quando, em sua metáfora, diz que assim como os cavalos os livros são igualmente admiráveis. Isso destaca o receio de os livros sumirem em virtude do computador, ou seja, um temor de que as pessoas deixariam de se interessar pelas grandes obras literárias impressas. Por causa desse medo várias discussões emergem pondo em dúvida o relacionamento social com tecnologias inovadoras. McLuhan diz, contudo, que a despeito do que muitos pensavam o advento das tecnologias que se seguiram, como a tv, o cinema, não eliminaram o livro. Ele sobreviveu à popularização do jornal, à televisão e continua possuindo seu espaço.

De acordo com McLuhan o meio no qual a mensagem é veiculada torna-se parte dela. Neste viés, é inegável que a literatura produzida para o universo digital tenha suas peculiaridades e sua alternância de significados. É necessária, para escandir este ponto, uma introdução ao universo midiático e como este é parte da vida do indivíduo.

Quando a aceleração do mundo industrializado não havia tomado conta da existência humana, era fácil acreditar na estabilidade de nossos limites corporais e sua identidade unitária. (...) de um lado temos de conviver hoje com as feridas narcísicas que as descobertas freudianas provocaram ao diagnosticar as desordens identificatórias que constituem o eu, do qual a imagem corpora, sempre fragmentada, é indissociável. De outro lado, surgiram os avanços da biologia, da engenharia genética, da medicina, as máquinas exploratórias para o diagnóstico médico, a multiplicação crescente e assoberbante de imagens do corpo nas mídias, as simbioses cada vez mais íntimas do corpo com as tecnologias. Agindo conjuntamente, todos estes fatores constituem uma força perturbadora que problematizam sobremaneira as concepções estabilizadoras do corpo e da subjetividade (SANTAELLA, 2007, p. 18).

Na passagem acima Lucia Santaella fala da tecnologia como parte integrante do indivíduo, o qual não mais necessita se manifestar corporalmente porque estas tecnologias propiciariam o apagamento do corpo físico, ou

seja, a relação do indivíduo com as materialidades comunicativas se altera, proporcionando novas experiências comunicacionais. No capítulo intitulado “Subjetividade e identidade no Cyber espaço” Santaella discorre várias possibilidades de leituras identitárias, definições que mudam, mas que se mostram cada vez mais vastas e motivadas por uma modificação na leitura do “eu” através de uma modificação na maneira de como este “eu” se comunica. Assim, discutir identidade na modernidade tem sido cada vez mais debatido, principalmente quando se trata da vivência desta subjetividade em um espaço de novas mídias.

No estágio atual da cultura digital, os espaços são cruzados por torpedos de SMS e MMS que viajam pelos ares de um destino a outro, enquanto, nos seus locais de trabalho, as pessoas recebem conteúdos em Palms. A forma com os habitantes das cidades se comportam em ambientes públicos e privados mudou com o surgimento de celulares que agora também armazenam vídeos. Pastas de mp3 são trocadas no iPod e, nos finais de semana, orientando-se por sinais emitidos por celulares jovens jogam games entre ruas e avenidas com o surgimento dos aparelhos portáteis, textos, imagens e sons tornaram-se ubíquos enquanto os celulares vão ficando cada vez mais turbinados, circulando por todo o canto (SANTAELLA, 2007, p. 134).

É possível que as inovações tecnológicas tenham mais contato com a realidade de sala de aula, todavia essa não é uma ideia de fácil aceitação, pois mesmo que esteja inserida dentro de nossa realidade é uma proposta que pode ampliar a Literatura enquanto instituição, mexendo assim com a estrutura conservadora em voga nos dias de hoje.

Falar da literatura como **instituição**, corresponde inevitavelmente a projetar, sobre o fenômeno literário, conotações (nem todas positivas que envolvem o termo. De fato, a expressão instituição, por exemplo, em **instituição militar**, **instituição religiosa**, ou **instituição universitária**) pode sugerir mentalidade e comportamentos eminentemente estáticos, fortemente hierarquizados e pouco propensos à inovação; por outro lado, também é certo que a feição institucional de certas entidades conferem-lhes solidez histórica, bem como reconhecimento

público, fatores decisivos para a sua afirmação no plano social. E isso acontece com mais razão quando aos atos institucionais é incutida uma feição ritualizada, de reminiscência fundadora e propósito legitimador. (Reis, 2003, p. 25) [grifo no original].

É notável que enquanto pesquisadores, profissionais, estudantes e leitores de uma área, necessitam ter em mente limites que nos permitam conhecer e reconhecer nossa área de atuação. Precisamos nos legitimar, porém estes limites estanques acabam por não preparar a literatura para as inovações tecnológicas que vão além do livro, além do texto impresso, que entram na tela e quebram padrões de interação, na qual antigos paradigmas entre leitor e autor se subvertem.

Pela urgência de se repensar a literatura, Robert Scholes escreve em 2010 o livro *English after de fall: From literature to textuality*, o qual é destinado a uma reflexão sobre o conceito de literatura e a realidade contemporânea. O autor entende que no atual nível de defasagem de objetos deve-se criar um conceito mais abrangente e fidedigno às necessidades do século XXI, para isso propõe o conceito de textualidades.

[...] o que não significa trocar a literatura via rejeição do valor da literariedade ou ignorar os grandes trabalhos que eles amam e honram. Porém, eles precisam expandir seus horizontes, olhar mais de forma mais abrangente para literariedade, e estudar o poder textual e o prazer onde quer que existam (SCHOLES, 2011, prologue XVIII; nossa tradução) ⁹.

Para o autor supracitado esse congelamento tem pontos positivos e negativos, todavia atendo-nos ao aspecto da imutabilidade, o qual Reis elenca como negativo, são inegáveis o quão devastadores podem ser seus efeitos, principalmente pensando em um contexto de sala de aula. Esse vai tornando-se um problema cada vez mais sério na realidade

⁹ “[...] which not means replacing literature as reject the value of literariness or ignore the great Works that they love and honor. But they need to expand their horizons, to look more widely for literariness, and study textual power and pleasure wherever they exist.” (SCHOLES, 2011, prologue XVIII)

contemporânea. Por exemplo, Zygmunt Bauman chama a contemporaneidade de modernidade líquida e segundo o autor este é um momento de liquefação dos sólidos, ou seja, um momento de esfacelamento de instituições, valores e comunicações para a reconstrução de outras coisas, um momento em que é necessário o desapego e a quebra de fronteiras conceituais.

[...] no novo tipo de guerra na era da modernidade líquida: não a conquista de novo território, mas a destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais; expulsar da cabeça do inimigo o desejo de formular suas próprias regras abrindo assim o até então inacessível, defendido e protegido espaço para a operação de outros ramos não militares de poder (BAUMAN, 2001, p. 19).

Por isso, a fundamentação teórica que este trabalho apresenta não se restringe a apenas textos impressos, mas engloba outras linguagens em um novo conceito. Entende ser necessária uma revisão do conceito de literário e/ou literatura. Scholes amplia a noção de literatura e apresenta a noção de “textualidade” por entender que a noção de literatura se limita a textos específicos que são incontornáveis e inatingíveis para o aluno, em nível de produção. Segundo Scholes, “outra parte do problema é que a noção de literatura está muito atada ao livro. Assim, isto exclui trabalhos em outras mídias impressas (como livros e jornais) e trabalhos em mídias audiovisuais os quais dominam nossa cultura”. (SCHOLES, 2011, p. 33; nossa tradução)¹⁰.

O professor de literatura tem, em geral, uma visão da literatura limitada ao cânone e não ao processo de escrita. Deste modo é subliminarmente imposta uma distância entre o aluno e a literatura, visto que sem este processo, é impossível ao aluno produzir uma obra de grande importância como as postas pelo professor. Estes textos estão, em geral,

¹⁰ “Another part of the problem is that our notion of literature is too tightly tied to the book, so that it excludes work in other print media (like magazines or newspapers) and work in the audiovisual media that dominate our culture” (SCHOLES, 2011, p. 33)

longe da realidade dos alunos. Na escola o aluno é introduzido a várias obras que devem ser lidas por sua literariedade e importância, mas o professor não propõe a produção escrita do gênero, pois não vê a escrita literária como processo, mas visa apenas ao cânone, ou seja, o produto já estabelecido. O resultado é que as produções ficam a cargo de gêneros não literários e a literatura vai ficando fora da realidade discente. Assim, para Scholes escrita e leitura estão totalmente vinculados.

Esta noção de que trabalhos populares não são dignos de estudos sérios é um dos mitos da literatura que precisamos rejeitar. Muitos trabalhos com a nova mídia e outros textos excluídos do campo da literatura são sérios e poderosos quando isto é estritamente definido. (SCHOLES, 2011, p. 11-12; nossa tradução)¹¹.

Outro problema são os limitados tipos de texto trabalhados em aula. O trabalho estritamente com o cânone ao que estamos expostos hoje também cria um distanciamento entre escrita e leitura. Segundo ele a noção de literatura não abarca vários textos, por exemplo, textos produzidos em novas mídias e/ou que possuam linguagens hibridizadas dialogando e produzindo significado entre si, o que é próprio da nossa cultura.

Assim, o reconhecimento destes textos proporcionará um ensino mais próximo do mundo do aluno e mais acessível à produção de textualidades pelos alunos que se dá de uma forma mais próxima. Através deste estudo poderá ser percebida o quão frutífera pode ser a relação da literatura com as novas mídias no ambiente escolar, e quão urgente se faz estabelecer estes vínculos em nossa sociedade líquida.

Referências

¹¹ Do original: “This notion that popular works cannot be worthy of serious study is one of the literary myths we need to reject. Many works in the new media, and other texts excluded from the realm of literature, when it is narrowly defined, are serious and powerful” (SCHOLES, 2011, p. 11-12)

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, Gunther R. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MCLUHAN, Marshall. *Revolução na comunicação*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1971.
- MONOVICH, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge: The MIT press, 2001.
- PRATS, Joan Ferrés i. *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da Literatura: Introdução aos estudos Literários -1*. Ed.- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Iniciação aos Estudos Literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SCHOLES, Robert. *English after the fall: From literature to textuality*. Iowa City: IOWA, 2011.
- URRESTI, Marcelo. *C juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet-1 ed.*- Buenos Aires: La Crujia, 2008.
- WANDER, Denis. *Literature in the modern world: Critical essays and documents*. Malta: Oxford, 1990.

Submissão: julho de 2017

Aceite: 04 de abril de 2018

Machado de Assis e o legado da crítica: ao escritor as palavras

Márcia Costa¹

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a fortuna crítica sobre Machado de Assis e perceber como através de escritores renomados e conhecedores de sua obra, conseguimos conhecer mais sobre este cânone brasileiro. Serão utilizados como suporte Silviano Santiago (2000), Barreto Filho (1947), José Veríssimo (1993), Alfredo Bosi (1982) dentre outros teóricos, enfocando nossas reflexões para as relações entre a o ato de escrever e o talento nato da escrita.

Palavras-chave: Machado de Assis, literatura brasileira, fortuna crítica.

MACHADO DE ASSIS AND THE LEGACY O CRITICISM; TO THE WRITER THE WORDS

Abstract

The present work aims to analyze the critical fortune about Machado de Assis and understand how through renowned writers and connoisseurs of his work, we get to know more about this Brazilian canon. We will use as support Silviano Santiago (2000), Barreto Filho (1947), José Veríssimo (1993), Alfredo Bosi (1982) among other theorists, focusing our reflections on the relations between the act of writing and the born talent of writing.

Keywords: Machado de Assis, Brazilian literature, critical fortune.

1 Mestre em Letras, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura (UNICENTRO). E-mail: marcia4ever@hotmail.com

2 Professora associada da Unicentro, doutorado em Letras (UNESP), com pós-doutorado em Ciência da Literatura.

Bons Dias³...

“A verossimilhança é, muita vez, toda a verdade”

Dom Casmurro, Capítulo X

O cheiro do livro antigo na estante. A poeira que gruda nas mãos, o papel amarelado... quando pensamos nos livros clássicos, desenhamos essa imagem da antiga estante na sala, com aqueles “coleccionáveis” de capa de couro avermelhada que nossos pais guardavam com carinho. Porém, como afirma Calvino (1993): “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Talvez por isso, Machado de Assis, mesmo depois de décadas, permaneça conversando com diversas gerações. O clássico dos clássicos, a maior referência da literatura brasileira continua vivo.

É admirável observar quantas releituras foram feitas de suas obras. Seja em minissérie, seja em quadrinhos, em e-book, não importa como se tem acesso a Machado, mas sim, por quanto tempo ele permanece em nossas lembranças, fazendo-nos pensar, lembrar, reescrever e tentar desvendar seus mistérios.

A fortuna crítica machadiana é extensa, são diversas opiniões sobre um escritor que soube com o ninguém, analisar a alma humana. Joaquim Maria Machado de Assis, jornalista, contista, cronista, romancista, poeta e teatrólogo, nasceu no Rio de Janeiro, em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio em 29 de setembro de 1908. É o fundador da cadeira nº. 23 da Academia Brasileira de Letras, onde permaneceu por mais de dez anos na presidência que passou a ser chamada também de Casa de Machado de Assis.

De família simples, foi criado no morro do Livramento e estudou como pôde, e aos 15 anos já publicava seu primeiro trabalho literário: o soneto “À Ilma. Sra. D.P.J.A.”, no *Periódico dos Pobres*, número datado de 3 de outubro de 1854. O

³ Utilizaremos nomes de obras significativas de Machado de Assis para abertura das sessões.

primeiro romance de Machado, *Ressurreição*, saiu em 1872. E em 1881 saiu o livro que daria uma nova direção à sua carreira literária - *Memórias póstumas de Brás Cubas*, que ele publicara em folhetins na *Revista Brasileira* de 15 de março a 15 de dezembro de 1880. Revelou-se também extraordinário contista em *Papéis avulsos* (1882) e nas várias coletâneas de contos que se seguiram.

A obra de Machado de Assis abrange, praticamente, todos os gêneros literários. Na poesia, inicia com o romantismo de *Crisálidas* (1864) e *Falenas* (1870), passando pelo Indianismo em *Americanas* (1875), e o parnasianismo em *Ocidentais* (1901). Paralelamente, apareciam as coletâneas de *Contos fluminenses* (1870) e *Histórias da meia-noite* (1873); os romances *Ressurreição* (1872), *A mão e a lua* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878), considerados como pertencentes ao seu período romântico. A partir daí, Machado de Assis entrou na grande fase das obras-primas, que fogem a qualquer denominação de escola literária e que o tornaram o escritor maior das letras brasileiras e um dos maiores autores da literatura de língua portuguesa. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, s/d).

A Chave e o Destinado

É inegável que Machado de Assis foi um escritor realista que gostava de retratar a vida sem deixar de observar a política, a história e a sociedade de sua época. Exemplo disso, segundo John Gledson (1986), são os romances *Quincas Borba* e *Dom Casmurro* escritos praticamente na mesma época e terminados em 1871, momento em que aconteciam eventos históricos como a Guerra do Paraguai, a Lei do Ventre Livre, a fundação do partido republicano, muitos dos temas abordados na escrita machadiana.

Diversos críticos insistem em dividir a obra de Machado de Assis em duas fases distintas, para muitos, os quatro primeiros livros se referem a uma fase romântica, e logo após *Iaiá Garcia*, lançado em 1878, ele teria entrado em uma fase realista. Se considerarmos que as obras estão em constante

evolução, não podemos dividi-las, até porque elas carregam muitas fases históricas e, ainda assim, continua atual, nesse caso, teríamos de caracterizá-las, também, como parte do modernismo, dividindo-a novamente. Silviano Santiago (2000, p. 27) debate sobre isso:

Já é tempo de se começar a compreender a obra de Machado de Assis como um todo coerentemente organizado, percebendo que à medida que seus textos se sucedem cronologicamente certas estruturas primárias e primeiras se desarticulam e se rearticulam, sob formas de estruturas diferentes, mais complexas e mais sofisticadas.

Para o autor, a crítica impressionista precisa urgentemente rever seus conceitos quanto a monotonia sugerida na obra machadiana e resalta que a qualidade mais essencial de Machado talvez seja exatamente isso: “a busca, lenta e medida do esforço criador em favor de uma profundidade que não é criada pelo talento inato, mas pelo exercício consciente e duplo, da imaginação e dos meios de expressão de que dispõe todo e qualquer romancista”. (2000, p.28). E enfatiza que essa divisão, que por muito tempo a crítica insistiu em fazer na obra machadiana, felizmente, tem sido refutada.

Publicado em 1949, o livro de Barreto Filho, parece fazer um traçado do que que seria o futuro sobre Machado de Assis: “Apesar de tudo a obra persistiu, sobreviveu, veio a ser explicada e analisada pelos contemporâneos”. (BARRETO FILHO, 1947, p.7). Interessante pensar que passados 70 anos, muito se tem pesquisado e discutido sobre esse cânone literário, como assevera o autor: “Machado se transformou no acontecimento central da vida literária brasileira, expressão isolada e sem par de alguma coisa de muito essencial à nossa natureza”. Após profunda análise sobre a vida e obra machadiana, o autor reforça: “Machado possui realmente essa aptidão para ver o irremediável das coisas e a fragilidade de tudo, e conservar apesar

disso a lucidez e a capacidade plástica, de que surge a arte clássica, com o seu ideal de perfeição”. (BARRETO FILHO, 1947, p.127)

O seu trabalho de escritor continua a ser a única forma de consolação para o espírito, de que dispõe. Ele foi o mais completo e talvez o primeiro verdadeiro homem de letras no Brasil, porque a atividade literária fazia parte de suas necessidades cotidianas: era o seu cordial, a misteriosa conciliação na sua própria natureza [...] Aí se dá uma intimidade absoluta e inefável com o nosso ser, parece que o sentimos pousado na existência. Realiza-se a perfeita adequação do nosso substrato com o impulso de comunicação. E o homem encontra aí um núcleo sólido e inabalável que resiste à erosão que destruiu as camadas psicológicas superficiais. (BARRETO FILHO, 1947, p.197).

Vários estudiosos concordam que a escrita machadiana é única, e que ele se expressava de maneira limpa e objetiva, mesmo quando usava metáforas, sabia conversar com seus leitores. Machado de Assis “soube aprimorar de modo gradual, convertendo o tirocínio sucessivo do texto publicado no seu aperfeiçoamento objetivo, com o testemunho de seus leitores, até alcançar a limpidez inexcusável da sua originalidade”. (JOSUÉ MONTELO 1997, p.20).

Um dos grandes críticos da obra de Machado, José Veríssimo (1963, p.304) já abre o capítulo que leva o nome do autor dizendo: “Chegamos agora ao escritor que é a mais alta expressão do nosso gênio literário, a mais eminente figura da nossa literatura, José Maria Machado de Assis”. Nascido em 21 de junho de 1839 no Rio de Janeiro, onde também faleceu em 29 de setembro de 1908. Foi o responsável pela última geração romântica de escritores. Segundo Veríssimo (1963), Machado atravessou vários momentos e correntes literárias, mas não aderiu nenhuma, sendo sempre isento, e ninguém foi na literatura brasileira tão invejado quanto ele. Assim foi escrevendo sua história, através de seus livros e sua única vaidade era sua arte. Não quis seu nome exaltado e nem utilizou de suas humildes condições para atribuir-lhe valor algum.

Para Veríssimo (1963), Machado era um engenheiro que ao descobrir o gosto pela literatura, educou-se a si mesmo para aplicar com sabedoria em seu trabalho. Cuidou-se desde cedo sozinho, trabalhou como sacristão da igreja da Lampadosa e também de balconista de uma pequena livraria e tipografia. Fez parte da redação do *Diário do Rio de Janeiro*, de 1862 junto com Saldanha Marinho, Quintino Bocaiuva e outros conhecidos jornalistas. Em 1863, foi impresso, este mesmo jornal, seu primeiro livro, um folheto: *Teatro de Machado de Assis*.

O autor destaca Machado como uma pessoa extraordinária, tanto por seu talento nas letras como por sua moral. Suas obras são repletas de espírito e composição. Fez teatro para aperfeiçoar seu conhecimento nas artes e acreditava que suas qualidades viriam com o tempo e o trabalho. Então, em 1864, com as *Crisálidas*, composta por vinte e dois poemas escritos entre 1858 e 1864, ele verdadeiramente começa sua carreira literária, que nunca mais seria descontinuada.

Dominava com perfeição os versos alexandrinos e os unia ao cuidado dos ritmos e rimas aliados ao escolhido da língua e da formação da frase. Suas obras são clássicas, não são de ocasião ou modismo que continuam tão vivas e novas quanto quando foram escritas.

José Veríssimo (1963) lembra que Machado de Assis, seja em verso ou em prosa, nunca fez nada de improvisado ou de forma apressada, sua obra é contínua e trabalhada e sempre aperfeiçoada. Não é à toa que passados tantos anos, ainda tenhamos palavras gravadas em folhas de papel que conseguem fazer com que nós leitores tenhamos os mais diversos sentimentos ao folhear um de seus livros, como se vivêssemos na mesma época do escritor.

Diferente de muitos autores que começam por suas melhores obras e vão se perdendo com o tempo, e sendo esquecidos, Machado teve uma carreira ascendente, tendo o cuidado de se

aprimorar a cada obra. Rodeado de grandes nomes amadores das boas letras, ele teve muita influência literária, seja nas rodas de conversas ou nas ricas bibliotecas de seus amigos, estudou com afinco a língua e sua intuição lhe dizia sobre a importância da literatura, fazendo dela a excelência incomparável dos clássicos brasileiros.

Poeta ou prosador, ele se não preocupa senão da alma humana. Entre os nossos escritores, todos mais ou menos atentos ao pitoresco, aos aspectos exteriores das coisas, todos principalmente descritivos ou emotivos, e muitos resumindo na descrição toda a sua arte, só por isso secundária, apenas ele vai além e mais fundo, procurando, sob as aparências de fácil contemplação e igualmente fácil relato, descobrir a mesma essência das coisas. É outra das suas distinções e talvez a mais relevante. (VERÍSSIMO, 1963, P.311).

O autor ressalta que o autor de *Dom Casmurro* é no domínio da ficção romanesca o maior dos nossos escritores. Não é apenas um escritor intuitivo e numeroso, ele sabe como ninguém juntar as qualidades de expressão com as de pensamento, em uma filosofia pessoal e virtudes literárias inigualáveis. Sejam em histórias de amor ou em peculiares idiosincrasias, tudo é muito superior e excelentemente representado, e sem vestígio de esforço, é natural de Machado esse “estilo maravilhoso de vernaculidade, de precisão, de elegância”. (VERÍSSIMO, 1963, p.312).

Em 1881, Machado de Assis atingia ao apogeu literário, com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, com um romance original, uma obra que trazia seu tom humorístico e era fortemente travada em todas as suas partes. *Memórias*, segundo Veríssimo, “são a epopeia da irremediável tolice humana, a sátira da incurável ilusão, feita por um defunto completamente desenganado de tudo”. Com esse livro, Machado “rompe” com o Romantismo, ainda que sua obra sempre fosse carregada de pessimismo e ironia que eram típicos do autor.

Com temas variados, enredos e ações criativos, episódios que distinguem cada um de

seus romances, Machado carrega em todos uma unidade de inspiração, de pensamento e expressão, segundo Veríssimo, e todos representam sem excessos a tolice e a malícia humana, carregados de imaginação humorística, ou seja, a visão pessimista das coisas através da inteligência.

Como crítico, Machado foi impressionista, que além da cultura e do bom gosto literário tinha dons psicológicos e excelente percepção estética. De forma justa e acertada, embora com benevolência, para Veríssimo (1963), apontou com segurança os pontos duvidosos de alguns conceitos literários que eram vigentes. Respeitava o trabalho alheio, e assim como contribuiu como crítico, passando seus conhecimentos aos demais, deixou uma obra de criação que ficará como a mais perfeita evolução da nossa literatura.

Para Alfredo Bosi et al, o mundo está muito diferente do deixado por Machado de Assis em 1908, porém, sua contribuição intelectual é totalmente relevante para as mudanças, já que se articula com ela. “É o signo dessa mudança em dimensão estética e a forma de uma intervenção na linguagem que constitui um marco na produção do país” (1982, p.12). Aqui temos a dimensão da herança deixada por Machado de Assis aos brasileiros, como se o escritor pudesse adivinhar o futuro, todas as suas anotações foram se atualizando com o desenvolvimento do país. Tornando-se parte da história, e transmitindo de geração para geração a sensibilidade e a qualidade da escrita literária brasileira. Bosi destaca ainda que o desenvolvimento do trabalho de Machado de Assis, como intelectual, estará sempre relacionado com sua preocupação do papel da integração que as artes poderiam e deveriam ter no país.

O autor afirma que Carolina, esposa de Machado, teria tido grande influência em leituras de autores ingleses e clássicos portugueses e que até corrigiria seus textos, porém, muitos escritos confirmam que mesmo antes de Carolina, Machado

já tinha contato com tais escritores. Bosi et al (1982) cita a crítica literária Lucia Miguel Pereira⁴ para enfatizar que a coerência entre texto e homem andavam juntas, a experiência do homem Machado de Assis, está presente não só no texto, mas também em suas ideologias, podendo a experiência particular do autor estar contida em sua obra, principalmente ao que se refere as relações sociais e condições gerais da sociedade.

É interessante notar a sutileza de reserva que levou Machado de Assis a se encarnar de preferência pelos tipos femininos, quando queria explicar fatos da sua vida. O Brás Cubas e o Conselheiro Aires, nos quais pôs tanto de si, representam tendências do seu espírito, mas nada têm de comum com sua existência. (LUCIA MIGUEL PEREIRA apud BOSI et al, 1982, p.32)

Foi Lucia Miguel Pereira, ressalta Bosi et al (1982, p. 35), quem primeiro esclareceu as características que diferem Machado: “Mesmo dentro de enredos romanescos, de situações comovedoras, as suas personagens se portam com tanta reserva que parecem postigos os ardores a que a ação as obriga, lhes conferindo uma fisionomia contrafeita”.

A dinâmica complexa da narrativa machadiana pôs em cena uma pluralidade de vozes discordantes, sem que não houvesse uma hierarquia, dando a todas as personagens o mesmo valor. O próprio narrador é contestado muitas vezes por seus leitores. A verdade é sempre instável, e depende de ponto de vista, afirma Bosi et al (1982, P. 41) e assevera que o texto do autor também operou a ruptura de gêneros literários, assumindo uma invenção da forma artística dos intelectuais. “Promoveu a relativização dos valores, das artísticas e sociais, conseqüentemente qualquer relativização de hierarquia, exercício do poder enquanto determinação do processo histórico

⁴ Lucia Miguel Pereira ficou consagrada no mundo das letras principalmente pela biografia que escreveu sobre Machado de Assis, por quem tinha enorme admiração, e por sua obra de caráter histórico-crítico *Prosa de ficção: de 1870 a 1920*.

concreto”. Essa renovação na escrita acompanhou a mobilidade da sociedade, projetando as tendências do social. O poder passou a ser o propulsor dos textos machadianos onde o narrador operava com um escárnio generalizado, fazendo com que parecesse que ele não tinha identificação com nada, porém, ele captava e criava formas artísticas que o incorporam e lhe dão representação tanto nacional, quanto internacional.

Com o reconhecimento de que a sociedade concreta é fragmentada e dividida, e hierarquizada segundo uma escala de valores que se sustentam no poder que também sustenta a divisão, Machado de Assis põe em cena a multiplicidade das vozes, das determinações, dos interesses, portanto, dos pontos de vista. Nenhum prevalecerá sobre outros como valor abstrato, como verdade supra-histórica. O predomínio momentâneo de algum se deve a relação com o poder, com as formas de dominação (dinheiro, prestígio, função social, etc.). (BOSI et al, 1982, p.44).

Bosi et al (1982) destaca que a experimentação formal é a principal característica do texto machadiano, o que faz ser um dos textos de maior qualidade da literatura. Essa experimentação também sustenta o modo peculiar da mobilidade e fluidez do social dos pontos de vista das personagens, dá mobilidade ao texto, é como se o tempo todo o texto se reinventasse, tornando-se sempre novo e se superando a todo instante, propondo reinterpretações. As relações que são produzidas nos obrigam a novas doações de sentido. “O texto machadiano realiza-se como totalidade, de modo que os livros, romances, contos, crônicas, poemas, críticas, etc. estão articulados como conjunto e não podem ser lidos isoladamente senão como fragmentos de algo maior”. (BOSI et al, 1982, p.46).

A língua literária da obra machadiana experimentou ao máximo o material da tradição escrita e ao mesmo tempo incorporou o que havia de perene na prática viva das situações atuais de fala. Em Machado de Assis ocorre uma atualização-síntese do passado da língua e de sua situação histórica presente. Isso foi nele um trabalho consciente. (Bosi et al, 1982, p.56).

O autor destaca, também, o caráter de totalidade da concepção machadiana de linguagem com funções cognitiva e estética, e que além de patrimônio cultural a língua humaniza as relações humanas mediante o conhecimento. O prazer estético se dá através do humor e do riso e conflitam com os antagonismos que dividem os homens e as maneiras de domínio que os oprimem. Machado realizou uma obra que constitui uma unidade de intervenção na vida cultural brasileira e ocidental. O escritor está no centro da questão cultural do país porque seu texto soube incorporar o risco implícito na obra de arte, a aparência inofensiva, como que privado de poder e imune a seus efeitos. (BOSI et al, 1982, p.59).

Em mesa redonda apresentada neste mesmo volume de Bosi et al (1982), Roberto Schwarz afirma que o autor de *Quincas Borba* é absolutamente moderno, chegando a ser surpreendente, pois o Machado do Rio de Janeiro do século XIX é vanguarda e ressalta: “Machado convergiu com tudo que há de mais impressionante na literatura mundial, só que essa convergência resulta menos de um trabalho interno, sobre noções e formas, que de uma dose considerável de realismo”. (SCHWARZ apud BOSI et al, 1982, p.317).

Luiz Roncari assevera que não é uma coisa fácil amar Machado de Assis, seja pelo autor em si ou pelos personagens e narradores. Já que se trata de uma literatura sem heróis, porém a recompensa é o prazer imediato do texto. Quem procurar a identidade de Machado fora de sua singularidade, pode se confundir ao invés de se esclarecer. “Tem que se procurar a identidade de Machado pelos pontos mínimos... sua sensibilidade captou o tempo, o movimento, o que morria, o que nascia enquanto seu projeto buscava a duração e o permanente”. (RONCARI apud BOSI et al, 1982, p.324).

Só poderia ser um encontro em que a ética fecundasse a natureza, em que o amor desse sentido à força e à ambição, em que a cultura

cimentasse e reunisse a sociedade. Ele pensou a cultura num movimento da sociedade brasileira, no seu tempo e no seu âmbito do projeto literário. Foi o mais globalizante, o que melhor trouxe pra dentro da ficção a diversidade, e o menos escolar – não fez obra de tese. Observou, comentou e representou. (RONCARI apud BOSI et al, p.325).

Álvaro Lins (2016, p.5) registra: “Mais que um homem perfeito de letras – Machado de Assis representa hoje um assunto. Um exercício literário”, para o autor é isso que ajuda a explicar tantas tentativas de interpretações e descrições que vem sendo feitas em torno de sua obra. “Não é só Machado que seus biógrafos e ensaístas acabam revelando; é a si mesmo que um autor exprime quando está exprimindo Machado”. Lins (2016) coloca-o como o enigma literário brasileiro, o mito e compara com nomes de outros países que são esses mitos literários: na França, Montaigne, na Inglaterra, Shakespeare, na Alemanha Goethe e assim por diante, porém outros países tem mais de um mito, nós, do Brasil, apenas Machado de Assis, segundo o autor. Para Lins (2016) escrever sobre Machado é ter a liberdade de criar sua própria verdade, pois não há em suas obras, o certo ou o errado, negação ou afirmação e a arte machadiana está exatamente nessa sabedoria de se deixar completar, de se prolongar, pois Machado não dá respostas, apenas sugere, deixa o pensamento no ar. A frente de sua época e do regime paternalista do século XIX, Machado traz em sua obra uma imensa imaginação, a memória e o juízo crítico, através da historicidade simbólica que perpassa o tempo do relógio.

Alfredo Bosi (2000) destaca que o objetivo principal do autor é o comportamento humano, força que faz Machado inteligível em todas as línguas em culturas e tempos bem diferentes. Se ainda hoje conseguimos o ler, é porque ele nos mostrou valores e ideais que não se esgotam no tempo e espaço, largo e profundo é o “quase” Machadiano, ou seja, é quase tudo. “A originalidade de Machado

está em ver por dentro o que o naturalismo veria de fora. Os seus tipos são e não são parecidos com os dos seus contemporâneos”. (BOSI, 2000, p. 18)

Hélio de Seixas Guimarães (2007) descreve Machado de Assis como patriota, nacionalista discreto, um curioso pelo movimento da história, indiferente aos regimes e partidos já que para ele só interessavam as raízes históricas e sociais, não gostava da escravidão e a seu modo fez tudo para combatê-la, mesmo sabendo que não haveria uma lei que apagasse as marcas deixadas nos escravos.

Um escritor dotado de “um pensamento histórico”, com ideias próprias sobre a história brasileira, fascinado com a questão problemática da unidade de uma nação fraturada, e que a certa altura passa a enxergar o Brasil como um país incapaz de uma verdadeira organização, adotando uma postura política pessimista. Para ele, os homens não dividem o poder naturalmente nem com boa vontade: querem sempre mais para si. Pessimismo não é o mesmo que fatalismo. Mesmo nos momentos de franco desespero, nunca deixou de se interessar pela sorte do seu país. (GUIMARÃES, 2005, p. 261)

O autor tem convicção de que o escritor conhecia seu público bem como as limitações dos veículos com os quais colaborou, soube como poucos através de sua escrita lidar com o seu público. Ele entendeu as mulheres não em relação ao gênero, mas as restrições impostas a elas pela sociedade, sendo taxado de feminista e percebeu o sexo como instrumento de opressão e poder. Um escritor que percebeu o mundo de falsidades e de mentiras. Guimarães traça essa descrição a partir da coletânea dos 14 ensaios de John Gledson sobre Machado de Assis. “O Machado de Assis descoberto por John Gledson é um homem que construiu sua obra com os pés na terra, no corpo-a-corpo com as questões grandes e pequenas de sua época. (GUIMARÃES, 2007, p.263).

Massaud Moisés (2001, p.09) divide os ficcionistas em dois grupos: “os que oferecem leitura mais para os sentidos que para a inteligência”, como se não fosse preciso muito esforço para

decifrar tal texto, algo que mergulha na ilusão, e “os que constroem os seus edifícios narrativos mais para o deleite da inteligência do que da sensibilidade”, estes, sempre oferecem histórias mais requintadas, pela linguagem, pela estrutura e pela análise de detalhes. Segundo Moisés (2001), Machado de Assis se encaixa no segundo grupo, fazendo com que o espetáculo da vida chegasse a parecer com o que se desenrola nos romances da chamada fase realista da sua ficção.

Mesmo tendo sido esquecido por alguns anos, após sua morte, com o decorrer do tempo, foi sendo reconhecido como bem merecia, pois como assegura Moisés (2001), seu brilho não era falso, era intrínseco, sem par, não vinha dos bancos escolares (pois Machado era autodidata), nem era um dos poucos afortunados que podiam viajar à Europa para estudos, aliás, nunca saiu do Rio de Janeiro. Bastaram-lhe os recursos do meio social carioca da segunda metade do século XIX, com suas francesias (cópias das modas e figurinos culturais da Europa), e bastavam-lhe os livros, que lhe saciavam a sede de conhecimento, a percepção do que lhe rodeava, uma rica imaginação de equilíbrio clássico, que se fundaria na razão e na sabedoria de vida, para nascer sua literatura.

Moisés (2001, p.12) ressalta a obra machadiana ao dizer: “se o vulto de um escritor se medisse pelo número de volumes publicados em vida, de certo o lugar do autor de *Dom Casmurro*, seria o culpado por um contemporâneo seu, cuja obra ultrapassa os 120 volumes: Coelho Neto”. Porém, o autor afirma que não é a questão de quantidade e sim de qualidade, que diferencia Machado de Assis dos demais escritores. Assim como, a diversidade de seus escritos que vão desde os clássicos e canônicos romances, passando pelo teatro, contos, poesias, crônicas, críticas teatrais e literárias. Ao compará-lo com Voltaire, Poe, Maupassant, Tchekov entre outros, o autor ressalta a grandiosidade com que Machado escrevia:

Mas a vista míope, que era de Machado, não lhe reduziu o alcance da observação e da fantasia. Antes pelo contrário: a capacidade, que era sua, de ver tudo ao microscópio lhe permitia enxergar com nitidez as sutilezas de um banal acontecimento diário. E também o impelia a sondar mais pausadamente o mundo doméstico, as artimanhas de um conquistador, a malícia de uma mulher dissimulada, as trocas de interesse, as dúvidas de um viúvo atormentado ou de uma jovem casadoira ante dois gêmeos, a nostalgia e o amor maduro, enfim o quadro amplo da sociedade contemporânea. Somente o romance lhe poderia oferecer espaço e tempo para construir painéis em vez de retratos e cenas de uma única célula dramática. E a ele se entregou com não menos afinco, ao mesmo tempo que praticava outras formas de intervenção literária (MOISES, 2001, p.15).

Moisés (2001) coloca-o em um estágio mais avançado da arte, que ele chama “realismo interior”, onde as palavras não são necessárias, usa-se uma linguagem simbólica, anterior à criação da lógica. O autor ressalta: “Machado parece dizer-nos, como sempre, que um mistério subjaz aos gestos em sociedade e no interior das pessoas, movidos não raro pela fantasia e pelo irracional”. E afirma: “Machado revela por meio de uma linguagem onírica levada ao extremo, a complexidade do ser humano”, através de suas personagens.

Roberto Schwarz (1990, p.14) enfatiza: “No romance machadiano praticamente não há frase que não tenha segunda intenção ou propósito espiritual”. Machado realmente sabia usar muito bem as palavras, enchendo seus romances de mistério e fazendo com que seus leitores procurem “além do texto” possíveis amarras literárias.

Guimarães e Sanchetta (2008) afirmam que as divergências entre os diversos críticos é o modo de traduzir o lugar ocupado por Machado, tanto na literatura como na cultura brasileira, já que nenhum outro autor foi capaz de gerar tantas vertentes interpretativas nem atingiu tal grau de excelência colocando tantos questionamentos para nosso conhecimento do que poderia ser chamada de uma expressão artística originalmente brasileira. Para os autores, o centro da linguagem

de machado é a oralidade do clássico “contador de causos”, unidirecional, onde há uma ligação inseparável entre o espaço natural e o homem. “A oralidade machadiana que dá o recorte da cena, o tom, a sintaxe, o vocabulário, e recobre todos os valores de sua literatura, é duplamente dialógica”. (GUIMARÃES E SANCHETA, 2008, p.243). Machado, segundo os autores, é um mestre do diálogo, com ouvido aguçado para as conversas do cotidiano de onde ele extrai todas as entonações de suas construções textuais. Machado sempre se dirige a alguém, e depende de um ouvinte para o qual ele fala e com este negocia sentidos. A diferença em sua oralidade se transforma da própria alma de arte literária.

A oralidade machadiana, mergulha nas formas do diálogo, não paternaliza o leitor; torna o narrador, ele mesmo, um leitor entre leitores. Daí o sabor vivo, extremamente funcional, de seus recursos de costura da fábula, que, mesmo falando de um Rio de Janeiro que praticamente não existe mais, continua a ressoar hoje com a intimidade abstrata da cidade, uma geometria de nomes que falam por si só ao seu semelhante. (GUIMARÃES E SANCHETTA, 2008, p.249)

Pedro Henrique Couto Torres (2015) ressalta que a filosofia é uma fonte decisiva na literatura machadiana, o pessimismo seria, segundo o autor, a síntese das influências gerais de Machado, assim como a atitude cética e a tragicidade pascaliana. E enfatiza, citando a obra *A filosofia na obra de Machado de Assis*, de Miguel Reale: “Todos os autores... mesmo quando não concluem pela aceitação de uma ‘filosofia machadiana’, convergem num ponto essencial, que é o reconhecimento da densidade filosófica de sua obra, essencial à compreensão do escritor” (TORRES, 2015, p.40). Para Torres (2015) a filosofia em Machado acaba sendo fruto do romance que é um gênero metamórfico cheio de discursos alheios para, assim, adquirir estabilidade. Logo, “*filosofia e romance seriam representações da*

modernidade, da autoconsciência, da individuação e do eu que trilha para a revelação lógica da realidade” (grifo do autor).

O autor destaca, ainda, um ensaio sobre os temas, ou centros de Machado, realizado por Antônio Candido, em que descreve várias pontos de importância da obra machadiana: *Identidade*, a busca por se conhecer e conhecer os outros; *fato real e fato imaginário*, o jogo de ambiguidades que constroem as tramas (como em Dom Casmurro), onde os contrários se encontram e se dissolvem o tempo todo; *ato e ação*, a velha dúvida de que tudo na vida é uma reação em cadeia; *perfeição versus impotência sexual*; *a relatividade da verdade*, ou seja, o que é certo ou errado; *sadismo e refeição*, o homem transformado em objeto e explica o centro das obras de Machado:

O centro se mostra e se esconde, simultaneamente. É um local a ser acessado ou simplesmente existe para ser sempre ignorado. O centro é a ilusão de que as margens não importam. No caso machadiano, o centro poderia ser entendido como uma obsessão de um tema (ora eleito pela crítica, ora pelo próprio narrador literário): a ideia fixa na cabeça. Seria possível um centro dentro de outro centro: psiquismo – o mundo íntimo mede, pela opinião, o mundo exterior. (TORRES, 2015, p.42).

São vários pensamentos, várias falas, várias ideias e diferentes amores existentes quando o assunto é Machado de Assis. Isso apenas comprova o quão diferenciado ele foi, o quanto soube mexer com os sentimentos mais diversos de seus críticos e leitores. Mas não contrário a sua obra, o nosso Casmurro da literatura, tem o dom de se manter vivo na memória e nas bibliotecas de todos os lugares do mundo por mais de um século. Isso é realmente extraordinário para um autor, que sequer teve estudo “superior” e ainda assim, se sobressaiu a tantos letrados das mais diversificadas culturas ocidentais.

O imortal

De escrita calma, pensada e muito bem trabalhada, Machado de Assis parece escolher cada vírgula que coloca em seu texto com precisão e sabedoria. Conhecedor da bela escrita, de português afiado e uma ironia disfarçada de mistério, ninguém soube como ele, colocar no papel de maneira simétrica e singular as palavras de forma que parecessem conversar entre si.

Ao ler um texto machadiano há um despertar de curiosidade em cada personagem descrito, ainda que não pareça causar muito interesse de imediato, todos os nomes citados em cada história acabam por ganhar vida própria, como se cada um dos envolvidos naquela única história sássem de livros diferentes, para unir suas vidas em um jogo perfeito de amarras. Passamos a fazer parte daquele momento, daquele mundo fictício, como se pudéssemos sentir cada emoção, cada sopro de vida de personagens irreais que povoam nosso mundo de uma maneira tão real, que é quase como se nos deparássemos com um Bento Santiago, ou Capitu, ao abirmos a porta de nossa casa.

Quem em sã consciência criaria com tamanha perfeição cada um de seus amigos (ou inimigos) imaginários, se não Machado de Assis? Ele, que não precisou nem cursar uma excelente faculdade para torna-se um dos mais notáveis componentes da Academia Brasileira de Letras. Ele que não precisou de mais nada a não ser as letras, juntando uma a uma com a mais bela harmonia, linha após linha, palavra após palavra, Machado ousou como ninguém escrever histórias, e escrever sua história, para que nenhum tempo, nenhuma outra tentativa literária pudesse se sobrepor ao seu talento nato, que talvez nem ele mesmo imaginasse ter.

Feliz aquele que abriu um livro de Machado e descansou seus olhos sobre tão elaborada escrita e pode voltar no tempo de um Rio de Janeiro do século XIX, ou ainda, avançar anos além do

momento de sua escrita, ao se deslumbrar com as aventuras de suas meninas muito à frente de seu tempo. Machado foi único, como só ele soube ser, e não há nada que digam que o faça perder a teimosia de permanecer a maior referência “sempre viva” da boa literatura brasileira.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Machado de Assis - **Biografia**. Disponível em:< <http://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia>>. Acesso: 21.08.2017.

BARRETO FILHO. **Introdução a Machado de Assis**. Livraria e Editora Agir. Rio de Janeiro, 1947.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis - O enigma do Olhar**. Editora Ática, São Paulo-SP, 2000.

BOSI, Alfredo et al. Participação especial de Antonio Callado. **Machado de Assis**. São Paulo: Ática, 1982. Cleção escritores brasileiros: Antologia e estudos.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: Ficção e História**. Editora Paz e Terra, 1986. Rio de Janeiro-RJ.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas e SANCHETTA, Vladimir (consultores). **CLB – Cadernos de Literatura Brasileira. Machado de Assis**. Instituto Moreira Salles, números 23 e 24/julho de 2008. Disponível em:< https://issuu.com/ims_instituto_moreira_salles/docs/clb_-_machado_de_assis_-_geral>. Acesso: 10.06.2017

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **O Machado terra-a-terra de John Gledson**. Novos Estudos – CEBRAP, n.77, São Paulo, março 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000100015&script=sci_arttext. Acesso: 20.07.2017

LINS, Álvaro. Machado de Assis, **Exercício Literário**. Machado de Assis em Linha, São Paulo, v.9, n.18, p.03-08, agosto de 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/mael/v9n18/1983-6821-mael-9-18-0003.pdf>>. Acesso:17.07.2017

MOISÉS, Massaud. **Machado de Assis: Ficção e Utopia**. 2001. Editora Pensamento-Cutrix Ltda. São Paulo-SP.

MONTELLO, Josué. **Memórias Póstumas de Machado de Assis**. 2ª Edição. Nova Fronteira, 1997. Rio de Janeiro-RJ

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

SANTOS, Juliana. **Ficção e Crítica de Lucia Miguel Pereira: a literatura como formação**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre-RS, 2012. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54098/000851137.pdf?sequence=1>> Acesso: 26.07.2017.

TORRES, Pedro Henrique Couto. **Apontamentos sobre Machado de Assis**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2015. Disponível em:< http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17941/1/2015_PedroHenriqueCoutoTorres.pdf>. Acesso: 20.07.2017

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira (1601) à Machado de Assis (1908)**. 4ª Ed. Brasília, UNB, 1993.

Submissão; janeiro de 2018

Aceite: abril de 2018.

Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária: anotações sobre os contextos brasileiro e português

Vanderléia da Silva Oliveira¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir (i) sobre a formação inicial dos professores da área de língua Portuguesa e Literatura, com ênfase nos componentes que constituem a área literária, tendo como ponto de partida a análise da Proposta Pedagógica e as estruturas curriculares de um curso de Letras de uma universidade pública paranaense. Para tanto, leva-se em conta o disposto nas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais da educação básica e as diretrizes curriculares da área de Letras no Brasil, a fim de (ii) analisar a materialização de suas propostas no curso em análise, particularmente no modo como se configura, institucionalmente, o lugar da literatura e o *modus operandi* do Estágio Supervisionado. Estabelece-se, ainda, (iii) breve comparativo entre o modelo de formação inicial brasileiro, considerando as referidas diretrizes, e o modelo português, centrado no Processo de Bolonha, exemplificado pelo contexto de uma universidade portuguesa.

Palavras-chave: Educação Literária. Formação inicial de professor. Estágio supervisionado. Currículo dos cursos de Letras.

INITIAL EDUCATION OF THE PROFESSIONAL IN LETTERS AND LITERARY EDUCATION: NOTES ON BRAZILIAN AND PORTUGUESE CONTEXTS

Abstract

This article has the purpose to reason (i) about the initial teacher education of Portuguese language and literature courses, with a focus on the area of literature, starting with the analysis of the Pedagogical Proposal and the curriculum guidelines of a degree in Letters of a public Brazilian university from Parana state. For this purpose, we will consider the national guidelines for the initial teacher education in Basic Education and the national guidelines for the area of Letters in Brazil. (ii) We will analyse the materialization of those guidelines within the course under analysis, particularly in the way that literature is configured and the *modus operandi* of the supervised practice. (iii) We will also do a brief comparison between the Brazilian model and the Portuguese one, focused on Bologna Process, with a Portuguese university as an example.

Key-words: Literary Education; Initial Teacher Education; Supervised Practice; Curriculum of Degrees in Letters

¹ Doutora em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Realiza Estágio Pós-doutoral, na área de Educação Literária, na Universidade de Coimbra, sob a supervisão do Doutor José Augusto Cardoso Bernardes. E-mail: vances@uenp.edu.br

1 Formação inicial docente e a área de Letras

Ao olhar para minha trajetória de estudos ao longo dos vinte e cinco anos em que leciono em curso de licenciatura na área de Letras, numa universidade pública, e tendo me voltado de modo mais restrito à área literária, atuando no campo da teoria literária, literatura brasileira, estágios supervisionados em literatura e sobre questões de seu ensino, é inegável que muitas dúvidas ainda persistam na minha prática docente. Uma, em especial, tem merecido atenção por se vincular à noção de educação literária e o lugar que a literatura ocupa na formação de professores. Penso se o modo como nós, professores universitários, ministramos nossas disciplinas no curso de Letras, na formação inicial, de fato prepara aqueles futuros docentes para serem mediadores de leitura literária na educação básica. Pergunto-me, ainda, em que medida o currículo contempla ou não a preparação do egresso para o trato da leitura do texto literário, integrando certa cultura literária aos saberes docentes e percebendo o lugar que ela ocupa frente à diversidade da cultura contemporânea? Tais questionamentos, evidentemente, se voltam à reflexão sobre a relação entre os conteúdos curriculares e propostas pedagógicas para o ensino de literatura em cursos de Letras.

O professor universitário, tendo função formativa, assim como a própria universidade, vê-se sempre diante de um dilema: o que se espera dele? De modo amplo, a resposta apontaria para um profissional com conhecimento específico em sua área de atuação, mas, ao mesmo tempo, com formação polivalente, que permita a ele ser flexível e reflexivo para se adaptar a situações diversas, atuando não apenas no ensino como também na pesquisa. Neste sentido, os conteúdos que o docente da área de Letras seleciona para a formação de outros professores estão ligados a esta dimensão formadora da prática pedagógica e as escolhas dos

conteúdos, abordagens e metodologias adotadas revelam as influências que ele próprio recebeu e que estarão presentes na formação de seu aluno, por meio das atitudes, valores e visão de mundo expostos nas práticas cotidianas em sala de aula.

Com efeito, é corrente que a formação de docentes para o ensino da língua e das literaturas de língua portuguesa, notoriamente a brasileira, tem sido objeto de estudo tanto da Educação quanto de áreas afins ou correlatas, sobretudo naquelas relacionadas com interfaces com as licenciaturas, nas últimas décadas. Por isso, constituiu-se um campo de investigação em torno desta formação dentro do qual são apontados diversos entraves que se revelam nas marcas contextuais e legislativas ao longo dos tempos. Dentre eles, a formação acadêmica inadequada, confusão conceitual nos documentos oficiais prescritivos sobre o texto literário e sua metodologia², frequentes inadequações de sua presença no livro didático, falta de formação continuada significativa e, também, em alguns casos, falta de autonomia do próprio professor na busca pela formação.

Chamo atenção inicialmente para um deles como fator imbricado na constituição do próprio curso de Letras, que é o *status* do professor *versus* pesquisador. No texto “Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária” ao discorrer sobre o histórico da formação dos cursos de Letras no Brasil, nascidos na década de 1930, destaco que ela

[...] traz em si a dicotomia de formar, de um lado, professores para o magistério, e, de outro, pesquisadores. Lajolo (2004) observa que, com a implantação dos primeiros cursos de Letras no país, objetivava-se “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino. (OLIVEIRA, 2008, p. 23).

² A propósito, analiso este tema, em conjunto com Rafael Fortes, no artigo “O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais” (2015).

Ora, o que pretendo destacar é que tal gênese resultou - por longos anos e ainda hoje, embora em menor medida - na distinção entre o “investigar literatura” e o “fazer didático”. De um lado, professores universitários, investigadores, produzindo conhecimento sobre o literário e, de outro, alguns poucos que se questionavam sobre como tal objeto deveria/poderia ser apresentado aos alunos da educação básica e para quê. De modo geral, os que se preocupavam com o *como* não mereciam tanto respeito quanto aqueles que se voltavam às altas teorias e às críticas literárias, transmitindo a várias gerações de estudantes de Letras estes saberes. É preciso ainda mencionar que outro aspecto agrava o cenário: o fato de que o curso de Letras forma, basicamente para ser professor de Língua Portuguesa, que lidará (se assim desejar) com o literário, e não exatamente para ser professor (exclusivamente) de Literatura, tendo em vista que a habilitação se volta para o currículo proposto para a educação básica. Evidentemente, há aquele que buscará carreira no meio acadêmico e, assim sendo, lidará exclusivamente com Literatura na docência no ensino superior.

De qualquer modo, licenciando-se em Língua Portuguesa, este professor terá em suas mãos o texto literário a ser apresentado aos seus alunos, daí pensarmos na especificidade de tal objeto e na necessidade de esse professor ser, sobretudo, um leitor, detentor de certa cultura literária e de repertório para trabalhar a leitura em sala de aula. É preciso, naturalmente, considerar que, como observa Carlos Reis (1992, p. 40), “[...] não é possível ensinar Literatura sem um domínio cabal, aprofundado e sistemático do fenômeno literário, da sua problematização teórica à sua evolução, das suas articulações interculturais à especificidade da sua condição de prática artística com suporte verbal”. Daí a necessidade de obter conhecimentos científicos sobre a especificidade do literário e, também, a formação pedagógica. Há que se

considerar, obviamente, que este mesmo professor desenvolve sua própria educação literária ao longo da vida, não sendo propriamente a Universidade que irá instrumentalizá-lo pragmaticamente para o ensino e mediação da leitura literária.

Assim posto, o professor deve ser leitor, não se deixando fragmentar em investigador, em profissional de literatura e professor de literatura como usualmente acontece, porque “todos são um só” (CEIA, 2002, p. 18). O professor leitor, profissional e investigador, não se preocupará com “o que é que aprendemos com a literatura” (p. 21), antes, perguntará “[...] o que é que podemos nós próprios investir sobre o literário?” (p. 21).

Em entrevista recente, Carlos Ceia retoma esta posição, ao ser questionado sobre a identidade do professor, entre o ser professor e ser profissional de literatura, afirmando:

[...] um bom professor de literatura (ou de outros saberes) tem que ser também um investigador incansável, um leitor assíduo que acompanha o melhor possível os estudos mais recentes, um pensador do seu próprio trabalho. Eu sei que é quase utópico pensar nestes termos para a maior parte dos professores fora do espaço do ensino superior, mas isso não elimina a questão essencial da formação e do seu melhor exercício. Como é que se pode ensinar literatura sem ler literatura, sem escrever sobre literatura, sem perscrutar criticamente os textos que lemos, sem agir sobre as leituras que construímos, sem discutir as leituras que recebemos de outros leitores? (OLIVEIRA, 2018, p. 219).

O dilema se dá, portanto, em torno do perfil da formação inicial de um professor na área de Letras. Minha posição é a de que, em se tratando de curso que se propõe a formar para a docência, não há como desconsiderar, de um lado, os aspectos didáticos que envolvem os componentes curriculares propostos e, de outro, há que se garantir ao mesmo tempo as especificidades nucleares de determinadas disciplinas que compõem o saber literário.

Volto, então, à questão da didática. Pelas poucas referências existentes sobre a história

dos cursos de Letras no país e seus currículos, sabe-se que a formação pedagógica – mesmo o curso tendo o caráter, desde o início, de formar professores – não era contemplada; apenas em 1969 foi determinado pelo Conselho Nacional de Educação³ que os currículos que habilitavam ao magistério deveriam ter disciplinas pedagógicas e Prática de Ensino nas disciplinas de habilitação. No entanto, mesmo com esta obrigatoriedade, sempre houve – e ainda há – uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas. Isto porque, de modo geral, os docentes da área de Letras julgam que a formação pedagógica não é tarefa deles, deixando de lado a preocupação com “o quê” e “como” ensinar. É importante dizer que a organização proposta em 1969 permaneceu até a década de 1990, quando, após a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96* (BRASIL, 1996) teve início uma série de discussões sobre a reorganização dos cursos de licenciaturas no país.

O que se sabe é que, de modo geral, a tal formação pedagógica era ministrada muitas vezes por Pedagogos, vinculados a departamentos de métodos e técnicas de ensino e às práticas de ensino/estágio supervisionado, não por docentes da área de Letras. Deste modo, conteúdos, metodologias, procedimentos, nem sempre atendiam especificidades teóricas e metodológicas da área, isto porque, também deve ser dito, os docentes da área de Letras não se interessavam pela chamada “formação docente”, mais preocupados com pesquisas de gabinete e suas próprias disciplinas “teóricas”.

Como resultado, de modo geral, os alunos não parecem ser preparados para atuarem como professores de literatura, pois, ainda que possuam

³ A *Resolução nº 9*, de 10 de outubro de 1969, estabeleceu a obrigatoriedade de Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau, naquela época.

no currículo as disciplinas de teoria da literatura, literatura brasileira e portuguesa, bem como prática de ensino ou estágio supervisionado, o ensino recai (quase sempre) sobre a história da literatura ou sobre a língua portuguesa, respectivamente. Cabe enfatizar, como já dissemos, que se compreende o papel do professor universitário como mediador entre o texto literário e o público leitor que, neste caso, é o professor em formação. Desse modo, sua própria formação deveria ter lhe dado condições de desenvolver práticas de leitura crítica, capazes de ampliar seus horizontes e de fazê-lo atribuir sentidos aos produtos culturais que o circundam, de modo que ele possa “oferecer a [seu aluno] textos mais complexos do que aqueles com que ele se depara habitualmente, mostrar-lhe como os textos se inserem numa história e como produzem sentidos e valores” (PERRONE-MOISÉS, 2002).

Com as novas legislações, decorrentes da *LDB nº 9394/96*, é possível perceber certos avanços, pelo menos na legislação, em relação à problemática da dicotomia entre formação pedagógica e formação específica da área de Letras. Se verificarmos a trajetória do currículo dos cursos de Letras, as reformulações propostas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras* - bem como a *Resolução nº 1/2002*, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratou da formação de professores da educação básica, e a *Resolução nº 2/2002*, também do CNE, que fixou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura - apresentaram a perspectiva de unir a formação teórica com sua aplicação em sala de aula. A carga horária das licenciaturas, de acordo com a *Resolução n.1/2002*, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Ao possibilitar que o currículo deixasse de ser centrado em disciplinas e passasse a ser considerado “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (BRASIL, 2001, p.29) as diretrizes impuseram ao professor novo papel, pois além de ser responsável pelas escolhas dos conteúdos ele passou a ser, também, orientador ativo nas demais atividades que compõem a formação do graduando. Assim, não há como o docente se desvincular da natureza interdisciplinar dos componentes curriculares e do fato de que está a formar um futuro professor.

Portanto, as normas estabelecidas pela *Resolução nº 2/2002*, decorrente das reformulações propostas pela *LDB nº 9394/96*, sobretudo no que se refere à flexibilização curricular, bem como dos pareceres do CNE sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores, representaram uma possibilidade de mudança, tendo em vista que exigiram dos cursos de Letras, assim como de outras licenciaturas, a reformulação de seus projetos político-pedagógicos sob uma perspectiva mais integrada entre as várias áreas de formação. Todavia, embora a legislação vigente acenasse para mudanças, nem sempre elas puderam ser concretizadas no espaço do cotidiano acadêmico.

De todo modo, os currículos foram revistos e implementados, sendo que muitos deles já consolidaram o currículo pleno (ciclo de pelo menos 4 anos) com a conclusão de pelo menos uma turma a ele vinculado. Entretanto, em 2015, passados pouco mais de 10 anos da divulgação e implementação pelos cursos daquelas regulamentações, novas orientações foram divulgadas. É importante observar que, recentemente, a propósito da formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e da formação continuada, as diretrizes foram reformuladas a partir da *Resolução*

CNE/CP 02/2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Esta nova regulamentação tem demandado aos cursos de licenciatura a reformulação de seus currículos a fim de aplicarem as alterações propostas, particularmente no que se refere ao mínimo de quatro anos de formação, com 3.200 horas (sendo 2.200 horas de conteúdo formativo; 400 horas de estágio; 400 horas de prática como componente curricular; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes), entre outras especificidades. Prevista para ser atendida no prazo de dois anos (até julho de 2017), houve alteração da data ampliando-se, pela *Resolução Nº 1, de 9 de agosto de 2017*, para três anos a contar da data inicial, a readequação obrigatória dos cursos. Sendo assim, a readequação obrigatória dos cursos se dará a partir de julho de 2018.

Basicamente, em termos de carga horária, a mudança se dá de 2800 horas de currículo mínimo para 3200, mas a configuração da estrutura das práticas, estágio e atividades teórico-práticas permanece igual, e o prazo mínimo de integralização muda de três para quatro anos letivos. As diretrizes propõem a ênfase na necessidade da formação continuada, para além da inicial, como fundamental para o exercício profissional docente. Mantém-se a proposta de uma concepção de currículo como:

[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2).

Pressupõe-se, então, que os cursos de licenciatura levem em conta, na reorganização de suas propostas, uma concepção ampla e

contextualizada da educação. Observo que, de modo geral, os cursos aguardaram a elaboração e aprovação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) aprovada em 20 de dezembro de 2017, e que deve ser efetivada até o início do ano letivo de 2020 na rede básica, após esta reestruturar suas propostas, uma vez que deverá atender às demandas por ela estabelecida para a formação de professores. Se a *BNCC* será referência para a reformulação dos currículos pelos estados e municípios a fim de adequar os projetos pedagógicos de suas escolas é irremediável, portanto, que a Universidade atente ao disposto para a área de Língua Portuguesa nela descrita⁴ de modo a reconfigurar também seus currículos, tendo em vista o compromisso com a articulação entre a Universidade e a Educação Básica.

De qualquer maneira, o que se espera, de acordo com as novas *DCN*, é que o egresso da

[...] formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (DOURADOS, 2015, p. 307).

Por fim, ciente de que há diversas polêmicas e lacunas (aqui deixadas à parte) a serem preenchidas, a propósito dos procedimentos de elaboração e

4 No espaço deste artigo não é possível tratar desta questão, dentre tantas, o que demandaria ampla análise do domínio intitulado Educação Literária, por exemplo, como um dentre os cinco eixos que estruturam a área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Também, do ponto de vista de política educacional, outro exemplo é o da discutível proposição da BNCC, tendo em vista o modo como muito do que está nela configurado se alia a princípios outros como aqueles vinculados à sistemas e modelos de avaliação de larga escala, ao formato proposto para a reformulação do Ensino Médio, e, ainda, das amarras que vão se impondo à Universidade para que seus currículos sejam revistos a partir de tais políticas para o atendimento destas normativas.

aprovação dos diversos documentos referenciados, fato é que o movimento em torno das reformas curriculares, desde a promulgação da *LDB/96*, tem resultado em intensa discussão sobre as políticas de formação de professores para a educação básica, o que, de fato, levou à necessidade de se alterar currículos e estabelecer perfis docentes qualificados com a nova ordem social.

É preciso mencionar, ainda que não seja foco de análise, que neste processo de políticas para a formação docente, importante contributo se deu com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e reorganizado (embora muito discutível) em sua concepção em 2018. O programa é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tinha por objetivo provocar mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na educação básica em todas as regiões do Brasil. Ao longo do período 2007-2017, o programa buscou a revitalização das licenciaturas, seja pelo compartilhamento de práticas formativas entre as diversas áreas de conhecimento; pela ampliação dos espaços de discussão sobre as práticas docentes; pela interlocução das instituições de ensino superior (IES) com as escolas e com a comunidade; pela vivência dos licenciandos com as comunidades escolares sob a supervisão de professores que integram o programa, os quais não somente são levados a ressignificar suas práticas educativas, mas também a atuar como coformadores; e, sobretudo, pelo interesse na melhoria da qualidade do ensino com práticas docentes diversificadas e interdisciplinares. Desse modo, os desafios postos pelo cotidiano das escolas tornaram-se objetos de investigação para a pesquisa e para a construção de alternativas de intervenção que, por sua vez, desdobraram-se em experiências formativas, as quais ampliam, intensificam e reforçam o diálogo das escolas com as IES.

Para 2018, numa política do Ministério da Educação para a formação docente, recentemente lançada (março deste ano), o referido programa passa a destinar-se aos alunos das primeiras séries do curso e se alinha, de certo modo, ao novo Programa intitulado “Residência Pedagógica”, no qual os alunos das últimas séries se tornam residentes vinculados à prática de estágio supervisionado. Apenas para ilustrar a proposta de articulação (e aproximação) com a política de aproximação entre as instâncias Universidade-secretarias de Educação-escolas da rede básica, transcrevo os objetivos do Programa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, sendo que um de seus objetivos é justamente o de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”.⁵

Como se percebe, para destacar apenas o inciso II, é intenção do Governo aliar a residência a uma reformulação dos estágios dos cursos de licenciaturas, o que, de certo modo é polêmico, tendo em vista, de um lado, a autonomia universitária para a gestão de seus currículos e, de outro, a gestão do MEC que, assim concretizada,

5 EDITAL CAPES nº 06/2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> Acesso em: 6 de março de 2018.

impõe certo controle sobre as ações de formação docente pelas universidades.

Polêmicas à parte, o que procurou-se demonstrar, abarcando vários temas, que se relacionam à formação do profissional da área de Letras, ainda que sem aprofundá-los, é o fato de que o contexto brasileiro tem revelado, nos últimos vinte anos intensas reflexões e ações em torno da formação inicial docente. Se os resultados têm sido todos positivos ou não, se têm dado conta de resolver os problemas vinculados ao tema, certamente não há como aferir, ainda. De qualquer modo, todas elas têm sido importantes para dar nova roupagem e propósito ao curso de Letras, demandando quebra de paradigmas – como o que aponte em torno da dicotomia entre pesquisador e professor – e exigindo do professor universitário um novo posicionamento. Sob este aspecto, julgo relevante passar os olhos sobre a experiência derivada da reformulação curricular abaixo descrita.

2. O currículo em foco, um exemplo

Selecionei para considerações, especificamente quanto ao campo literário constituído pelo currículo em vigor, bem como o modo de realização do estágio supervisionado obrigatório, o curso de Letras, com habilitação dupla para a Língua Portuguesa e suas Literaturas e a Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio, que o oferta de modo presencial desde 1966.

O currículo em tela foi implantado em 2013, com total de 3600 horas de formação, atendendo às diretrizes e recomendações em vigor naquela altura, e sua primeira turma de egressos se consolidou em 2016. Além do atendimento às exigências legais, o currículo implementado levou em conta análise da proposta anterior, destacando dentre outros aspectos, os seguintes pontos:

[...] positivos:

- a) a busca de uma distribuição mais equânime entre as áreas de Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas;
- b) a experiência de estágio diretamente ligada a práticas escolares ancoradas em teorias estudadas em sala de aula;
- c) a presença de alunos de graduação, em função de trabalho de conclusão de curso e iniciação científica, em projetos de pesquisa e extensão;
- d) a busca crescente dos egressos por cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;
- e) a qualificação positiva dos professores ingressantes na rede de educação básica pública.

Como pontos negativos, é preciso ressaltar:

- a) a disparidade, embora combatida, entre o atendimento às áreas de Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas;
- b) a falta de flexibilidade do currículo gerada tanto pelo reduzido número de professores, quanto pelo exíguo espaço disponível na grade;
- c) a ausência de maior estímulo a projetos de ensino por falta de infraestrutura mais adequada;
- d) o atendimento coletivo de grande número de estagiários, sobrecarregando o corpo docente e inviabilizando maior proximidade com as escolas da rede de educação básica. (PPC *Letras*, 2012, p.8-9).

A análise indicou o redimensionamento, também, de questões pedagógicas, nomeadamente aquelas relacionadas à oferta de disciplinas eletivas (opcionais) - tais como aquelas ofertadas em função de duas Leis: a Lei 10.639, 09/01/2003, e a Lei nº 10.436, de 24/04/2002, e Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, Literatura Africana e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), respectivamente. Assim, passaram a compor, por seu caráter pedagógico específico, o currículo efetivo para cumprir a função de possibilitar ao discente uma visão mais detalhada dos encaminhamentos teóricos presentes nas linhas de pesquisa e nas disciplinas regulares do curso. No caso da área de Libras, esta passou a ser ofertada no último ano do curso; quanto à Lei 11.645, conhecida como “Lei Afro”, houve

redimensionamento em todas as disciplinas para que o tema fosse articulado transversalmente:

[...] na disciplina de Língua Portuguesa I, [insere-se] a história da Língua Portuguesa em outras comunidades falantes do idioma. Em Linguística, o foco se dá sobre aspectos fonéticos dessas comunidades, algumas particularidades no uso da Língua Portuguesa entre outros povos, notoriamente africanos e asiáticos. Quanto à língua estrangeira, a disciplina Língua Inglesa Básica também abarcará aspectos do idioma falado em outras comunidades de falantes, como na África do Sul, por exemplo. Na 2ª série, a disciplina de Literatura Portuguesa I, tal como a de Literatura Portuguesa II, na 3ª série, abarcará as relações entre ex-metrópole e ex-colônias no contexto literário. Quanto à formação docente, as disciplinas Formação do Profissional em Letras, na 2ª série, Formação do Professor em Língua Portuguesa, Formação do Professor em Literaturas de Língua Portuguesa e Formação do Professor de Língua Inglesa e Literaturas, na 3ª série, abordarão aspectos étnicos e sociais referentes à perspectiva de uma atuação docente frente aos desafios multiculturais brasileiros. Esses desafios serão objetos teóricos das aulas de Sociolinguística, inseridas na 4ª série. No caso da Literatura Infantil e Juvenil, a abordagem terá como foco a percepção de questões identitárias em textos direcionados para crianças e jovens. (PPC *Letras*, 2012, p. 10).

Especificamente na área literária, as disciplinas introduziram leitura de textos que refletissem elementos multiculturais em caráter universal, também apresentando a problemática das questões étnicas e sociais. Igualmente, outras disciplinas com foco no literário deveriam apresentar ao debate textos que apresentassem as diferenças culturais brasileiras e portuguesas.

Destaco, com outra perspectiva, a disciplina “Formação do profissional em Letras”, com carga horária de 72 horas, ofertada na segunda série e se propõe a discutir o que segue:

Ementa: As licenciaturas no Brasil. Os cursos de Letras - história e legislação. Perfil do egresso e mercado de trabalho. Educação no Brasil: aspectos históricos, sociais e teóricos. Questões étnicas em sala de aula. Formação docente: aspectos teóricos e práticos. O trabalho docente: reflexões teóricas e aplicadas. Aula: um gênero da atividade docente. Avaliação interna e externa do aprendizado. Empreendedorismo. (PPC *Letras*, 2012, p. 23).

Percebe-se, com tal inclusão, a preocupação positiva do colegiado do curso em trazer à tona o debate sobre o profissional da área de Letras, a fim de promover o contato com temas relevantes para sua formação crítica e autônoma, levando-o a refletir sobre o momento presente.

Outro aspecto positivo da proposta é o da possibilidade, tendo em vista se tratar de um curso com dupla habilitação, do aluno optar desde a primeira série pelas áreas de maior interesse, ao concentrar sua formação em uma das línguas, Português ou inglês. Embora haja um núcleo comum para todos, o currículo prevê uma bifurcação, a partir da segunda série, em algumas disciplinas de formação específica que permitirão ao aluno mais bem dimensionar sua formação. Na 2ª e na 3ª séries, ele pode optar entre cursar disciplinas na área de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa. Na quarta série, por sua vez, são ofertados dois grupos de disciplinas eletivas, tendo em vista que no primeiro grupo o graduando deve optar por disciplinas literárias de caráter geral, que contribuam para sua formação como leitor e mediador de leitura de forma ampla; no segundo grupo, deve optar por uma disciplina literária na área das Literaturas de Língua Portuguesa ou por uma na área de Literaturas de Língua Inglesa. Tal estratégia revela que, embora ainda não seja possível ofertar um rol de optativas e/ou eletivas mais amplo, que seria ideal para atender à demanda dos alunos, este formato tem a vantagem de permitir uma abertura mínima para que o discente realize um direcionamento em seu processo formativo.

Numa perspectiva global, depreende-se que a proposta deste curso atendeu ao estabelecido pelas diretrizes nacionais, vez que introduziu certa flexibilização, dentro dos limites impostos pela distribuição da carga horária já definida no documento e tendo em vista se tratar de curso de dupla habilitação, incorporou, pelo menos em suas ementas e modo de abordagem, as discussões em

torno da lei Afro e da Libras, bem como de outros aspectos socioculturais; trouxe à tona a necessidade de fazer o aluno pensar sobre sua profissionalidade; criou possibilidades para que o aluno possa se inserir em atividades culturais e científicas; e ampliou a perspectiva de compreensão sobre o estágio supervisionado, apresentando-o numa proposta mais real e reflexiva, como tratarei mais adiante. Antes, porém, focalizo o olhar sobre a presença do literário a partir de seus componentes curriculares.

2.1 A presença do literário

Este tópico leva em conta o pressuposto de que o professor de língua e literatura é o mediador entre o texto e o leitor no processo de educação literária. Espera-se, então, que as disciplinas obrigatórias para a formação inicial do licenciado em Letras apresentem a ele elementos que o habilitem a promover o que entendemos por letramento ideológico no trato com o texto literário na sua prática docente.

A busca da Universidade, quanto às Licenciaturas, deve focar-se na proposição de uma formação que garanta aos futuros professores da Educação Básica o uso de referenciais teóricos e ferramentas metodológicas que possam elevar o nível da educação realizada nas salas de aulas brasileiras. Em pesquisa realizada em nível de doutoramento - voltado para a investigação da disciplina de Literatura Brasileira nos currículos de Letras - identificamos que “[...] a ausência de reflexão sobre o que é educação literária revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (OLIVEIRA, 2008, p.30). Embora se esteja tratando do processo de esgarçamento entre a produção do saber e sua reprodução nas salas de aula, especificamente na

área dos estudos literários, é possível também afirmar que este descompasso igualmente se apresenta no espaço de formação dos professores de língua materna.

No currículo em análise, a área de Literatura está contemplada no âmbito da formação geral do licenciando, conforme as diretrizes curriculares da área, com os seguintes componentes obrigatórios: Teoria da Literatura I, Teoria da Literatura II, Literatura Brasileira I, Literatura brasileira II, Literatura Brasileira III, Literatura Portuguesa I, Literatura Portuguesa II, Literatura Infantil e Juvenil, Literaturas de Língua Inglesa I, Literaturas de Língua Inglesa II, o que indica áreas basilares para a formação. Totaliza-se, pois, a carga de 792 horas, ao longo da primeira à quarta séries.

Além dos componentes referidos, conforme registra o *Projeto Pedagógico do Curso*, na

[...] quarta série, serão ofertados dois grupos de disciplinas eletivas, tendo em vista que no primeiro grupo o graduando deverá optar por disciplinas literárias de caráter geral, que contribuam para sua formação como leitor e mediador de leitura de forma ampla; no segundo grupo, deverá optar por uma disciplina literária na área das Literaturas de Língua Portuguesa ou por uma na área de Literaturas de Língua Inglesa, conforme oferta do Colegiado de Curso. (PPC *Letras*, 2012, p. 10).

Trata-se daquela escolha mencionada no item 2, que é feita pelo aluno por aptidão das áreas. Assim, soma-se o total das disciplinas opcionais na última série do curso, na área literária com a escolha de duas delas, com 72 horas cada, dentre Fundamentos da Crítica Literária, Clássicos da Literatura Universal, Estudos Culturais, Dramaturgia Brasileira, Literatura Portuguesa Contemporânea, Poesia Brasileira Contemporânea, Romance Brasileiro contemporâneo, Literatura de Língua Inglesa, tradução e adaptação: aspectos da literatura comparada, Literatura de Língua Inglesa e os gêneros virtuais: análise e produção de textos literários em ambientes virtuais, Oficina

de produção e compreensão de textos literários em língua Inglesa: poesias, Oficina de produção e compreensão de textos literários em Língua Inglesa: contos. Deste modo, no âmbito do curso de 3.600 horas, o licenciando cumpre, efetivamente, 936 horas de componente curricular específico na área de Literatura, ou seja, 26%.

Em relação à formação literária, ainda que com enfoque pedagógico, na proposta em vigor também foi inserida um importante componente curricular: a disciplina de “Formação do professor em literaturas de Língua Portuguesa”, com forte vinculação à área de estágio, como suporte para as séries seguintes nas quais o Estágio Obrigatório se desenvolverá. Também com 72 horas, ela se realiza na 3ª. série e propõe o estudo sobre:

Ementa: Conceito de literatura na escola. Literatura, ensino e políticas públicas. Leitura e letramento literário. Metodologias de ensino de literatura. A literatura e os materiais didáticos. Representações literárias e o ensino de literatura - questões sociais e étnicas. (PPC *Letras*, 2012, p. 24).

A disciplina citada soma-se à de “Teoria da Aprendizagem e do Desenvolvimento” e “Formação do profissional em Letras”, no domínio compreendido como “Disciplinas do currículo profissional”, pela caracterização a elas atribuída de discussão de métodos e técnicas sobre questões de ensino e aprendizagem.

O que se vê, então, é a tentativa de propor um currículo a partir do qual a formação do professor possa contrariar a análise feita por Cosson, na qual ele observa certos problemas verificados em cursos de Letras:

O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, tal como se tem, por exemplo, com a linguística aplicada em relação ao ensino de língua. (COSSON, 2013, p.16).

2.2 O lugar da literatura no Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado, articulado com todas as disciplinas do curso, ao que parece, tem proporcionado aos alunos uma visão ampla do papel do professor na sua realidade profissional, a partir das modalidades de observação e regência de aulas. Em atendimento às legislações externas, nacionais e estaduais, bem como as regulamentações internas da Universidade, ele contempla as 400 horas em Língua Portuguesa, que são cumpridas na segunda metade do curso, 3ª. e 4ª. séries (200 horas em cada uma delas), a fim de habilitar o licenciando a atuar na Educação Básica, nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Registre-se que, neste caso, há ainda o estágio para a segunda habilitação, com 300 h, em Língua Inglesa, que segue os mesmos moldes.

A operacionalização da referida carga horária se dá nas seguintes modalidades, com apresentação de relatórios, diários críticos de observação e regência e *portfólio*, de acordo com definição feita pelo orientador de estágio, abrangendo a terceira e quarta séries do curso, para a área de Língua Portuguesa e Literatura: 1) regência 40 horas; 2) observação, 20 horas; 3) levantamento do contexto educacional, 40 horas; 4) análise de material didático, 40 horas; 5) elaboração de material didático, 80 horas; 6) Leituras teóricas e aplicadas, 80 horas; 7) Relatórios/Portfólio, 40 horas; 8) reunião de Grupos de estudos e orientações, 60 horas.

Observa-se, ainda, que o licenciando pode solicitar o abatimento de carga horária, optando por uma das seguintes possibilidades, se aplicável: a) alunos que lecionam com contrato temporário na rede estadual; b) alunos que participem do PIBID; c) alunos estagiários bolsistas do PIBID na mesma disciplina de estágio; d) alunos que participem de projeto de extensão na área.

Todavia, ainda que a estrutura proposta tenha correspondido a algumas das demandas estabelecidas pelas diretrizes e também à análise do currículo anterior feita pelo colegiado, a fim de buscar maior integralização das atividades em consonância com a teoria e prática, é preciso dizer que, no que se refere à Literatura, são poucos os graduandos que desenvolvem suas regências com foco nesta área.

Para análise deste “sintoma” é preciso levar em conta fatores que extrapolam os limites expostos em documentos prescritivos. Ou seja, não basta que a proposta pedagógica do curso estabeleça, direcione, oriente para um estágio integrado. Há questões outras a serem consideradas, como, por exemplo: a) poucos docentes orientadores/supervisores de estágio que se voltem para o ensino de literatura, focando as orientações a partir de suas próprias pesquisas/áreas, nomeadamente na área de ensino de português; b) professores que são contratados por períodos determinados e que acabam atuando no estágio supervisionado sem que haja formação ou interesse nesta área, acumulando este componente com a docência em vários outros segmentos; e c) ausência de Colégio de Aplicação vinculado à Universidade para que as políticas de formação docente possam ser socializadas/integralizadas às áreas de licenciatura; para citar apenas três condições negativas.

Fato é que, mesmo havendo alguns projetos voltados para práticas literárias, percebe-se a ausência da Literatura nos estágios supervisionados. A situação é amenizada com a presença de alguns projetos de ensino que se articulam com o Estágio, como o que se vincula ao PIBID, já referido, e outro, como o de Oficinas Literárias, vinculadas ao Serviço do Comércio – SESC, inseridas na Semana Literária desse órgão, na qual alguns alunos se mobilizam para a oferta de tais oficinas. Evidentemente, por participarem destas atividades, a carga horária é computada pelo Estágio Supervisionado, mas não

se configura como formação específica integral dos estudos.

É evidente, também, que não se propõe aqui a vivência do estágio supervisionado a partir de conteúdos apenas literários, vez que, como se disse, os alunos serão licenciados em Língua Portuguesa, sendo a literatura um dos componentes programáticos inseridos no currículo da Educação Básica. Aliás, entende-se, também, que não é possível desvincular Língua de Literatura; trata-se, tão somente, de valorizar o lugar e as potencialidades do texto literário na formação do aluno, numa perspectiva de defesa de sua relevância.

Na disciplina de “Formação do professor em literaturas de Língua Portuguesa”, a propósito, são tratados aspectos metodológicos para a transposição didática de textos literários, na expectativa de que na realização do estágio supervisionado, nas regências, o licenciando possa vivenciar tais propostas. Entretanto, isso nem sempre se concretiza, pois, de fato, pelos motivos já expostos, tem sido baixo o índice de regências que tenham abordado o literário.

De todo modo, a presença, por exemplo, do PIBID, com o projeto Letramento Literário, fez com que a partir dele tenham sido desenvolvidas sequências didáticas para a leitura literária em sala de aula desde 2012, ainda que não em regências vinculadas ao Estágio. Elas se voltaram para a prática sistematizada de leitura literária, a partir dos pressupostos de Cosson (2007), articuladas aos grandes eixos sobre os quais se pauta o ensino da Língua Portuguesa - leitura (literatura e demais esferas sociais), oralidade, escrita e análise linguística (PARANÁ, 2008) -, tendo como aporte de material didático a adoção de obras literárias remetidas às bibliotecas escolares pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC (ver BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2017). Tal experiência, que abarcou o período de 2012 a 2017, manteve em cena a necessidade de se pensar

sobre Educação Literária e o que ela representa na formação do futuro professor, que lidará com o texto literário na educação básica, o que, de algum modo, pode auxiliar para que certos excessos possam ser evitados em sua prática docente.

Não à toa, retomo as ponderações de Bernardes (2005, p. 11), ao tratar do contexto português, para quem sobre a Universidade - e, portanto, aos professores universitários que formam docentes da área de Letras para a Educação Básica - recai certa parcela de contribuição para os *excessos* e a *expição* que resultaram, inevitavelmente, num apagamento do ensino da Literatura por longo período. O que se busca, então, com a prática referida é, justamente, não apenas evitar seu apagamento como também recuperar sua luz. Por isso, o desafio talvez esteja justamente no fato de que muitos desses professores universitários não se reconheçam como sujeitos diretamente ligados à formação docente e, por isso mesmo, não levam em conta a necessidade de uma didática específica para o processo de ensino de literatura em sala de aula.

3. A formação em Portugal

A experiência com o contexto brasileiro exposta nos itens anteriores, sobretudo no que se refere à formação inicial do professor para educação básica, especificamente na área de Letras com ênfase na abordagem da Literatura, resultou no interesse em conhecer *in loco* aquela que seria, por analogia, a formação em Portugal.

Ainda que os marcos contextuais e legislativos sejam muito diversos do brasileiro, a prospecção em termos das questões assinaladas no início deste texto é válida. Assim, a referência para o contato com o contexto português é a da Universidade de Coimbra, a partir de um curso da área de Letras de primeiro ciclo ofertado pela Faculdade de Letras. O olhar para outro cenário

contribuiu para melhor compreensão do processo inicial formativo do professor, bem como permitiu que as convergências e divergências entre as práticas brasileiras e portuguesas oferecessem reflexões sobre o processo de qualificação do profissional da área de Letras. Considera-se, evidentemente, o fato de que a Faculdade de Letras de Coimbra está vinculada ao processo de Bolonha, numa alteração que se iniciou em 2006 e que implicou em mudanças nas diretrizes do ensino superior português, modificando, pois, a formação do profissional docente.

Destaca-se que o Processo de Bolonha, desencadeado pela assinatura da Declaração de Bolonha, por 29 estados europeus, em 19 de junho de 1999, a fim de unificar no espaço europeu e oferecer condições para mobilidade, conhecimento e formação de profissionais para o mercado de trabalho, impactou, certamente, no campo da formação de professores para a educação básica, como denominamos no Brasil e, em Portugal, para os ciclos de ensino. A propósito, Melo e Branco, em estudo sobre o perfil de professores no âmbito do Processo de Bolonha, após analisarem a evolução do perfil de professor em Portugal, observam que:

De um professor com perfil técnico passou a considerar-se como necessidade fundamental para dar resposta às necessidades atuais do sistema de ensino português, um professor com um perfil cada vez mais profissional capaz de se adaptar às características e desafios decorrentes da sociedade atual e que, através da sua prática, desenvolva e potencie os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial. (MELO; BRANCO, 2013, p.32).

Dentre as mudanças havidas, uma delas é a da uniformização das nomenclaturas em torno de dois ciclos: o da formação inicial passa a ser denominada licenciatura,⁶ realizada em três anos (1º. Ciclo); em seguida o Mestrado, com mais 2 anos (2º. Ciclo),

6 Observa-se que o termo licenciatura não apresenta o mesmo conceito que o usual no Brasil. Neste contexto toda graduação recebe tal designação, e não apenas os que formam para a docência.

e, ainda, os estudos avançados para o Doutorado. Assim, o sujeito que tem interesse em se dedicar à docência para a educação básica, especificamente 3º ciclo até o secundário, para além da formação inicial na licenciatura, deverá cursar o Mestrado em Ensino, que é o segundo ciclo da Licenciatura. A formação de professores educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico (1º ao 6º ano) é desenvolvida em Escolas Superiores de Educação (ESEs), no âmbito dos Institutos. Nunes e Nunes, em estudo sobre a formação inicial de professores em Portugal, resumem bem o processo, conforme abaixo:

A regulamentação portuguesa, por meio do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, determina que a habilitação profissional para a docência possa ser estruturada de maneira separada nos domínios: educador de infância ou professor do 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano); ou com a possibilidade de ser ofertada em conjunto nos respectivos domínios, acrescido dos professores de 2º ciclo do ensino básico (5º ao 6º ano) até então realizados de forma separada. Para a educação infantil e para os referidos ciclos, define-se, ainda, uma formação profissional generalista conseguida por meio de uma Licenciatura em Educação Básica (educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico). Esta continuará obrigatoriamente em um curso de mestrado em ensino, acadêmico ou profissionalizante, num destes domínios. Da mesma forma é exigido a licenciatura e o mestrado em ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e do ensino secundário para obterem a habilitação à docência, independente da área da licenciatura de base, mantendo-se, então, nesta organização, uma qualificação do professor generalista e outra de professor de disciplina. (NUNES; NUNES, 2013, p.204, destaque da autora).

A reformulação havida pelo *Decreto Decreto-Lei n.º 79/2014*, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, sintetiza a formação que aqui nos interessa para efeitos comparativos:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um

complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.⁷

Cito, como parâmetro comparativo, enquadrado nesta legislação, o curso de Licenciatura Português, com desenvolvimento em 6 semestres (3 anos). Trata-se de curso que tem “[...] por objetivo central proporcionar uma base interdisciplinar de conhecimentos, que permita formar profissionais no domínio das Humanidades”.⁸ Consolida 180,0 créditos ECTS⁹ e apresenta as seguintes competências a serem alcançadas pelo egresso:

- Capacidade ampla de expressão oral e escrita em português.- Consolidação de uma dimensão internacional da língua, literatura e cultura. - Capacidade para estabelecer relações entre a área de formação e outras áreas do saber, mais ou menos próximas.
- Capacidade para distinguir entre conhecimento científico e opinião ou crença.
- Competência argumentativa, autonomia intelectual e capacidade crítica. -Capacidade para aceder à informação e para a tratar de acordo com critérios de pertinência e relevância. - Capacidade para usar de forma inovadora os conhecimentos e competências adquiridos. - Perceção do valor civilizacional das Humanidades e das competências que elas transmitem.

As saídas profissionais do curso são para: “Formação Inicial para Professor/a de Português, Leitor/a e Professor/a de Português como língua segunda, Investigador/a, Revisor/a e Coordenador/a de Edição/Publicação de textos,

⁷ Disponível em: < <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>> Acesso em 5 fev. 2018.

⁸ Disponível em: <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/5581>. Acesso em 5 fev. 2018.

⁹ “ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System é um sistema de créditos europeu que permite medir o trabalho que um estudante dispense no seu curso. Para terminar um curso um estudante tem de completar um determinado número de créditos em cada uma das áreas de estudo respectivas. Quando muda de escola ou curso, os créditos completados na escola ou curso anteriores, mesmo que noutra país, podem ser aceites no novo curso/escola para que mudou”. Disponível em: <https://www.uc.pt/fectuc/bolonha/referencia>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Técnico/a Superior da Administração Pública, Quadro Superior da Administração Pública, Profissional de Relações Públicas, Assessor. Outras áreas de atividade profissional, artística e cultural que envolvam profissionais de língua materna e especialistas em cultura portuguesa, no país ou no estrangeiro”. O curso impõe algumas regras para a integralização do currículo pelo aluno, a partir das áreas de concentração complementar (30 ECTS) em domínio científico diferente da área de especialização, podendo ser feita em outro departamento, e mesmo fora da FLUC; Área de formação geral (24 ECTS) que serve de suporte aos estudos avançados, como é o caso das línguas estrangeiras; Área de iniciação (18 ECTS) de preparação para a transição do ensino secundário para o universitário.¹⁰

Neste curso o estudante deve contemplar 60 ECTS por ano, a partir de suas escolhas dentre o rol de componentes curriculares, entre obrigatórias e optativas. Cada uma delas corresponde a 6.0 ECTS. Há disponíveis 24 componentes, sendo 15 da área literária, 7 da área da linguística e língua portuguesa e 2 da área de cultura africana e portuguesa. Conforme o nosso interesse, verifica-se que na área literária estão disponíveis: nas obrigatórias, Literatura Portuguesa do Modernismo ao Pós-Modernismo e Literatura Portuguesa do Renascimento; nas optativas, Estudos Queirosianos, Introdução aos Estudos Literários, Literatura Portuguesa do Barroco ao Neoclassicismo, Literatura e outras Artes, Literaturas Angolana e Moçambicana, Problemas Críticos da Literatura Brasileira, Estudos Camonianos, Estudos Pessoanos, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa Medieval, Literatura Portuguesa do Romantismo ao Fim de Século, Literaturas São-tomense, Cabo-verdiana e Guineense e Teoria da Literatura.

¹⁰ Disponível em: https://apps.uc.pt/courses/PT/programme/5581/2018-2019?id_branch=15741 Acesso em 10 fev. 2018.

O que se depreende desta estrutura curricular é que o aluno possui autonomia para gerir sua formação a partir das ofertas, com flexibilização entre as áreas, e de modo a compor uma grelha de disciplinas nucleares e/ou complementares que congregam saberes, atitudes e competências específicas a serem assimilados. Todavia, observa-se que não há, neste ciclo, preocupação com questões formativas para a docência. Apenas, então, ao integralizar o currículo é que, agora já licenciado, o sujeito poderá seguir para o 2º. Ciclo, nos Mestrados Profissionais em Ensino, para obter o grau de mestre, como condição indispensável para o exercício da docência. Tal etapa, portanto, é que define a formação pedagógica para a docência na área pretendida, conforme se vê a seguir.

3.1 Formação docente

Ao optar pela docência, o licenciado pode escolher, por exemplo, o Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (120 ECTS). Também é possível optar pelo Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário. Entretanto, como meu interesse é para o curso que aborde a Literatura, foco minhas considerações no primeiro deles, que apresenta como objetivos:

1. aprofundar e consolidar conhecimentos e competências em Português (Língua e Literatura) adquiridos na licenciatura, realçando temas do currículo do ensino básico e secundário;
2. aplicar conhecimentos na planificação e execução de aulas fundamentadas a nível científico, pedagógico e didático, tendo em conta especificidades de situações de ensino-aprendizagem e grupos de alunos, orientações curriculares, procedimentos e materiais adequados;
3. compreender a dimensão social, ética e cívica da função docente e da sua disciplina e desenvolver espírito crítico e capacidade de reflexão que orientem a sua prática letiva em situações sempre novas e complexas e a sua intervenção no contexto escolar e fora dele;
4. ser capazes de comunicar e participar adequadamente na comunidade escolar;
5. reconhecer a necessidade de permanente

atualização científica, pedagógica e didática e saber pesquisar sobre aspetos relativos à prática docente, de modo a aperfeiçoá-la.¹¹

Para a integralização do curso é necessária a aprovação nas unidades curriculares e no ato público de defesa de relatório relativo à prática de ensino supervisionada. Há 9 unidades curriculares a serem cumpridas no primeiro ano, todas obrigatórias. Diretamente vinculada à área literária é ofertada uma componente: Educação Literária. Mas, a literatura também aparece em outras duas, aliadas ao ensino de Língua Portuguesa: Didática da Língua e da Literatura Portuguesas I, Didática da Língua e da Literatura Portuguesas II. Importa destacar que os demais componentes se voltam à formação pedagógica: Língua Portuguesa: Usos, Organização Escolar e Gestão da Sala de Aula, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Desenvolvimento Curricular e Avaliação, Necessidades Educativas Especiais, Ética e Filosofia da Educação. No segundo ano, o mestrando deve cumprir Seminário de Português I, Seminário de Português II e o Estágio e Relatório.

Quanto ao estágio, este é realizado de acordo com os temas escolhidos pelo aluno e tem como objetivo:

- Proporcionar aos/às formandos/as – através de um plano específico de formação no domínio da habilitação para a docência – experiências reais de observação, planificação, ensino e avaliação, bem como o envolvimento no largo espectro de responsabilidades que se esperam do/a docente, dentro e fora da sala de aula; – Promover o desenvolvimento profissional dos/as formandos/as visando o seu desempenho como futuros/as docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional;

– Aplicar criticamente métodos e teorias estudados na docência e na elaboração do relatório de estágio; – Aprofundar formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para

¹¹ Disponível em <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/5741>. Acesso em 10 fev. 2018.

a docência; – Aprofundar métodos de investigação no contexto das didáticas específicas; – Desenvolver capacidades de comunicação e argumentação.¹²

A disciplina “Educação literária” apresenta como conteúdo programático: “Educação literária nos Programas de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário – recomendações e práticas. Gosto pela literatura vs iliteracia estética. Literatura juvenil e crossover fiction. Androgogia e literatura. Literatura de língua portuguesa e literatura universal. Leitura crítica do PNL: critérios, faixas etárias”. Tal conteúdo deverá possibilitar ao mestrando, ao final: “dominar os conceitos básicos tratados no programa; - dominar a história da literatura juvenil em língua portuguesa; - conhecer os clássicos da literatura universal recomendados no PNL; - adequar a seleção literária à educação de adultos; - desenvolver estratégias que fomentem o gosto pela literatura”.¹³

Chama atenção a oferta desta componente curricular, tendo em vista que está consolidado em Portugal o chamado domínio “Educação Literária”, de modo autónomo e explícito, no âmbito dos *Programas* e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCP, 2015), dentre os quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e cinco no 3.º Ciclo (os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita). Balça e Azevedo destacam que muitos foram os fatores que levaram ao alcance desse domínio, tais como investigação científica alargada sobre formação de leitores, a própria discussão em torno da formação docente e a criação da Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura (2017, p. 133). Portanto, espera-se que a disciplina

12 Disponível em: https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/81125/15921/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=5741. Acesso em 12 fev. 2018.

13 Disponível em: https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/81124/15921/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=5741. Acesso em 12 fev. 2018.

no curso de formação trate, de fato, do tema para que os futuros professores possam dominar os itens indicados na proposta programática e desenvolvam uma prática reflexiva em sala de aula.

No Brasil, o referido domínio se encontra na BNCC, recentemente aprovada, inserido dentre os cinco eixos organizadores da área de Língua Portuguesa. Aliás, a compreensão de como os dois documentos – a BNCC e os PMCP – conceituam Educação Literária e o modo como o domínio se articula ao ensino de Língua Portuguesa, pode ser tema de interessante análise, que, neste momento, foge ao escopo e limites deste texto.

Por fim, é importante destacar que as áreas de formação de professores da Faculdade de Letras da UC criaram um Núcleo de Estudos em Ensino com a finalidade de agregar a “investigação já desenvolvida no âmbito do ensino e formação de professores e fomentar desenvolvimento integrado desta área”. Tem como propósito:

- incentivar o desenvolvimento de projetos de mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento na área das didáticas específicas; • promover a publicação/divulgação de estudos resultantes das experiências pedagógicas de desenvolvidas no contexto da formação; • organizar eventos científicos sobre ensino, didática e formação docente;

- reforçar parcerias com outras instituições de ensino superior promotoras de formação de professores; • fomentar a organização de iniciativas conjuntas da Faculdade de Letras e das escolas básicas e secundárias cooperantes;
- criar redes colaborativas envolvendo as diversas áreas disciplinares da Faculdade de Letras e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UC, outras instituições nacionais e parceiros internacionais. Tratando-se de um núcleo no qual podem colaborar todos os docentes dos Mestrado em Ensino, constituirá um contributo importante para o compromisso docente com a formação de professores.¹⁴

Este Núcleo, do qual fazem parte do Conselho de Formação de Professores os diretores de todos os mestrados em ensino da FLUC, tem sido importante articulador de ações formativas

14 Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/nec/apresentacao>. Acesso em 13 fev. 2018.

envolvendo orientadores, supervisores, mestrandos e comunidade interessada nas atividades, tais como cursos, palestras, eventos, como se vê nos objetivos acima descritos. No caso da UENP, não existe tal estrutura, apenas foi criado, em 2016, um Fórum Permanente das Licenciaturas (aqui se referindo aos 14 cursos que formam exclusivamente para docência), com total de 74 membros. O Fórum não possui poder deliberativo, pois trata-se de uma instância autônoma indicativa, com ação política fundamental, tendo a finalidade de promover a integração e o fortalecimento entre os cursos na Instituição, porém sem ação formativa como a do referido núcleo da FLUC.

Percebe-se, portanto, que a formação entre o 1º. Ciclo e o 2º. Ciclo, completada em 5 anos, comparativamente ao modelo brasileiro, que é de 4 anos, apresenta como dinâmica a separação entre formação em conteúdos nucleares da área e a visada pedagógica, o que vai na contramão do que é proposto para as licenciaturas no Brasil. Para este, o modelo é o da interface teoria-prática desde a série inicial do curso, com forte ênfase na dimensão formadora da prática pedagógica, de acordo com o disposto nas *Diretrizes Nacionais*, já referidas. A continuidade da formação, por sua vez, em nível de Mestrado, se dá após a graduação, por 24 meses, não havendo necessidade legal de realizá-lo para habilitação à docência, sendo que a opção pode ser por um Mestrado acadêmico (que encaminha para investigação) ou para um Profissional, nomeadamente voltado para os docentes que já estão em serviço na área ou para aqueles que seguiram a carreira na educação básica.

Sob este aspecto, a formação no contexto português centra-se, inicialmente, no conhecimento fundamental, de conteúdo a ser assimilado para, em seguida, desenvolver o saber didático sobre tal conhecimento científico absorvido, o que revela um processo formativo não integrado, pois cada ciclo rege seus objetivos e conteúdos formativos,

o que pode (talvez) ser prejudicial a certos aspectos relacionados à interdisciplinaridade, articulação entre conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, por exemplo, que acabam se esvanecendo na bipartição referida.

Algumas considerações

No breve resgate dos dois modos de formação docente, um brasileiro e outro português, respeitando-se os limites de suas especificidades históricas e documentais, pretendia-se localizar se há um lugar para o texto literário nos componentes curriculares de modo a oportunizar a integração entre teoria e prática. Ambos os exemplos contemplam em seus currículos a presença de disciplinas basilares para a apropriação do saber científico sobre a Literatura e também sobre suas produções literárias, respectivas. Pela natureza de seus modelos de formação, como se apontou, a divergência ocorre quanto à articulação com a didática e formação pedagógica sistemática, pois em uma delas a formação se dá em 4 anos sem bipartição entre ciclos, e, em outra, que é a proposta do modelo português, isso ocorre na integralização em 5 anos.

Percebe-se, ainda, que ambos os currículos almejam uma formação que ofereça certa flexibilização, de modo a oportunizar ao aluno autonomia na busca dos conhecimentos. Tal autonomia indica o desejo de se constituir um perfil de profissional consciente da necessidade de formação contínua e reflexiva, que desempenhe suas atividades com ética e respeito aos alunos, a despeito de certa precarização porque passa a profissão de professor em ambos os países e que tem, inclusive, oprimido a busca pela carreira do magistério.

De todo modo, o que se deseja para o campo da Educação, especialmente o da Literária, é a formação de profissionais críticos, reflexivos,

pesquisadores e que busquem a mediação do conhecimento em suas práticas docentes. Deseja-se, também, que este profissional compreenda que sua formação é contínua e integrada com outras áreas do saber, assim como deve ser dinâmica e necessita da revisão de conceitos e estratégias para atender às demandas de cada momento histórico-social.

A concepção de que a Educação Literária é ato que potencializa a subjetividade do leitor no seu processo de formação e, por isso mesmo, ação que favorece a compreensão das produções culturais e seus desdobramentos na constituição de identidades, pode ser o ponto de partida para que os estudos sobre a Literatura e seu ensino componham nos currículos dos cursos de Letras importante parcela programática. Afinal, é importante que o docente que ministre Literatura na universidade e que assume papel fundamental no processo de mediação de leitura tenha uma visão do significado da educação literária na formação do profissional que lidará com o texto literário, valorizando a leitura crítica e participativa, dando voz ao aluno para que este produza seu próprio discurso. A perspectiva é a de que os alunos saiam das universidades com condições de discutir literatura de modo mais efetivo e plural, sem a marca apenas da tradição ideológica canônica, mas trazendo o contemporâneo – e suas interfaces – para o diálogo entre os diferentes contextos de produção e recepção. É preciso entender que estudar literatura, como disciplina escolarizada, implica saber transitar entre os espaços que ela ocupa como objeto de estudo não propriamente literário em interface com diversas outras áreas.

É necessário, a meu ver, que os docentes universitários busquem a atualização de conhecimentos sobre metodologias do ensino da literatura e de abordagem do texto literário, valorizando os estágios supervisionados e as práticas de ensino na área, exercendo não apenas a

função de pesquisador, mas também a de professor. Em torno, ainda, da necessidade de se pensar o papel do professor de Literatura em tempos contemporâneos, recorro a uma provocação apresentada por Gens, no texto “Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos”, quando este cita Schowalter, que questiona: “[...] o que professores de literatura deveriam fazer em sala de aula em tempos de crises, desastres, tragédias, tristeza e pânico?” (2003, p.131 *apud* GENS, 2008). Ao pensar sobre o lugar do professor de literatura brasileira Gens alerta, por exemplo, para os ruídos do mundo que nos cercam e conduzem nossas rotinas, destacando que:

A força hegemônica da técnica afastou a todos do mundo. Vive-se entre telefones fixos, telefones móveis, i-pods, i-phones, mp4, mp3, vídeos, televisão, PCs, e-books, babás-eletrônicas, caixas eletrônicas, máquinas de débito, lojas virtuais. Diante de tal contexto, a possibilidade de existir parece estar plugada à capacidade de compra de aparelhos: inclusão digital. (GENS, 2008, p.26).

Neste cenário, questiona-se: qual o papel do profissional que lida com a literatura? Para qual escola ensinar literatura? Ou mesmo que literatura ensinar e para quê? Vale, sobre este aspecto, considerar os posicionamentos de Sarlo (2002), quando ela defende a função exercida pela arte na esfera pública, e pensar o modo pelo qual os estudos literários resgatariam o seu papel no seio das humanidades, a fim de desenvolver, de fato, a Educação Literária e defender a função social a ser exercida pelo ensino literário (e seus rumos) na sociedade contemporânea.

Referências

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes e CASTRO, Rui Vieira de (orgs). *O português nas escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005.

BRANDILEONE, Ana Paula F. N.; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O lugar do PIBID e do PNBE na e para a formação de leitores. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 50, p. 311-329, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/elbc/n50/2316-4018-elbc-50-00311.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº. 10436*, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer MEC/CNE/CES nº 492/2001*, de 4 de julho de 2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1e, p. 50, 9 jul. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 10 jan.2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução MEC/CNE/CP nº 02/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 9, 4 mar.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução MEC/CNE/CP nº 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 8-12, 2 jul.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 5626* de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2018.

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino A Obrigatoriedade da Temática “história e Cultura Afro-brasileira”, e Dá Outras Providências..** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 1 fev. 2018.

_____. Presidência da República. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em: 5 mar. 2018.

_____. Senado Federal. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávio Brochetto. (org.) *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FORTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no Ensino Médio

e os documentos oficiais. *Contexto*, Vitória, n. 27, 2015/1. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/contexto/article/download/10424/7356>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GENS, Armando F. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, Volume 4 – p. 21-36 – jul-dez de 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_21_36.pdf> Acesso em: dez. 2017.

MELO, Ana Souto e; BRANCO, Maria. A formação inicial de professores no âmbito do Processo de Bolonha: o caso da formação de professores de educação visual e tecnológica. *Saber e Educar*, n. 18, 2013. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/46>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

NUNES, Cely do Socorro Costa; NUNES, Herika Socorro da Costa. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Entrevista a Carlos Ceia. *Claraboia*, Jacarezinho/PR, v.9, p. 212-222, jan./jun., 2018. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1273/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In: _____. (org.). *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio: 2008. E-book. Disponível em: http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf> Acesso em: 10 jan 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

PMCP. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leila. A literatura como mediação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC - Mediações, 8., 23-26 jul. 2002, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG. CD-ROM.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO - LETRAS. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/368122457/PPC-Curso-de-Letras-Portugues-Ingles-OFICIAL>> Acesso em: 1 mar 2018.

REIS, Carlos. Reflexões genéricas sobre o estatuto da didática da literatura. *O Professor*, n. 26 (3ª série), Lisboa, Maio-Junho, 1992.

SARLO, Beatriz. A literatura na esfera pública. In: Marques, Reinaldo; Lúcia Helena Vilela (orgs.). *Valores: arte, mercado, política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Submissão: Janeiro de 2018

Aceite: março de 2018.

Caminhos para o letramento na educação hospitalar

Itamara Peters¹

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

Resumo

O presente artigo visa apresentar o material desenvolvido no programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, tendo como foco as discussões sobre letramento no programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná. O material aqui apresentado toma como base concepções sobre letramentos e letramento escolar e os estudos de educação em contexto hospitalar. A pesquisa sobre letramentos em ambiente hospitalar foi gerada a partir das inquietações da professora-pesquisadora com a sua prática docente em ambiente hospitalar e com a problemática sobre o ensino da língua materna que se estabelece oficialmente. O presente texto trata-se de um material de apoio cuja finalidade é orientar as práticas de letramento escolar na educação hospitalar.

Palavras-chave: Letramento. Educação hospitalar. Formação docente.

PATHWAYS TO LITERACY IN HOSPITAL EDUCATION

Summary

The present article aims to present the material developed in the Professional Master's Program in Language (PROFLETRAS) of the State University of the North of Paraná, focusing on the discussions on literacy in the hospital schooling program (SAREH) of the State of Paraná. The material presented here based on conceptions about literacy and education in hospital context. The research on literacy in a hospital environment was generate from the concerns of the teacher-researcher with her teaching practice in a hospital environment and with the problematic about the teaching of the mother tongue that is officially established. The present text is a support material whose purpose is to guide school literacy practices in hospital education.

Keywords: Literacy. Hospital education. Teacher training.

¹ Mestre em Letras (ProfLetras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná.

² Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), professora do Curso de Letras e do Profissional, UENP, Coronel Procópio,

Introdução

O presente artigo visa apresentar a base teórica que embasa o material produzido como produto final da dissertação e que é destinado aos professores da área de códigos e linguagens do Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH. Sua função é apontar caminhos para que o processo de letramento se concretize no espaço da educação hospitalar. O material toma como base as teorias sobre letramentos desenvolvidos por SOARES (2004); KLEIMAN (1995); ROJO (2012); MOLLICA (2012) STREET (2014) entre outros) e os estudos da educação em contexto hospitalar COVIC e OLIVEIRA (2011); PAULA (2010); FONSECA (2008) e MATOS e MUGIATTI (2007).

A pesquisa sobre letramentos em ambiente hospitalar foi gerada a partir das inquietações da professora-pesquisadora com a sua prática docente em ambiente hospitalar e a gama de conteúdos de língua que se estabelece oficialmente.

Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - BRASIL), cuja finalidade é orientar as práticas de letramento escolar realizadas no Serviço de atendimento a rede de escolarização hospitalar – SAREH.

A investigação foi baseada na metodologia de abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas, que foi aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, (Brasil). Essa coleta resultou em respostas de 10 (dez) professores da área de códigos e linguagem. A interpretação dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), articulada a análises linguísticas com aportes de diversas áreas.

E gerou subsídios para a produção do material aqui apresentado.

No desenvolvimento do material, há uma busca para que ele seja o mais didático possível, sem perder o caráter de documento orientador teórico – metodológico. Procurou-se a definição conceitual dos termos técnicos e a sugestão de pesquisa e leitura dos textos teóricos que embasaram a dissertação e a produção do documento orientador. Para este periódico a opção de apresentação da pesquisa visa descrever brevemente cada tópico organizado.

Os estudos e teorias sobre letramentos na educação hospitalar

No ambiente hospitalar, as propostas de letramento são compreendidas, de acordo com Kleiman (2005), como uma “prática situada”, ou seja, os objetivos da leitura e da escrita na educação hospitalar estão diretamente relacionados ao contexto de produção do conhecimento.

Todas as questões que envolvem a criança e o adolescente no processo de tratamento – deslocamento de cidade, alteração de rotina, uso de medicamentos, mudança de hábitos de vida em virtude do tratamento – interferem também no processo educativo e ditam os caminhos que professor e aluno vão percorrer.

As práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição/esfera social (religiosa, familiar). (KLEIMAN, 2005, p. 25-26).

As práticas situadas de letramento acontecem, desse modo, em um contexto de produção da linguagem e dos processos de aprendizagem que é completamente diferenciado em termos de ambiente de produção e de finalidade da produção. É preciso compreender que os usos da língua são

extremamente heterogêneos, variando segundo o contexto/situação mais imediato e mais amplo.

De acordo com Kleiman (2005, p. 25), “a prática situada refere-se ao entrosamento ou a sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”. É nessa junção entre experiência linguística (repertório de palavras, expressões, frases), prática social (o uso efetivo da linguagem) e novos saberes que o ensino de língua na educação hospitalar se constrói e se concretiza.

Quando o professor pensa e planeja as atividades para o estudante hospitalizado, os objetivos de cada aula, o modo de realizar as atividades e os materiais utilizados são adaptados para cada situação e voltados para a necessidade comunicativa desse estudante que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular. No entanto, na educação hospitalar, essa adaptação contempla ainda as condições físicas, psíquicas e espacial de desenvolvimento e interação com o conhecimento a ser trabalhado. Há todo um conjunto complexo de condições de tratamento de saúde, de interações e intervenções, tanto internas quanto externas, que interferem no modo de realizar as aulas e nos níveis de conhecimento do estudante que está no ambiente hospitalar.

Assim, a prática situada de letramento, como afirma Kleiman (2005), se concretiza em cada aula de língua portuguesa. Dessa forma, os materiais devem ser sempre disponibilizados e pensados para cada atividade e para cada estudante, seguindo os objetivos das atividades e a situação de linguagem que surgiu do planejamento realizado entre professor e estudante. Logo, as práticas situadas de letramento na educação hospitalar pressupõem ações de linguagem que envolvem tanto o contexto imediato – necessidades do cotidiano, da convivência no ambiente hospitalar e de situação de tratamento da saúde, contato com

a escola de origem, as informações com a família que ficou distante, o vínculo com os amigos, etc.

– como as necessidades do contexto amplo – que envolvem os aspectos contextuais da situação como o momento sócio-histórico, a cultura, os fatores sociais, os elementos linguísticos (variação linguística em função dos diferentes locais de procedência das crianças e adolescentes).

O próprio caráter personalizado das atividades de linguagem na educação hospitalar pressupõe práticas situadas de letramento, como os estudos já apontaram anteriormente. Street (2014, p. 71) reafirma que: “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais”. Ou seja, o fato da educação em foco se desenvolver no ambiente hospitalar, determina uma série de saberes em relação ao mundo letrado que extrapolam os limites conteudísticos da escola regular.

Nesse contexto, na educação hospitalar, o uso e o entendimento da linguagem devem se tornar mais próximos do uso real e social da língua. As situações de interação, interferência, uso linguístico se aproximam muito e exigem uma prática situada, pensada para esse espaço atípico, para um determinado aprendiz nele inserido, para o familiar que o acompanha e com o propósito comunicativo determinado pela situação posta. De acordo com Jung (2007, p. 85),

[...] as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada.

Dessa forma, reitera-se o fato do letramento ser uma prática situada e determinada pelo contexto de uso da linguagem e pelo ambiente no qual ela se desenvolve. O letramento não está restrito ao sistema escolar. No posicionamento de Kleiman (1995), cabe a ele envolver os estudantes em um

processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ele é um processo complexo que envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê.

Todo processo de letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exige um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita e abrange a prática social da língua.

Segundo Street, (2003), o processo de letramento apresenta uma grande variedade e complexidade de configurações que extrapolam o aspecto escolar. Para o autor cabe compreender e situar “as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica.”.

O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18).

Embora isso aconteça, os processos de letramento também passam pelo viés educacional e formal, exigindo compreensão do espaço da educação no qual há o que Street chama de letramento dominante, ou seja, uma seleção histórica e culturalmente feita do se julga ser importante, dentro do espaço escolar, e que muitas vezes desconsidera o papel do sujeito interlocutor no processo educativo e de suas necessidades reais de aprendizagem.

A noção de eventos letrados e os modos como a expressão “práticas letradas” pode ser empregada como um termo abrangente que nos permite reconhecer os modelos e conceitos de letramento que os próprios atores trazem para os eventos. (STREET, 2014, p.119).

Invoca a percepção dos processos e o papel dos docentes ao perceber a prática letrada que envolve os estudantes e quais eventos podem ser desenvolvidos de acordo com o contexto em que se atua para ampliar os domínios da leitura e da escrita. A compreensão do contexto de atuação e das necessidades de linguagem de um determinado grupo são elementos essenciais para o desenvolvimento de propostas efetivas de letramento, além disso, o entendimento de que: “o letramento e outras habilidades se tornam partes recíprocas de um processo de trocas, dispensando a necessidade de cada indivíduo desenvolver cada habilidade num nível elevado”. (STREET, 2014, p.127). Nos leva a compreender que os processos de letramento são práticas coletivas e que se desenvolvem a partir da interação que cada sujeito tem com o seu grupo, com a leitura e com a escrita, em função das suas necessidades de ação e interação no cotidiano do grupo ao qual pertence.

Para Street (2014, p.146) “existe variação de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios e em cada caso existem discursos concorrentes”. Ou seja, há variação entre as práticas, os eventos e os domínios de letramento evidenciando que há nos processos de letramento uma prática que é sempre situada e pensada a partir do contexto.

As aulas de língua portuguesa na educação hospitalar são um momento privilegiado de desenvolvimento dos processos de letramento. Cada atividade é pensada em parceria professor, aluno, familiar acompanhante e escola de origem que atuam juntos no processo de aprender. No primeiro encontro com o estudante, faz-se uma conversa sobre sua trajetória escolar, domínios e habilidades, bem como gostos e preferências; a partir dessa conversa inicial os objetivos do trabalho com a língua vão sendo traçados e delineados.

Participam desse primeiro momento o professor, o estudante e o familiar que

acompanha a criança durante o internamento e que irá acompanhar também todas as atividades de escolarização deixando o processo de letramento ainda mais característico e específico.

No momento inicial, o estudante pode escolher entre um conjunto de materiais o que mais lhe agrada: livros, computadores, mapas, jogos, dicionários, etc. Feita a escolha, trabalha-se com o material escolhido realizando a leitura, conhecendo o material e discutindo os elementos que o envolvem. O gênero textual trabalhado e suas características surgem a partir da escolha do livro ou dos caminhos que a criança dá ao professor sobre o estudo. Normalmente, este processo acontece nos primeiros atendimentos ou quando a criança tem uma previsão de permanência curta no ambiente hospitalar.

Na segunda etapa, a organização das atividades é pensada com a criança a partir dos conteúdos encaminhados pela escola e de suas necessidades de aprendizagem. Seleciona-se dos conteúdos encaminhados, os gêneros que serão estudados e os textos que vão compor o material estabelecendo uma relação direta entre o conteúdo vindo das escolhas do estudante, o conteúdo encaminhado pela escola de origem e as reais necessidades de aprendizagem. Feita essa triangulação parte-se para a escolha do material de trabalho.

Após as etapas de leitura e análise realiza-se algum tipo de registro da aula, que depende muito das condições de produção e registro da criança; pode ser uma foto, um desenho, uma produção escrita, um livro de imagens, um livro textual. Enfim, a síntese do conteúdo trabalho depende da situação.

Outro momento dos processos de letramento é absolutamente dependente da proposta que o estudante traz consigo, ou seja, é a necessidade de aprendizagem manifestada por ele que constitui o objeto de aprendizagem. Essa fase é muito evidente

com os estudantes que frequentam o hospital em tratamentos crônicos de longa duração, em suas idas e vindas carregam os desejos e necessidades de aprendizagem que são marcadas por um conteúdo escolar em trânsito ou uma curiosidade com relação a fatos, notícias ou a aspectos do próprio tratamento.

Além das atividades definidas pelo professor e planejadas exclusivamente para cada criança/adolescente da educação hospitalar, as crianças presentes no hospital participam de uma série de eventos de letramento que são desenvolvidos por meio de oficinas, de apresentações dialógicas, de aulas que envolvem diferentes conteúdos, de experimentos científicos, de discussões com as equipes multiprofissionais, etc. Todos os eventos de letramento envolvem aprendizagem e envolvem diferentes tipos de aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa baseia-se na metodologia de abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso que utiliza instrumento de coleta de dados pré-definido (questionário) que foi aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, coletando respostas de 10 (dez) professores da área de códigos e linguagem. A análise dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e na análise linguística observando os estudos do Interacionismo Sócio Discursivo - ISD.

O Serviço de Atendimento a Escolarização Hospitalar – SAREH, é um programa criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre 2005 e 2007, e implantado em 2007, com o objetivo de garantir a escolarização de crianças e adolescentes da segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional e EJA, nos hospitais de grande porte no estado. Em 2015, o serviço foi prestado

em 18 unidades, sendo quatorze (14) hospitais (dois totalmente infantis), três (03) clínicas e uma (01) casa de apoio.

Cada equipe do SAREH no hospital é composta por um pedagogo que mantém um vínculo de quarenta (40) horas semanais na unidade e três professores que atuam vinte (20) horas na unidade, obrigatoriamente no turno vespertino, conforme prevê a resolução do programa.

O SAREH foi criado com uma estrutura específica para atender os estudantes que já avançaram no seu processo de escolarização. Pois, os professores selecionados são formados em uma das disciplinas que compõe as áreas do conhecimento: códigos e linguagem (arte, educação física, língua portuguesa e língua estrangeira); ciências humanas (geografia, história, filosofia, sociologia e ensino religioso) e ciências exatas e da natureza (biologia, ciências, física, química e matemática).

Cenário da pesquisa

A educação hospitalar é um campo relativamente novo no Brasil e as pesquisas na área, mais recentes ainda. Os primeiros relatos sobre a área levantados por Fonseca (1999) datam de 1950, com o surgimento da primeira classe escolar em hospital brasileiro, Hospital Bom Jesus, Rio de Janeiro. Mas, é somente em 1981 que há uma ampliação do número de classes implantadas e em pleno funcionamento.

Segundo Fonseca (1999, p.10), “o crescimento do número de classes hospitalares coincide com o redimensionamento do discurso social sobre a infância e à adolescência, que culminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus desdobramentos posteriores” e, obviamente, com a clareza dos direitos de acesso à educação para todos, que promove uma série de debates, discussões e divulgação de informações sobre o direito à educação da criança em tratamento de saúde.

O fortalecimento do debate e das lutas pelos direitos das crianças e adolescentes, a educação faz com que tanto a iniciativa privada quanto a pública passem a pensar no atendimento das crianças em tratamento de saúde como afirma:

As escolas nos hospitais no Brasil estão inseridas nos movimentos internacionais em defesa das crianças e adolescentes. Entretanto, embora existam legislações voltadas para a proteção desses cidadãos, durante décadas, eles foram tratados pela cultura da indiferença, herança das políticas públicas marcadas pelo descompromisso com as minorias. (PAULA, 2010, p. 01).

Porém, é somente a partir da década de 90 que os movimentos em defesa das classes hospitalares ganha forma e de fato atenção social. E os atendimentos educacionais às crianças hospitalizadas começam a tomar forma. Mesmo sendo um direito, apresentado, defendido e aprovado em lei, conforme Resolução N° 41/1995 do Conanda, oriunda da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Na prática esse atendimento demorou muito tempo para se concretizar e tomar forma.

Há o reconhecimento de que é direito, porém, as políticas públicas não têm seu olhar voltado para este público da educação. De acordo com Paula (2004, p. 27):

Embora esteja previsto por lei que as crianças tenham acompanhamento pedagógico no hospital e que existam professores para realizá-lo, os hospitais de modo geral, quer sejam públicos os privados, tem feito muito pouco para possibilitarem a criança hospitalizada dar continuidade aos seus estudos, salvo raras exceções que tem se preocupado em atender as necessidades biopsicossociais dessa população. Também os órgãos públicos, os educadores e a sociedade em geral pouco reconhecem esses espaços educativos como uma modalidade oficial de ensino em nosso país, pois são raras as Secretarias de Educação que implantam essas práticas educativas nos hospitais, garantindo-lhes apoio e assistência.

Desde 1950 quando iniciou o atendimento educacional hospitalar, muitos avanços significativos já podem ser percebidos e descritos. O aumento do número de classes espalhadas em quase todos os estados do país, a organização dos estados e municípios para garantir o atendimento educacional a crianças e adolescentes em tratamento de saúde demonstra avanço. Porém, falta ainda políticas públicas que orientem, regulamentem e garantam o financiamento dessa educação.

Atualmente o atendimento educacional hospitalar avançou numérica e teoricamente, mas ainda não conta com uma definição do Ministério da Educação sobre sua regulamentação ou sobre seu pertencimento enquanto ensino. Ora a educação hospitalar pertence a educação básica regular ora a educação especial, sem ser definitivamente nenhuma delas, ao mesmo tempo que atende um público que pertence as duas modalidades. A organização da educação hospitalar é uma responsabilidade de Estados e Municípios, como prevê o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”:

O atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar devem estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Compete às Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos. (BRASIL, 2002, p.16).

Até o momento, as classes hospitalares, o atendimento a escolarização hospitalar e o atendimento educacional domiciliar estão vinculados as Secretarias de Educação Básica Regular ou as Secretarias de Educação Especial dos Estados e Municípios dependendo de programas desenvolvidos por tais secretarias.

O Sareh

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH – é compreendido como um programa de inclusão educacional, criado pelo governo do Estado do Paraná em 2007, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o foco de dar continuidade ao processo educativo formal, em ambiente diferenciado, especificamente o ambiente hospitalar. Tem o objetivo de assegurar às crianças, adolescentes, jovens e adultos, o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, bem como os preceitos constitucionais da educação como direito social e dever do Estado. Visa atender os educandos em seu direito de aluno e dar continuidade ao seu processo educacional de forma singular e diferenciada. O SAREH teve início em 2005, com a pesquisa da Professora Cintia Vernizi Adachi de Menezes, e com um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação junto aos 27 Estados e Distrito Federal em busca de informações sobre a existência de programas de classes hospitalares e suas organizações. Após esse levantamento inicial a pesquisadora atuando na Secretaria de Educação do Paraná, buscou saber se havia um número significativo de crianças e adolescentes nos hospitais paranaenses que justificasse a criação do programa SAREH. Levantamento realizado e percebida a necessidade de existência de um mecanismo de acompanhamento educacional das crianças hospitalizadas, o programa foi desenhado, estruturado e implantado inicialmente em oito unidades hospitalares, sendo seis em Curitiba, uma em Londrina e uma em Maringá, por meio de convenio com as unidades hospitalares.

Atualmente, o SAREH está presente na modalidade de educação hospitalar em sete (7) núcleos do estado: Curitiba, Londrina, Cascavel, Maringá, Paranaguá, União da Vitória, Ponta Grossa

e Área Metropolitana Sul. Com atendimento em dezoito locais diferentes, sendo quatorze hospitais, três clínicas e uma casa de apoio. Dos dezoito locais de atendimento do SAREH na modalidade de Educação Hospitalar, oito (08) encontram-se em Curitiba.

O trabalho de escolarização dos estudantes internados (pacientes/alunos) deve ser realizado visando atender aos direitos da criança/adolescente estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, pela Lei dos Direitos da Criança e dos Adolescentes Hospitalizados e pelas políticas de Educação Especial definidas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e do documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar também do MEC. Além desses aspectos deve-se considerar as diferentes formas e estruturação das práticas educativas retratadas na literatura específica.

Discussões e Resultados

Buscando respostas para os múltiplos questionamentos desta pesquisa foi aplicado um questionário aos professores da área de linguagem do programa SAREH. Em virtude do ano atípico que foi 2015, com um longo período de greve em todas as instituições de ensino do Paraná, e com falta de professores no programa SAREH, não foi possível coletar a resposta de todos os professores da área de linguagem do programa, pois para algumas unidades não houve tempo hábil e em outras não havia professor da área atuando no segundo semestre do ano letivo.

O questionário foi aplicado após a liberação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR entre os meses de novembro e dezembro de 2015, com visitas agendadas nas unidades hospitalares conveniadas com a SEED. O agendamento da visita precisou seguir

rigorosamente as regulamentações do documento de liberação da pesquisa, emitido pela SEED, que solicitou a aplicação do questionário em uma única visita que não interferisse nas atividades do docente no ambiente hospitalar. Assim, as visitas foram agendadas com as pedagogas de cada unidade de atendimento do programa SAREH e nesta visita foram coletadas as assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecido e o preenchimento dos questionários foi organizado com o professor para preenchimento imediato ou envio por e-mail.

Foram quatorze (14) questões que se articulavam para produzir um panorama do processo de ensino de língua portuguesa na educação hospitalar do Paraná, confrontar com os estudos sobre letramentos e sobre os textos dos documentos oficiais para na sequência organizar um documento de apoio teórico – metodológico para o desenvolvimento de processo de letramento na educação hospitalar. Os dados coletados com as respostas dos questionários colocam em evidência o modo de pensar e agir docente num contexto específico, o hospital. Tais informações indicam que há múltiplos fatores que precisam ser pensados com relação a área e o ensino de língua portuguesa na educação hospitalar.

A análise inicial tratou dos aspectos da formação dos professores que atuam no programa SAREH na área de linguagem, verificando se havia formação na disciplina da língua portuguesa ou não, apontou para um grupo misto, em que há professores com diferentes formações (letras, arte e educação física) atuando no programa e com a responsabilidade de ser docente de língua portuguesa. Outro elemento apontado nesta primeira parte da avaliação foi o tempo de atuação no programa e neste caso a variação do tempo de atuação no programa SAREH interfere com relação ao conhecimento que se tem do espaço de atuação, das peculiaridades do estudante, da legislação e domínio metodológico para este contexto.

Quando tratamos de letramentos entendemos que há um conjunto de situações e procedimentos que envolvem os interlocutores, o espaço, e as práticas sociais de uso da língua. Assim, o docente que não conhece o seu espaço de atuação dificilmente conseguirá elaborar propostas didáticas para o letramento entendido como: *“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos”* (KLEIMAN, 1995), se não há domínio deste contexto específico, não haverá proposta de ensino que contemple esses elementos. E obviamente o ensino de língua acabará fugindo do que se pensa como processo de letramento e também das propostas de ensino de língua apresentadas e defendidas oficialmente pelos documentos prescritivos. Quando pensamos se a formação em uma disciplina que não letras poderia interferir na organização dos conteúdos do ensino de língua, compreendemos a partir do discurso dos professores, que a formação não interfere tanto na organização do ensino, mas exige muito estudo, ou seja, ser formado em educação física ou arte e atuar no SAREH, faz com que o professor retome seus estudos sobre a língua portuguesa.

O segundo eixo de análise tomou como base as informações sobre os dados do atendimento escolar hospitalar, ou seja, os conhecimentos sobre o campo de atuação do professor, tempo de atuação e formação específica na educação hospitalar. Neste ponto o conjunto de informações revela a relação direta entre tempo de atuação e conhecimentos sobre educação hospitalar. Os profissionais que apresentam um “conjunto de saberes” como aponta Tardif (2002), são os professores que tem uma atuação no programa de mais de quatro anos.

Se os saberes da docência são plurais e envolvem os saberes da formação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Quando pensamos no tempo de atuação na docência em educação hospitalar esta relação é

comprovada. Por que, mesmo o professor sendo formado em uma determinada área do conhecimento, tendo domínio do conteúdo da disciplina de formação, saber do currículo prescrito, etc. a falta de experiência na educação hospitalar e de conhecimentos específicos deste campo de atuação fazem com que a ação docente seja prejudicada. Entendemos, que há neste campo duas questões diretamente relacionadas: a falta de conhecimento teórico específico da educação hospitalar, pois a academia e principalmente os cursos de licenciatura não abordam a questão e a falta da experiência prática no campo da educação hospitalar.

Para Tardif (2002, p.03), “a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente”. Desse modo, fica claro que não conhecer o espaço de atuação docente e suas nuances interfere diretamente nessa complexidade, a ponto de paralisar as ações a causar o que Machado (2009) chama de “estresse profissional”, que está diretamente relacionado com a necessidade de fazer algo que está prescrito, mas não se sabe o que e nem como fazer.

Para Machado (2009, 106) o “estresse e a fadiga” estabelecem uma relação direta com “amputação do agir possível do trabalhador”, ou seja, estar num ambiente que exige nova ordenação, nova prescrição para o docente provoca a paralisação da sua ação. Diante disso, cabe considerar que ter o conhecimento do espaço de atuação – educação hospitalar – se constitui em uma vantagem para as capacidades de ação docente neste espaço.

O terceiro eixo de análise teve como foco a metodologia de ensino empregada pelo professor no programa SAREH, investigando recursos utilizados, procedimentos de ensino e procedimento de avaliação. Para este campo utilizamos questões mistas e questões abertas, para possibilitar que o docente expressasse sua opinião sobre as questões tratadas.

No campo da prescrição metodológica os professores foram questionados sobre a existência de prescrição. (Há alguma prescrição metodológica que deve ser utilizada para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde? () Sim; () Não. Se sim, que orientação é essa?) Esperava-se que fossem relatados os documentos prescritivos e o modo como cada docente articula seus saberes com o que está prescrito para a disciplina e para a docência em ambiente hospitalar, embora não tenha ainda uma prescrição específica para o ensino de língua neste contexto.

Neste campo foram citadas as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCEs (9%), caderno do SAREH (9%), escuta pedagógica (9%), condição do estudante (46%), adaptação da educação especial (27%). Os dados visuais desta questão chamam atenção, pois o título dos agrupamentos é oriundo do discurso dos professores e evidencia uma busca de recursos. Cada docente relatou na questão como já foi citado anteriormente a sua trajetória de busca por informações e mecanismos de apoio para a atuação na educação hospitalar. Outro fator interessante que embora o trabalho do SAREH seja organizado em equipe nas unidades hospitalares o professor faz essa busca por metodologia, recursos e apoio teórico sozinho.

Outro item de análise no terceiro eixo, tomou como base a organização da questão anterior, que visava saber da prescrição metodológica para educação em ambiente hospitalar. (Se não há orientação metodológica da mantenedora com relação à metodologia, de que modo você ensina os conteúdos de Língua?) Nesta questão o participante professor precisava descrever que metodologia utilizava para o ensino de língua portuguesa no hospital. O que mais chamou atenção nesta resposta foi a não resposta (38%) dos participantes não respondeu à questão, deixando evidente a incapacidade de relatar o modo como ensina os conteúdos de língua portuguesa. Por outro lado

(39%) afirmaram que ensinavam língua portuguesa seguindo as orientações da DCE. (15%) deixaram claro que organizam o ensino de língua portuguesa na educação hospitalar consultando seus colegas da disciplina na escola em que trabalham e (8%) se referem a outros elementos que fugiam da questão.

Dessa maneira, fica evidente que o texto prescritivo tem uma parcela de contribuição na organização do processo de ensino, as duas questões relacionadas a utilização e a necessidade de ter um documento de apoio deixam claro que o professor utiliza e que busca estes materiais como elementos de organização do seu trabalho.

Segundo Machado (2009, p.107) a ausência total de “prescrição para o agir”, traz problemas de não saber o que e nem como fazer algo; o texto “vago, incompleto” também não orienta; “a falta de recursos materiais” impossibilita as ações e o alcance dos objetivos e a “dificuldade de manuseio”, técnica também tornam o processo de ensino complexo e ineficaz.

Dessa maneira compreendes-se que as prescrições são importantes, mas que elas precisam considerar o papel ativo dos sujeitos a que se destinam e o gênero da atividade como defende Machado.

Se as prescrições produzidas pelas instituições não levarem em conta o gênero de atividade que já é seguido pelos trabalhadores, isso pode levar a uma desregulação da ação individual, pois, a cada vez que esse gênero lhes falta, a própria vida psíquica pessoal de cada um é profundamente atingida. Em outras palavras, pode-se gerar um “déficit instrumental”, que leva o trabalhador a um sentimento de impotência. (MACHADO, 2009, p. 107).

Entende-se assim, que as prescrições quando bem elaboradas facilitam e apoiam o trabalho docente. Pois, se constituem em um documento de apoio e respaldo as suas ações.

Ainda no terceiro eixo questionamos os professores sobre os conteúdos a serem ensinados na educação hospitalar. (De que forma você

estabelece contato com os conteúdos da classe regular de seus alunos?) Visando entender de que modo cada professor tinha acesso aos conteúdos da escola regular dos estudantes.

Quatro itens foram citados como mecanismo de acesso aos conteúdos: pela listagem encaminhada pela escola; observando o caderno do estudante; ouvindo seus relatos sobre os conteúdos e por meio da avaliação diagnóstica. Estabelecer relação entre o atendimento educacional hospitalar e os conteúdos da escola de origem é um dos objetivos do programa SAREH. No entanto, o acesso ao conteúdo da escola ainda é um complicador, pois as escolas de origem do estudante deveriam encaminhar o seu rol de conteúdos para o hospital ou para a família, quando o estudante está em tratamento de saúde, mas essa relação ainda é muito difícil para as escolas regulares.

Pensar em ter acesso ao conteúdo tomando como base o envio das escolas apresenta um percentual muito baixo de retorno, pois dificilmente essa possibilidade é eficiente. Observar o caderno do estudante, é algo mais raro ainda, ocorre apenas nas clínicas de tratamento psiquiátrico, onde os estudantes permanecem por longos períodos e levam consigo seus materiais pessoais. Um dos mecanismos mais utilizados para ter acesso ao conteúdo da escola de origem é a avaliação diagnóstica desenvolvida quando é possível em algumas unidades. Por fim, o mecanismo mais utilizado para o acesso ao conteúdo estudado na escola de origem que é a conversa com o estudante, que não deixa de ser um diagnóstico, mas sem protocolo ou formalidade.

Saber o conteúdo da escola de origem, talvez não seja tão importante quanto compreender os conteúdos que são necessidade do estudante e que muitas vezes estão relacionados ao seu cotidiano, a sua nova rotina, a sua dieta, entre outros fatores. Para Freire (1996, p.30) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e mais que isso, pensar

tais saberes como elemento de elaboração de novos saberes articulando o conhecimento do educando o conhecimento do objeto de estudo.

Em outra questão este eixo apresentamos a discussão sobre os procedimentos de ensino utilizados pelo professor em suas aulas no ambiente hospitalar. (*Quais os procedimentos que você utiliza em suas aulas?*), a investigação dos procedimentos indica que tanto a escolha do procedimento quanto a ação do professor por meio de um determinado procedimento não são neutras. Há uma relação de intencionalidade a partir do procedimento selecionado. Na educação hospitalar há um conjunto de procedimentos utilizados, porém o que se destaca é a leitura. Para Freire (1982, p. 14) “o ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido”. Destacando assim, que não basta a leitura pela leitura é preciso consciência do que se faz e por que se faz o processo de leitura.

Outro elemento que tem uma relação com o processo de ensino e com os procedimentos utilizados pelo professor e que também determina a intencionalidade do processo educativo e o modo como a educação é pensada é o recurso pedagógico selecionado para as aulas. Por meio da seleção do recurso é possível ter pistas de como o processo educativo se desenvolve; se ele está mais voltado para a reprodução de conteúdo ou para a formação de consciência crítica. Neste campo o relato dos professores surpreendeu e desapontou as expectativas da pesquisa. Diante de uma DCE com perspectiva crítica que defende um ensino de língua pautado na prática social e um espaço que favorece a diversidade de recursos; o livro didático ainda foi citado pela maioria dos professores como recurso pedagógico que é utilizado nas unidades de atendimento a estudantes em tratamento de saúde. Enquanto professora de línguas deixo aqui as minhas ressalvas com relação a este recurso no espaço da educação hospitalar. Há no livro didático o fato de

ser um recurso limitador e limitado; produzido a partir de fragmentos de textos o que para a proposta oficial de ensino da língua prescrita na DCE/PR não condiz. Se a prioridade é para o trabalho com a língua em seu contexto de uso voltado para a prática social, como é que se concebe a ideia de utilização de um livro didático num contexto variante e com um conteúdo vivo, flexível.

Para Freitas (2007) no texto “Equipamentos e materiais didáticos”, a utilização de materiais e recursos tem uma função específica; “uma das principais funções do material didático é, também, dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento”.

Do ponto de vista teórico pelo viés que apresentamos neste trabalho o livro didático seria um recurso bem escasso e não o mais utilizado. Além disso, outra questão envolvendo o livro didático é o fato dele (livro) ser o recurso que a escola regular possui para o ensino, e se a proposta do programa SAREH é flexibilizar os conhecimentos e trabalhar de modo efetivo o conteúdo da língua, não vejo isso possível com o uso do livro didático, pois ele é um material que prevê sequência, continuidade, recorrência, exatamente o contrário do que temos no ambiente hospitalar. De acordo com Freitas (2007, p.89):

Embora o livro seja um excelente recurso didático, se usado de maneira inadequada ou como único instrumento de mediação da aprendizagem, o “feitiço pode virar contra o feitiçeiro”, isto é, o livro pode trabalhar contra a aprendizagem, contra o ensino.

Entendemos dessa maneira, que o livro didático não seria o melhor recurso para ser utilizados no ensino de língua portuguesa em ambiente hospitalar. Pois além das questões já apontadas, há ainda a questão da higiene desse tipo de material. Como manter higienizado um material que terá que ser compartilhado entre vários estudantes, que é um material pesado e frágil, além de ser caro

para que seja inserido na dinâmica do ambiente hospitalar, se não for higienizado adequadamente ao invés de contribuir, pode prejudicar a criança e o adolescente na medida em que pode servir de disseminador de bactérias ao passar de um leito a outro, de um estudante a outro, etc.

Para o trabalho com a linguagem há uma gama de materiais autênticos que circulam todos os dias em todos os espaços e que podem ser utilizados como elementos de leitura, compreensão e disparadores de produções do estudante. Mas, para que isso aconteça o professor precisa ser instrumentalizado para lidar com a linguagem observando cada gênero em sua plenitude a as possibilidades didáticas que cada material oferece. Não basta que o texto prescritivo aponte como deve ser o ensino sem que haja transposição didática do texto prescritivo para ação docente e da ação docente para o ensino dos objetos linguísticos.

Finalizando o terceiro eixo de análise provocamos a reflexão sobre avaliação do processo de aprendizagem e a elaboração de parecer descritivo e avaliativo. Neste item foram abordados os recursos utilizados para avaliação e a base de elaboração do parecer descritivo.

A seleção dos recursos de avaliação aponta também o modo como o professor interpreta o processo de ensino e a leitura que faz da aprendizagem dos seus estudantes. Nas respostas apresentadas a pesquisa foram elencados alguns recursos: prova escrita; trabalho; atividade oral; vídeo; apresentação oral e outros recursos que demonstram uma relação com elementos anteriores e apontam para transposição da sala de aula regular para o ambiente da educação hospitalar. Infelizmente, no relato dos professores podemos perceber que o discurso, conjunto de informações, acaba direcionando o olhar para a escola regular e seus modelos de ensino. Embora todos apontem que educação hospitalar precisa ser flexível, aberta e adaptada no momento da avaliação e principalmente

pelo uso de determinados instrumentos fica visível que há uma ligação muito forte entre o que a escola regular produz e utiliza e o que o docente da educação hospitalar tem utilizado como recurso de avaliação.

A elaboração do parecer é outro elemento novo no trabalho do professor. Na educação regular emite-se uma nota. Ao adentrar na educação hospitalar do Paraná o professor precisa trabalhar com a elaboração de um parecer descritivo, ou seja, descrever o trajeto de aprendizagem dos estudantes, os conteúdos trabalhados os recursos utilizados e os avanços do processo de ensino. Com a produção escrita dos resultados do processo de ensino é algo novo para o docente. Ele toma como base para a escrita alguns instrumentos que auxiliam na elaboração textual.

Para produzir o texto parecer, os professores relatam os elementos que norteiam seu processo de escrita: 57% dos professores apontam que escrevem o texto com base na DCE da disciplina, 17 % afirmam que a base para a elaboração do documento é uma descrição da trajetória pedagógica com o estudante em tratamento de saúde; 16 % dos professores relatam que atribuem nota as atividades desenvolvidas e 10% relatam que produzem o parecer tomando como base os conteúdos trabalhados com o estudante.

Compreendendo o processo de elaboração do parecer percebe-se que a relação com a escrita é necessária para o docente e que a interação com o documento prescritivo DCE, também aponta implicações para a tarefa de ensinar. Considerando o percentual (57%) de professores que relatam ter como apoio para a escrita do parecer o texto prescritivo, podemos concluir que há uma leitura desse texto e que o professor reflete sobre as prescrições de conteúdos e de avaliação postas oficialmente, resta saber se esse conteúdo observado na DCE se desmembra na proposta de ensino do professor.

Finaliza-se a análise buscando informações sobre o ensino de língua portuguesa visando compreender que referências norteiam o trabalho dos professores, como o professor articula os saberes no processo de ensino, como compreende a proposta atual de ensino de línguas pautada na prática social e quais modalidades de língua o professor trabalha na educação hospitalar do programa SAREH. Para esta etapa da investigação trabalhamos com questões mistas e abertas que possibilitavam a dissertação sobre cada questionamento apresentado.

Iniciamos as discussões do processo de ensino de língua em ambiente hospitalar com a questão relacionada ao planejamento das aulas para o estudante em tratamento de saúde. A pergunta foi: ao preparar suas aulas que documentos você toma como base? Elencamos os documentos prescritivos e acrescentamos duas expressões, (outro e por que) após nomear os documentos. Entretanto, foram marcados todos os documentos prescritivos, apenas uma professora respondeu o questionamento sobre outro documento e porquê da utilização desse documento que era o plano da aula do professor da escola de origem.

Esse fato também se mostra contraditório em relação as informações apontadas anteriormente, pois se havia a afirmativa de que o professor considerava o conhecimento prévio dos estudantes e o conteúdo encaminhado pela escola de origem, por que ao planejar suas aulas o conteúdo real não é considerado, fica-se apenas no conteúdo prescrito. Este item nos dá margem para pensar na articulação desses elementos. É preciso que haja um processo de organização integral do conteúdo e do discurso docente, talvez um processo de formação continuada pontual que conecte os pontos que estão soltos, para que de fato o processo de ensino na educação hospitalar seja voltado para a necessidades dos sujeitos da

aprendizagem e se constitua em processo de letramento e desenvolvimento de leitura e escrita.

A sequência deste eixo de investigação foi pautada na reflexão sobre a prática pedagógica em língua portuguesa, trouxemos nesta questão informações e questionamos o modo como o professor articulava o estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor, procurando entender como essa articulação acontece em nas aulas de língua em ambiente hospitalar.

Os relatos foram computados e agrupados gerando informações visuais e percentuais de elementos bem variados: 29% dos professores relatam que consideram o diálogo como principal elemento, em seguida 21% afirmam que os aspectos sociais também precisam ser considerados, 21% informam que o conhecimento de mundo é um dado relevante, 22% apontam que a adaptação e a flexibilização são elementos importantes para a articulação do ensino, 7% dos professores apontam para o papel do contexto como elemento de articulação, 7% citam que a articulação se dá por outros fatores sem definir um elemento na articulação.

A articulação do processo de ensino é um elemento extremamente importante para o estudante em tratamento de saúde. É por meio dessa articulação do conteúdo que o avanço acontece. Os elementos apontados pelos professores: diálogo, conhecimento de mundo, observação dos aspectos sociais, contexto situado, adaptação e flexibilização evidenciam um trabalho consciente centrado na aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2014, p. 121-122) ao ter um trabalho centrado na aprendizagem “o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades para a aprendizagem e participação de todos e desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender.” Há uma inversão da lógica

tradicional e o profissional torna-se profissional da aprendizagem constituindo-se no mediador dos processos de construção do conhecimento.

Ao ter a aprendizagem como foco central do trabalho, provocamos e pensamos numa organização curricular estruturada em função do estudante e pensada a partir de suas necessidades de aprendizagem. Dando ênfase na organização triangular do currículo apontada anteriormente que toma como base nos estudos de Covic e Oliveira (2011), e que entende a relação curricular a partir do currículo prescrito, do currículo da escola de origem e do currículo necessário vindo das necessidades e anseio do estudante.

Ainda no quarto eixo de análise dos dados levantados com a aplicação do questionário ao analisar as respostas apresentadas aos professores do SAREH, no campo da prática social da língua, foi apresentada uma questão que trazia, primeiramente, uma definição de letramento de Soares (2004) para, então questioná-lo: “Que situações de sua aula indicam o uso da língua numa situação de prática social?” As dez respostas obtidas foram analisadas à luz de seis categorias de conteúdo delimitadas pela pesquisa, a partir de observações preliminares: 1) letramento sem escolarização; 2) letramento escolar: “novos” objetos do ensino da língua; 3) letramento escolar: multiletramentos; 4) letramento escolar: contexto da educação hospitalar; 5) letramentos voltados a instâncias sociais determinadas.

As discussões foram encaminhadas a partir dessas categorias, que nos deram respaldo para levantar algumas considerações, que, no trabalho de Mestrado servirão de base para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para os professores de língua portuguesa que trabalham nesse contexto.

De forma geral, os discursos dos professores fazem um diálogo com os estudos sobre letramentos, pautadas, em grande parte, nas

Diretrizes Curriculares de Estado do Paraná (DCE – PARANÁ, 2008), cuja proposta “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48). Logo, se as práticas são o ponto central do trabalho com a língua, elas são também geradas pela interação entre os sujeitos.

As análises mostram que há uma diversidade de enfoques nas respostas dos professores, mas, de forma, geral, é possível perceber que todos associam a língua a uma situação de uso, a uma prática social, aproximando-se com as discussões teóricas sobre letramento. Alguns são bastante genéricos na sua atitude responsiva, e não se assumem-se como professores de linguagem, pois não associam, no seu discurso, as práticas sociais de uso da linguagem ao contexto de ensino-aprendizagem. Isso mostra como a identidade de professor de linguagem parece estar um pouco comprometida.

Por outro lado, são poucos os que fazem menção, também, ao contexto específico no qual atuam – a educação hospitalar. Isso é bastante preocupante, pois é nesse contexto que as práticas de letramentos devem ser concretizadas. Assim, mais preocupante ainda é essa fragilidade na incorporação do papel de professor de linguagem da educação hospitalar.

Acreditamos que as aulas de língua portuguesa na educação hospitalar podem ser um momento privilegiado de desenvolvimento de eventos de letramento, mas para isso o professor precisa ter uma boa formação, tanto em relação à disciplina que ministra como em relação à atuação nesse contexto singular e especial, que é a educação hospitalar. Nesse sentido, pensar em políticas de formação e valorização para esses profissionais se faz não só necessário, mas, sobretudo, urgente.

Outro questionamento apontado ainda no eixo dos conhecimentos de língua portuguesa

referia-se ao aprimoramento linguístico e discursivo dos estudantes, em que os professores foram questionados sobre o modo com desenvolviam os conhecimentos linguístico-discursivos na educação hospitalar.

As discussões desta questão estão articuladas com os dados da questão da anterior e guiam a elaboração do material de apoio produzido no curso de Mestrado. O discurso docente presente nas respostas da pergunta colocam em evidência o contato do docente com o texto da DCE, o uso da prescrição oficial por parte de alguns docentes explicitado pelo relato apresentado, e ainda uma noção vaga das informações apresentadas, pois no relato não houve uma explicação do modo como o professor desenvolvia o processo em suas aulas.

Ficou evidente também que alguns professores reconhecem os textos oficial e que além de trabalhar na perspectiva apontada oficialmente pela DCE, trabalham numa abordagem voltada para o gênero textual.

A análise deste tópico confirma os dados anteriores e indica a necessidade de um instrumental teórico e prático para a docência na educação hospitalar. Envolvendo os saberes de formação, neste caso formação continuada em língua portuguesa e em educação hospitalar e também um olhar crítico, cuidadoso e detalhado voltado para a experiência e para a prática da docência em ambiente hospitalar.

Encerrando as discussões, abordamos as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita questionando aos professores se havia prioridade com relação a uma ou outra em suas aulas na educação hospitalar. Os dados obtidos para esta questão evidenciam muitas questões envolvidas. Apontam que todas as práticas devem ser trabalhadas, mas que a leitura é a prática mais comum na educação hospitalar, seguida da oralidade e da escrita cujo trabalho ocorre se a escola de origem solicitar. Tais informações trazem à tona

o instrumental metodológico do professor para o trabalho com as práticas sociais da linguagem. O trabalho com oralidade e escrita é tão importante quanto o trabalho com a leitura. No entanto, é preciso saber o que pode ser trabalhado desses gêneros e como trabalhar um determinado gênero oral ou escrito no ambiente hospitalar?

Diante de tantas constatações, dúvidas, respostas e propostas apresentadas em cada etapa do questionário apresentado aos docentes concluímos que para atuar como docente na educação hospitalar não basta apenas que o docente seja formado em uma licenciatura e que conheça os conteúdos da sua formação. Há um conjunto de saberes da língua que exigem domínio pleno para que sejam colocados em prática.

Para que o professor da educação hospitalar seja capaz de desenvolver processos de letramento no ambiente hospitalar é necessário que ele reconheça o ambiente hospitalar como um espaço que possibilita aprendizagem e que tenha noção clara de como os processos de letramento se desenvolvem. Assim, entendemos que pensar na linguagem enquanto prática social implica compreender que há implícito nessa prática os processos de letramento. E para o desenvolvimento pleno desses processos de atuação no mundo letrado e de ensino para este mundo, exige-se preparo e conhecimento por parte dos docentes.

Considerações Finais

O questionamento feito aos professores, o desenvolvimento da pesquisa sobre práticas de letramento no contexto hospitalar e a elaboração do material de apoio trazem à tona a necessidade de pensar em orientações metodológicas próprias para o ensino em ambiente hospitalar e de orientar os processos de ensino e as metodologias que podem ser desenvolvidas ao atuar com o estudante hospitalizado ou em tratamento de saúde. Os

aspectos da formação docente precisam ser pensados tanto no âmbito dos materiais de apoio como nos aspectos de conhecimentos específicos do contexto e de suas peculiaridades. Há no ambiente da Educação hospitalar processos de letramento e de ensino muito peculiares que podem ser descritos para que o professor perceba seu campo de ação e atuação. Ninguém supõe rapidamente o que não é dito, deste modo compreendemos que é necessário dizer ao docente qual é seu campo de atuação (Educação Hospitalar), que características possui este espaço, que metodologias de trabalho podem ser desenvolvidas e o que se espera do docente que deseja ingressar na Educação Hospitalar.

É imprescindível que o conhecimento teórico sobre os estudos do currículo de língua portuguesa esteja presente, mas os estudos em educação hospitalar devem estar em sintonia e em pauta na formação continuada dos professores que atuam nos programas de Educação Hospitalar. Em nenhum momento podemos perder de vista que a prática da docência em Educação Hospitalar é uma prática situada, que o contexto da ação é completamente diferente do contexto para o qual o professor é formado e esse entendimento é complexo, precisa ser teorizado, discutido, compreendido; é imprescindível a discussão de técnicas e metodologias de ensino que sejam eficientes e eficazes e que tragam resultados mais reais que os simplificados exercícios repetitivos da escola regular.

Para Paulo Freire (1994, p. 10): “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica necessárias as relações educativas”. Dessa forma, a responsabilidade do docente é muito grande com relação aos métodos e técnicas de ensino; há a necessidade do compromisso profissional, mas há também uma grande necessidade do sistema de gestão pública ou privada de incentivar e mobilizar esforços para a formação contínua, para o estudo

in loco e para o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino. Os processos de letramento em ambiente hospitalar só podem ser construídos com a plena leitura do docente para este espaço e para as possibilidades de desenvolvimento e uso da linguagem que há neste local.

Referências

BAGNO, Marcos [et al]. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo, Parábola, Ponta Grossa, UEPG, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 2011.

BARTON, David. HAMILTON. *Local Literacies*. Londres: Routledge, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6ª ed., Porto Alegre, Mediação, 2014.

COVIC, Amália Neide. OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. *O Aluno Gravemente Enfermo*. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Eneida Simões. *Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, Eneida Simões. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2ª ed. São Paulo, Mennon, 2008.

FONSECA, Eneida Simões da. *O papel do professor no ambiente hospitalar e a inter-relação da equipe pedagógica com a equipe de saúde e a família da criança hospitalizada*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar*. 4ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FURLANETO, Maria Marta. *Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa*. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 131-150.

JUNG, Maria Neiva. *Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: BAGNO, Marcos...[et al] *Práticas de Letramento no Ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. *Ação e Mudança na Sala de Aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____. MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Revista Perspectiva. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010.

MACHADO, Ana Raquel. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, Mercado das Letras, 2009.

_____. Et all. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado da Letras, 2009.

- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MENEZES, Cintia Vernizi Adachi de. *Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).
- MOLLICA, Maria. C. M. & SILVA, C. A. P. P. G. O *Letramento de sujeitos típicos e atípicos*. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Ângela Marina (org.) *Práticas de ensino do Português*. 1. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2012. v. 1, 272p.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros Textuais e Letramento*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345.2009.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal, EDUFRRN, 2014.
- PAULA, Ercília M. A. T. de. *Educação, diversidade, esperança: a práxis pedagógica no contexto da educação hospitalar*. Salvador: UFBA, 2004. Tese de doutorado.
- _____. *Educação nos hospitais: necessidade de discussão desse cenário educativo na formação de professores*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: SEED-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).
- PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: Língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).
- ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.
- STREET, Brian. What is “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. V.5. London: Kings College, 2003.
- STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Submissão em: 22 de julho de 2017.

Aceite em: 19 de janeiro de 2018.

Os lugares da cultura no mundo globalizado

Valdemar Valente Junior¹

Resumo

Este texto tem como objetivo detectar elementos da contemporaneidade a partir da globalização e seus desdobramentos como referências de um mundo em permanente transformação. Desse modo, recorreremos à postulação necessária ao entendimento do processo teórico em curso, a partir do exemplo dos textos de autores como Theodor Adorno, Giorgio Agamben, Néstor García Canclini e Stuart Hall, tendo em vista os lugares da crise presente e os sinais que apontam luzes no caminho de sua superação. Para tanto, buscamos identificar nas relações de natureza virtual, em vista da abertura que se verifica, no tocante ao acesso às múltiplas possibilidades desse meio de comunicação como uma forma de democratização do conhecimento e ferramenta de transformação social em escala globalizante, a possibilidade de identificação dos elementos responsáveis pelo quadro de transformações inerentes ao que hodiernamente se apresenta como realidade.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Globalização. Cultura virtual.

THE CULTURES PLACES IN THE GLOBALIZED WORLD

Abstract

This text aims to detect elements of contemporaryity from globalization and its developments as references of a world in permanent transformation. Thus, we use the postulation necessary to understand the theoretical process in progress, from the example of the texts of authors such as Theodor Adorno, Giorgio Agamben, Nestor García Canclini and Stuart Hall, in view of the places of the present crisis and the signs that point lights in the path of your overrun. Para tanto, buscamos identificar nas relações de natureza virtual, em vista da abertura que se verifica, no tocante ao acesso às múltiplas possibilidades desse meio de comunicação como uma forma de democratização do conhecimento e ferramenta de transformação social em escala globalizante, a possibilidade de identificação dos elementos responsáveis pelo quadro de transformações inerentes ao que hodiernamente se apresenta como realidade.

Keywords: Contemporaryity. Globalization. Virtual culture.

¹ Doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ. Pós-Doutor em Literatura Brasileira pela UERJ. Professor Assistente da Universidade Castelo Branco. Email: valdemarvalentejr@yahoo.com

Introdução

A partir de um determinado momento, que parece precário, diante de uma observação mais apurada, os lugares de pertencimento da cultura parecem condenados ao sucateamento. De um modo abrangente, são submetidos à intervenção de sucessivos mecanismos de interferência que lhes subtraem o que até então representara a tentativa leonina de preservação de valores que pouco a pouco se rendem à ordem de aniquilamento do pensamento ligado, por exemplo, à afirmação de um nacionalismo cultural. Por mais que a interferência das culturas hegemônicas sobre as culturas subalternas seja um fenômeno avassalador, no transcurso do século XX, os núcleos de resistência, espalhados entre os países de economia dependente, ainda buscam fazer frente a esse processo, mesmo que em condições extremamente desiguais. No entanto, com a derrubada do Muro de Berlim, que separava as duas Europas, parece também ir abaixo todo um quadro de idealização pautado nos princípios do socialismo. Esse acontecimento determina uma mudança radical, condenando as ideologias, banindo a história e decretando o primado da livre iniciativa como regra a cuja hierarquia draconiana se submetem os países da periferia do capitalismo, marcadamente regiões onde predominam a pobreza e a exclusão, na Ásia, na África e na América Latina. A esse processo pode ser acrescida a alienação decorrente do despejo nessas áreas de uma enorme quantidade de lixo cultural que passa a ser consumido com avidez.

A perda progressiva do princípio básico de identidade ligada à terra e ao homem que nela constrói sua vida tende a sucumbir à avalanche de utensílios descartáveis, produzidos em escala industrial, que inundam os bolsões de pobreza em sub-regiões desprovidas de recursos como água potável e saneamento básico. Esse descompasso

serve para que se identifique a ineficácia inerente ao processo de abertura econômica que deixa de atender a exigências fundamentais da condição humana, voltando-se para o lucro como princípio único de que se nutrem os grandes conglomerados industriais. A presença dos produtos inseridos na ordem de consumo dos países pobres não tem como responder positivamente a esse processo, tendo em vista a fragilidade econômica de quem convive com índices baixíssimos de qualidade de vida. A globalização, no entanto, não tem como isentar qualquer consumidor específico, norteando seus interesses na demanda cada vez mais crescente de um *modus vivendi* que se impõe sem crítica. A carga de ideologia presente nesses produtos consiste no quesito principal a se impor como marca de um tempo que se exime de exibir sua face verdadeira, sendo sua suposta falta de identidade a condição que lhe sustenta e lhe serve de anteparo ideológico. Desse modo, a situação de crise permanente representa o sentido maior de um sistema que atua a partir de seguidas demolições do que sequer encontra tempo suficiente para poder se firmar, na condição de marca definida a ocupar um determinado espaço da cultura.

Assim, para Theodor Adorno (1986) o aviltamento do princípio de originalidade da grande arte, subjugada pelo que chamou de indústria cultural, ganha a dimensão de paroxismo completo, na medida em que a órbita do consumo desenha espirais infinitas ao desprezar o processo de consolidação de identidade em nome da sanha predatória que se isenta de qualquer sentido de preocupação para deflagrar sua campanha em favor do lucro. Desse modo, a poluição ambiental se alia à poluição visual e sonora quando são transferidas para a periferia do capitalismo as atribuições de uma produção que se serve de mão de obra barata para multiplicar os lucros dos grandes empreendedores, danificando a terra e empobrecendo o homem. No rastro de devastação que se consolida, a

fragilização crescente dessas economias serve para fortalecer ainda mais o eixo de onde demandam as determinações do capital. Diante disso, não restam alternativas aos países periféricos, aviltados em sua soberania, que passam a conviver com todos os tipos de cultura, o que acaba por se tornar uma espécie de segunda natureza, caracterizando-se com amálgama de situações para as quais não há escapatória. A ordem do consumo em sua esfera mundial tem como necessidade premente a manutenção de um domínio que se explicita como expressão de que se faz impraticável fugir. A posição de inferioridade que se configura concorre para que se tenha uma ideia dessas sub-regiões como territórios devastados, terras arrasadas, sem remissão.

O fenômeno da globalização econômica não parece ser recente, se forem consideradas as tentativas de abertura de mercado ao logo da história do homem. No entanto, a configuração do que se estabelece hodiernamente com expressão de um mundo marcado pela rapidez de suas ações tende a incorporar o somatório dos elementos da cultura como mercadoria a ser exposta ao consumo como regra básica que se sobrepõe aos interesses específicos da sociedade no que diz respeito às demandas de bem-estar e supressão de necessidades fundamentais. Em vista disso, não seria exagero afirmar que a aventura capitalista chegou ao seu limite máximo, concorrendo para isso a derrota do socialismo como representação de um modelo de planificação que exclui de sua esfera a livre concorrência de mercado. Desse modo, o agravamento da crise faz com que o recrudescimento de medidas de exploração ganhe um contorno ainda mais objetivo, interferindo, para tanto, ações que vitalizam situações de ingerência na forma com que os países periféricos tentam manter sua soberania e seu sistema de governo. Assim, a intervenção norte-americana na América

Latina, como no Oriente Médio e na Ásia implica em uma tomada de posse, militar ou ideológica da nação mais rica do planeta sobre aquelas sem capacidade de se defenderem diante de sucessivas invasões.

A cultura hegemônica, portanto, exerce com plena clareza seu poder de determinar os destinos de outras que tendem a abrir mão de suas prerrogativas, no que tange à independência de seus valores para submeterem-se às expressões da indústria cultural disseminadoras de um programa de dominação ideológica pautado na alienação. O aparato voltado para o consumo supérfluo de aparelhos que em pouco tempo perdem sua utilidade, na medida em que são feitos para terem um breve fim, além de serem superados por outros mais atualizados, serve como premissa a um mundo desencantado cujo acúmulo de materiais tornados inúteis determina a medida das ações de um sistema que tem por base a existência de sucessivas crises como mecanismos de relevância, inerentes à sua própria continuidade. O sequente arrasamento do que parece consolidado dá conta de um estágio avançado dos meios de comunicação sob a tutela do capital. Para efeito desse artigo, a metodologia empregada diz respeito ao emprego de meios de observação que se respaldam em teóricos como Theodor Adorno, Giorgio Agamben, Néstor García Canclini e Stuart Hall. Por meio deles, o caráter especulativo do capitalismo em sua feição mais devastadora concorre para que as expressões da cultura ganhem novas formas de resistência ou de condenação. A desvalorização progressiva da cultura autóctone, arruinada pelas propostas do consumismo, transforma objetos consagrados como símbolos de permanência em *souvenirs* cuja função social desaparece, esvaziados do lugar afetivo do que antes se constituía em sua parte mais expressiva.

Mídia e alienação

A intervenção dos meios de comunicação de massas, com destaque para o implemento da televisão, nas décadas de 1950 e 1960, terá sido um passo decisivo no sentido de disseminar o *marketing* publicitário que despeja enormes quantidades de produtos supérfluos no mercado latino-americano. No que se refere à propaganda veiculada pelo rádio e pelo cinema, nos anos que antecedem a Segunda Guerra Mundial e durante o seu transcurso, o fato do Brasil ter tomado parte no conflito mundial e ser um porta-voz da propaganda ideológica norte-americana não representa nenhuma compensação que lhe possa garantir uma condição vantajosa. Pelo contrário, nos anos posteriores à guerra, o país adquire uma fortuna em eletrodomésticos de segunda linha, já em desuso nos Estados Unidos, mas que entre nós representam grande novidade. Do mesmo modo, as emissoras de rádio passam a tocar todo tipo de música norte-americana, obrigando nossos autores e intérpretes a seguirem uma espécie de receita bem-sucedida de sucesso, a partir de uma cultura do pré-fabricado. Por esse meio, Roy Wagner acrescenta: “A cultura é tornada visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de objetificar a discrepância como uma entidade”. (2012, p. 54). A isso se adensa a propaganda de um modelo de vida que passa a priorizar o individualismo e a meritocracia, desestimulando as formas de convivência coletiva em favor da família nuclear e monogâmica.

A televisão, por sua vez, exerce seu poder de persuasão como um instrumento que se apodera de várias narrativas para lhes dar uma feição operística de dramalhão que mimetiza os acontecimentos da política, da economia e da violência, a partir da instauração de um esquema que neutraliza os conflitos e lhes confere uma condição de normalidade. Se, no passado, as

radionovelas, os filmes pastelões ou os programas de auditório moviam paixões e alimentavam disputas benignas, a televisão hodiernamente apresenta-se como um apêndice das redes de computadores, onde a velocidade da informação atinge níveis inimagináveis. Essa obsolescência passa a corresponder ao cansaço de uma geração que não se contenta mais com a novelização cotidiana das crises geradas pelo próprio sistema. Disso decorre a forma abastardada da comunicação como expressão de um lazer estéril que muito pouco representa em termos de contribuição para a formação de indivíduos capazes de agir do ponto de vista crítico ante as imposições da sociedade. Em vista disso, Jesús Martín Barbero e Germán Rey afirmam: “Desprendida do espaço local-nacional, a cultura perde seu laço orgânico como o território da língua, que eram as bases de seu *tecido próprio*. (2004, p. 34). O processo de alienação que se efetiva assume uma postura deliberada de aniquilamento do teor crítico da informação como uma espécie de retorno ao cinema mudo, na medida em que pesa um enorme silêncio sobre a falta de importância do que é veiculado.

O espaço destinado à informação através da televisão está atrelado a interesses que contrariam a ideia da formação de opinião, desviando o fulcro dos acontecimentos para o lado que lhe parece mais conveniente. Desse modo, o espaço destinado à crítica desaparece, dando margem a uma demanda de comentários subliminares que desinformam, ao configurar um desvio do que seria, de fato, o papel a ser representado por esse importante veículo de massas. No Brasil, como em boa parte da América Latina, os conglomerados televisivos obedecem a interesses ligados a grupos norte-americanos que reproduzem o que há de pior, nos termos de uma programação voltada para a dominação ideológica como um grande projeto articulado. Desse modo, a afirmação de Paul Zumthour acrescenta: “A introdução dos meios auditivos e audiovisuais, do

disco à televisão, modificou consideravelmente as condições da performance”. (2007, p. 51). As massas consumidoras desse produto encontram na demanda do que lhes é apresentado um espaço de aniquilamento da sensibilidade criativa, através da veiculação do que persiste como expressão de subcultura, quando a possibilidade de sugerir reflexão acaba por reduzir o expectador a mero serviçal de um sistema do qual se considera elemento importante. Na condição de paciente, receptor passivo da enxurrada de informações do que não lhe diz respeito e lhe foge ao entendimento, o público acostuma-se ao convívio da televisão como uma lareira que lhe aquece ou um objeto de uso e manobra lhe aliena.

O princípio básico do entendimento acerca do que representa a proliferação da imagem como meio de abastardar a originalidade cultural latino-americana corresponde à violência que desde sempre atinge com dureza os interesses do continente. De um modo geral, esse exercício ocorre com tamanha sutileza que faz os incautos crerem nas intenções de quem agencia o sistema, ao passo em que, na verdade, o domínio sobre a opinião pública consiste na ferramenta de uso da televisão. A isso, Jesús Martín Barbero acrescenta: “A proposta cultural se torna sedução tecnológica e incitação ao consumo, homogeneização dos estilos de vida desejáveis, banimento do nacionalismo para o limbo anterior ao desenvolvimento tecnológico e incorporação à cultura do espetáculo”. (2001, p. 280). A expansão desse meio de comunicação, no entanto, passa a sofrer a concorrência dos microcomputadores que encurtam a praticamente zero a distância com relação à informação, na medida em que seu caráter portátil viabiliza uma velocidade inimaginável até então, ao conferir presteza no atendimento de seus clientes. Assim, ainda que perdure sua condição de poderoso veículo de massas, a televisão, nos moldes do que fora anteriormente, caminha a passos largos em direção à obsolescência. Os aspectos que ainda

lhe conferem o prestígio que a fazem pontificar como referência tendem a assumir um espaço de descrença ante as promessas fraudadas pelo sistema de que se faz porta-voz. No contexto da contemporaneidade, a expectativa do público se renova, exigindo maior rapidez e interatividade nas relações com o mundo virtual que se impõe.

A seqüência dos acontecimentos faz crer na viabilidade de um contexto onde a necessidade de serem refletidas sucessivas imagens, como na caverna de Platão, conduzem a caixa de Pandora da televisão a espelhar um momento de transição que deverá conduzi-la ao lugar de objeto em desuso, no rol das coisas que se acumulam ao longo dos séculos, em decorrência da dinâmica do sistema capitalista. Assim, Arjun Appadurai acrescenta: “O fluxo global de imagens do eu e do outro divulgadas pela mídia e algumas vezes transformadas em mercadoria cria um crescente arquivo de híbridos que desmancham as linhas rígidas na borda das identidades de larga escala”. (2009, p. 66). No emaranhado de situações que concorrem para configurar a estrutura de um sistema tentacular, a desvalorização apresenta-se como um mecanismo previsível, uma vez que se faz necessário lançar mão de novos meios de substituição que sirvam de combustível à máquina geradora de bens. Desse modo, a viabilidade de diferentes meios de consumo não faz senão dar conta do que se apresenta como óbvio ante o sentido imutável do que se caracteriza como ideologia de dominação. Em vista dessa afirmação, Roberto Hughes interfere: “O multiculturalismo afirma que as pessoas com diferentes raízes podem aprender a ler os bancos de imagens de outras, podem e devem olhar para além das fronteiras de raça, língua, gênero e idade sem preconceito ou ilusão”. (1993, p. 75). Por meio de mecanismos já consolidados, torna-se difícil acreditar na derrocada de um sistema que, na verdade, apenas tende a ser substituído em seu nível de importância, em vista do declínio de sua

trajetória de êxito consolidada no transcurso do século XX. Por sua vez, o desencantamento que condena a sociedade ao desinteresse pelos objetos produzidos em quantidades absurdas parece estabelecer uma ciranda sem fim, quando tudo representa nada diante do que logo a seguir se decompõe.

Crise da ideologia

A estrutura que dá sustentação ao regime socialista apresenta seus mais evidentes sinais de precarização a partir do acidente nuclear na usina de Chernobyl, em 1986. O acontecimento detecta com clareza a inviabilidade do modelo econômico planejado diante da dinâmica acelerada do capitalismo que se efetiva em decorrência da euforia liberal e concorre para que a utopia socialista seja condenada ao malogro. Com isso, se dissemina o conceito geral de que o fracasso socialista, a partir da derrocada do bloco de países apoiados pela União Soviética, ajuda a sepultar as ideias de igualdade social apresentadas como inviáveis, com a vitória da livre iniciativa como regra do capitalismo. A sociedade de consumo, portanto, manifesta-se vitoriosa ante o que representa o parasitismo de um sistema que se burocratizou ao extremo, em vista da falta de condições de poder acompanhar no mesmo nível os avanços tecnológicos que só poderiam efetivar-se a partir de uma ordem econômica advinda das formas do capitalismo liberal. Assim, Boaventura de Sousa Santos acrescenta: “Se a modernidade se torna hoje mais do que nunca problemática, o marxismo será mais parte do problema que defrontamos do que da solução que pretendemos encontrar” (2003, p. 35). O socialismo parece ter engessado suas promessas de igualdade social por não ter como cumprir condições básicas inerentes à nova ordem mundial, contrariando questões relacionadas à liberdade individual e aos direitos humanos.

A situação precária com que os países do leste europeu passam a conviver traz de volta o sentido de atraso que remete à condição rural que os caracterizava no período anterior à Segunda Guerra Mundial, quando logo em seguida associam-se à União Soviética, dando origem à formação de um grande bloco. Disso decorre o estabelecimento de uma área de conflito internacional que, com a expansão socialista, passa a se chamar de Guerra Fria, implicando na polarização de forças militares entre os Estados Unidos e a União Soviética que coloca o mundo à beira de um conflito armado. O desgaste decorrente dessa medição de forças, que obriga as duas potências a investirem em armas de guerra, acaba por fragilizar a União Soviética, para quem os gastos com armamento nuclear inviabilizaram o desenvolvimento do plano quinquenal como base de manutenção de seu programa social. Do outro lado do embate, os Estados Unidos confirmam sua hegemonia de potência militar e econômica, através do exercício de poder sobre os países da América Latina, incluindo-se também o bloqueio econômico e as restrições diplomáticas impostas ao regime socialista de Cuba. Assim, Serge Latouche acrescenta: “Feridas no coração, as sociedades não ocidentalizadas só podem girar no vazio. A perda de sentido que as atinge e as consome progressivamente como um câncer não é uma aculturação”. (1994, p. 68). A chamada perestroika, ou seja, a representação das medidas liberais implementadas pelo líder soviético Mikhail Gorbachev, consolida-se como período de profundo desgaste do socialismo, condenado ao descrédito de um mundo que se sente no direito de ter acesso aos bens de consumo que não têm como serem acessíveis nos países de economia planejada. A abertura econômica torna-se responsável por um estado de euforia, contrapondo-se ao processo de depressão que atinge duramente o bloco soviético.

O primado do consumo esvazia a concepção socialista, que passa a ser vista como exemplo

de retrocesso, superada em suas instâncias como marca de atraso e conservadorismo. No entanto, pode-se pensar acerca do socialismo como um regime que tem efeito no século XX, ainda que sua concepção, em vista da oposição ferrenha ao capitalismo, concorra para que essa competição se torne desigual. Isso acarreta situações que se desenvolvem como um sentido de compensação provisória que, por conta da transição do tempo, induz a sociedade mundial a acreditar que o processo revolucionário se reduz a sua inviabilidade, na medida em que a pressa de viver disseminada pelo consumo passa a vigorar como valor imutável. Em vista disso, Néstor García Canclini afirma: “No populismo estatizante, os valores tradicionais do povo, assumidos e representados pelo Estado, ou por um líder carismático, legitimam a ordem que estes últimos administram e dão aos setores populares a confiança de participam”. (2000, p. 264). O socialismo requer uma demanda de tempo que se converte em processo ineficaz, diante das determinações que visam situar o ser humano como um mero paciente sem poder de crítica, quando lhe deveria caber o papel de agente de suas transformações. Assim, o universo das mercadorias determina o nível de convivência dos indivíduos, que passam a ser consumidores, o que servirá como imposição diante de uma demanda que se mostra irreversível. A eficácia com que os países produtores de bens de consumo, a exemplo dos chamados tigres asiáticos, derramam toda sorte de aparelhos eletrônicos em mercados sem condições mínimas de superação da pobreza marca de forma avessa o meio através do qual esse processo se efetiva.

Diante disso, não resta muito a ser questionado a respeito do colapso que se caracteriza como forma de intermediação em tempos distintos, quando o final do milênio e o início do milênio seguinte se separam de modo abissal do período que lhes antecede, a partir do que passa a ter lugar

como espécie de cansaço em face de promessas não cumpridas. Assim, verifica-se um aviltamento do projeto socialista, uma vez que o antigo sistema cede lugar ao consumo alienado que estabelece uma nova ordem de desejos ao que até então se faz representar pelo princípio de manutenção do ideário do sistema. A situação de descrédito chega ao limite extremo com o fim do apoio econômico da União Soviética a Cuba. Em vista dessa afirmação, a análise Alberto Moreiras pode acrescentar: “A possibilidade de um latino-americanismo de segunda ordem como transcodificação crítica realiza-se com o ato de se colocar em equivalência ativa o código ideológico da própria teoria do pós-modernismo e o código alterativo do subalternismo”. (2001, p. 129). Os fundamentos do marxismo passam a ser questionados como se o filósofo alemão estivesse sendo submetido ao crivo da história de um sistema que não deu certo. Ao propor o fim da divisão entre classes sociais, por exemplo, o marxismo acaba por contribuir para o recrudescimento do poder capitalista. Esse recrudescimento, por sua vez, corresponde à mudança de rota do que Marx previra, ou seja, na eclosão revolucionária em países em avançado processo de desenvolvimento industrial.

O resultado dessas mudanças se faz sentir na degradação das grandes cidades, cuja periferia reflete o quadro de penúria que se contrapõe à força do dinheiro e do poder. A isso, Néstor García Canclini acrescenta: A “superação” prática do etnocentrismo que o capitalismo produziu foi a imposição de seus padrões econômicos e culturais às sociedades dependentes e às classes populares”. (1983, p. 27). Esse contraste de proporções absurdas tende a colocar em evidência o êxodo cada vez maior das populações excluídas das áreas de extrema pobreza para os centros urbanos, sem que a isso seja acrescida qualquer medida que vise adequá-las a essa situação. O contrário disso ocorre em função da deterioração que se agrava em face desse

quantitativo inesperado tornar a periferia urbana um reduto vitimado pela falta de infraestrutura capaz de dar conta da avalanche populacional que aí passa a viver. Por isso, os centros urbanos da Europa e dos Estados Unidos, assim como da África, da Ásia e da América Latina, sem exceção, convivem com problemas decorrentes da superpopulação que se configura sem dar opções de escolha ao eixo, tampouco à margem do capitalismo. Desse modo, Renato Ortiz acrescenta: “Na verdade, a própria concepção do que seria a “massa” associa-se aos fenômenos de multidão, em que as individualidades se dissolveriam em detrimento do todo”. (1998, p. 31). Como consequência, a perda dos valores da identidade, em vista da fragmentação de culturas, que se pulverizam, é agravada pelo que parece representar a falência das ideologias, condenadas à submissão pela ordem do capital que determina os rumos do consumo como um novo credo, a que se faz preciso professar. A reestruturação do capital, em termos ainda mais desumanos, deixa de considerar a individualidade como expressão da existência. Em lugar disso, assume a condição predatória das potencialidades naturais que passam à condição de mercadorias.

Espaços da cultura virtual

A configuração do mundo virtual assume dimensões anteriormente improváveis, na medida em que a interação da comunicação dirige-se a um público cada vez mais amplo. A velocidade da informação ganha um sentido até então imprevisível, na medida em que o sistema de informações torna-se um instrumento de acesso cada vez mais fácil, o que se caracteriza a partir do consumo de microcomputadores vendidos em quantidades absurdas, contrapondo-se à desigualdade e à falta de perspectivas sociais desses mesmos consumidores. A proliferação da comunicação assume a dimensão de um mundo globalizado, mas que ao mesmo

tempo esbarra em necessidades elementares, concorrendo para fragilizar o que supostamente se apresenta em seu sentido redentor. Por esse meio, a afirmação de Homi Bhabha pode acrescentar um elemento de teor relevante: “O valor da arte está não no alcance transcendente, mas na sua capacidade tradutória: na possibilidade de se deslocar em meio à mídia, aos materiais e aos gêneros, sempre e ao mesmo tempo demarcando e redemarcando as fronteiras materiais da diferença”. (2011, p. 121). O mundo virtual configura-se em espaço de lucro significativo, se for considerada a gama de excluídos que se conectam por meio da *internet* como única possibilidade de contato com o que lhe é possível fruir no plano da cultura e da arte. O acesso às redes de computadores possibilita a leitura de situações vivenciais inerentes à inclusão das pessoas ao ambiente de que fazem parte, cabendo-lhes, por conseguinte, a condição de participantes indiretos de um quadro extraordinário de situações às quais não lhes seria viável senão por esse meio. A inclusão digital, portanto, concorre como elemento responsável pela configuração de postulados de cultura que possibilitam o acesso a materiais que fundamentam a existência.

Nos bolsões de miséria espalhados pelo mundo, a informação digital se constitui na única ferramenta capaz de articular a relação da parte com o todo, uma vez que inexistem mecanismos de superação da indigência que não passem pelo contato com os computadores. Assim, por mais que esses meios de reprodução se consignem em lazer barato e consumo estéril, a eficácia do papel que desempenham é relevante, pensadas as condições de atraso diante das quais pontificam como elementos responsáveis pela integração do homem ao mundo. Desse modo, a análise de Andrea Semprini acrescenta: “Eles são mais movimentos sociais, estruturados em torno de um sistema de valores comuns, de um estilo de vida homogêneo, de um sentimento de identidade ou

presença coletivos, ou mesmo de experiência de marginalização”. (1999, p. 44). O sentido utilitário da cultura, nas condições em que se apresentam os núcleos de miséria, tende a ser excluído da vida diária, na medida em que o homem, banido de sua terra, busca integrar-se aos meios de comunicação virtual como mecanismos possíveis à superação de sua condição social. O espaço que separa o indivíduo dos centros de consumo e cultura mais próximos por vezes se constitui em distância que só pode ser alcançada pela comunicação virtual. Assim, diferentes partes se integram, ainda que a precariedade relativa aos meios de acesso a essas redes seja por vezes inimaginável. Navegar pela *internet*, portanto, se constitui na única oportunidade possível aos que não dispõem de recursos que lhes assegure o acesso à cultura e à educação.

A globalização como expressão definida da perda dos conceitos de história e ideologia, configurados em padrões desiguais de consumo e exploração pelo trabalho, parece atingir percentuais cada vez mais amplos em sociedades para as quais não resta qualquer alternativa senão a de submeterem-se às demandas de imposição de um sistema que cada vez mais tiraniza seus consumidores. Isso, por sua vez, os faz acreditar serem eles os atores principais de um espetáculo do qual são meros figurantes. Assim, Stuart Hall acrescenta: “O sistema é global, no sentido de que sua esfera de operações é planetária. Poucos locais escapam ao alcance de suas interdependências desestabilizadoras”. (2003, p. 59). A participação de camadas cada vez mais amplas que passam a ter acesso ao mundo virtual contrasta com o quadro desviante da miséria em sua feição absoluta. A presença do aparato tecnológico que dá sustentação ao mundo virtual pode ser traduzida na quantidade de aparelhos que inundam o mercado na forma sequente das modificações que a cada instante lhes acrescentam inovações, tornando obsoletas as anteriores. Isso se dá de modo acelerado, não restando tempo hábil

para que outra cultura tenha espaço. O acesso ao mercado de aparelhos de comunicação, expresso no consumo de microcomputadores, movimenta uma parcela significativa da economia, constituindo-se, ao mesmo tempo, em ferramenta indispensável.

O impasse decorrente das sucessivas crises que se impõem à economia mundial determina mudanças significativas no sentido de que às populações mais duramente atingidas pela pobreza torna-se imprescindível o acesso à rede de computadores como meio de promoção mínima. A isso acrescenta-se o fato de que os espaços de lazer e cultura dessas classes reduzem-se ao ambiente local, na medida em que a precariedade dos deslocamentos implica na necessidade de navegar na *internet* como caminho de descoberta. O consumo de aparelhos eletrônicos torna-se uma febre a tal ponto incontrolável que tende a sugerir a oferta cada vez maior de produtos que a essa demanda agregam outros tantos. Por essa via, Jean-François Lyotard acrescenta: A enciclopédia de amanhã serão os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada utilizador e são a natureza para o homem pós-moderno”. (1989, p. 105). Assim, a aplicação dos mecanismos da mídia eletrônica no cotidiano das comunidades pobres responde a requisitos de subordinação à indústria cultural como sistema capaz de induzir os indivíduos à condição de consumidores, não obstante a esse aspecto corresponder o dado da inclusão digital como argumento à disseminação de uma cultura que recorre inevitavelmente às formas do facilitário. A cultura do fragmento caracteriza-se, desse modo, pela precarização do que não chega a ser fraudado em seu nível de valor.

O que se confirma como argumento em favor da informática como expressão de uma vitória indiscutível não induz em momento algum a um pensamento de contraposição. Assim, a posição da máquina com relação ao homem não obedece a nenhuma prerrogativa contrária, sendo,

portanto, inquestionável. Diante disso, predomina uma posição de passividade, na medida do que não há oposição ao que já se consagrou. Esse triunfo corresponde à dominação sobre um mundo onde a competição se estabelece como regra, sendo o conhecimento técnico a base de um pensamento que se impõe de forma absoluta, deixando à margem os que não atingem níveis de excelência na realização de atividades sob o comando das máquinas, a partir da importância que essas passam a ter. A isso, Giorgio Agamben acrescenta: “Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade” (2009, p. 63-64). A conformação de um quadro da cultura como segmento dessa nova ordem tende a fomentar a existência de seres atrelados a formas diferentes de se pensar o mundo, tendo em vista o lugar que ocupam e de onde passam a observar a cena contemporânea. O sistema de informação se constitui hodiernamente no principal meio de acesso à educação, estabelecendo um *ultimatum* ao indivíduo que se mostre refratário ao saber como forma de ascensão.

Evidencia-se o fato de que vivemos em um mundo em permanente transformação, uma vez que as conquistas da técnica são facilmente superadas, não sendo possível identificar a olhos nus o que ocorre como resultado desse processo. Ainda há o fato referente à indústria cultural atuar como sistema que tritura potencialidades, reduzindo todas as formas de cultura a patamares de importância secundária diante do consumo. A isso, Jacques Rancière acrescenta: “A vida democrática torna-se a vida apolítica do consumidor indiferente de mercadorias, direitos das minorias, indústria cultural e bebês produzidos em laboratórios”. (2014, p. 43). A virtude ou o defeito, no que se refere a um sistema que baralha os termos inerentes ao lugar que ocupa, tende a assumir postos inusitados de poder referentes à cultura virtual como modelo para o

qual não há qualquer forma que lhe possa impedir o percurso. A trajetória que se impõe com o primado da comunicação em tempo real significa a abertura de um novo espaço às relações interpessoais, além de se constituir em mecanismo para o qual não há força que lhe possa coibir. A disseminação da informação se supera a cada instante, a partir do momento em que as necessidades se volatizam, obedecendo a um processo que preza pela rapidez das ações de um mundo onde não se tem tempo a perder. Assim, se faz necessário estar atento à demanda de transformações que se efetivam como tendência predominante diante do que se apresenta como primeiro grande colapso econômico do século XXI. Diante disso, a previsão pessimista de que tudo se transforma em mercadoria para logo a seguir ser descartado atende aos desígnios de um mundo cuja velocidade das ações que se impõem não dá conta de atender às reais necessidades que se impõem a partir da realidade. Por conta disso, somos diariamente subjugados pela dominação referente ao consumo sem crítica como mero elemento gerador de bens, diante da necessidade de a máquina capitalista continuar a funcionar em plena força.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Sociologia*. Trad. Flávio R. Koethe et al. São Paulo: Ática, 1986.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, Itá Cultural, 2009.
- BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Trad. Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

- CANCLINI, Néstor García. *As culturas populares no capitalismo*. Trad. Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 2000.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte, Brasília: Editora UFMG, Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HUGHES, Robert. *Cultura da reclamação: o desgaste americano*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Trad. Celso Mauro Paciornik. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna: trajetos*. Trad. José Bragança de Miranda. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- MOREIRAS, Alberto. *A exaustão da diferença: a política dos estudos culturais latino-americanos*. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- ZUMTHOUR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Submissão em 28 de maio de 2017

Aceito em: 20 de novembro de 2017

O travestimento como estratégia de subversão ao patriarcado em *Noite de reis* e *Como gostais*, de Shakespeare

Elizandra Fernandes¹

Érica Fernandes Alves²

Resumo

Analisa-se o papel da mulher no século XVII no teatro shakespeariano levando em consideração a estratégia de travestimento utilizada por elas para alcançar *status* de igualdade e poderem ser ouvidas em uma época dominada pelo patriarcalismo. Utilizam-se como *corpora* as comédias *Noite de Reis* e *Como Gostais*, de William Shakespeare, escritas por volta dos anos 1600-2, nas quais as personagens Viola e Rosalinda se travestem para atingir seus intentos. Para tanto, os estudos de Bourdieu (2002), Butler (2003) e de Touraine (2007), além de estudos sobre o teatro shakespeariano desenvolvidos por Camati (2009) e Miranda (2007), entre outros, são empregados. Os resultados revelam que, apesar do aparato social ser opressivo às ações das mulheres enquanto sujeitos, algumas das personagens femininas shakespearianas são capazes de reverter sua posição de inferioridade.

Palavras-chave: Shakespeare; mulheres; travestimento.

CROSSDRESSING AS A SUBVERSIVE STRATEGY TO THE PATRIARCHY IN *TWELFTH NIGHT* AND *AS YOU LIKE IT*, BY SHAKESPEARE

The role of women in the seventeenth century in the Shakespearean theater is analyzed taking into account the strategy of crossdressing used by them to reach equality status and to be heard in an era dominated by patriarchalism. The *corpora* used are William Shakespeare's comedies *Twelfth Night* and *As you like it*, written by the years 1600-2, in which the characters Viola and Rosalind crossdress to achieve their aims. To do so, studies of Bourdieu (2002), Butler (2003) and Touraine (2007), as well as studies of the Shakespearean theater developed by Camati (2009) and Miranda (2007), among others, are used. The results reveal that even though the social apparatus is oppressive to the actions of women as subjects, some of the Shakespearean female characters are able to reverse their position of inferiority.

Keywords: Shakespeare; women; travestimento.

1 Mestrado em Letras, doutoranda em Letras, com ênfase em Literatura (PLE/UEM). E-mail: elizzandra1@hotmail.com

2 Érica Fernandes Alves, Doutora em Letras, com ênfase em Literatura Inglesa, professora do Departamento de Letras, UEM. E-mail: leka_erica@hotmail.com

William Shakespeare é considerado um dos maiores dramaturgos de todos os tempos, senão o maior. Com sua influência no meio social em geral e também na realeza escreveu dezenas de peças retratando os mais diversos temas da alma humana. Conforme apontam Wells & Taylor (1988), Shakespeare engajou-se no teatro em uma época auspiciosa, quando o drama e o teatro passaram por um *boom* de energia e reconhecimento já que anteriormente eram amplamente representativos de assuntos religiosos de caráter didático, o chamado teatro medieval.

Provavelmente, em sua infância e adolescência, Shakespeare teria assistido à encenação destes tipos de peças, assim como o surgimento dos primeiros teatros, ou *playhouses*, como eram chamados. A realização de tal façanha auxiliou no desenvolvimento do teatro e de toda a arte dramática, a atuação dos atores em si, as produções, o processo de tessitura, as companhias teatrais e sua administração (WELLS & TAYLOR, 1988).

Shakespeare escreve durante o Período Elizabetano³, no qual as concepções pautadas no medieval perdem parte de suas forças e cedem lugar ao Renascimento. O teatro desta época é marcado por mudanças consideráveis em relação à representação da realidade e à caracterização dos personagens, principalmente. Rosenfeld (2009) mostra que o grego e o medieval são teatros pré-ilusionistas, ou seja, não almejam produzir a realidade íntegra, em comparação, “vê-se na Renascença uma tendência cada vez maior para aceitar Aristóteles, já que as peças perderam o cunho religioso. Começou a haver mais psicologização, personagens cada vez mais diferenciados” (ROSENFELD, 2009, p. 155).

Assistimos, com o surgimento do Renascimento, a ascensão do estético, talvez, de certo modo, pela passagem da visão teocêntrica

³ O período Elizabetano abrange o reinado da Rainha Elizabeth I entre 1558 a 1603.

para a antropocêntrica da idade moderna. Juntamente com esta mudança, temos a ascensão da burguesia, a qual também possuía uma perspectiva antropocêntrica, impondo-se “com sua visão realista do mundo” (ROSENFELD, 2009, p. 157). Destarte, a arte passa a refletir tais concepções de mundo e o homem se torna o centro do universo, não apenas o homem em si, mas o homem inserido em um tempo. A temporalidade também passa a ser central na trama dramática, uma espécie de *secularização* que reforça a sequência de ações e o ponto de vista humano (ROSENFELD, 2009; WELLS & TAYLOR, 1988). O que passa a importar são o individualismo e o tempo presente.

Talvez Shakespeare seja o primeiro grande dramaturgo a psicologizar seus personagens e dar forma ao humano no teatro. Não é, de fato, totalmente apropriado refutarmos Bloom (1998), o qual afirma que o dramaturgo inglês inventou o humano. É um exagero pensarmos nele como o *magister ludi* de toda a literatura existente, mas, na verdade, Shakespeare encapsula a ideia do humano em seus personagens. Rosenfeld (2009, p. 167) argumenta que em sua dramaturgia a ação dá lugar ao caráter; a ação é o estopim para a caracterização dos personagens, ou seja, “a ação serve para expor os caracteres em seu aspecto mais importante”.

Muitos reconhecem em *Hamlet* esta especialidade. O personagem Hamlet encerra em si a explosão do indivíduo em sua força, seja ela bondosa ou malévola. Ele é senhor de suas próprias ações e os personagens ao seu redor sofrem as consequências de seus atos das mais variadas formas: Ofélia morre injustamente apesar de sua doçura e inocência; Polônio sofre uma morte horrível que não condiz com seu caráter, embora fútil. Nesta e em outras peças shakespearianas a injustiça pondera tal qual na vida real, diferentemente do que ocorria no teatro grego no qual o desfecho representava uma harmonia universal.

Neste artigo, abordamos justamente o humano em Shakespeare, mais especificamente, objetivamos analisar o perfil das mulheres em duas de suas comédias, *Noite de Reis* e *Como Gostais*, nas quais as protagonistas Viola e Rosalinda, respectivamente, precisam se travestir e se passar por homens para conseguir atingir seus objetivos. Por meio dessa análise, procuramos revelar a subjetificação dessas personagens e as relações de gênero presentes no desenrolar das tramas.

Em relação aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres no início da Idade Moderna, Shakespeare tem sido visto como pró-feminista (FROEHLICH, 2012). Entretanto, nos referimos a uma época muito distante dos dias de hoje e falar em feminismo nos séculos XVI e XVII não parece ser uma aspiração muito comum, como argumenta Camati (2009, p. 288):

Os textos de Shakespeare, impregnados de teor ideológico, incluíam reflexões sobre questões diversas, dentre elas problemas de gênero e as relações de poder na vida cotidiana. No entanto, o dramaturgo tinha plena consciência que não poderia e nem deveria expressar abertamente tudo que captava ao seu redor, e que posicionamentos heterodoxos e anti-hegemônicos deveriam ser apenas sugeridos. Muito antes de Freud, Shakespeare foi um dos mais perspicazes observadores do subtexto da vida, deixando-nos entrever as motivações veladas das personagens. Ele revelou as chaves ocultas de nosso comportamento, o hiato que existe entre comportamento explícito e motivação mascarada, aspectos retomados hoje não somente por escritores contemporâneos, mas também por sociólogos, psicólogos e antropólogos.

Quando Shakespeare começa a escrever suas peças por volta do ano de 1590, a Inglaterra era regida já há algum tempo por monarcas do sexo feminino. Com a morte de Eduardo VI, em 1553, a rainha Mary Tudor, filha de Henrique VIII, sobe ao trono e começa seu reinado que dura apenas cerca de cinco anos. Com sua morte, Elizabeth I se torna rainha. Essa mudança no panorama sucessivo de reis na Inglaterra é relevante para esta discussão, porque, apesar da mulher subir ao trono, poucas

transformações em prol de sua figura ocorrem neste país. As relações de gênero antes e durante o reinado de Elizabeth I não são muito diferentes. Abrams (2006, p. 662) comenta que as mulheres desta época eram totalmente subordinadas a seus pais, irmãos e maridos e, embora duas mulheres tivessem se tornado rainhas,

Estas poderosas governantes femininas eram geralmente reconhecidas como anomalias e nenhuma delas mostrou interesse pessoal em melhorar as condições das mulheres em sua sociedade. O seu foco principal, compreensivelmente, não era a irmandade, mas a sobrevivência.

A conclusão que podemos alcançar com essa constatação é de que as mulheres nesta época tendiam a aceitar e até mesmo a repetir o padrão patriarcal imposto desde sempre às mulheres. Bourdieu (2002, p. 18) salienta esta questão mencionando a naturalização ou *habitus* incutido na mente da sociedade: “A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão do trabalho; é a estrutura do espaço na sociedade; é no interior da casa; é na estrutura do tempo”. A sociedade, construída há muito tempo sobre pilares patriarcais, segue a ordem vigente, mantendo as mulheres numa espécie de clausura, onde o silêncio e a submissão imperam. Mas tudo isso se dá porque,

As próprias mulheres aplicam a toda realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamentos que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. (BOURDIEU, 2002, p. 45).

Mesmo estando no poder, estas monarcas não escapavam de serem definidas por seu estado civil, seu comportamento sexual e seu potencial de reprodução. Elizabeth I, por ser protestante, assegura várias continuidades do pensamento protestante em seu reinado. Se por um lado, para as

mulheres, esse pensamento fechou-lhes as portas para a independência em relação às questões de sexualidade e casamento, por outro, a insistência do protestantismo em reconhecer a Escritura e difundir seu conteúdo foi crucial para que as mulheres tivessem maior acesso à leitura e escrita e, de fato, neste período, o número de mulheres alfabetizadas aumentou gradativamente (ABRAMS, 2006).

Como observa Miranda (2007, p. 82), as mulheres retratadas por Shakespeare “exemplificam tanto o papel tradicional da mulher na Idade Média como o papel em transformação na época elisabetana do Renascimento inglês”. O dramaturgo parece notar estas e outras contradições no seio da sociedade e em várias de suas peças, principalmente nas comédias, as mulheres são vistas como seres de extrema força e vontade: em *Como Gostais*, Rosalinda é a protagonista que luta para sobreviver em um ambiente hostil às mulheres; Pórcia em *O Mercador de Veneza* se disfarça como advogado para salvar a vida de seu amado, Cordélia em *Rei Lear* é a filha justa e defensora de seu pai doente. Poderiam ser citadas outras peças em que a mulher desfila como protagonista, mas, por outro lado, é relevante ressaltar que em muitas delas a mulher oscila entre sua subjetificação e sua *fragilidade* simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino. Em nosso estudo, essa oscilação é levada em conta. Em ambas as peças elencadas para esta análise, duas mulheres precisam fingir que são pessoas totalmente diferentes em ambientes desconhecidos. A estratégia que elas utilizam é o travestimento⁴, ou seja, de mulheres passam a representar o papel de homens – um caminho bastante perigoso. Butler (2003) atenta para a questão da abjeção do sujeito. De acordo com ela, o sujeito só existe a partir de um código normativo de inteligibilidade cultural. A transgressão implica a exclusão do convívio social.

4 Travestimento ou crossdressing em inglês é o ato de vestir roupas do sexo oposto para a mulher se passar por homem e vice-versa.

As mulheres da época em que as peças são escritas tinham um papel bem definido na sociedade, escolher outro poderia resultar em sérios problemas para elas mesmas.

Em *Noite de Reis*, temos a personagem Viola que, devido a um naufrágio, vai parar em outro país. Para poder se proteger e conhecer o terreno em que está adentrando, ela se transveste de Cesário, indivíduo logo estimado pelo Conde Orsino, o qual é apaixonado por Lady Olívia e solicita a Cesário que leve suas mensagens de amor a ela. Entretanto, como é comum nas peças shakespearianas, a confusão se instaura e Cesário, que é na verdade Viola, se apaixona por Orsino. Ao levar as mensagens para Olívia, esta se apaixona por Cesário, que lamenta o fato de ter se disfarçado de homem. Há uma confusão de identidades muito intensa na trama, embora em nenhum momento Viola se coloque em dúvida sobre ser heterossexual, apesar de que alguns estudos sobre Shakespeare indiquem fortes tendências homoeróticas em suas peças (TRAUB, 2002). No diálogo entre o personagem Feste e Viola, fica evidente que Viola não se deixa levar pela paixão de Olívia:

Feste: Que Júpiter, em sua próxima consignação de pelos, conceda-te uma barba!
Viola: Palavra de honra, e isso eu posso te contar: estou quase doente por uma barba. [à parte:] Apesar de que não a quero crescendo no meu rosto. (SHAKESPEARE, 2011, p. 75).

Na verdade, vemos que o desejo de Viola é por Orsino, que, por ser homem, possui barba e as palavras ditas por ela no *à parte*⁵ refletem seu desejo de se assumir mulher, mas ela não pode se declarar ao Conde Orsino, pois se passa por homem; e também não pode revelar a Olívia sua identidade real, fazendo com que ela desista de suas investidas românticas. Quando descobre que Olívia se apaixonou por ela, Viola só tem a lamentar:

5 Termo comum para designar o momento em que o personagem teatral fala algo para si próprio e não em diálogo com outro personagem.

Viola: [...] Disfarce meu, agora vejo que tu és uma perversidade, por onde o coisa-ruim muito pode, grávido de imaginação como ele é. Como é fácil, para um homem bonito e mentiroso, imprimir suas formas na cera de que são feitos os corações femininos. Ai de mim! Nossa fragilidade, e não nós, é a causa de sermos como somos, pois é disso que somos feitas. E agora? Como é que isso vai terminar? Meu mestre, ele a ama demais, e eu, pobre monstro, sou louca por ele, e ela, equivocada, parece que está louca por mim. O que vai acontecer depois disso? Visto que sou homem, meu estado é desesperançoso pelo amor de meu mestre; posto que sou mulher (ai de mim quando?!), quantos suspiros vai a pobre Olívia suspirar para nada? Ah, tempo, tu precisas desenredar isto, não eu; é um nó apertado demais para eu desfazer (SHAKESPEARE, 2011, p. 45).

Esta fala de Viola tem muito a revelar sobre as questões de gênero da época. Por um lado, vemos que as mulheres são caracterizadas como indivíduos frágeis, com o coração “de cera”, ou seja, fácil de ser moldado pelos homens. Por outro, observamos que os homens podem ser trapaceiros a ponto de utilizarem sua aparência para conquistar e enganar as mulheres. O homoerotismo não é sequer insinuado em nenhuma cena entre Olívia e Viola/Cesário, embora muitos críticos tenham sugerido que a prática era comum nesta época (TRAUB, 2002; MENON, 2012). Olívia se apaixona pelo homem que Viola representa e Viola não corresponde a esse amor. A salvação de Viola neste quiproquó é a aparição de seu irmão gêmeo, Sebastião, que se apaixona e se casa com Olívia no final da peça. Em *Como Gostais*, observamos também uma descrição parecida das mulheres e dos homens. Rosalinda, quando decide se travestir de homem para fugir de seu tio e partir em segurança pela floresta, assim coloca:

Rosalinda: Não seria melhor, já que sou mais alta que a média, que eu me vestisse de alto a baixo como um homem? Uma adaga elegante, embainhada na cintura e caindo de lado sobre a coxa, na mão uma lança para caçar javalis e, no coração, bem escondido, todo medo feminino que existe. Desfilaremos um exterior marcial e fanfarrão, elegante e arrogante, como o fazem inúmeros outros covardes masculinos, que desafiam o mundo apenas com a aparência (SHAKESPEARE, 2009, p. 42).

Verificamos que as mulheres são descritas como seres que têm medo e devem escondê-los em seu coração. Os homens, por sua vez, utilizam-se de sua aparência para desafiar o mundo. A recorrência desses elementos é comum em Shakespeare. Em *Hamlet*, por exemplo, Ofélia é a filha mais jovem de Polônio, o qual a adverte que os homens são corruptos e traidores, enquanto ela, apenas uma jovem moça, é frágil e fácil de ser ludibriada. Em *Otelo*, a personagem Desdêmona é tida como frágil e morre sem ter chances de provar sua inocência.

Na fala dessas duas personagens aqui analisadas, há uma separação binária entre homens e mulheres demonstrando uma espécie de essência para ambos. Touraine (2007, p.23) afirma que “a existência de uma natureza feminina deve ser rejeitada”, porque esta natureza e a criação do gênero são apenas criações masculinas para subjugar as mulheres. Butler (2007) corrobora essa ideia quando argumenta que o termo *mulher* é um termo em processo, em devir, aberto a intervenções e ressignificações, portanto, impossível de ser descrito em definitivo ou precisamente. Mesmo que engendradas em sua sociedade, estas mulheres shakespearianas trilham caminhos inusitados entre o patriarcalismo sempre presente.

A impossibilidade de mostrar a real identidade é fato nas peças. Por meio de suas próprias estratégias para reconhecer o local onde estava adentrando – Ilíria – e se proteger de quaisquer problemas que uma mulher pudesse enfrentar em um país estrangeiro, Viola, em *Noite de Reis*, se coloca na mais difícil das situações. Além disso, a todo o momento ela se depara com questionamentos – indiretos, é verdade – sobre sua identidade. Quando vai à casa de Olívia pela primeira vez, ela é descrita por Malvólio da seguinte maneira:

Malvólio: Nem tão maduro que seja um homem, nem tão jovem que seja um menino. Como uma vagem que antes de ser ervilha, ou

como a maçã que se cozinha, ainda antes de estar pronta para se comer. Assim é com ele; no ponto de virada, entre menino e homem. É de muito boa aparência, e fala de modo agudo. A conclusão é de quem bem saiu dos cuíros (SHAKESPEARE, 2011, p. 33-4).

A descrição de Malvílio representa, de certo modo, muito precisamente, as características da androginia que surge durante o Renascimento. Quando o duque Orsino descreve Cesário, sem saber que este é, na verdade, Viola, a androginia é claramente observada:

Duque: [...] Quem diz que tu já és um homem precisa dissimular e ocultar a tua pouca idade, essa tua afortunada juventude. Os lábios de Diana não são mais lisos ou vermelhos. Teu pomo-de-adão é mínimo, como o de uma donzela; tua voz clara e constante em tudo imita atributos femininos. (SHAKESPEARE, 2011, p. 25).

O travestimento era uma prática comum no teatro elisabetano mesmo que não fosse parte da trama, tendo em vista que todos os personagens femininos eram representados por jovens rapazes. Como as mulheres eram representadas no palco por rapazes, temos nestas peças um rapaz que representa uma mulher que representa um homem. Estes rapazes eram versados na arte da imitação e estavam acostumados a usar maquiagem, roupas e adotar gestos femininos no palco. O público que assistia às peças também já estava habituado a esta prática. Entretanto, na vida real, o travestimento por parte do homem era visto como um sinal de fraqueza e vergonha, tendo em vista que o sexo feminino era inferiorizado e usar roupas de mulher diminuía a força e autoridade de qualquer homem. Na mulher, podia sinalizar uma gama variada de situações, desde o fato de ter uma sexualidade não controlada até o desejo de não ser submissa, como comenta Howard (1988, p. 424): “Quando as mulheres usavam roupas masculinas, elas simbolicamente deixavam suas posições subalternas. Elas se tornavam mulheres sem donos; isto ameaçou a queda da hierarquia,

sendo discursivamente lido como a erupção de sexualidade descontrolada”.

Ainda sobre a questão do travestimento na vida real das mulheres, Shapiro (1996) pontua que, no caso das mulheres das classes mais baixas, o preconceito era ainda maior. Segundo ele, invariavelmente, a crença comum da época sobre as mulheres dessa classe social que se travestiam era que o faziam “para esconder suas identidades enquanto praticavam atos sexuais ilícitos” (SHAPIRO, 1996, p. 16). Havia uma tentativa muito forte de punir a sexualidade e a prostituição durante o reinado de Elizabeth I, e, como resultado, qualquer prática diferente – como o travestimento fora do teatro – poderia ser ligada à promiscuidade. Os arredores dos teatros londrinos abrigavam muitas prostitutas, entretanto, “não são descritas em lugar nenhum estando travestidas” (SHAPIRO, 1996, p. 20). Esta constatação denota apenas a repressão à praticamente qualquer atitude não esperada vinda das mulheres.

Em *Como Gostais*, o esquema de travestimento é ainda mais complexo que em *Noite de Reis*: temos um jovem ator que interpreta o papel de uma mulher (Rosalinda), que finge ser um rapaz (Ganimedes), que interpreta o papel de uma mulher (Rosalinda). Na trama, Rosalinda foge das maldades de seu tio para a floresta disfarçada de Ganimedes. Lá descobre que Orlando – por quem é apaixonada – também está apaixonado por ela. Entretanto, para testar o amor e a sinceridade de Orlando, Rosalinda não revela sua real identidade. Ela, enquanto Ganimedes, propõe a Orlando que eles finjam que Ganimedes é Rosalinda. Desse modo, Orlando passa a declarar seu amor a Rosalinda e esta testa se Orlando não é falso em sua paixão.

As peças onde há o travestimento mostram como estas transformações (homem se vestindo de mulher e vice-versa) engendram problemas emocionais, “abalando as categorias de identidade

sexual e classe social e permitindo que os personagens explorem os territórios emocionais que uma cultura oficialmente hostil ao desejo pelo mesmo sexo e mistura de classes comumente não aceitava” (ABRAMS, 2006, p. 1077). Quando Butler (2003) questiona sobre as oposições binárias que persistem em se reproduzir interminavelmente, observamos que em Shakespeare esse binarismo se torna um tanto quanto turvo e matizado, mesmo que de forma implícita, na maioria das vezes.

Na realidade, o travestimento, nessas duas peças, representa uma alternativa para as duas mulheres que se veem obrigadas a enfrentar o desconhecido. Como as mulheres são consideradas seres frágeis e incapazes de se defenderem em um mundo onde os homens são enganadores e corruptos, as personagens precisam se passar por homens para conseguir seguir adiante, como afirma Froehlich (2012) em estudo recente, no qual questiona o fato de as personagens femininas shakespearianas serem independentes: “Para ter mobilidade social possível a elas, as personagens femininas precisam se vestir e atuar como homens” (FROEHLICH, 2012, p. 96). Entendemos que a estratégia parece ser meio às avessas, mas se pensarmos que estas peças foram escritas em um tempo quando às mulheres era relegado apenas o domínio doméstico em detrimento ao social, ela convém e se mostra suficiente para os intentos almejados pelas protagonistas. Esse disfarce traz à tona o conceito de donzela-guerreira (GALVÃO, 1998) o qual identifica a mulher que se comporta como homem, para adentrar no mundo masculino e desfilar ações em meio a todos. Entre as características mais comuns nestas mulheres estão a sabedoria, virgindade e visão.

Em estudo sobre a donzela-guerreira, chamado *A Donzela-Guerreira – Um Estudo de Gênero*, de 1998, a professora de literatura da USP, Walnice Nogueira Galvão, enumera uma série de mulheres na literatura, mitologia e cultura mundiais

que seriam representativas, tais como: Palas Atena, Iansã, Iemanjá, Guerreiras Amazonas, Joana D’arc, Anita Garibaldi, Diadorim, Lucíola, Simone Weil, dentre outras. A autora argumenta que:

Para melhor compreender a donzela-guerreira, é preciso compará-la com as demais. Entre tantos destinos de mulher, ela se destaca, de saída, por ser outra: ela não é mãe, nem esposa, nem prostituta, nem feiticeira, etc. Seu nicho muito especial deve ser procurado onde não radica nenhuma dessas. (GALVÃO, 1998, p. 34).

Assim, acreditamos que o mito da donzela-guerreira se liga ao travestimento, pois este alude à ideia de que a mulher é capaz de ser agente quando disfarçada de homem. O travestimento funciona como uma ilusão de identidade para os outros personagens, o qual liberta as personagens femininas do fardo de terem que ser submissas, passivas. Em determinado momento, Viola diz: “[...] eu não sou o que sou” (SHAKESPEARE, 2011, p. 80), deixando claro para o leitor ou expectador que ela representa um papel, que ela é realmente uma “atriz de sua história”, como menciona Touraine (2007), em *O Mundo das Mulheres*. No caso de Rosalinda, podemos pensar que a personagem vai ainda além de seus objetivos primários. Ao se deparar com seu amado na floresta, a personagem aproveita-se do fato de estar travestida para sondar as intenções do rapaz:

Rosalinda: Eu poderia curá-lo, se ao menos você me chamasse de Rosalinda e viesse todos os dias até o meu galpão para me cortejar.

Orlando: Pela fé que tenho no amor que sinto, eu vou.

[...]

Orlando: De todo o coração, meu jovem.

Rosalinda: Não, você deve me chamar de Rosalinda. (SHAKESPEARE, 2009, p. 82).

A personagem parece se divertir à custa de seu engodo e, por vezes, o discurso disfarçado de Rosalinda revela a concepção que se tem sobre o papel e o caráter de homens e mulheres naquela sociedade, principalmente, em relação

ao casamento: “Rosalinda: [...] Os homens são a primavera de abril quando se enamoram e namoram, e são o inverno de dezembro quando se casam. As donzelas são a primavera de maio quando são donzelas, mas o céu muda quando elas se tornam esposas” (SHAKESPEARE, 2009, p. 99). Claramente a personagem está testando o amor que Orlando diz sentir por Rosalinda e procura atizar sua crítica em relação ao casamento.

Além disso, diferentemente de Viola, que se sente mal por saber que Olívia está apaixonada por seu *alter ego*, Cesário, Rosalinda se diverte quando descobre que Febe está apaixonada por seu *alter ego*, Ganimedes. No final da trama, é Rosalinda quem arquiteta e intermedia os casamentos entre ela e Orlando, Febe e Sílvio. Esta ação revela o quão agente é a personagem, fugindo do estereótipo de submissão e passividade tão comum às mulheres da era elisabetana.

Em relação ao casamento, em *Noite de Reis*, o duque Orsino desconfia que Cesário (Viola) está apaixonado por alguém. A descrição feita de homens e mulheres pelo duque reforça a ideia de que são diferentes e que o casamento, assim como o tempo os transforma:

Duque: Que tipo de mulher ela é?
Viola: Muito parecida consigo, senhor.
Duque: Então ela não te merece. Que idade tem ela?
Viola: Aproximadamente a sua idade, milorde.
Duque: Velha demais! Minha nossa, deixe que as mulheres continuem pegando homens mais velhos. Ao mesmo tempo que ela vai se encaixando no jeito dele, toma as rédeas do coração do marido e consegue equilibrá-lo. Porque nós, rapaz, seja como for que elogiemos a nós mesmos, nossas afeições são mais volúveis e oscilantes que as das mulheres, e mais cedo se desgastam e mais cedo se perdem.
Viola: Penso que sim, milorde.
Duque: Então permite que o teu amor seja mais novo que tu, ou o teu afeto não vai segurar a tensão. Porque as mulheres são como as rosas: depois que a bela flor desabrochou, as pétalas caem no mesmo instante.
Viola: E são mesmo; ai de mim, que elas são assim mesmo. São criadas para fenecer quando chegam à perfeição (SHAKESPEARE, 2011, p. 56-7).

Observamos neste diálogo que a mulher é educada e dirigida o tempo todo para o casamento e para ser uma espécie de ornamento, como uma flor. Bourdieu (2002) nos lembra de que o papel que, tradicionalmente, compete mais à mulher, exige extrema atenção à aparência física e predisposições à sedução e com a aspiração de se identificarem com os modelos dominantes. Apesar das tentativas de se tornarem agentes, elas se veem reduzidas na condição de instrumentos de exibição ou de manipulação simbólicas.

Entretanto, o crítico feminista revela que a dominação masculina se tornou questionável com o passar do tempo devido, principalmente, ao trabalho crítico do movimento feminista. Os principais fatores de mudanças incluem o aumento do acesso ao ensino secundário e superior, ao trabalho assalariado; distanciamento em relação às tarefas domésticas e às funções de reprodução; adiamento da idade do casamento e da procriação; a abreviação da interrupção da atividade profissional por ocasião do nascimento de um filho; maior número de divórcios e queda dos percentuais de casamento.

Em se tratando do século XVII, estas conquistas estão longe de se realizarem, por isso a mulher ainda desempenha papéis ínfimos em relação ao homem. Porém, se observamos que Rosalinda e Viola dão passos, ainda que tímidos, em direção às suas próprias escolhas e, ainda mais, utilizam-se de estratégias ardilosas para agirem em um mundo tipicamente masculino, podemos acreditar que de fato Shakespeare era pró-feminista. Froehlich (2012) aponta que, na verdade, há duas grandes tendências ao se estudar o papel feminino nas obras de Shakespeare. Segundo ela, a primeira seria a de que Shakespeare era realmente um feminista e a outra é de que ele apenas fazia parte do sistema privilegiado patriarcal da época e, assim sendo, as personagens femininas de sua obra não podem ser lidas como mulheres agentes.

Se qualquer uma dessas teorias é verdadeira é algo que não pode ser provado. Todavia, grande parte das mulheres retratadas por Shakespeare foge ao padrão do início da Inglaterra moderna como aponta Kemp (2010, p. 173) ao afirmar que as mulheres shakespearianas são reconhecidas por “desafiarem as convenções do comportamento feminino do início da Idade Moderna, ou mesmo, de toda a Idade Moderna”. Corroborando essa ideia, em um estudo sobre a mulher na obra shakespeariana, Miranda comenta que:

O enfoque do universo feminino na obra de Shakespeare é um assunto complexo por vários motivos. As suas obras permitem uma multiplicidade de leituras, entretanto, dentro desse leque de possibilidades, existem várias tendências e abordagens que vão desde as leituras feministas, crítico feministas, psicanalíticas, materialista culturais, dentre outras. Na realidade, não existe uma definição da mulher por Shakespeare: ele retrata uma galeria de personagens femininas que foram tiradas da história e da vida cotidiana. Elas refletem os tempos em que elas viveram, mas tornaram-se, acima de tudo, porta-vozes da luta das mulheres pela igualdade e respeito (2007, p. 82).

Como fica revelado neste trabalho, Viola e Rosalinda representam papéis masculinos dentro de uma sociedade onde a mulher é invisível, muda. A necessidade do travestimento não é questionada em nenhum momento. O dilema de se passar por homem parece ser mais difícil para Viola, mas mesmo assim, a personagem resiste às dificuldades que advêm de sua transformação. Rosalinda, ainda mais segura do papel que assume, é capaz de influenciar os outros ao seu redor para que sigam seus desmandos. O disfarce só é revelado quando realmente não mais necessário e as mulheres retomam sua identidade ocultada até aquele momento. É interessante notar que não há questionamento sobre suas mentiras quando todos descobrem sua farsa, o que demonstra, de certo modo, que sua ação é justificada e desculpada por todos. Embora assumido posições masculinas, as mulheres destas duas comédias conseguem atingir

os objetivos que almejam, e, nesta visão, as mulheres deixam de ser frágeis e incapazes.

Bourdieu (2002) afirma que o homem dominante é forte, protetor, e a mulher dominada é frágil e protegida, sempre dependente. A reação feminina é a esperada (doçura, simpatia) para não quebrarem a expectativa e manterem a condição de dependência, porém há a quebra de tal expectativa quando praticam um esporte, por exemplo, (corpo-para-si-mesma), fato que pode ser julgado e tolhido por comportamentos sexistas. No caso das heroínas shakespearianas analisadas neste trabalho, elas quebram as expectativas da essência feminina pregada na época, pois agem de forma a irem de encontro com suas metas, mesmo que para isso precisem desempenhar ações diferentes das quais estão habituadas a cumprir. Camati (2009, p. 296) complementa que:

Shakespeare captou no ar as inquietações do período em que viveu, e sendo dotado de uma sensibilidade apurada deu corpo e voz às novas idéias. O bardo mostrou simpatia pelas mulheres que expressavam seu descontentamento através do travestimento, um artifício para subverter a autoridade constituída. Apesar de que algumas personagens das comédias proferem discursos misóginos, percebe-se o distanciamento do autor. Shakespeare, por meio da recriação da convenção do travestimento, de certa maneira, solapava e enfraquecia os preconceitos contra a mulher. Ao mostrar a teatralidade e performatividade dos comportamentos sociais, seus textos levantam questionamentos que revelam uma estrutura de poder patriarcal sob pressão. Mostra que muitas mulheres, longe de serem subservientes, tinham seus próprios meios de subversão e mecanismos de poder apesar das opressões do sistema.

Por sua vez, cabe observar que embora estas mulheres mostrem características masculinas por meio do travestimento, elas ainda são fisicamente fracas em alguns momentos. Em *Noite de Reis*, Viola fica amedrontada quando Sir Andrew a desafia para um duelo de espadas, enquanto mais tarde seu irmão gêmeo, Sebastião, não fraqueja diante do duelo e a ele se entrega com furor. Em *Como Gostais*, Rosalinda desmaia ao ver

sangue de Orlando em um lenço. Estes eventos comprovam o que já foi mencionado neste trabalho: as obras shakespearianas representam as contradições presentes no seio de sua sociedade onde as mulheres parecem estar divididas entre sua subjetificação e os preceitos patriarcais tão arraigados nas consciências. Contribuindo com essa ideia, Miranda (2007) argumenta que Shakespeare foi habilidoso ao colocar em suas peças um ponto de equilíbrio, por um lado, temos mulheres fortes, poderosas e agentes, por outro, mulheres que ainda estavam presas à ordem familiar, social e, portanto, obedientes ao sistema patriarcal da época.

Este artigo buscou mostrar não um Shakespeare feminista, mas um Shakespeare sutil e consciente do momento em que vivia, consciente dos problemas sociais inculcados em sua sociedade, sendo um deles, a mulher dividida entre a subserviência, o patriarcado e a mulher enquanto atriz de sua própria vida, para citar Touraine (2007). É preciso lembrar que historicizar a obra shakespeariana é necessária quando aplicamos teorias modernas para analisá-la. Mas também, não é possível estabelecer que sua obra não contenha visões críticas da sociedade e um certo posicionamento em relação aos acontecimentos e ideologias presentes naquela época.

Referências

- ABRAMS, M. H. (General Editor). *The Norton Anthology of English Literature*. vol. 1. 8th edition. London/New York: W.W. Norton, 2006.
- BLOOM, H. *Shakespeare: The Invention of the Human*. New York: Riverhead Books, 1998.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Trad. De Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BUTLER, J. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade*. Trad. De Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMATI, A. S. Reflexões sobre as Linguagens Cênicas de Shakespeare: O Duplo Travestimento em O Mercador de Veneza. In: *Scripta Uniandrade*, n. 7, 2009, p. 287-298.
- FROEHLICH, H. Independent Women? Representations of gender-specific possession in two Shakespeare plays. IN: DONELLY, K; FORMATO, F. (ed). *Papers from the 7th Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching 2012*. Vol. 7. Disponível em: http://www.ling.lancs.ac.uk/pgconference/v07/LAEL_Volume7_2013.pdf
Acesso em 02, jul. 2017.
- GALVÃO, W. N. *A donzela-guerreira: um estudo de gênero*. São Paulo: SENAC, 1998.
- HOWARD, J. E. *Cross-dressing, the Theatre, and Gender Struggle in Early Modern England*. s/l: Shakespeare Quarterly, 1988, p. 418-440.
- KEMP, T. D. *Women in the Age of Shakespeare*. Santa Barbara, CA: Greenwood Press, 2010.
- MENON, M. *Shakespeare: A Queer Companion to the Complete Works of Shakespeare*. Durham: Duke University Press, 2011.
- MIRANDA, C. A. O retrato da tragédia feminina nas recriações da Ofélia shakespeariana. In: MALUF, S. D; AQUINO, R. B. (orgs). *Olhares sobre textos e encenações*. Maceió: Edufal, 2007.
- ROSENFELD, A. *A arte do teatro: aulas de Anatol Rosenfeld (1968) / Registradas por Neusa Martins*. São Paulo: Publifolha, 2009.
- SHAKESPEARE, W. *Como Gostais*. Trad. De Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.
- _____. *Noite de Reis*. Trad. de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

SHAPIRO, M. *Gender in Play on the Shakespearean Stage: Boy Heroines and Female Pages*. Michigan: Michigan Press, 1996.

TOURAINÉ, A. *O Mundo das Mulheres*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRAUB, V. *The Renaissance of Lesbianism in Early Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WELLS, S; TAYLOR, G. (ed). *William Shakespeare: The Complete Works*. Oxford: Clarendon Press, 1988.

Submissão: janeiro de 2018

Aprovado: abril de 2008

Os gêneros textuais em livro didático de inglês do ensino médio¹

Mônica Lopes²

Lídia Stutz³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de uma unidade de livro didático de inglês para verificar os gêneros textuais adotados como instrumento de ensino e se há alguma proximidade com a proposta de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O livro *Way to Go*, foco de nossas análises, é um dos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático, de 2015, para o Ensino Médio. Embora tenha um número expressivo de gêneros na unidade analisada, há uma recorrência no enfoque do gênero mapa conceitual, sem, no entanto, apresentar explicitamente suas dimensões ensináveis durante a maior parte das onze sessões da unidade. Observamos também que o distanciamento da proposta de sequência didática ocorre pela ausência da avaliação inicial, o que pode conduzir ao ensino genérico, sem que haja uma constatação dos obstáculos e das capacidades de linguagem dos alunos.

Palavras-chave: gêneros textuais. livro didático. língua inglesa

TEXT GENRES IN AN ENGLISH HIGH SCHOOL TEXTBOOK

Abstract

This study aims at presenting an analysis of an English textbook unit to verify which text genres have been used as tools for teaching, and if there is any proximity with the didactic sequence proposal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). The analyzed textbook is named *Way to Go*, one of the approved didactic materials of the National Textbook Program (PNLD), in 2015, for the English subject to Brazilian high schools. The results show that although there is an expressive number of genres, the mind maps genre is the most recurrent focus of the unit, even though there is not an explicit presentation of its teachable dimensions throughout most of its 11 sections. We also observed an absence of a first evaluation, i.e., an assessment of pupils obstacles and language capacities, which may lead to a generic teaching, distancing this unit from the didactic sequence proposal.

Key-words: text genres. textbook. English language

1 Esta pesquisa é parte dos estudos de dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO-PR. A pesquisa veicula-se aos estudos do grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Práxis Docente e à Linha de Pesquisa Linguagens, Leitura e Interpretação.

2 Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO, e-mail: lopesmonica@bol.com.br

3 Doutora em Letras (UEL), PROFESSORA DO Departamento De Letras da Unicentro e do Programa de Pós-graduação em Letras. E-mail lidia.stutz@gmail.com

Introdução

Este artigo tem por objetivo investigar a proposta de ensino de Língua Inglesa (LI) de uma unidade do livro didático *Way to Go*, do 1º Ano do Ensino Médio. Esse material fez parte do conjunto de livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e foi escolhido por professores de vários colégios estaduais de Guarapuava-PR, para dar suporte ao trabalho docente da disciplina de LI.

A preocupação com os materiais didáticos para o ensino de línguas tem crescido nos últimos anos em diversas frentes, seja nos estudos e eventos científicos, seja nas propostas governamentais. Entre os diversos estudos que têm contemplado a análise de material didático, citamos Silva e Sarmiento (2015), Silva, Parreira e Fernandes (2015), Fernandez (2014), Farias e Ferreira (2014), D'almas e Passoni (2013), Oliveira (2012), Tortato (2010), Paulino (2009), Dias (2009), Almeida Filho (1994) que discutem sobre os manuais de professores, a representação dos discursos escritos, a escolha quase aleatória dos livros, gêneros textuais em livros didáticos, análise e escolha dos livros. A partir das propostas das pesquisas, consideramos o nosso estudo relevante por prover subsídios ao professor ao realizar a ação de selecionar o material didático para nortear as ações docentes.

A educação básica tem atualmente o apoio do Programa Nacional do Livro Didático PNLD para suprir as demandas de livros nas escolas de todo o país, assim como o ensino de línguas do Ensino Médio é norteado por documentos orientadores como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna - PCNLEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), a Base Nacional Curricular Comum de Língua Estrangeira Moderna - BNCC LEM (BRASIL, 2015) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Além dos documentos oficiais já apresentados, alicerçamo-nos nos estudos referentes aos gêneros orais e escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), com base nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, (BRONCKART, 1999). Conforme a didática das línguas da Escola de Gêneros de Genebra, há uma prévia necessidade de reconhecer os contextos de ensino, construção de modelos didáticos para prover as dimensões ensináveis do gênero que orientem a elaboração de sequências didáticas para o ensino de línguas na escola.

A partir de nossa reflexão sobre os documentos e os estudos na área de gêneros textuais, nosso foco de análise volta-se para verificar qual é a proposta de trabalho do livro do 1º ano *Way to Go*, aprovado no PNLD (BRASIL, 2015). Nossos objetivos específicos contemplam: a) analisar os gêneros textuais que compõem a segunda unidade do livro; e, b) verificar se há aproximação da proposta de trabalho envolvendo sequências didáticas para as aulas de LI.

Diante disso, apresentamos a seguir as quatro partes que compõem este artigo: na primeira trazemos a fundamentação teórica subdividida em a) prescrições que norteiam o ensino de línguas, b) o PNLD, juntamente com os estudos sobre livro didático (LD) e c) os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo que embasam as nossas reflexões sobre os gêneros textuais e sequências didáticas. Na segunda parte, tratamos da metodologia com uma descrição sobre a conceituação da pesquisa e sobre os dados selecionados. Na terceira parte, introduzimos a análise na qual apresentamos um levantamento sobre os gêneros inseridos na unidade, as esferas de circulação e os objetivos de aprendizagem. Na quarta parte, apresentamos as considerações finais que apontam a importância deste estudo na formação inicial e continuada de professores de inglês com relação à tarefa de escolha de materiais para o ensino.

Fundamentação teórica

Um olhar sobre as propostas governamentais

Além dos materiais que estão disponibilizados aos professores nas escolas, o ensino de línguas é norteado por prescrições que têm a função de guiar, orientar o trabalho docente nas diversas disciplinas do Ensino Básico. Entre os documentos mais relevantes no território nacional estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna - PCNLEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), a Base Nacional Curricular Comum de Língua Estrangeira Moderna - BNCC LEM (BRASIL, 2015) e no território paranaense, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Quanto aos PCN-Ensino Médio (BRASIL, 2000), há uma ênfase em gêneros para o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira. No início da proposta, conforme essa prescrição apresenta, “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem [...]” (BRASIL, 2000, p. 8). Assim, poderíamos relacionar o ensino por meio de gêneros discursivos/textuais como um instrumento para o uso da linguagem a partir contextos sociais diversos. Já na parte específica destinada para a língua estrangeira (LE), embora o termo gêneros desapareça, assinala-se a necessidade do aluno ter bom domínio da “competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica” (BRASIL, 2000, p. 29) para a recepção e produção de enunciados.

Para as OCEM (BRASIL, 2006, p. 111), “o ensino tem o foco na habilidade da leitura, comunicação oral e prática escrita como práticas culturais contextualizadas.” O ensino das

habilidades mencionadas acima, deve partir de ações sócio-culturais, bem como faz-se necessário tecer relações desse meio com o contexto local de aprendizagem. O documento apresenta avanços com conceitos importantes como (multi) letramento, multimodalidade e hipertextos que mostram a preocupação com a “inclusão digital e social com enfoque educacional”. A leitura alia-se ao letramento com as “várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98).

Ainda nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 111-112), há a menção sobre “o planejamento de curso para as aulas de LE” a partir das habilidades e que tenha como ponto de partida temas como “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais.” Percebemos, portanto, que as habilidades e os temas norteiam o ensino de inglês.

A BNCC LEM (BRASIL 2015, P. 89), na versão preliminar destaca:

um trabalho com compreensão e produção oral, leitura e produção de textos, de modo a propiciar vivências com gêneros discursivos orais, escritos, visuais, híbridos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues.

Verificamos que há um desencontro na escrita inicial da BNCC com as páginas do conteúdo para o 1º Ano do Ensino Médio. Na introdução, o documento menciona que há necessidade de ativar o conhecimento prévio do aluno, na compreensão e reflexão sobre as características dos gêneros textuais. Entretanto, nos objetivos de aprendizagem não menciona essas questões, pois inicia com as habilidades de escutar, ler e escrever diante de uma variedade de gêneros, dos campos de atuação práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas, mediadas pelas

tecnologias de informação, comunicação, trabalho (BRASIL, 2015) e perguntas norteadoras. Portanto, parece um recorte de informações dispostas em cada parte do documento e que carece de maiores esclarecimentos sobre a forma de trabalhar com os referidos gêneros textuais.

No Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) apontam que o ensino de línguas na escola se dá por uma diversidade de gêneros. A proposta de ensino é discursiva e tem nos gêneros os conteúdos que norteiam os objetos de ensino para realizar as interações e promover sentido para os estudantes. Assim, os documentos acima analisados são importantes porque trazem orientações para o ensino de línguas nas escolas, no sentido de prover subsídios para o trabalho do professor, sendo alguns mais próximos e outros mais distantes da proposta de gêneros. De modo geral, observamos que há uma necessidade premente de partir de propostas mais contextualizadas para que o docente realize práticas cujo ponto central vai muito além de meros aspectos gramaticais ou elementos isolados.

Discutidos os documentos, trazemos, no próximo tópico, considerações a respeito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do LD.

PNLD e livro didático do Ensino Médio

No intuito de trazer de modo sintético a história sobre o LD para o Ensino Médio, verificamos qual foi o material de LI usado nas escolas públicas do Paraná e que antecede à avaliação do PNLD, até chegarmos no material que procede a nossa análise. Consideramos que o uso do LD nessa disciplina é recente, pois o primeiro material do referido estado surgiu em 2006 com o nome de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e Inglês/vários autores. Ele foi organizado pelos próprios professores da rede e cada unidade foi

produzida por um docente diferente. Em 2011, ocorreu a primeira escolha de livros didáticos para o Ensino Médio, disponibilizados pelo PNLD de LE. As escolas receberam o guia do LD para os professores conhecerem as coleções, proceder a análise e escolha do material para uso em 2012.

Com relação às propostas governamentais, o PNLD foi criado em 1985 pelo Governo Federal com distribuição gratuita dos livros para as escolas públicas de nível fundamental de todo o país. O programa é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ele foi aperfeiçoado em 1995 com a criação do Guia de Livros Didáticos que é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha, em virtude de trazer resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no PNLD. O guia apresenta aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura de cada material didático e suas potencialidades para a prática pedagógica.

Como professoras de LI, verificamos que uma das necessidades do trabalho docente é a seleção de material didático adequado a ser utilizado conforme as condições contextuais escolares. Desde 2011, quando o livro de inglês do ensino médio foi inserido na proposta do PNLD na escola pública, uma das autoras, professora da escola pública, participa da tarefa de escolher qual material é mais coerente com as necessidades dos alunos e o projeto político pedagógico da escola. A escolha do material precisa aliar-se ao contexto escolar, pois o livro conduz o trabalho do professor de LI e, muitas vezes, ele representa “o único material de leitura disponível” para os discentes (ROJO, 2003, p. 83). Diante desse trabalho, da análise e escolha de livros didáticos que os professores desempenham, dar-se-á nossa pesquisa, com o intuito de suprir dificuldades advindas do meio docente.

Estudos sobre o livro didático

Diante dos estudos já realizados com análise de materiais didáticos, apresentamos contribuições que coadunam com os objetivos deste estudo e tecemos comentários para prosseguirmos com a nossa pesquisa.

A importância deste escopo ancora-se em Dias (2009) ao apontar que poucos estudos tinham o LD como objeto de pesquisa para contribuir na análise e para fornecer parâmetros ao professor; assim como poucos trabalhos voltavam-se para avaliações criteriosas sobre os livros utilizados nas escolas públicas de educação básica. Diante da afirmação da autora, envolvendo o LD, tomamos contato com o trabalho de Silva e Sarmiento (2015), o qual aborda os critérios utilizados pelos professores de LE das escolas públicas do ensino fundamental para selecionar o LD. A análise foi realizada mediante questionários enviados aos professores de Inglês e Espanhol. O resultado mostra que a maioria dos professores têm realizado uma seleção impressionista⁴ (CUNNINGSWORTH, 1995) do LD devido à falta de tempo para se dedicar a uma avaliação criteriosa e ao desconhecimento de instrumentos fundamentados teoricamente para auxiliar na escolha.

O artigo de Silva, Parreira e Fernandes (2015) abordou a compreensão de gêneros textuais expressa pelos livros didáticos considerando seu contexto de produção e circulação. O resultado desse estudo nos revelou que os gêneros não são trabalhados adequadamente. O estudo de doutorado de Fernandez (2014) investigou Manuais de Professores (MP) das coleções de LI e apontou-os como ferramentas potenciais de desenvolvimento para o professor de LI, pelas informações neles contidas, as quais são de cunho teórico, cultural e linguístico. A autora ressalta

⁴ Esse tipo de seleção carece de instrumentos sólidos de avaliação, visto que ampara-se no senso comum e em meros elementos superficiais.

que eles são influenciados pelas prescrições dos documentos que determinam o conteúdo mínimo nesse componente. A investigação indicou que ainda pode haver melhoras, deixando os documentos mais acessíveis ao professor.

O artigo de D'Almas e Passoni (2013) analisa um LD de 1º ano de licenciatura em Inglês. O estudo mostrou que o livro não proporciona a consciência crítica da linguagem, não supre as necessidades de formação dos graduandos, mas que o seu uso não pode ser descartado, pois há flexibilidade para que seja preenchido com conteúdos específicos. As autoras ainda advertem sobre a escolha quase aleatória do LD, baseado em folders das editoras, bem como a falta de aprofundamento teórico do profissional para que possa fazer uma análise cuidadosa.

O estudo de Oliveira (2012) também traz uma análise de gêneros textuais orais e escritos presentes em dois livros aprovados pelo PNLD/LE/2011 para o Ensino Fundamental II de escola pública, comparando-os com outras duas coleções em período anterior ao documento. O trabalho revelou a tendência positiva de mudanças em relação à inserção das línguas estrangeiras no PNLD. Ressalta ainda que há uma contribuição para a composição de um novo domínio discursivo para o LD brasileiro de LE, com a inclusão e a reafirmação dos conceitos de gênero textual, tipo textual, oralidade e escrita, por muito tempo bastante negligenciados.

A dissertação de mestrado de Tortato (2010) apresenta uma análise do LD público de Inglês do Estado do Paraná de 2006, a partir das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira (PARANÁ, 2008). Os resultados apresentam como elementos positivos a seleção de textos de circulação social, provendo elementos contextuais que se aproximam do meio social de convívio dos alunos.

Verificamos também que diversas outras pesquisas sobre a análise de livros didáticos datam

de mais de duas décadas, quando alguns estudiosos preocuparam-se com a atitude do professor que não pode ser passiva diante dos materiais. Entre eles destacamos Almeida Filho (1994) ao ressaltar que o professor precisa ter o devido preparo por meio de reflexões e estudos sobre o LD. Também Coracini (1999, p. 199) assevera que “o livro didático exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE”. O LD é, muitas vezes, o único material que a escola recebe e por isso a escolha é importante tanto para o professor como para os alunos, pois conduz o trabalho com as dimensões de ouvir, falar, ler e escrever e compreensão de multimodalidades.

O estudo de textos escritos ou orais pertencentes a gêneros diversos é considerado o ponto de partida para as aulas de LI nas escolas, pois permite desenvolver o processo de interação entre os participantes por meio da linguagem. Tanto a leitura quanto as demais dimensões concretizam-se por meio do trabalho com os gêneros pois favorecem uma postura ativa do aluno. Sendo assim, o professor desempenha um papel importante no estudo de gêneros textuais, tanto no que diz respeito ao seu planejamento quanto na mediação do conhecimento na condução dos trabalhos em sala de aula.

Dessa forma, diante da necessidade de mais pesquisas para aprofundarmos nossas reflexões e, conseqüentemente, para termos um melhor preparo voltado ao nosso tema gêneros textuais em LD, decidimos por uma análise de material recente em LI para o Ensino Médio. Os livros didáticos de LI trazem gêneros textuais com temas variados e atividades diversas de compreensão, que podem exigir mais ou menos raciocínio do aluno no momento da leitura, em termos de conhecimento, e na produção tanto escrita quanto oral.

A partir dessa concepção, o docente, no papel de mediador do conhecimento, tem à disposição o

LD fornecido pelo PNLID para a escola. Com relação aos livros, Gimenez (2009, p. 8) salienta que:

se, no entanto, forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance de objetivos e resultados esperados coletiva e democraticamente decididos.

O olhar do professor, em relação aos seus alunos, ao contexto e ao LD, fará a diferença, pois o material é um elo entre os objetivos de ensino. Sendo assim, o docente precisa conhecer o livro, bem como as concepções teórico-metodológicas para conduzir o ensino de forma satisfatória.

Apresentamos na próxima subseção os pressupostos teóricos do construtor teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo que provê sustentação para a nossa pesquisa.

Os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo

Os conceitos de base de nossa proposta ancoram-se nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) da escola de gêneros de Genebra, (BRONCKART, 1999). O ISD centra-se na linguagem no que se refere à relação humana e nas questões de desenvolvimento educativo/e ou formativo, visto que designa uma posição epistemológica, na qual estão inseridas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes de pensamento têm em comum a tese de que as condutas humanas são um processo proveniente de socialização. De acordo com Machado,

[...] a linguagem está presente em todas as nossas trocas sociais, torna-se uma ferramenta e um instrumento de primeira importância para a concretização das ações que desejamos efetivar em determinada situação. A materialização da linguagem, em nossas ações diárias, dá-se por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes, os gêneros textuais. (MACHADO, 2005 apud CRISTOVÃO et al. 2010, p. 193).

Utilizamos a linguagem verbal e não verbal todos os dias, em qualquer situação de interação e para realização das mais simples às mais complexas ações. Quando falamos ou escrevemos, os gêneros textuais conduzem a nossa ação, por meio dos textos que produzimos. Assim, os gêneros tornam-se importantes como instrumentos que concretizam nosso agir diário.

Para Bronckart (1999/2012, p. 71), a noção de texto “pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”. Corroborando com o autor, os textos que circulam são escritos, verbais e não-verbais ou orais que pertencem a um determinado gênero, emergem dos vários contextos de produção e esferas de circulação. Ao tomarmos contato com os textos, utilizamos a linguagem, em qualquer situação de comunicação, pois somos constituídos por ela.

Os gêneros são instrumentos que medeiam a ação humana bem como são “megainstrumentos” que possibilitam a comunicação e o ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). São entendidos assim, porque, por meio dos gêneros textuais (diálogo, carta, telefonema, por exemplo) as pessoas se relacionam, interagem, se comunicam e desenvolvem a linguagem. Como “megainstrumentos”, permitem a transposição didática para os estudos em sala de aula, por meio de textos selecionados que proporcionam o aprendizado, a troca de experiências e a produção de novos textos. Pelo trabalho com os gêneros textuais, explorando as dimensões ensináveis nas práticas com sequências didáticas teremos o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a comunicação. Nesse sentido, a sequência didática (SD)

tem precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dessa forma, com a mediação do trabalho do professor por meio do desenvolvimento das diversas atividades, espera-se que o aluno tenha a oportunidade de aprendizagem, reconstrução e apropriação de conhecimentos através dos gêneros trabalhados. Conforme Cristovão (2009, p. 19), “a SD é concebida como um conjunto de atividades organizadas para realizar a transposição didática de conhecimentos que envolvem o uso de gêneros, suas esferas de produção e circulação”. Por meio do estudo dos gêneros textuais e das diversas atividades dar-se-á a aprendizagem da língua. A SD permitirá a organização do trabalho do professor e o envolvimento dos alunos nas aulas, com a utilização de gêneros escritos ou orais, permitindo o desenvolvimento de suas capacidades de comunicar-se, de agir e de reconstruir conhecimento diante dos textos abordados.

Com relação à SD, observamos que ela tem por objetivos: o acompanhamento do processo de aprendizagem, ou seja, por meio da realização da avaliação diagnóstica dos alunos na produção inicial de texto, da sequência de módulos constituídos por textos e atividades, da evolução do aluno que coloca em prática o que aprendeu quando realiza a produção final de texto. Sendo assim, o ensino de LI necessita de planejamento para realizar escolhas coerentes de materiais pelo professor. A seleção dos materiais possibilita tecer relações entre os gêneros utilizados nas devidas esferas de circulação/ produção e as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, nas quais buscamos agir para ampliar as capacidades de linguagem a fim de superar obstáculos e níveis de conhecimento.

A investigação interacionista ancora-se nos aspectos desenvolvimentais da espécie humana, nas formas de organização e uso da linguagem e de interação social. (BRONCKART, 1999/2012). A base teórica discutida acima contribui para entendermos se o material aborda o estudo de gêneros textuais com uma perspectiva que se

aproxima da proposta de sequências didáticas da Escola de Gêneros de Genebra. Para o desenvolvimento de nosso trabalho, descreveremos a seguir, a metodologia da pesquisa.

Metodologia

A seção da metodologia é descrita em três partes: primeiramente buscamos conceituar a pesquisa; na sequência, apresentamos um levantamento prévio realizado em escolas e a seleção do corpus e por fim, os critérios que consideramos pertinentes para alcançar os resultados.

Conceituação da pesquisa

A metodologia que usaremos para a análise do livro didático em questão ampara-se na pesquisa qualitativa interpretativista e de caráter documental. A pesquisa interpretativista, “está interessada em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Dessa forma, de acordo com os nossos objetivos já expostos, a pesquisa qualitativa nos permite estudar a proposta do livro com base nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Diante dessa pesquisa, que leva em consideração a realidade, o contexto, os pesquisadores, objetivos de pesquisas, podemos dizer que é “uma atividade que localiza o observador no mundo, através de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

O caráter documental desta pesquisa ancora-se em Bowen (2009) ao explicitar que os documentos contêm textos nos quais constam registros sem a intervenção do pesquisador. Os documentos podem fazer parte de um estudo e são

de diferentes formas: agendas, manuais, livros e folhetos, diários, jornais, carta, mapas, entre outros. Corroborando com o autor, nosso trabalho usará o livro como documento para a análise dos textos, imagens inseridas e demais atividades.

Além do caráter documental, realizamos um levantamento dos livros didáticos escolhidos nas escolas públicas de Guarapuava, a fim de compreender o panorama geral da seleção do material na localidade da nossa pesquisa. Consideramos assim, que o levantamento nos localiza, orienta e nos formar como observadores/pesquisadores, em termos de materiais didáticos da escola pública no contexto em que trabalhamos.

Levantamento prévio e seleção do corpus

A seleção do material para a análise emanou de dois passos, primeiro fizemos um levantamento preliminar sobre quais obras foram aprovados no PNLD de 2015 e, segundo, quais foram selecionadas pelas escolas em nossa região.

Conforme nosso levantamento preliminar, ao todo foram quatro coleções para o Ensino Médio em LI aprovados no PNLD 2015, Alive high, High up, Take over e Way to go. O quadro a seguir apresenta maiores detalhes sobre as quatro coleções aprovadas com os respectivos autores e editoras que fizeram parte da análise e escolha pelos professores (Quadro 1).

O segundo passo foi o contato com o Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR, para saber se havia algum controle referente aos livros recebidos nos estabelecimentos de ensino básico. Fomos informadas que não possuíam esse controle, então realizamos um levantamento junto às bibliotecas de cada escola de Guarapuava, para trazer os nomes dos livros escolhidos pelos 31 colégios circunscritos nessa região. Com base nesse levantamento apresentamos o quadro 2.

Quadro 1 – Relação das coleções aprovadas PNLD/2015

Coleções	Autores	Editores
Alive High	Vera Menezes, Marcos Racilan Junior Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Magda Velloso	SM
Highup	Reinilde Dias, Leinájucá, Raquel Faria	Macmillan do Brasil
Take Over	Denise Santos	Escala Educacional
Way to Go	Kátia Tavares, Cláudio Franco	Ática

Fonte: Produzido pelas autoras.

Quadro 2 -Material didático para o Ensino Médio escolhido no município de Guarapuava/PR–Rede Estadual 2015/ 2017.

LIVROS PNLD UTILIZADOS	Nº DE COLÉGIOS
Way to go	13
High up	06
Alive high	03
Take over	01
OUTRAS ESPECIFICAÇÕES	
Escola sem o Ens. Médio, só fundamental.	02
Não adotou livro	01
Enlaces (Língua Espanhola)	01
Material próprio (Jovens e adultos)	02
Material próprio (Educação Especial)	02
Total	31

Fonte: Produzido pelas autoras

O quadro acima nos mostra as obras escolhidas pelos colégios, no qual verificamos a coleção WAY TO GO, em primeiro lugar. Outros colégios também escolheram as coleções HIGH UP, ALIVE HIGH, TAKE OVER. Verificamos dois colégios que não participaram dessa escolha por terem somente o ensino fundamental. Um colégio novo ficou sem livro, por não ter participado da escolha. Outro colégio fez opção somente pela língua espanhola no currículo e trabalha com o

livro Enlaces, possui inglês somente no CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - CELEM. Quatro colégios utilizam material próprio, sendo dois para a Educação de Jovens e Adultos e dois para a Educação Especial.

Consideramos o levantamento apresentado como um critério pertinente para a seleção do nosso corpus de pesquisa, contemplando assim a análise do material didático Way to go. Outro critério provém do recorte de uma unidade de análise, que conforme Cunningsworth⁵ (1995, p. 9) explicita, “é útil escolher uma ou duas unidades de um livro e analisá-las em detalhes, tentando escolher unidades que sejam típicas em todo o material”. Corroborando com o autor observamos que as unidades do material em tela apresentam a mesma estrutura, haja vista as recorrências em seções e a inserção de textos e atividades.

Optamos, portanto, em analisar uma unidade e aliamos a essa escolha um trabalho anterior realizado por uma das pesquisadoras⁶, quando havia selecionado uma das unidades para realizar as atividades docentes. Utilizamos a unidade dois do livro *Save the world! Go Green!* que apresenta como temática geradora questões ambientais que, por sua vez, tem maior proximidade com o trabalho proposto na referida instituição de ensino. Também tecemos relações entre a proposta do livro e o Projeto Político Pedagógico – PPP (2010, p. 74-75) da Instituição Educacional Agrícola, visto que um dos objetivos atenta para “aplicar a teoria sobre conservação e preservação do Meio Ambiente, desenvolvendo projetos na comunidade próxima à escola e também abrangendo a cidade de Guarapuava e região”.

Salientamos ainda que em análise preliminar do livro Way to Go, evidenciamos em sua composição uma ampla gama de gêneros textuais.

⁵ “It is also useful to pick out one or two units of a course book and analyze them in detail, trying to choose units which look as though they are typical of the material as a whole”.

⁶ Professora do ensino médio em uma instituição agrícola.

Esse enfoque também fica explícito no próprio Manual do Professor, o qual fundamenta-se na citação de Marcuschi (2006, p. 19), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (TAVARES; FRANCO, 2014).

Critérios para análise do material didático

Diante dos elementos expostos, apresentamos a seguir nossos critérios para analisar como se estrutura cada unidade, os gêneros textuais e as esferas de circulação, bem como as atividades que compõem a segunda unidade do livro, e um comparativo com a proposta de sequência didática.

a) Para um panorama geral do livro e da unidade nos alicerçamos na macroestrutura ou plano global da unidade, que fornece as explicações em relação ao que será estudado: o tema da unidade e como se estrutura o conteúdo.

b) Para a análise dos gêneros textuais da unidade nos apoiamos nos aspectos tipológicos referente às capacidades de linguagem dominantes (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições) com base em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2013, p. 102) e *e/ou esferas de circulação* (cotidiana, literária/artística, científica, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção/consumo e midiática) das DCEs (PARANÁ, 2008, p. 85-86).

c) Também nos apoiamos nos gêneros escolares e escolarizados. Os gêneros escolares mencionados pela autora Leite (2014) são os gêneros próprios desse meio e objetos de ensino aprendizagem; e os gêneros escolarizados, com

base em Rojo (2000), são provenientes da esfera social e transpostos para a sala de aula como, por exemplo, o artigo de opinião, o e-mail e o anúncio publicitário.

d) Para a verificação da aproximação da proposta de trabalho envolvendo sequências didáticas teceremos um comparativo entre esta proposta e a das sequências já apresentadas na fundamentação deste estudo.

A seguir, apresentamos a análise da unidade para responder os objetivos de pesquisa.

Análise dos dados

Seguiremos a mesma ordem proposta nos critérios já elencados para apresentar as análises, primeiramente com o panorama geral, na sequência com a análise dos gêneros e, por fim, um comparativo entre as propostas do material didático e das sequências didáticas.

A coleção Way to Go, da Editora Ática, é composta por 3 volumes, um para cada ano do Ensino Médio. O material é constituído pelo livro do professor, livro do aluno e a versão digital. Cada volume possui uma unidade introdutória, oito unidades principais, quatro unidades de revisão, dois projetos interdisciplinares e CD de áudio.

Além das revisões inseridas após as unidades pares do material, o final do livro contempla explicações sobre gramática, lista de verbos e de vocabulário. Outrossim, no final do livro do professor está encartado um manual do professor com apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e questões explicando a interdisciplinaridade, educação mediada por novas tecnologias, objetivos gerais, a integração das quatro habilidades, a compreensão e a produção escrita, a compreensão e produção oral, vocabulário e gramática.

O plano geral de cada unidade está dividido em onze seções conforme exposto no Manual do

Professor, anexo ao LD. A composição de todas as unidades apresenta: *Warming up, before reading, reading, reading for general comprehension, reading for detailed comprehension, reading for critical comprehension, reading for critical thinking, vocabulary study, language in use, listening and speaking, writing, looking ahead.*

A nossa análise é referente à segunda unidade do livro do 1º ano intitulado em inglês *Unit 2 - Save the world! Go Green!* A unidade é guiada pelo tema “Salvar o mundo através de práticas sustentáveis.” Os objetivos de aprendizagem estão explicitados na abertura da unidade, conforme segue:

- Tomar consciência por meio de discussões sobre economizar energia e práticas sustentáveis;
- Aprender a usar o imperativo;
- Explorar mapas conceituais (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 29).

Observamos diante dos tópicos acima, que os objetivos envolvem a abordagem temática já exposta, a gramática pelo uso de imperativos e o gênero escolar mapas conceituais.

A fim de prover elementos para o objetivo de verificar a proximidade da unidade 2 com a proposta de sequências didáticas, construímos um quadro com a macroestrutura da unidade. O quadro a seguir apresenta a estrutura geral da unidade dividida nas onze seções.

Constatamos a partir do quadro apresentado que a macroestrutura da unidade em análise é distinta da proposta de sequências didáticas. Elencamos alguns pontos de divergência:

- 1) Não há a produção de texto inicial a partir da situação de comunicação;
- 2) A proposta é dividida em seções que se diferenciam dos módulos da SD, porque os módulos da sequência emanam da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos bem como das dimensões do gênero a ser ensinado. Isso não ocorre porque o ensino não parte da produção inicial. As seções *Warming up* (p. 29) e *Reading for Critical Thinking* (p. 34) englobam uma proposta de

ensino mais próxima da abordagem por temas e pelo enfoque nas habilidades: ler e falar. Na seção *Listening and Speaking* (p. 40, n. 7) estão inseridas as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Quadro 3 - Macroestrutura da unidade 2

SEÇÕES	GÊNEROS TEXTUAIS	NÚMERO DE ATIVIDADES
Warming Up	Selo Procel; Fotos	4
Before Reading	Mapa Conceitual	3
Reading	Mapa Conceitual	1
Reading for Critical Comprehension	Mapa Conceitual	1
Reading for Detailed Comprehension	Mapa Conceitual/ Imagem	2
Reading for Critical Thinking	Mapa Conceitual	1
Vocabulary Study	Instrução	3
Language In use	Instrução; Mapa Conceitual/ Imagem	5
Listening and Speaking	Fotos; Programa Radiofônico	7
Writing	Mapa Conceitual	2
Looking Ahead	-	1

Fonte: Produzido pelas autoras

3) A única produção de texto está disposta na última atividade da unidade, com a produção de um texto nos moldes do gênero mapa conceitual, gênero foco da unidade. Somente nessa atividade ocorre a exploração da estrutura do gênero, solicitando ao aluno para visitar um *website* para encontrar outros exemplos de mapas conceituais, definir o gênero e apresentar a sua função. Ou seja, o material explora as características do gênero apenas antes dessa produção e não em todas as seções. O que se evidencia durante as seções é uma ênfase sobre o vocabulário e a temática.

Observamos que a unidade contempla leitura e produção escrita. A proposta inicia-se a partir das leituras com discussões iniciais das imagens para contato com o tema, mas não existe solicitação de produção escrita inicial. No texto 4 (mapa conceitual), na primeira atividade, o objetivo

da leitura é a compreensão do texto de forma geral, em que o aluno pode se apoiar nas imagens, no título, no subtítulo, bem como nas cognatas e no vocabulário já conhecido. Na sequência, são inseridas atividades para leitura detalhada e também para desenvolver o pensamento crítico. Somente no final da unidade, é solicitado ao aluno a produção escrita com base na observação da estrutura e das explicações sobre o gênero. A proposta da atividade é de que o aluno precisa acessar em sua estrutura mental os conhecimentos obtidos durante o aprendizado, relacionar e ampliar as explicações da atividade através de pesquisas, produzir, expor e discutir com o grupo o que construiu. A concepção de linguagem que está subjacente é a proposta de Ausubel (1978), que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. A ênfase está na aquisição, no armazenamento e na organização das ideias pelo indivíduo. Há, portanto, na unidade em análise, um distanciamento da proposta de ensino por meio de gêneros por não trazer durante toda a unidade as dimensões explícitas do gênero, por não haver produção inicial. A unidade sobrepõe outras abordagens para a construção do mapa conceitual, com destaque para as estratégias de leitura e para a temática.

Seguimos a nossa análise com o segundo objetivo de pesquisa, no sentido de investigar os gêneros textuais e esferas de circulação.

A unidade tem cinco gêneros textuais diferentes, conforme apresentado no quadro acima. Na abertura da unidade é introduzido o gênero selo Procel, um selo que os eletrodomésticos recebem referente à classificação sobre o consumo de energia. Em destaque temos a imagem do eletrodoméstico fogão a gás, com o selo Procel na classificação A.⁷ Nas partes laterais da página estão

⁷ A classificação significa a eficiência energética, onde a letra A é a mais eficiente e eficaz, isto é, possui menos consumo de energia.

dispostas fotos de pessoas e objetos que exploram o tema e representam atitudes para um mundo mais sustentável. Na página 32, consta um texto pertencente ao gênero mapa conceitual. Ele é o gênero foco da unidade e tem o objetivo principal de informar aos alunos ideias de como economizar energia. A unidade ainda apresenta outros gêneros como placa informativa na página 34, cujo objetivo é dar conselhos e reportagem radiofônica, na página 39, com o intuito de conscientizar a escola a tornar-se sustentável.

Quadro 4 – Gêneros textuais e esferas de circulação da unidade 2

GÊNERO	ESFERA DE CIRCULAÇÃO
Selo Procel	Gênero escolarizado Esfera de produção e consumo
Mapa conceitual	Gênero escolar
Imagens sobre práticas (não) sustentáveis	Gênero escolarizado Esfera do cotidiano
Placa	Gênero escolarizado Esfera de produção e consumo
Reportagem radiofônica	Gênero escolarizado Esfera midiática

Fonte: Produzido pelas autoras

O levantamento demonstrado no quadro 4, acima, nos mostra a variedade de gêneros em uma única unidade. O gênero selo Procel de circulação social que se volta ao consumo de energia e que é transposto para a escola, ou seja, torna-se um gênero escolarizado, o qual está em Língua Portuguesa e serve para inserir o assunto. Já o segundo e terceiro gêneros (mapa conceitual e fotos de práticas sustentáveis e não sustentáveis) são da esfera escolar, fazem parte desse meio e dos gêneros que podem contribuir para o aprendizado na escola. Os outros dois gêneros, a instrução e a reportagem radiofônica das esferas produção e consumo e midiática fazem parte dos gêneros que provêm de outros círculos sociais e são transpostos para a sala de aula, assim como o primeiro gênero, tornando-se gêneros escolarizados, porque permitem o ensino

e a aprendizagem. Observamos assim que, para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, o livro utiliza textos de gêneros escolares e de gêneros escolarizados provenientes das esferas de produção e consumo, cotidiana e midiática.

A unidade tem como tema relevante gerador as questões de meio ambiente e sustentabilidade, tornando-se adequado para o aluno do Ensino Médio e para sociedade. Evidenciamos no quadro 4 que são utilizados cinco gêneros em torno do mesmo tema, sendo o segundo gênero o mapa conceitual o que engloba o maior número de atividades. A unidade focou o trabalho neste gênero que são estruturas em formas de esquemas que representam ideias e conceitos para mostrar de maneira sintética o conhecimento. Observamos, assim, que é uma estratégia de estudo para melhor visualizar e memorizar conceitos. O mapa conceitual⁸ foi criado por Joseph Novak na década de 70, baseado primeiramente na teoria da aprendizagem significativa da proposta positivista de David Ausubel (1978) e também mais tarde na zona de desenvolvimento proximal vigotskiana. Em ambas as propostas sublinha-se a necessidade de partir do conhecimento prévio do aluno, para ampliar e reconfigurar as ideias já existentes e ser capaz de relacionar e apreender novos conhecimentos (NOVAK, CAÑAS, 2006).

Embora a proposta dos referidos autores e a proposta das sequências didáticas sejam distintas, verificamos que em ambas há a necessidade de retomar elementos já apreendidos pelos alunos como um passo importante para ampliar, reconstruir ideias e apreensão de novos conhecimentos. Dada a análise da unidade em relação a um comparativo

⁸ Conforme Novak e Canãs (2006), os mapas conceituais são compostos de rótulos específicos (com uma ou duas palavras) para expor conceitos (inseridos em pequenos quadros nucleares). Os autores denominam de conceitos as regularidades ou padrões em eventos ou objetos, designados por um rótulo. Tais conceitos se relacionam com outras palavras de ligação tecendo redes que geram uma declaração ou proposição significativa. Os conceitos são arranjados hierarquicamente do mais geral para o mais específico.

com a proposta da sequência didática da Escola de Gêneros de Genebra, observamos que o livro não apresenta a proposta dos gêneros sob esse viés. Para que se aproxime da proposta, a unidade deveria prover as dimensões do gênero e atividades que geram espaços para sua apreensão colocando outros gêneros apenas à serviço da proposta.

A utilização do rol de gêneros elencados (selo Procel, fotos/imagens de práticas sustentáveis e não sustentáveis, placa e a reportagem radiofônica) subsidia os conhecimentos sobre a temática mas não contemplam as dimensões do gênero mapa conceitual, foco da unidade. As atividades de aprendizagem estão relacionadas às habilidades para ler, escrever, ouvir e falar, sem um fio condutor mais específico para a produção do gênero. Para as atividades de compreensão escrita, estão inseridas atividades de pré-leitura e pós-leitura, em que são exploradas diversas estratégias, tais como o uso do conhecimento prévio, levantamento e verificação de hipóteses, compreensão global e detalhada do texto, identificação de informações específicas e produção de inferência. Na pós-leitura, o momento da reflexão crítica sobre as questões relacionadas ao texto, espera-se que o aluno consiga participar das discussões mostrando ou ampliando o seu ponto de vista em relação ao texto.

Retomamos brevemente os passos da proposta de sequência didática, constituída por: 1) apresentação da situação, 2) produção inicial, 3) conjunto de módulos, e 4) produção final (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), que visa a apreensão ou domínio do gênero por parte do aluno. A apresentação inicial tem a função de mostrar o fio condutor de toda a unidade, é o espaço para que o professor explicita aos alunos o que será realizado durante toda a proposta até chegar na produção final. A produção inicial de um exemplar do gênero gera o mapeamento das capacidades de linguagem dos alunos e dos obstáculos, sendo estes o alvo principal de ensino. O trabalho segue com os

módulos de aprendizagem, que são compostos por atividades e textos organizados com os objetivos específicos, voltados a apresentar explicitamente as características do gênero textual. Enquanto que a produção de escrita inicial visa mapear o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero, a produção de texto final conduz a mapear e analisar os resultados alcançados após o trabalho realizado em toda a unidade.

Com essa descrição da proposta de sequência didática e a partir dos elementos já apresentados durante toda a análise, fica evidente que o material didático de LI - *Way to Go* não é construída em módulos e não parte das capacidades de linguagem previamente diagnosticadas nas produções dos alunos. Parte-se de uma visão genérica em que o professor tem alguns pressupostos mas não tem elementos específicos sobre as capacidades e obstáculos dos alunos. Também constatamos que o contexto de produção dos textos, o reconhecimento dos outros gêneros e a classificação dos gêneros, conforme as esferas sociais de circulação, não conduzem diretamente à apreensão do gênero mapas conceituais. Assim, salientamos que embora o livro apresente no manual do professor uma proposta fundamentada em gêneros textuais, não há ainda uma proposta consolidada sob esse viés nas seções e atividades em tela.

Considerações finais

Este estudo de caráter interpretativista e documental objetivou analisar uma unidade de LD de inglês para verificar os gêneros textuais adotados e a proximidade com a proposta de sequências didáticas. Primeiramente, nos fundamentamos em quatro pilares: a) as prescrições nacionais para o ensino médio, cujo enfoque recai sobre abordagens discursivas e de ensino por meio de gêneros textuais/discursivos; b) o PNLD que ocupa a

função de avaliar e aprovar obras compatíveis para o ensino, bem como dar subsídios ao professor quanto às orientações sobre conteúdos e estrutura de cada material; c) as diversas pesquisas sobre livros didáticos que mostram a relevância de realizar estudos sobre o assunto; e d) as teorias de base do interacionismo sociodiscursivo com conceitos importantes sobre gêneros textuais e sua didatização mediante as sequências didáticas.

Os resultados que obtivemos a partir do mapeamento dos gêneros textuais adotados na unidade “*Save the world! Go green!*” mostram que há a inserção de diversos exemplares de diferentes gêneros, no sentido de dar suporte ao ensino da temática, deixando à deriva ainda o ensino explícito das dimensões do gênero. Quanto à proximidade com a proposta de sequência didática, concluímos que o material apresenta onze seções, mas não parte de uma apresentação inicial e produção inicial, levando o professor a partir de pressuposições genéricas para realizar o trabalho de ensino. Concluímos assim, que embora o material esteja ancorado em prescrições nacionais e com a avaliação favorável do PNLD, não há, contudo, uma proposta direcionada para o ensino das dimensões e a real apreensão do gênero.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas: In: *Contexturas: ensino crítico de língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1994. V.2.
- AUSUBEL, David P. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. 527 p.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. BNCCLEM. Versão Preliminar. Ministério da Educação. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc.2.versao.revista.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

- BRASIL. Guia Nacional do Livro Didático. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 05 jan. 2015.
- BRASIL. História do PNLD. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=116> Acesso em: 05 jan. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2000. 120 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- BORTONI-RICARDO, M. S. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOWEN, G. Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Method Journal*, vol. 9, n. 22, *Qualitative Research Journal*, vol. 9, no. 2, p. 27-40. Acesso em: https://www.academia.edu/8434566/Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method> . Acesso em: 13 mar. 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (trad.). 2. ed. 2. reimpr.. São Paulo: Educ. 1999/2012.
- CORACINI, M. J. (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e materna. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.
- _____. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Revista Letras*, n 4, v.20, p. 191-215, 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305 – 344.
- CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing your coursebook*. Londres: Heinemann, 1995.
- D’ALMAS, J.; PASSONI, T. P. Análise de um livro didático de compreensão e produção escrita: uma proposta para licenciatura em língua inglesa. *Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel*. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013, p. 65-79. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafop>>. Acesso em 20 jan. 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____.; _____. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199 – 234.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

- FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. J. Livro didático de Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial. *Travessias*. Volume 8, n. 3. Ed.2014.
- FERNANDEZ, C. O que dizem os editais do PNLD sobre o manual do professor de coleções didáticas de línguas estrangeiras? *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 35, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2014.
- GIMENEZ, T. Prefácio. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 8.
- LEITE, L. C. A produção textual nos livros didáticos: gêneros priorizados e omitidos. In: XXV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, GELNE, 2014, Natal. Anais do XXV GELNE, 2014.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: reflexões e ensino. In: Karwoski, A. M; GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2006.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. C. The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization Journal* (2006), 5 (3) ppt 175-184. Disponível em: <<http://www.palgrave-journals.com/ivs/>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a03v51n2.pdf>. Acesso Dezembro de 2015.
- PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. 2008. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- PAULINO, S. F. A abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos de língua inglesa. \. In: V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul. Anais do V SIGET, 2009.
- ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5a a 8a séries). In ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 2000, Florianópolis. Anais... Florianópolis, SC: UFSC/ABRALIN, 2000. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/Rojo.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ. J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. E org.) Rojo, R; Cordeiro. G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras 2004/2013.
- SILVA, R. C.; PARREIRAS, V. A. ; FERNANDES, G. G. M. . Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise.. *Revista Linguagem & Ensino* (Online), v. 18, p. 355-377, jul./dez. 2015.
- SILVA, L. G.; SARMENTO, S. . A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 173, 2015.
- TAVARES, K. C. A; FRANCO, C. DE P. WAY TO GO: Língua estrangeira moderna- Inglês: Ensino Médio. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2013.
- TORTATO. C. O livro didático público de Inglês uma análise a partir das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2010. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 24 jan. 2015.

Recebido em julho de 2017

Aceito em maio de 2018