

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Coletânea
Letras e etc 3**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2020

2020

2020

2020

Niterói – RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16 – Coletânea Letras e etc. 3 – 112p. (dezembro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Denise Brasil A. Aguiar – Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem	05
02	Deolinda Maria Soares de Carvalho, João Carlos de Carvalho e Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto – Camões e Drummond: dinâmica de ensino de literatura à luz do pensamento complexo	13
03	Gabriel das Chagas e Luciana Nascimento – Arqueologias da cidade: Lima Barreto e os subterrâneos do Morro do Castelo	25
04	Janete Silva dos Santos – Teoria e prática de leitura e escrita no discurso de uma egressa do curso de Letras	45
05	João Carlos de Carvalho - O lírico e a imagem: as muitas formas da poesia moderna	52
06	Jussara Bittencourt de Sá e Carlos Alberto da Silva – Clementina de Jesus: a autoria pela voz midiaticizada e performática através do canto	58
07	Luiza Helena Oliveira da Silva e Francisco Neto Pereira Pinto – Sobre a leitura e <i>O Quati e outros contos</i> , de Fidêncio Bogo	66
08	Marilene Pereira Salazar e Margarete Edul Prado de Souza Lopes – A autoria feminina em Macapá: tradição, silêncio e colonização	81
09	Pedro Albeirice da Rocha e Lorena Machado Marinho Mota – O papel da mulher na literatura infantil: considerações sobre a obra <i>Heidi</i> , de Johanna Spiry	87
10	Pedro Albeirice da Rocha – Kim e Mowgli: a presença de Kipling no Brasil	95
11	Valéria da Silva Medeiros e Janete Silva dos Santos – O professor de língua na perspectiva de assistentes de ensino de inglês do projeto ETA CAPES/FULBRIGHT	100

Apresentação

A Coletânea *Letras e etc* constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um diálogo entre os campos de investigação tanto nos estudos linguísticos quanto nos estudos literários. Um espaço onde o leitor poderá acompanhar os resultados de pesquisas e reflexões sobre a linguagem de modo que possibilite estabelecer relações entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores da área de Letras para compreender a linguagem e seu funcionamento da forma mais abrangente possível.

Os resultados de pesquisas nas áreas de Linguagem e de Literatura apresentaram (e apresentam) um significativo e extraordinário avanço em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI no campo discursivo quando se leva em consideração a economia, a política, a ideologia, a cultura, os meios de comunicação e as redes sociais. O referido avanço processa e expõe os conflitos sociais, políticos e culturais, e suas origens, do século XX.

Espera-se que neste início de século XXI as áreas em questão possam fornecer possibilidades de superação dos conflitos e das contradições detectadas ao longo do século passado tanto no campo específico de investigação quanto na vida social.

Entendemos que as áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio ente os seres humanos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPRESSÕES DE VIAGEM

Denise Brasil A. Aguiar¹

Resumo

O trabalho procura pôr em debate questões pertinentes à formação do professor de língua materna, considerando tanto aspectos mais gerais referentes às expectativas geradas nas licenciaturas, quanto problemas específicos do ensino de português na educação básica. Os desafios postos para a formação docente devem ser contextualizados na experiência social brasileira contemporânea, buscando estabelecer os necessários vínculos entre traços das políticas governamentais e os flagrantes problemas da educação brasileira. Na discussão das opções teóricas e metodológicas do professor de português, serão privilegiadas análises que confrontem os avanços nos estudos da linguagem tanto com documentos oficiais, quanto com práticas docentes nas escolas, trazidas, em forma de relato e experiência, pelos licenciandos.

Palavras-chave: ensino de português; formação docente; universidade

Abstract

This paper seeks to bring into debate issues relevant to the training of teachers of language, considering both broader issues relating to the expectations generated in degrees, the specific problems of the teaching of Portuguese in basic education. The challenges posed for teacher training must be contextualized in contemporary Brazilian social experience, seeking to establish the necessary links between traits of government policies and the glaring problems of Brazilian education. In the discussion of theoretical and methodological choices of Portuguese teacher, insider analyzes that will confront the advances in language studies both with official documents, as with teaching practices in schools, brought in the form of narrative and experience for undergraduates.

Keywords: teaching Portuguese - teacher training - university

*Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos" (Paulo Freire, **Pedagogia da indignação**)*

Este texto procura sistematizar algumas reflexões a partir da experiência acumulada na formação de professores de língua portuguesa em duas universidades públicas do Rio de Janeiro¹. Seu foco, portanto, não é o balanço ou a resenha de fontes teóricas e críticas, mas uma tentativa de partilhar questões que imagino se colocarem para os que *formam* e os que *se formam*, em meio aos problemas que atingem o campo do conhecimento, a escola e a sociedade contemporânea.

Por formação e por experiência (acadêmica e sindical), parece-me claro que a discussão acerca da formação do professor de língua materna envolve necessariamente tanto questões mais gerais do magistério como categoria profissional e como campo de formação acadêmica, quanto domínios mais específicos, relativos à compreensão da natureza dos fenômenos próprios da

¹Professora da Faculdade de Educação – UFF e do Instituto de Aplicação da UERJ

linguagem e às perspectivas de seu ensino. Essa percepção inicial é reforçada pelas angústias que os licenciandos, via de regra, expõem em nossas salas de aula, ligadas frequentemente a um sentimento de despreparo para lecionar a disciplina e/ou para lecionar simplesmente e/ou para se apropriar de uma profissão que não têm certeza de que querem seguir, uma vez que é vista pelos que o cercam como sinônimo de carência material futura.

De um ponto de vista mais geral, os desafios postos para a formação do professor estão imbricados com a experiência social contemporânea e com as políticas de formação capitaneadas pelos governos em diversos níveis. Ao já bastante discutido desprestígio salarial do magistério, agregam-se questões relativas à inserção das novas tecnologias na educação, inclusive na formação ou qualificação dos professores, e às tarefas urgentes da inclusão social. Nesse contexto, se inserem também as políticas voltadas à formação inicial e continuada do professor.

Embora não seja possível aqui esmiuçar essa discussão, vale apontar, nas palavras de Ilma Nascimento, uma distorção própria dos novos tempos na educação e na sociedade, perceptível nas políticas de formação docente:

A concepção de qualificação do trabalho docente que passou a dominar as políticas educacionais [...] traduz-se na prática de uma forma de desqualificação do professor, desde que põe em segundo plano a formação inicial e estimula modalidades a distância em prejuízo da modalidade presencial. Na prática isso significa um elemento a mais no empobrecimento da profissão docente, na medida em que a capacitação em serviço, se mal compreendida, poderá reduzir-se à mera prática na sala de aula desvinculada da necessária base teórica. (In: LINHARES, 2004, p. 103)

O risco para o qual alerta a autora – de esvaziamento da formação teórico-crítica do professor – combina-se, de modo perverso, com um contexto social de extrema competição no mercado de trabalho, no qual, como todos constatamos cotidianamente, muitas vezes a graduação não é mais trunfo suficiente. Em outras palavras, enquanto na disputa pelos melhores postos de trabalho na carreira docente são exigidos títulos de pós-graduação tradicionais, advindos de cursos presenciais em Universidades, para um enorme contingente de professores corre-se o risco de reservar uma espécie de treinamento em serviço, adequada aos novos tempos de Estado mínimo, mas com consequências que podem ser consideravelmente daninhas para o ensino de parcela significativa de nossos estudantes. Pode-se consolidar, no movimento de precarização da formação docente, um magistério de segunda classe, mão-de-obra barata e pouco qualificada, moldada apenas para atender as demandas de quantitativo de docentes necessários nas escolas.

E esse cenário não tão está distante quanto possa parecer à primeira vista. O desejo de seccionar os espaços públicos de educação, dividindo o magistério e as escolas por um discutível critério de mérito, próprio dos meios empresariais, é abertamente assumido, por exemplo, pelas palavras do secretário estadual de educação do Rio de Janeiro, para quem os professores seriam “entregadores do saber”, partícipes de um “negócio”, e a política salarial seria condizente com tal concepção:

Que capacitações possuem esses "entregadores do saber"? Até por formação, tenho esse vício: penso em educação como um negócio. [...] Escolas do Rio ficaram em penúltimo lugar no país. O secretário admitiu que os números da educação estadual não são favoráveis, mas afirmou que, se não houve melhora, ao menos não houve retrocesso nos últimos anos. No último ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgado em julho passado, as escolas da rede estadual, tiveram como nota média 2,8, à frente apenas do Piauí. Sobre os salários dos professores, Risolia disse que a política será de valorização,

mas que é preciso relativizar os valores atuais: - Para comparar um salário de quem ganha 700 (reais) aqui, seu benchmark (espécie de referencial de excelência) é com quem ganha 700 para a mesma carga horária. A variável relevante é o valor-aula. Se analisarmos dessa forma, a remuneração já não é tão ruim. Mas vamos valorizar, é um compromisso de Estado. (O Globo, 07/10/2010)

A face perversa desse tipo de assunção pública da transformação da educação pública em mercadoria de baixo valor é analisada por pensadores como István Mészáros, que, no livro **A educação para além do capital** (2005), liga esse tipo de concepção não a um pragmatismo apenas, como a muitos pode parecer à primeira vista, mas à construção de uma ordem com poucos espaços para a transformação. Pela leitura de Mészáros, o que alguns discursos contemporâneos – que podem querer se mostrar inovadores, sob o invólucro de uma almejada “eficiência” – acabam por fazer é o mesmo que tem sido feito há mais de um século, ou seja, reproduzir a lógica do sistema, desde a formação para as tarefas imediatas do trabalho, até a internalização dos valores (MÉSZÁROS, 2005).

A evidente tentativa do citado secretário de educação de naturalizar um investimento pífio na educação pública é perfeitamente adequada à ideia de que o magistério é desvalorizado mesmo, de que as escolas para pobres são ruins assim mesmo; enfim, de que a educação (em especial a pública) é uma mercadoria barata por natureza. Daí a concepção de que o empréstimo de uma visão empresarial pode ser útil de alguma maneira à educação, exatamente por mirar-se no espelho do mundo daqueles que acumulam capital e poder, o que justificaria, por si só, o comentário vindo do responsável por gerir a educação pública no Estado do Rio de Janeiro. Nada mais distorcido, em uma sociedade desigual, na qual a valoração do trabalho é filtrada pela ganância de poucos, em detrimento das necessidades da maioria da população, por meio de políticas urdidas pelos que pensam em tudo (inclusive a educação, como confessa o secretário) como um “negócio”.

Em círculos mais amplos, essa lógica pode combinar-se perfeitamente com uma política de esvaziamento da formação e mesmo das expectativas do professor e é contra tal cenário que penso que devemos nos mover, na defesa de condições de trabalho que forneçam possibilidades mínimas de enfrentar os impasses próprios da educação e do magistério em geral. Na alçada da Universidade, promover essas reflexões é tarefa necessária e deve combinar-se com as abordagens particulares. Em nosso caso específico, é preciso combinar o horizonte das lutas por uma educação pública de qualidade (entendida em um sentido voltado para a emancipação) ao enfrentamento dos muitos problemas que hoje afetam o ensino de língua materna em nossas escolas.

Formando o professor de língua materna

É comum assistirmos, nos diversos meios de comunicação, à divulgação um tanto espetacular da insuficiência do desempenho de nossos estudantes na escrita e na leitura, terrenos reconhecidos como eixos do trabalho escolar, seja na percepção do senso comum, ligado às diversas experiências sociais, seja nas aferições nacionais e internacionais. A par de dificuldades gerais da educação, como as apontadas brevemente acima, é preciso discutir as opções teóricas e metodológicas que os professores têm feito (ou permitido que se façam em seu lugar) como elementos que se combinam e realimentam, na construção da flagrante precariedade no cumprimento de objetivos que parecem básicos para o ensino da língua. E, principalmente, considerando o foco proposto, refletir acerca de nossas possibilidades de intervenção, ainda nos espaços de formação docente, sobre essa realidade.

Preliminarmente, é preciso escutar as vozes que atravessam as nossas salas de aula, de estudantes que estão cursando a licenciatura em Letras e que nos dizem sempre algo de sua formação. Do conjunto de suas queixas e convicções saltam tanto uma percepção de despreparo para a descrição mais sistemática da língua, quanto uma dificuldade em articular as conquistas da Linguística à sua própria reflexão e *práxis* docente. O receio de enfrentar temas de aula que exijam o manejo de conceitos estabelecidos seja pela gramática tradicional, seja pelas propostas de descrição alternativas, é flagrante e parece refletir o sentimento de que a graduação não lhes foi suficiente. Aliado a isso – e diria até que de modo bastante combinado com esse primeiro elemento – a reprodução de um discurso que desvaloriza a Linguística como ciência, em uma comparação indevida com a gramática, esta, sim, tomada como fonte bibliográfica ou normativa e, pior ainda, como conhecimento “neutro”, desvinculado das relações sociais de poder em que se constituiu.

Se, para a sensação de despreparo, concorrem fatores diversos, dentre tais o sucateamento de nossas graduações (seja pela falta generalizada de investimento, seja por uma política de valorização da pós-graduação em detrimento da formação básica na graduação), para a superação do segundo problema, contudo, podem-se apontar, ainda que em forma de sondagem e especulação, alguns encaminhamentos que estariam ao nosso alcance mais imediato. São evidentemente possibilidades pontuais, que quase nenhum efeito terá se não forem combinadas com uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto social e cultural em que se inserem.

De fato, a recorrência das narrativas dos licenciandos acerca do hiato entre a Língua Portuguesa como domínio específico e a Linguística como domínio mais geral mostra o que parece uma esquizofrenia típica da área. Falas como “Para o linguista pode tudo, tudo está certo ou é aceitável” sugerem que, embora a inserção da Linguística como disciplina seja antiga nos currículos de Letras, ainda se verifica uma resistência ao (necessário) entrecruzamento desses domínios – do pesquisador da linguagem e do professor de língua. Mais do que isso, pressupõe uma contraposição óbvia, em se considerando o enunciador, futuro professor de Língua Portuguesa: a ideia de que caberia ao professor da língua propriamente a preservação da unidade e correção do idioma. Para essa concepção concorrem vários fatores, talvez mais acentuadamente a flagrante permanência de um ideal de norma culta – contraposta às reflexões sobre a variabilidade –, correlata ao preconceito linguístico de que tanto nos falam autores como Marcos Bagno.

Não é preciso dizer o quanto o preconceito é prejudicial à reflexão acadêmica e ao enfrentamento de problemas que se constituem como objeto de ação profissional. Pior ainda: a

manifestação, na superfície, do preconceito linguístico sugere uma internalização das estruturas sociais engendradas na lógica do capital como irremediáveis, como também naturais, o que esvazia, mais do que a perspectiva do professor de língua materna, o papel do professor em si mesmo.

No espaço de formação do Instituto de Aplicação da UERJ – lugar no qual podemos observar bem de perto algumas das demandas, e também das distorções, que acompanham a consciência de futuros professores –, multiplicam-se as ocorrências que se constituem efetivamente como amostragens desse prejuízo, seja em forma de diagnósticos equivocados, seja pela insistência em abordagens tradicionais e contraditórias das estruturas da língua. Recentemente, uma licencianda, estagiária, procurou-me perplexa, dizendo que o estudante de 8º ano do ensino fundamental “trocava o verbo pela conjunção”. Tratava-se da forma “e” no lugar da acentuada “é”, identificada na leitura de um texto produzido em sala pelo estudante. Falta de conhecimento das estruturas da língua dominadas por qualquer falante do português (ninguém, em sua consciência, diria “João é Maria saíram hoje”); falta de percepção de que o sistema ortográfico pertence à língua escrita e que seu domínio é progressivo; falta de conhecimento de que a ortografia é arbitrada em convenções que se alteram com o tempo (veja-se a recente reforma ortográfica) e se inscrevem no

conjunto das relações sociais de poder; falta de sensibilidade para os fenômenos da aprendizagem; enfim, despreparo seja para entender fenômenos relativos à linguagem e à sociedade, seja para enfrentar questões mais imediatas do ensino. Não se trata aqui, é claro, de julgar a licencianda, mas de entender o alcance do fenômeno que se manifestou por meio desse exemplo (acompanhado, no cotidiano, de muitos outros semelhantes).

A interferência do preconceito, evidenciada no exemplo, é fruto não só da pouca assimilação dos estudos da linguagem, como também da legitimação “natural” de valores dominantes. Essa atitude não pode ser atribuída a um desvio pessoal; ela representa, na verdade, uma das faces visíveis de uma ação docente historicamente situada, tal como descreve por João Wanderley Geraldi, em *Portos de Passagem* (1997). Segundo o autor, na configuração moderna do professor como categoria profissional, diferente de outros momentos em que o sábio era também o mestre, o trabalho docente carrega o signo da desatualização:

(...) o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio um produtor de conhecimentos. Este „eixo“ coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o trabalho do professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (GERALDI, 1997, p.88)

Tal processo de esgarçamento dos vínculos entre a produção do saber e sua reprodução nas salas de aula é identificado ainda por Geraldi como uma “fetichização” do trabalho docente e está diretamente relacionado à construção da modernidade capitalista. Não se trata, portanto, de algo que se possa facilmente superar, em especial em um momento histórico que proclama o fim das utopias e a onipotência do deus-mercado. Entretanto, podemos ensaiar algumas reflexões que, pelo menos, orientem o professor em formação, seja para a consciência acerca do problema, seja para iniciativas que ofereçam alguma forma de resistência, que se direcionem para uma lógica diversa.

Partimos da ideia de que buscar aproximar a práxis docente da reflexão de base científica configura-se como uma ação fundamental na conquista de uma autonomia mais efetiva do professor, inclusive em relação a certos materiais didáticos que hoje dominam o cotidiano das escolas. Nesse esforço – que deve ser tomado como um papel da universidade –, será possível não só acertar alguns eixos do diálogo entre os estudos da linguagem e o ensino da língua materna, como também avançar na produção de alternativas pedagógicas que obtenham melhores resultados no atual quadro de desempenho dos estudantes e na construção de novas consciências, sobre a linguagem e sobre a vida social.

Naturalmente não se despreza aqui o conteúdo também ideológico e político de todo fazer científico, mas creio que não seria inadequado dizer que existe hoje um certo terreno comum, frequentado pelas correntes dominantes dos estudos da linguagem, que, a partir de preceitos do interacionismo e de contribuições da sociolinguística, produz um desconforto para o preconceito e para a defesa de propostas centradas na norma culta e sua descrição. Não se trata, portanto, de defender a validade universal de uma ciência monolítica sobre todas as coisas – armadilha ideológica já apontada por Paulo Freire –, mas de compreender uma necessidade advinda do percurso histórico do ensino de língua materna em nossas escolas. Em outras palavras, se a ciência

nos ajuda a ultrapassar a tradição do preconceito e do descritivismo raso que ainda povoa nosso ensino de língua, é preciso dar a ela a devida importância na formação docente.

De um ponto de vista mais específico das licenciaturas, um passo prático e importante tem sido trazer efetivamente, para os espaços de formação docente, a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares relativas ao ensino de língua materna e de literatura, seja pelo fato de que tais documentos consubstanciam a influência de correntes importantes na academia, acerca da língua e de seu ensino, seja porque permitem irradiar várias questões centrais envolvidas nesses domínios. Não obstante as muitas críticas que esses documentos já receberam, é forçoso reconhecer que neles se encontra uma tentativa de reestruturar as estratégias de ensino, já bastante à frente do que se faz tradicionalmente no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais e ao reconhecimento das práticas sociais em que se encontram a escola e os eventos de letramento, não restritos ao âmbito escolar. O conhecimento efetivo de tais documentos – incluindo críticas a eles dirigidas – pode ajudar a desconstruir algumas das muitas forças da acomodação que existem na escola, sem falar na necessidade de que todos os professores conheçam as políticas oficiais direcionadas para o ensino, sejam gerais ou específicas, até como pré-requisito para transformá-las. De fato, tal conhecimento, desde que não tome as iniciativas governamentais como redentoras ou como tarefas a serem cumpridas cegamente, ajuda a pôr em cena debates que deveriam mesmo povoar os espaços de ensino.

É surpreendente o quanto, em nossa experiência cotidiana de formação de professores, é clara a percepção de que parte significativa dos licenciandos não só desconhece por completo os PCN e as Orientações Curriculares, como aceita com facilidade (não só por conta desse desconhecimento, mas também em virtude dele) a fantasmagoria, presente nas escolas, acerca de um “programa a ser cumprido”, uma realidade monolítica e superior, com ares de oficialidade, que determinaria a precedência do ensino normativo e descritivo sobre todas as outras possibilidades. Dentre outras, as consequências desse imaginário são a inadequação dos conteúdos às faixas etárias (com o ensino de abstrações sintáticas a crianças que sequer dominam satisfatoriamente a norma padrão) e a força de adaptação que essa realidade exerce sobre o professor recém-formado.

Age-se como se a realidade do “mundo lá fora” (nas escolas, fora da universidade) fosse um necessário ponto de chegada, um fenômeno “natural”, e não construído por opções teóricas e metodológicas que se podem alterar, e como se o conhecimento acadêmico fosse não só dispensável, como também um obstáculo à construção do bom professor. Esquece-se de mencionar, naturalmente, a flagrante falência dessa abordagem na produção daquilo que ela mais preza: a figuração do domínio da chamada norma culta e das categorias de descrição gramatical, que, apesar de repetidas como conteúdo ao longo de todos os anos de escolaridade nas redes pública e privada, continuam sendo de efetivo conhecimento de poucos.

A ênfase dada pelos documentos oficiais à centralidade do texto nas aulas de língua materna, à perspectiva do letramento e a questões como a pluralidade cultural e a variabilidade linguística, pode ser, realmente, uma aliada para o enfrentamento dos preconceitos e do conservadorismo no ensino da língua portuguesa. Mas, é bom assinalar, isso não é suficiente. Mesmo iniciativas que buscam se inscrever neste terreno teórico que vê a língua como interação, encontram-se amalgamadas a velhas práticas, advindas de outros tempos e concepções.

Tome-se com exemplo a formulação do Currículo Mínimo no Estado do Rio de Janeiro, declaradamente alinhado aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao lado da exploração dos gêneros como base para a formulação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada bimestre, o Currículo de Língua Portuguesa incorpora um amálgama de perspectivas teóricas,

desde os elementos da comunicação, tal como o concebeu dado escopo teórico do século XX, até a necessidade de “Reconhecer e diferenciar os sujeitos simples, compostos e desinenciais”, no 7º ano, ou “Identificar e utilizar a estrutura básica do enunciado (*sujeito + verbo + complemento + adjuntos*)”, no 8º ano. Para compreender tais problemas e se posicionar diante dessa ou de quaisquer outras iniciativas concernentes ao ensino da língua, é preciso que o licenciando, futuro professor, exercite o pensamento crítico, na tentativa de conquistar uma verdadeira autonomia pedagógica.

Também um passo importante nesse sentido é a compreensão de que o conhecimento não é estável e que, mesmo no âmbito de sua produção, não são poucas nem pequenas suas fissuras. Saber, por exemplo, que algo que se denomine monoliticamente de Linguística ou de estudos da linguagem, ou do que quer que seja, possui suas ramificações e conflitos, ajuda a evitar novas cristalizações em forma de “método”. Não existe o método do letramento, como não existirá o método dos gêneros ou o método discursivo. Embora dizer isso possa parecer uma obviedade para os meios acadêmicos, é preciso dialogar com toda uma história de simplificações experimentada ao longo da história da nossa educação (vide Kleiman, 2005). Esse impulso de busca metodológica, novidadeira, embora enfraquecido no cotidiano escolar, parece ainda subsistir como nostalgia, em meio à percepção do fracasso no ensino da língua materna, frequentemente atribuído aos estudantes e não às práticas pedagógicas.

Assim, é preciso que nossos licenciandos conheçam alguns dos debates acerca do ensino de língua materna aos quais subjazem concepções sobre a linguagem e convicções metodológicas. Se, por exemplo, já está bastante arraigado o campo teórico que destaca a escrita e leitura como práticas sociais, fortalecendo o eixo de trabalho com os textos (lidos e produzidos) nas salas de aula, ainda há diferenças importantes sobre o tratamento a ser dado ao ensino da descrição linguística e da variedade padrão nas escolas, especialmente nas que concentram alunos dos segmentos populares.

Mas esses debates acabam passando ao largo da formação dos professores de português, que frequentemente tendem a se acomodar às pressões do cotidiano, ao que já existe, àquilo que viveram como alunos, e a sair da universidade com uma percepção ainda mais acentuada acerca da existência de um fosso entre teoria e prática. Se permitirmos isso, estaremos não só legitimando uma desqualificação da formação acadêmica básica (bem ao gosto das políticas de treinamento em serviço), como também, e de maneira mais dramática, colaborando para a perpetuação do sentimento de insucesso, de desencontro entre o investimento docente e os resultados obtidos, que hoje ronda o ensino do português em nossas escolas.

Por fim, é preciso mencionar ainda um problema que se vem impondo na discussão acerca do trabalho nas licenciaturas em letras: o nível de letramento do próprio professor em formação. Vários são os estudiosos que apontam o hiato considerável entre os objetivos relativos ao trabalho com o letramento nas escolas e aquilo que o próprio professor tem a oferecer, inclusive no que diz respeito aos gêneros textuais, tal como preveem vários documentos oficiais para o ensino de língua materna.

A ausência do gênero na sala de aula é também um problema de letramento. O professor, sem formação adequada e informação suficiente, não apresenta um nível de leitura que lhe possibilite ampla compreensão do documento oficial de ensino. Por conseguinte, acontece uma repetição no trabalho com o ensino de língua na sala de aula: ainda é somente o gênero escolarizado de escrita e leitura que se ensina e se aprende. Há uma distância entre o que dizem estes documentos e a prática efetiva do professor. Então, pode-se levantar a hipótese de que há um problema de nível de letramento, pois estas propostas curriculares ou parâmetros ainda se mostram ilegíveis aos professores. (JUSTINA, 2004)

Para esse estado de coisas concorrem elementos tão diversos quanto complexos, dos quais não se poderá tratar aqui, uma vez que se encontram ligados ao conjunto de experiências sociais de que participa o estudante de licenciatura em letras, para além do recorte deste texto (origem familiar, acesso efetivo à leitura, escolarização básica, perspectiva de exercício de profissão mal remunerada etc). Entretanto, é preciso que se levante o problema, para além das lamentações ou da mera condenação do estudante. É preciso que se construam estratégias, na própria universidade, para estimular esse estudante – que afinal passa, pelo menos, quatro anos dentro de um espaço acadêmico– a buscar, como elemento de formação tão importante quanto a repetição da última teoria da moda em linguística ou literatura, o efetivo exercício das práticas de leitura e escrita. Talvez se possa começar com uma revisão dos formatos utilizados para os trabalhos, algo que supere a aparentemente imbatível dupla fichamento-seminário, instrumentos muitas vezes reduzidos a repetições enfadonhas, mecânicas e pouco semeadoras.

Embora não existam soluções instantâneas, é preciso ter em vista sempre que um professor que não lê nem escreve dificilmente poderá conduzir seus alunos a uma inserção competente no universo da cultura letrada. E, em um curso como o de Letras, voltado fundamentalmente para a formação de professores, nenhum professor universitário, mesmo aqueles que não lecionam diretamente disciplinas vistas como pedagógicas, pode dar por concluída sua tarefa no dia da formatura dos alunos. Tudo o que se fez na vida acadêmica, seja como formação ou mesmo exemplo, se refletirá na trajetória desses estudantes como professores. Uma parte de seu sucesso ou fracasso será, portanto, também da universidade.

Referências bibliográficas

- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de Português*. Fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BRITTO, Luiz Percival L. *A sombra do caos*. Ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino de língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JUSTINA, Eliege Wernke Niehues Dela. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 4, número 2, jan./jun. 2004.
- KLEIMAN, Ângela. “Preciso ensinar o letramento?”. In: *Linguagem e letramento em foco*. CEFIEL/UNICAMP, 2005. Texto disponível na rede; acesso em 09/01/2010).
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.
- NASCIMENTO, Ilma V. “Formação de professores e universidade pública” In: LINHARES, Célia F. (org.) *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.)
- POSSENTI, Sírio & ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: KIRST & CLEMENTE (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – Língua Portuguesa e Literatura. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em 25/08/2012.

CAMÕES E DRUMMOND: DINÂMICA DE ENSINO DE LITERATURA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Deolinda Maria Soares de Carvalho²
João Carlos de Carvalho³
Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto⁴

Resumo

O presente artigo nasce de experiências docentes e vivências, tendo como objetivo contribuir com o ensino de literatura no ensino médio. Apresenta, assim, uma possibilidade de análise que viabiliza o diálogo entre o clássico e o moderno, por meio de um poema de Luiz Vaz de Camões e outro de Carlos Drummond de Andrade. À luz do pensamento complexo, procura mostrar a importância de desenvolver o espírito humanista no alunado, enriquecendo sua formação pelo senso crítico e, também, pelo aspecto sensível, dando-lhe condições de encontrar novos significados em um mundo marcado pela concorrência entre o digital e o analógico, entre a tradição e a inovação. Conclui-se que diante do mundo atual, onde linguagens e vozes se entrecruzam a todo instante, a literatura sempre será uma essencial ferramenta de ensino, não apenas complementar, resgatando a essência humanizadora por meio da leitura e recitação de poemas, em alguns casos, e com análises que permitam uma conexão entre tempos, espaços, sujeitos e mundo, constituindo a ação de conhecer diferentes mentalidades, modos de vida e formas de sentir o universo. Assim, o ensino de literatura se faz importante porque permite o contato dos alunos com o mundo em diferentes representações por meio do efeito estético verbal, descortinando situações que introduzam uma reflexão sobre si mesmo e, ainda, sobre o outro, no ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Ensino; Literatura; Complexidade.

Abstract

This article arises from teaching experiences and experiences, aiming to contribute to the teaching of literature in high school. It thus presents a possibility of analysis that enables the dialogue between the classic and the modern, through a poem by Luiz Vaz de Camões and another by Carlos Drummond de Andrade. In the light of complex thinking, it seeks to show the importance of developing the humanist spirit in students, enriching their training by critical sense and also by the sensitive aspect, enabling them to find new meanings in a world marked by competition between digital and analogue, between tradition and innovation. It is concluded that in the face of today's world, where languages and voices intersect at all times, literature will always be an essential teaching tool, not just complementary, rescuing the humanizing essence through reading and reciting poems, in some cases, and with analyzes that allow a connection between times, spaces, subjects and the world, constituting the action of knowing different mentalities, ways of life and ways of feeling the universe. Thus, the teaching of literature is important because it allows students to contact the world in different representations through the verbal aesthetic effect, unveiling situations that introduce a reflection on oneself and, still, on the other, in the being and being in the world.

Keywords: Teaching; Literature; Complexity.

² Universidade Federal do Acre – Doutora em Educação – UFF/RJ

³ Universidade Federal do Acre. Doutor em Teoria Literária – UNESP/São José do Rio Preto - SP

⁴ Universidade Federal do Acre. Doutora em Educação – UFMG/MG

Introdução

Este artigo traz algumas considerações sobre a importância do ensino de literatura, a partir de experiências docentes e vivências, entrecruzando vozes que se encontram também além da sala de aula, em diferentes espaços acadêmicos. Nasce de uma escuta mais sensível que permite a percepção de necessidades metodológicas mais condizentes com a realidade atual, fragmentada na ânsia de atender aos apelos do mundo tecnológico posto diante de todos em relação à tradição herdada. Hoje, existe um imediatismo que colide com os valores humanísticos, priorizando um conhecimento restrito e especializado, abreviando, de alguma forma, a formação do aluno. No curso de Letras, alguns discentes questionam a carga-horária de literatura, entendendo que seria melhor estudar, sobretudo a gramática normativa da língua, pois traria um retorno mais prático. Ainda, não acham importante a leitura de obras literárias clássicas, por exemplo. Isso atinge diretamente os professores de uma maneira geral, instigando-os a refletirem sobre essas questões, (re)avaliando suas didáticas.

Diante de uma política educacional que visa cada vez mais à especialização das áreas, pretende-se, aqui, dar uma contribuição ao ensino de literatura como uma das prioridades do ensino médio, resgatando seu valor e, sobretudo, disponibilizando um modo possível de trabalhar, por exemplo, o discurso poético por meio de suas alternativas gramaticais e de estilo, com sua aplicação em sala de aula para o uso de professores sob ângulos que superem a mera situação contextual ou histórica, enfatizando as aproximações temáticas e de estilo a partir da compreensão do humano, como resultado de uma essência comum e universal e que não se separa dos recursos do idioma. Para tanto, estabelece-se um diálogo entre a literatura clássica e a moderna, por meio da análise de um poema de Luís Vaz de Camões e outro de Carlos Drummond de Andrade, à luz do pensamento complexo, em um esforço para tornar possível a conexão entre saberes e fazeres teórico-metodológicos de diferentes perspectivas voltadas para a educação.

Torna-se necessário, antes, enfatizarmos que o estudo da gramática de maneira alguma seria uma atividade à parte aos estudos literários nesse sentido. Nosso princípio é o de estabelecer conexões essenciais entre os dois paradigmas. Lembrando os clássicos estudos de estilística do teórico alemão Karl Vossler (1957), que enfatiza que a lógica gramatical não tem que necessariamente coincidir com a verdadeira lógica. No entanto, um fenômeno priorizado de expressão não elimina o esforço de construção da linguagem a partir de escopos comuns⁵. Ou seja, ao se aprender com os poetas os seus mecanismos de construção, o aluno estará propenso a aperfeiçoar as suas maneiras de trabalho e criação sem necessariamente se tornar um poeta.

O paradigma da complexidade acena com possibilidades de compreensão dos fenômenos em uma dimensão desafiadora de síntese, destacando muitas vezes a importância de aproximação das várias esferas de construção linguística. Para Morin, Ciurana e Motta (2007), a escola sente-se impotente para formar sujeitos, diante de uma realidade caótica que afeta o campo existencial e ético, gerando muitas incertezas e medo, podendo, sob esse ponto de vista, ser compreendidos e (re)organizados. O tempo presente está marcado pelo signo da insegurança e fluidez, onde amor e ódio, medo e coragem, luz e sombra, certeza e incerteza, apresentam limites tênues em uma velocidade de resolução nunca vista, em uma concorrência de aceitação que, algumas vezes, seus significados são (con)fundidos e abrem brechas para perturbações psíquicas oportunistas. Não

⁵É possível utilizar técnicas de escritores, como, por exemplo, a linguagem econômica de Graciliano Ramos, para desenvolver uma dissertação científica.

gratuitamente, vivemos uma era dominada pelos ansiolíticos e antidepressivos. Isso provoca uma reflexão sobre o homem e seus anseios ao longo de seu próprio percurso antropológico de afirmação, estimulando questionamentos como: o que o homem quer no mundo em que vive? Ou, ainda, como o homem se situa com o outro e o universo? Essas questões são relevantes para os estudos das humanidades e ensino, uma vez que o humano precisa se conhecer e se entender em suas relações mais amplas. Talvez, por meio do autoconhecimento possa encontrar formas melhores para (con)viver, evitando erros já cometidos pela humanidade e que nos levaram a esta era de impasses e incertezas crescentes, apesar do avanço da modernidade e do conforto material gerado pelo avanço industrial e tecnológico. Assim, a existência humana insere-se em uma trama onde os fios se tecem juntos, em uma malha que é a própria articulação do complexo. E a literatura reflete essa realidade, mostrando os sujeitos possuidores de uma essência que se contradiz a todo tempo, por meio de suas fragilidades, seus sonhos, sua força e seu trabalho. Diante disso, a literatura desempenha uma função para além de si, por permitir ao homem encontrar-se consigo mesmo e, quiçá, se entender melhor em um mundo cada vez mais convulso. A partir desse princípio de atitude, o ensino de literatura pode contribuir com a formação dos sujeitos, ajudando a desenvolver o senso crítico e, ainda, principalmente, a sensibilidade, despertando emoções e sensações latentes. O isolamento cada vez mais específico das áreas de formação tornou a literatura quase um apêndice das disciplinas de humanas para a grande maioria dos alunos. Há uma necessidade urgente de se recuperar um estro que é comum a todos nós. Edgar Morin (2010), ao falar sobre a educação no século XXI, destaca a força da literatura por meio, principalmente, do romance e da poesia, pelo valor cognitivo da metáfora surpreendente que esses gêneros expressam. É por meio da força imagética que as realidades são (re)inventadas pelo poeta, por exemplo. Assim, podemos explorar o texto em sua riqueza sónica e simbólica, ampliando o campo da linguagem em suas representações, testando possibilidades outras de percepção sensível dos fenômenos que, por outras vias, fora do campo estético, não teríamos condições de ter contato.

Neste artigo, o olhar recai sobre as poéticas⁶ camoniana e drummoniana a partir da confrontação entre os poemas “Alma minha gentil que te partiste”, de Luís Vaz de Camões e “Cantiga de viúvo”, de Carlos Drummond de Andrade. O interesse aqui está em mostrar como os poetas trabalham o tema “amor” a partir do apelo humano em seus textos, ocorrendo o confronto entre o sentimentalismo platônico do Renascimento e o sentimentalismo irônico do Modernismo, o que, no fundo, muito mais atrai do que separa esses tempos. Tomando como base, inicialmente, a potencialidade do gênero lírico⁷, frente à complexidade do homem em sua época, poderemos atestar, enfim, que as vozes de tempos tão distantes se unem em uma Voz. Paul Zumthor (1993) lembrava-nos dos portadores da Voz na ambiência medieval, onde não havia ainda uma ruptura tão grande entre a tradição oral e a escrita. De alguma maneira, essa chama que incendia o lirismo de todos os tempos ainda se encontra acesa em diferentes aspectos de turbulência do sujeito ao afirmar-se no mundo.

A escolha dos poemas não se deu gratuitamente, pelo contrário, pois, graças à aproximação temática e de força lírica, tornou-se possível estabelecer um paralelo entre Camões e Drummond, ou entre tradição e contemporaneidade, confirmando as palavras de Octávio Paz : “O que distingue a modernidade é a crítica: o novo se opõe ao antigo e essa oposição é a continuidade da tradição.” (PAZ,1993, p. 134). Sendo assim, primeiramente, apresentaremos algumas possibilidades norteadoras do paradigma da complexidade, importantes para o ensino de literatura. A seguir, a

⁶ Poética entendida como a teoria interna da obra de um autor de relevância.

⁷ O lirismo é o gênero do individualismo, da voz lamentosa, na sua essência, que intenta capturar a ruptura entre o eu e o mundo.

problemática existente na criação do discurso lírico, mostrando a conflitante relação entre os espaços interior e exterior como sendo responsável pela conturbação do espírito poético numa luta constante em busca do ritmo mais adequado. E, por fim, será mostrado o discurso lírico-amoroso de ambos, como poetas de seus tempos, mas unidos por um entrelaçamento humano por meio de uma voz que une a rede complexa em que eles inserem a problemática.

Ensino e complexidade

A educação vive um novo desafio ao ter de lidar com a realidade sociocultural presente nos dias de hoje, norteadas entre o analógico e o digital, onde os diferentes gêneros e formas textuais, que se multiplicam, entre a tradição e a inovação, concorrem ao mesmo tempo, inclusive, no próprio contexto educacional, em que muitas vezes o imediatismo desconstrói programas de maior viés humanista, que valoriza, sobretudo, a arte e a literatura. Vê-se, deste modo, uma conjuntura complexa, entendida aqui, a partir de Morin (2008, p. 188) que afirma que o “[...] complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só.” Esta noção faz-se representar pelo universo, imagem também explorada pelo sociólogo. Como ele relata, em sua infinidade de estrelas, o espaço pode parecer confuso e sem um sentido aparente. No entanto, à medida em que o olhar se faz mais atento e insistente, cada unidade estelar vai se firmando, ganhando representação no todo celeste. Deste modo, a desordem aparente ganha uma ordem, ocorrendo uma organização dos astros e estrelas no céu, sendo possível a percepção das constelações e outros corpos espaciais. Para o pensamento complexo, a ordem, a desordem e a organização são tratadas com atenção, denominadas como “avenidas que conduzem ao desafio da complexidade” (MORIN, 2008, p. 177).

Nessa perspectiva epistemológica, a noção de ordem é complexificada, ganhando o sentido de interação e organização. Por sua vez, a noção de desordem perpassa pela ideia de incerteza. Busca-se, deste modo, ultrapassar uma simplificação natural das coisas, valorizando os detalhes e cada parte de um todo orgânico, em uma relação de diálogo que se revela, pois “O universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização” (MORIN, 2008, p. 215). Sendo assim, a desordem aparente de uma sala de aula pode ser assustadora, à primeira vista, mas, por outro lado, essa mesma desordem pode promover a compreensão de um fenômeno educacional, de natureza social e psicológica, por exemplo, provocando reflexões sobre saídas possíveis para a situação inicial em busca de uma nova ordem. Não é isso que professores e gestores buscam o tempo todo em seus debates e pesquisas?

Percebe-se, daí, uma dialógica que, no pensamento complexo, concilia duas lógicas diferentes, possibilitando a interação entre áreas, disciplinas, conhecimentos e vivências, sugerindo uma conexão entre os saberes e, também, entre os fazeres. Nessa perspectiva, a literatura pode contribuir, deixando de ter um papel secundário para assumir uma função plural, em que seu fim está em si mesma, afastando-se de utopias e visões paradisíacas do mundo. Sobre isso, Maffesoli (2007, p, 66) afirma que,

Quando a literatura ou ficção surgem como elementos criadores, em qualquer domínio que seja, elas o mostram repleto de contradições – destas contradições dinâmicas que não planejamos superar, destas contradições que, de fato, asseguram a riqueza e a fecundidade do gênio em questão.

Diante disso, essa forma de manifestação humana mostra-se como um recurso para o ensino, no sentido de explorar o humano, em primeiro lugar. Talvez, a poesia e a ficção desvelem

melhor a essência do homem do que a própria filosofia ou sociologia, mesmo por meio de uma linguagem particular e simbólica que poucos poderiam hipoteticamente ter acesso. Isso porque explora-se o homem no mundo, com seus sonhos e suas contradições, como na afirmação de Maffesoli (2008, p. 49) que vê “na literatura (que, nisto, é um excelente espelho da existência), a vida social repousa(ndo) sobre a dissimulação.”. Por esta percepção, a poesia surge como um recurso de ensino importante para a compreensão do humano numa perspectiva de despertar o iniciando para uma magia diferente a qual ele desconhecia em si próprio.

Compreender os fenômenos de forma mais abrangente é um desafio, pois é necessário deixar certos conformismos e aprender a pensar de outra maneira, sobre outra ótica, buscando diálogos possíveis. Morin (2010, p. 88), no resgate de Pascal, mostra como tudo pode estar relacionado:

Como todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas são sustentadas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.

Sendo assim, dentro dessa percepção do complexo, podemos (re)organizar o fazer educacional, buscando formas de ensino para o aluno de hoje a partir do distinto e múltiplo, promovendo o diálogo entre gêneros textuais, recursos metodológicos, formas de pensar e de compreender os fenômenos, conectando tradição e inovação.

A poesia em foco

Camões e Drummond: dois tempos, um impulso

A poesia lírica é uma linguagem pela qual o poeta expressa um sentimento que aproxima o Eu de um abismo de representação onde qualquer falha, ou imagem vulgar, pode tornar sua aventura um malogro da “conclusão” da forma⁸. O triunfo da imagem muitas vezes se dá pela musicalidade, unindo som e sentido numa plena isomorfia. Para Platão, em um tempo onde o racionalismo dava os seus primeiros passos, o poeta é um possuído; seu delírio e entusiasmo são sinais da possessão demoníaca (PAZ, 1982). Nesse caso, a sobrenatureza platônica aponta para um âmbito muito mais circunscrito ao próprio mistério da criação, onde o daimon seria um outro eu oculto, um acompanhante inoportuno capaz de promover proezas que levam à perdição e ao encontro na construção da forma. O homem é um ser que, através de seu assombro, poetiza diante da natureza e da realidade desafiando suas forças desconhecidas. Segundo ainda Otávio Paz (1982), esse espanto propicia o poetar, o amar e o divinizar, pois tudo provém deste impacto; assim, o poeta diviniza como o místico e ama como o enamorado. Essas experiências não se dão isoladas, em todas elas aparecem os mesmos elementos, sem poder dizer que um é anterior a outro.

⁸ A forma, para estudos de literatura, de uma maneira geral, é a condição fundamental para se superar o sentimentalismo ou a representação meramente biográfica do autor. No caso do lirismo, o Eu Lírico tem a responsabilidade de conduzir um discurso que se abisma em relação aos próprios elementos motivadores tentando disfarçar ao máximo o rastro que levou ao poema propriamente. No lirismo a forma se traduz num ritmo diferenciado.

Camões é fruto de uma época de profundas transições, onde novos valores são implantados no afã de conseguir-se a prevalência do homem sobre o divino, ou pelo menos intercalá-los num mesmo plano sensível. O ímpeto revolucionário da Renascença trouxe consciências poderosas ao espírito humanista, cujo ideal era levar o homem até os confins da terra, despojando-o da concepção reducionista de mundo e promovendo uma ideia de emancipação. Neste contexto renascentista, onde há uma angústia diante da própria expansão do humano, é que se conduz sua poesia. Sua lírica reflete não só suas vivências pessoais, mas toda uma inquietação universal, onde o esforço humanístico está mergulhado até o fundo. O poeta penetra em seu interior, deparando-se com contradições inerentes ao próprio ser na sua relação com o espaço exterior, diagnosticando um novo status ao eu, superdimensionando uma outra concepção para a modernidade que se avizinha e avança. Drummond também nasce numa era cheia de conturbações: o Modernismo⁹. Tal qual Camões, contempla um desconcerto de mundo, onde homens se arrastam pela vida, tendo, agora, como consequência, muitas vezes, um ceticismo como resposta: “Que milagre é o homem? / Que sonho, que sombra? / Mas existe o homem?” (DRUMMOND, 1973, p. 226). No episódio do “Velho do Restelo”, em sua famosa epopeia *Os lusíadas*, Camões não deixa também de ir contra o espírito entusiástico de seu tempo, quando a personagem do velho denuncia a ambição desmedida dos aventureiros: “Ó glória de mandar, ó vã cobiça” (CAMÕES, 1982, p. 186-89).

Camões, evidentemente, não via os problemas sociais como os vemos hoje, por isso seu humanismo é uma maneira de tornar possível o prodígio de uma era que dialoga com um medievo insistente e o nascer do gênio da modernidade. A *Voz* entra em colisão com os próprios princípios de emancipação. Traduzia a relação entre o ser e seu destino, num mundo onde o apelo platônico ainda era fundamental. Drummond também se vê comprometido com tudo que está no mundo a sua volta num diapasão parecido, onde o cotidiano, o amor, a morte, a política, a poesia, as diferenças sociais e a vida se projetam para uma nova era onde se tem mais perguntas do que respostas. A inquietação de fundamentar novas percepções está presente em ambos. Camões, por exemplo, poetiza de forma tortuosa, através de um jogo de paradoxos insustentáveis à luz da lógica retórica previsível racionalista, porém, própria de uma era em que o homem reaprendia a sua dualidade. Drummond, por outro lado, recolhe de pequenos detalhes do dia a dia o impasse e a dessacralização de um universo de valores condocidos: “Devagar... as janelas olham. / Eta vida besta, meu deus” (DRUMMOND, 1973, p. 17).

Vemos, pois, Camões e Drummond inseridos num drama de novas consciências a se formarem, onde o fazer poesia é uma atitude de redimensionamento do humano. Conseguem, portanto, o equilíbrio entre o antigo e o moderno, permitindo a continuidade da tradição, tornando-a inquieta às ponderações que nos formam e exprimindo uma tensão inegável de fundamentos desafiadores de integração a realidades que acenam promessas que fatalmente se esboroarão nas pedras no “meio do caminho” de qualquer tempo. Por uma ótica mais abrangente, logo, torna-se possível perceber um diálogo entre duas lógicas de aparências distintas, mas que promovem uma interação na busca perene de compreensão, sobretudo humana, o que mais nos interessa aqui.

⁹ Os conceitos de Modernidade, Moderno e Modernismo acabam sendo distintos quando se foca ou comparam-se épocas e estilos. Modernidade, nesse caso, é um conceito mais abrangente e se inicia com o humanismo ainda na Baixa Idade Média. Moderno é um campo que abrange principalmente o mundo contemporâneo a partir das rupturas violentas de valores por meio das Revoluções Francesa e Industrial. Modernismo nos remete a um período específico de novas ousadias formais que abrangem o início do século XX até meados desse mesmo século.

Assim, a desordem aparente pela distinção entre o homem de dois tempos históricos distintos se reorganiza, mostrando que o humano de hoje mantém uma essência comum entre os elementos díspares e concorrentes que o formam em espaços e tempos distantes. É nesse caminho entre a conservação da tradição e a inovação que a humanidade de hoje ainda se situa, tentamos compreender a condição diante de instâncias antagônicas e complementares que desvelam um humanismo marcado por novos questionamentos mediante a tomada de consciência de uma realidade desafiadora de representação. Eis aí o mote para adentrar em questões educacionais, explorando elementos importantes na formação de sujeitos com uma capacidade perceptiva de mundo mais sensível, abordando o tema “amor” sob vieses variados, nos campos psicológico, social e filosófico.

A complexidade do discurso lírico-amoroso de Camões e Drummond

No plano amoroso, Camões sempre esteve consumido por uma dúvida atroz. Ama várias mulheres que lhe servem como musas para um retrato da perfeição feminina. Herdou da lírica amorosa de Petrarca a concepção platônica do amor e da mulher, retratando suas referências em poemas como algo transcendente ao carnal. A mulher amada aparece iluminada por uma luz divina que dá aos seus cabelos e olhos uma feição de pureza capaz de elevá-la ao céu. Segundo Lopes (1985, p. 333), sua experiência de vida e seu meio cultural o colocam diante de um conflito entre o desejo carnal e o desejo de amor transcendente: “não é quem se há de buscar/ é raio da Formosura/que, só, se deve de amar.”

Geralmente, a mulher é mostrada como sendo responsável pela fragilidade masculina diante do enigmático. A entidade feminina é possuidora do dom da beleza, conseguindo seduzi-lo e fazendo-o crer que uma figura humana tão bela só pode ter sido criada para amar. Depois, acha a beleza feminina santa, ficando melhor perto de Deus, justificando seus maus pensamentos pelo convívio com o mundo corruptível. Desta forma, o processo dialógico em que o poeta se vê inserido constitui-se de uma relação ambígua com o seu universo em construção. Para Lopes (1985), ainda, Camões não pretende extirpar do espírito o amor carnal, mas a transposição do amor humano a um plano inimaginável, contudo, para ele real, onde possa se realizar projetivamente.

Quando a relação com o objeto feminino se torna tenso, o amor se expressa num nível de contradição maior: “Amor é um fogo que arde sem se ver;/É ferida que dói e não se sente; /É um contentamento descontente;/ dor que desatina sem doer [...]” (CAMÕES, 1982, p. 155).A única certeza desse impulso neoplatônico é que o amor esvanece diante de sua inevitável ambivalência. Consubstancia-se um gesto de insegurança frente a toda ausência de respostas à sua inquietação. Vemos aqui o homem despojado de sua sabedoria, que só consegue a harmonia entre a razão e emoção por meio da forma, ou do efeito estético. A estrofe revela o poder dos sentimentos contrários em si mesmo sendo capaz de estruturar o homem e a sua fé humanística a partir da força da representação. Lopes (1985) afirma depois que o poeta não conseguiu alcançar a síntese entre aquilo que há de infinito e de finito na sua ânsia mais consciente do próprio amor, mas, para nós, isso não importa, já que o que se expressa confirma o amor como mero pretexto de algo maior a ser alcançado. Talvez, porque a síntese seja inalcançável: o amor realiza-se também em contradição, não prevalecendo uma coerência total de sentimentos. Assim, numa tensão travada entre carne e espírito, derrama de seu ser todos os conflitos na expressão poética da época e que até hoje perdura em qualquer consciência sensível diante do mistério da busca humana.

Drummond, no século XX, como um catalizador do sentimento do mundo, não poderia deixar também de falar do amor, tão significativo para ele, como nesse início também de um soneto: “Os amantes se amam cruelmente/e com se amarem tanto não se veem./ Um se beija no outro, refletido./Dois amantes que são? Dois inimigos.” (DRUMMOND, 1973, p. 258).

Tanto Drummond, como Camões, utilizam, portanto, a forma clássica do soneto, o que por si só já os aproximaria, muito além da temática elencada. Em Drummond, por outro lado, os amantes se movimentam guiados pelo, agora, inevitável encontro de corpos, mas que não é nada pacífico. Existe um paradoxo implícito no poema: a união e a separação pelo próprio embate. O amor e o desamor dos amantes configuram-se como um confronto, ou um ajuste de contas à própria herança neoplatônica que guiou a concepção amorosa de Camões e que foi também muito utilizada sob o signo romântico, já na era Moderna, em particular no Romantismo, anterior ao Modernismo.

Drummond se aproxima de Camões por força de seu lirismo particularmente inquieto da situação deslocada do Eu no mundo. Ambos conseguem fazer de um tema tão comum, como o amor, algo sempre novo e que poderá perpassar séculos sem que se altere a percepção do complexo que ambos os trechos citados acima suscitam. Buscando ingredientes já tantas vezes explorados por outras grandes vozes poéticas, marcadas por lógicas distintas como dúvida/certeza, amor/ódio, tristeza/alegria, conquista/derrota, o resultado é um aceno complexo ao próprio elemento humano motivador de tudo que leva à forma. O lirismo funciona como uma das expressões mais dinâmicas para se retrabalhar as maneiras de afirmação do Eu contorcido no mundo. Para esse Eu, o universo só tem sentido esteticamente. O universo lírico, marcado por uma linguagem particularizada de nuances em abismo, permite a emanação de símbolos e imagens que desvelam o ser mais profundo, resultado de uma batalha titânica entre o dentro e o fora.

Proposta da análise do complexo em poemas de Camões e Drummond

Seguem os dois poemas nas suas integralidades, onde se explorarão os aspectos mais pertinentes a serem utilizados como estratégias para o ensino em sala de aula, a partir da leitura da complexidade:

Alma minha gentil que te partiste,
tão cedo desta vida descontente.
Repousa lá no céu eternamente,
e viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
memória desta vida se consente,
não te esqueças daquele amor ardente,
que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te
Alguma cousa a dor que me ficou
Da mágoa, sem remédio, de perder-te

Roga a Deus, que teus anos encurtou,
Que tão cedo de cá me leve a ver-te,
Quão cedo de meus olhos te levou.
(CAMÕES, 1982, p. 193)

CANTIGA DE VIÚVO

A noite caiu na minh'alma,
fiquei triste sem querer
Uma sombra veio vindo,
veio vindo, me abraçou.

Era a sombra de meu bem
que morreu há tanto tempo.
Me abraçou com tanto amor
Me apertou com tanto fogo

Me beijou, me consolou.
Depois riu devagarinho,
me disse adeus com a cabeça

e saiu. Fechou a porta.
Ouvi seus passos na escada.
Depois mais nada...
acabou.

(DRUMMOND, 1973, p. 10)

Os poemas possuem duas lógicas entre dois espaços demarcados: o “cá” e o “lá”, equivalendo, respectivamente, ao plano terrestre e ao plano espiritual. Em Camões, essa demarcação ocorre de forma explícita: “cá” é sinônimo de vida terrena e triste e “lá” de vida eterna repousante, não poupando clareza nesta afirmação. No poema de Drummond, esses espaços são trabalhados de forma diferente, o “cá” não é triste, pois a amada sai de seu lugar de repouso para alegrar a vida do Eu Lírico¹⁰, e não se caracteriza por estar num plano divino. “Alma minha gentil que te partiste” está sob a influência claramente platônica, logo a mulher é endeusada e colocada numa redoma luminosa, no caso o paraíso, estando inacessível ao amor carnal. Ela não possui mobilidade, pois o próprio uso de verbos intransitivos, como partir e subir, dão uma ideia de isolamento e separação. Contudo, o Eu Lírico, nesse caso, através do elemento “memória” busca um elo de ligação entre os dois, sendo apenas possível pela lembrança. Na “Cantiga de viúvo”, o Eu Lírico se relaciona com o objeto, pois este tem pleno movimento. Ao contrário do soneto camoniano, onde há uma dose de abstração forte, aqui o elo de ligação é real, no caso, a “porta”. A mulher é dessacralizada através do tom gerado pela fina ironia de Drummond em conflitar o real e o imaginário. Os dois textos se distinguem e se completam, por meio dos termos “cá” x “lá”, ou “ausência” x “presença”. Tanto no soneto camoniano, como na canção drumoniana, o Eu Lírico sente a falta da amada, buscando sua vitalidade através da própria morte. Desvela-se daí uma questão existencial que vai ao encontro da complexidade humana ao lidar com as dualidades, marcada aqui pelo conflito entre o “viver” e o “morrer”. É também na reorganização da desordem que se pode adentrar na essência existencial, tentando-se entender toda uma malha de sentimentos e emoções que estão perenemente em reconstrução pela necessidade de atingir a representação formal. Os versos desvelam um imaginário que se faz alcançar por símbolos e metáforas emergentes que podem ser estudados a partir de um dicionário próprio, simbólico, descortinando uma gama de significados que se constituem a partir das instâncias psicológica e cultural. Neste caso, tentaria alcançar-se a compreensão de uma linguagem que se revela por meio de desvios, preparando o aluno para diferentes tipos de leitura que pudessem despertar sua curiosidade.

¹⁰O Eu Lírico se diferencia do autor, enquanto entidade cívica.

Podemos perceber que na análise, até aqui, a atuação em sala de aula leva o ministrante a se preocupar com o máximo de associações entre os poemas. Apesar de estarem separados por quatro séculos, ambos os textos têm muito mais elementos que os aproximem, tematicamente, do que aqueles que os afastariam pelos estilos: em Camões, estamos lidando com um soneto; forma clássica renascentista por excelência, que, como vimos, perdurou entre os modernos e modernistas – em Drummond, temos uma canção em versos irregulares, sem rimas. Esses elementos de atração de conteúdo tornam a análise mais interessante e produzem um interesse maior em aproximar as épocas e seus contextos. Um dos grandes problemas do professor de literatura se encontra na maneira como muitas vezes se apresentam os elementos básicos a serem ministrados, separando as épocas de formas bruscas e isoladas.

O elemento “morte” é outro fator importante para a compreensão dos poemas. A palavra “morte” só aparece no poema de Drummond, além disso, o título “Cantiga de viúvo” nos faz chegar até o nível de angústia abstrata, como também por meio dos vocábulos posteriores “triste” e “sombra”. No soneto de Camões, há um tom de dor presente que se dá pelo eufemismo. A morte é tratada por “partida”, como também o próprio ritmo homogêneo dá ideia de tristeza no conjunto do efeito do próprio soneto em busca da sua chave de ouro. Há, em Camões, enfim, uma conturbação entre extremos, pois vemos que nas duas primeiras estrofes as rimas aparecem como opostas; já nas duas finais são alternadas, e é aí que se consuma a inversão de valores e é perceptível no plano da leitura formal por inteiro que reuniria, nesse caso, uma isomorfia perfeita entre superfície e fundo¹¹. A morte passa a ser desejada pelo Eu Lírico, inconscientemente, pois, para ele, a vida sem sua amada é fim, e a morte será vida, por outro lado, pois o aproximará dela a partir do próprio poema. A morte física é a vida no poema, é o que dá eternidade às palavras arquitetadas pelo poeta, na própria forma, ou efeito estético. A musa é apenas pretexto de algo sempre maior que o poema abrange na sua sanha humanística, que o princípio de tudo.

O poema de Drummond soa como uma paródia das cantigas de amigo dos trovadores medievais. Isso é mais um dado atraente para chamar a atenção do aprendiz. As duas primeiras estrofes parecem conter um ritmo calmo causado pelos pontos finais e a gradação no terceiro verso. A terceira estrofe é acelerada, até por representar a aproximação entre o Eu Lírico e o fantasma da amada. Tendo a última estrofe seu ritmo reduzido pelos pontos bruscos. Aqui, parece haver uma certa banalização da circunstância, pois quando a porta se fecha deveria proporcionar o fim, mas ainda se ouvem passos na escada. Mostra que a retomada à consciência não é imediata, e vai se dando aos poucos quando, por exemplo, os degraus terminam. O penúltimo verso apresenta-se com reticências, mostrando um intervalo entre esses dois mundos que têm como porta a imaginação para preencher as vacâncias. No fundo, em ambos os textos, a fantasia comanda a necessidade de preenchimento da ausência das amadas, fantasmas queridos e capazes de dar um outro redimensionamento à atmosfera de solidão vivida pelos poetas de maneira real ou mesmo imaginária. É importante salientar que nenhuma situação vivida pelos poetas, enquanto entidades cívicas, de fato, possa ser responsável direta pela realização dos poemas. O aluno tem de perceber os artifícios de linguagem e o alcance que os poetas propõem a partir do tema escolhido. Os elementos que aproximam e afastam os textos entre si são os mais interessantes a serem investigados em sala de aula.

¹¹Nesse caso, as condições de análise levam o ministrante a fazer com que o aluno perceba as associações entre a expressão da linguagem, ou como ela se dá pelas escolhas vocabulares, fônica e sintáticas do autor e o intento que leva ao plano temático propriamente.

Em “Alma minha gentil que te partiste”, a mulher ganha o trono como rainha da pureza ansiada em outro plano, só sendo possível chegar a ela através da linguagem eufêmica da morte que a purifica, como vimos. Na “Cantiga de viúvo”, a mulher também se torna acessível através da morte, porém, dessacralizada, pela própria força da lembrança, mas não sobrevive à passagem do tempo. Mesmo sob outro aspecto, Drummond consegue dialogar com Camões, através da força do próprio lirismo de deslocamento: os abismos lhes são próximos na relação entre eu e objeto e sustentam a linguagem. Nesse caso, sujeito e objeto estão intermediados pela condução imagística, ou fantasmática, que traduz o anseio de realização em memória afetivo-poética.

Deste modo, pode-se explorar a figura feminina, buscando descortinar alguns símbolos que transitam ao seu redor na atualidade, indo de princesa a guerreira, confrontando Cinderelas e amazonas, trazendo as metáforas de paz e guerra, abrindo espaço para se trabalhar a linguagem de outros gêneros textuais, mesmo nos modos analógico e digital. Explorar a linguagem em sua potencialidade perpassa também pela compreensão de suas formas de uso e representação em várias outras vias alternativas.

O trabalho do ministrante é mostrar que a análise é possível por meio de aproximações estratégicas: mesmo épocas diferentes, tornam-se cabíveis em uma perspectiva complexa; os sentimentos em jogo são eternos nas relações humanas em qualquer período. Fazer o aprendiz se ater a esses pequenos detalhes, tornam possíveis as condições de interesse e crescimento no domínio da linguagem por meio do ensino da literatura. O importante, num primeiro momento, é mostrar que a literatura é acessível a todos que se mostrem interessados em um crescimento particular, mesmo que tenham pouco acesso a esse campo. A leitura e a releitura abre portas que mostram segredos de fabricação que fazem com que a mera percepção semântica se torne, com o tempo, em uma compreensão estética. O leitor se torna Leitor¹². Para avançar, é preciso um início bem construído. Nossa proposta de ensino passa principalmente pelos cuidados de trazer o aprendiz para um campo possível de compreensão, onde a terminologia técnica vai sendo paulatinamente aplicada para iniciar um aprofundamento de leitura por vários aspectos. Mostraremos que existem dois campos de prazer de leitura: o primeiro, que se remete à reação imediata, e o segundo que se faz pelo avanço da descoberta dos elementos de constructo da linguagem. Assim, de uma impressão de desordem, advinda do jogo das palavras e das contradições, o lírico se organiza, desvelando uma complexidade que é humana e a tarefa do ministrante da disciplina é mostrar que os caminhos tortuosos da compreensão leva a um estágio gratificante de troca de realidades opostas, sendo possível encontrar conexão entre as coisas vistas na escola ou mesmo fora dela. A vida ou os sentimentos em jogo que o aluno leva para a sala de aula são fundamentais para que seu interesse pelas disciplinas se eleve e então possa partir para as suas próprias aventuras de linguagem quando começam o exercício de compreensão.

Conclusão

Buscamos mostrar aqui o homem inserido em uma realidade complexa em que tudo está conectado, dando sentidos à vida. Nessa perspectiva, só podemos conhecer e entender o humano se acessarmos o que está aparente e o que está latente, guardado no imo, em uma representação entre luz e sombra, ou claro e escuro.

¹²Ledor e leitor são palavras sinônimas, mas aqui se distinguem pelo primeiro associarmos à mera recepção semântica, e o segundo se preocupar com a performance do texto e seu alcance na própria vida. O texto estético, nesse caso, é muito mais desafiador. Por isso, a literatura sempre se tornar a ser um fenômeno interessante para iniciar a curiosidade do aluno no campo da aprendizagem do complexo. Nesse sentido, os interesses aproximam as áreas.

Deste modo, a literatura torna-se importante ferramenta, pois reflete modos de pensar, sentir e agir no mundo, desvelando uma cultura que se irriga de outras dimensões, que afetam o humano, como a social, a psicológica e a mitológica. É dessa matéria que se constitui a malha literária, (re)inventando realidades. Há vozes que se pronunciam em uma produção literária, tornando-a fenômeno de observação e das quais todos participam. Assim, o ensino de literatura se faz importante porque permite o contato dos alunos com o mundo em diferentes representações por meio do efeito estético verbal, descortinando situações que permitem uma reflexão sobre si mesmo e, ainda, sobre o outro, no ser e estar no mundo. É a partir dessa ação reflexiva que poderá se compreender e quiçá se tornar melhor e, posteriormente, querer também um mundo outro que o liberte de certas convenções e passividades. A literatura, assim, no uso de uma linguagem particular desperta novos sentimentos, tornando os alunos sujeitos mais sensíveis a lidar com a linguagem, disputando estilos no agora e no futuro. Vê-se com isso que a literatura é tão importante como outra disciplina ou ciência, apenas utilizam-se outras formas para desvelar o homem e aproximar o aluno de realidades mais íntimas, acendendo, muitas vezes, o interesse por outras áreas.

Esperamos contribuir com a área de ensino de literatura, mostrando-a inserida em uma realidade complexa em que a poesia se projeta como parte integrante de um todo social em que o humano faz parte. A literatura tem um fim particular que é seu, mas o professor pode explorar sua potencialidade de expressão, (re)significando seus modos de representação, encontrando uma funcionalidade que pode ser também prática. Diante do mundo atual, onde linguagens e vozes se entrecruzam a todo instante, onde todos têm pressa de realizar algo, a literatura sempre será uma boa ferramenta de ensino, resgatando a essência humanizadora por meio da leitura e recitação de poemas, em alguns casos, e com análises que permitam uma conexão entre tempos, espaços, sujeitos e mundo, permitindo a ação de conhecer diferentes mentalidades, modos de vida e formas de sentir o universo. É com uma certa ousadia de buscar mais possibilidades para o ensino de literatura que se pode reconectar tradições, essência, vida, homem e mundo.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Reunião**. 10 livros de poesia. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- CAMÕES, Luís de. **Lírica**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.
- LOPES, Oscar; SARAIVA, António José. **História da literatura portuguesa**. 13. ed. Lisboa: Porto Editora, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Tradução Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.
- _____. **O Conhecimento Comum**. Introdução a sociologia compreensiva. Tradução Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre/RS: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma. Reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- _____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAZ, Octavio. **A outra voz**. Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.
- _____. **O arco e a lira**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ARQUEOLOGIAS DA CIDADE: LIMA BARRETO E OS SUBTERRÂNEOS DO MORRO DO CASTELO

Gabriel das Chagas¹³
Luciana Nascimento¹⁴

É preciso informar o público; o público é exigente, quer novidades a todo transe e agora a novidade que se impõe é o Castelo, são os seus subterrâneos e o senhor é o homem fadado a nos tornar capazes de satisfazer a curiosidade carioca. (Lima Barreto. 1905.)

Resumo

A identidade urbana e a memória coletiva sempre foram elementos interligados. Tendo em mente essa ideia, este artigo pretende analisar os impactos da modernidade sobre a vida urbana do Rio de Janeiro no início do século XX. Nesse contexto, a Literatura será a peça central de análise no intuito de denunciar como a sociedade foi modificada pelo processo em questão. Para isso, será explorado o caráter prosaico e cotidiano da crônica, assim como a forma com a qual este gênero consegue captar o dinamismo da vida moderna e seus personagens principais. Assim, será feita uma leitura dos textos de Lima Barreto intitulados *O Subterrâneo do Morro do Castelo*, cuja publicação se deu, em série, no Jornal Correio da Manhã, em 1905. As reflexões acerca da modernidade urbana na *Belle Époque* carioca terão como respaldo teórico os estudos de Walter Benjamin, George Simmel, Zygmunt Bauman, Julio Ramos, dentre outros. No que tange à compreensão do lugar de Lima Barreto na Literatura Brasileira, serão utilizados como referenciais os estudos de teóricos consagrados na área, dentre estes Nejar e Bosi. Por conseguinte, para além de corroborar os estudos de parte pouco lida da obra de Lima Barreto, este artigo pretende evidenciar o valor artístico, sociológico e cultural de elementos frequentemente marginalizados da paisagem urbana.

Palavras chave: literatura, modernidade, Rio de Janeiro.

Abstract

The urban identity and the collective memory have always been connected elements. Having this idea in mind, this paper intends to analyze the impacts of modernity on the urban life of Rio de Janeiro in the beginning of the 20th century. In this context, Literature will be the centerpiece in order to denounce how society has been changed by this process. In light of that, the daily aspect of the chronicle will be explored, as well as the way that this genre is able to capture the dynamism of modern life and its main characters. Thus, the purpose of this work is to present Lima Barreto's texts, entitled *O subterrâneo do Morro do Castelo*, whose publication took place in 1905, on *Correio da Manhã*. The reflections about the urban modernity in carioca's *Belle Époque* will be based on studies by Walter Benjamin, George Simmel, Zygmunt Bauman, Julio Ramos and others. Concerning the role of Lima Barreto in Brazilian Literature, the theoretical reference will be given by well-known scholars in the area, such as Nejar and Bosi. Therefore, besides contributing to the studies of a not so famous part of Lima Barreto's work, this paper intends to evidence the artistic, sociological and cultural value of elements belonging to the urban landscape which are frequently marginalized.

Key Words: literature, modernity, Rio de Janeiro.

¹³Acadêmico do Curso de Letras (Português/Inglês) da Faculdade de Letras da UFRJ. Atualmente, desenvolvendo projeto de iniciação científica sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Nascimento.

¹⁴Docente do PIPPGLA-Depto de Ciência da Literatura da Faculdade de Letras da UFRJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq- PQ2

Introdução

A memória constitui um importante mecanismo para a construção da identidade. A História Nova iniciada a partir da *Escola dos Annales* promoveu a dessacralização da memória dos grandes nomes e eventos políticos, militares e diplomáticos, deslocando seu foco de interesse para todos os homens, em geral enquanto construtores da história, promovendo, assim o que Le Goff chamou de *Apogeu do documento e decadência do Monumento*.

A memória é um fator de identificação humana; é o traço ou o sinal de sua cultura. Identificamos a história e os seus acontecimentos mais marcantes, desde os conflitos às iniciativas comuns. A identidade cultural define o que cada grupo é e o que nos diferencia uns dos outros. Delgado afirma que as memórias e imagens tecem, na literatura, representações sobre a vida urbana:

As cidades como espaços de vivências coletivas são paisagens privilegiadas de registros da memória. A pena dos escritores faz dessas paisagens vivas narrativas, que na interseção com a história, expressam, de forma policromática, a vida das pessoas no cotidiano [...] (NEVES, 2004, p. 137.).

Nesse sentido, pretende-se fazer uma leitura dos textos de Lima Barreto, intitulados *Subterrâneos do Morro do Castelo*, cuja publicação se deu em série, no *Jornal Correio da Manhã*. Partindo da proximidade desse gênero textual com os fatos da vida cotidiana, este trabalho tem como objetivo analisar as crônicas de Lima Barreto publicadas entre 28 de Abril e 3 de Junho de 1905, sob o título de *Os subterrâneos do Morro do Castelo*, no jornal *Correio da Manhã*.

A partir dessas leituras, almeja-se, em um primeiro momento, compreender aspectos da experiência urbana nas sociedades modernas. Em seguida, tem-se como objetivo analisar o lugar da Literatura na preservação da memória, evidenciando a atemporalidade e, por consequência, a atualidade dos textos de Lima Barreto.

Afonso Henriques de Lima Barreto (Rio de Janeiro, 1881 – 1922), filho de uma professora primária e um tipógrafo, teve sua vida conturbada por diversos momentos, desde a morte da mãe, aos sete anos, até a marginalidade social à qual sempre esteve entregue. A esse respeito, Alfredo Bosi, em *História concisa da literatura brasileira*, explica a origem daquilo que chama de *húmus ideológico* em Lima Barreto:

A biografia de Lima Barreto explica o húmus ideológico de sua obra: a origem humilde, a cor, a vida penosa de jornalista pobre e de pobre amauense, aliadas à viva consciência da própria situação social, motivaram aquele seu socialismo maximalista, tão emotivo nas raízes quanto penetrante nas análises. (*op. cit.*, 2006, p. 338).

Acerca de sua obra, é interessante analisar-se, em paralelo às considerações encontradas em Bosi, as colocações de Carlos Nejar em *História da Literatura brasileira* sobre Lima Barreto. Nejar o entende como um Machado para fora, que não se envergonha de ser marginal, compreendendo os mecanismos urbanos e os tentáculos que cercam nosso povo, com sua valentia autônoma (*op. cit.*, 2011 p. 158). Pontua, ainda, que Lima Barreto apresenta, com a narrativa ficcional, um aspecto da vida cotidiana e outro, crítico: dimensões de sua linguagem carioca e universal, tendo como partida a denúncia das existências que se amoitam na cidade do Rio, em sua belle époque (*ibidem*, p. 158).

Baseando-se nessas definições, o caráter prosaico, crítico e popular de Lima Barreto torna-se ainda mais evidente, o que ratifica a importância de sua obra e lhe atribui o epíteto de introdutor do povo na literatura (*ibidem*, p. 158), com o qual aparece em *História da literatura brasileira*.

As crônicas tematizam as mais diversas histórias acerca do Morro do Castelo e as possíveis riquezas que ali estariam enterradas. Se O Morro do Castelo desapareceu da paisagem da cidade, por obra de uma reforma urbana, a leitura dos textos de Lima Barreto nos permite pensar na relevância da memória para a cidade. Qual a relação entre memória e identidade?

Seus lugares nascem da necessidade de rememoração do passado. A criação dos lugares de memória, de acordo com Nora (1993), é necessária, devido ao acelerado ritmo de vida, pois os lugares de memória constante aceleração da vida diária, com a lembrança da necessidade de se retomar a história do indivíduo e do coletivo, tendo como objetivo a reestruturação do presente. É das práticas discursivas sobre a memória da cidade na literatura que este projeto se ocupa, tendo como principal questão a contradição existente entre tradição e moderno.

O escritor argentino Jorge Luis Borges, nas suas Histórias da Noite, nos narra os pensamentos de um dos seus personagens, acerca da passagem da vida: "Sabia que o presente não passa de uma partícula fugaz do passado e que estamos feitos de esquecimentos, sabedoria tão inútil como os corolários de Spinoza ou as magias do medo". (BORGES, 1999, p. 2019).

A citação acima se coaduna com a ideia que Pierre Nora desenvolve no seu já clássico texto *Entre memória e história*, ou seja, a problemática dos lugares: a afirmativa de que não há mais memória, pois esta só é revivida numa tentativa de identificação por parte dos indivíduos para destacar que não somos feitos de esquecimentos, mas, de lembranças: "Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora". (NORA, 1999, p. 12).

Para sustentação teórica de nossa leitura, lançaremos mão dos estudos de Pierre Nora e Pollack sobre a memória. Sobre o diálogo entre ficção/história, literatura e experiência urbana, nos valem, entre outros, dos textos de Gomes, Chartier, Le Goff, Candido, Ramos, Arrigucci Jr, que constituem importantes referenciais para nossa leitura acerca dos textos de Lima Barreto, tendo em vista que o gênero crônica se encontra em tela.

A esse respeito, Antônio Candido pontua, em *A vida ao rés-do-chão*, que a crônica não é um "gênero maior". Em seguida, acrescenta "Graças a Deus", seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. (CANDIDO, 1992, p.13) Nesse excerto, o crítico deixa clara a relação desse gênero textual com a sociedade e, sobretudo, com os acontecimentos da vida cotidiana das cidades.

Nesse contexto, é importante pensar, em primeiro lugar, no seu contexto de aparição, que data da virada do século XIII para o XIX. Nesse momento, surge, no jornal francês *Journal des Débats*, o gênero textual que se tornaria uma das principais expressões da narrativa na Literatura moderna, a chamada crônica. Em linhas gerais, são textos responsáveis por reproduzir um retrato da vida cotidiana, fazendo uso de uma linguagem simples e de fácil acesso. Essas curtas narrativas são, por definição, retrato da sociedade em harmonia com acontecimentos contemporâneos. Sendo assim, não é difícil entender a razão pela qual seu veículo de maior circulação seja o jornal. Ainda sobre seu surgimento, diz Machado de Assis, em *O nascimento da crônica*:

Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coletânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram -se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopada do que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo

às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica. (ASSIS, 2007, p.13)

Para melhor caracterizá-la, voltemos ao texto de Antônio Candido, *A vida ao rés-do-chão*, cujo título já evidencia o caráter cotidiano e prosaico assumido pela crônica. Em Candido, lê-se:

Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despretenção, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. [...] Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (CANDIDO, 1992, p. 13)

Em paralelo, Arrigucci Jr nos traz uma definição de suma importância acerca desse gênero literário, que se comunica diretamente com as considerações de Candido:

A crônica se situa bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna, e escolhe a linguagem simples e comunicativa, o tom menor do bate-papo entre amigos, para tratar das pequenas coisas que formam a vida diária, onde às vezes encontra a mais alta poesia. (ARRIGUCCI, 1987, p. 55)

No intuito de melhor compreender a expressão da crônica no contexto específico da literatura latino-americana, podemos nos voltar, ainda, às reflexões de Julio Ramos a esse respeito. Segundo o jornalista:

Algumas das funções do romance na Europa – como a representação (e domesticação) do novo espaço urbano – foram realizadas, no continente latino-americano, por formas que desfrutavam de menor prestígio no velho continente, como a *crônica*, ligadas geralmente ao meio jornalístico. (RAMOS, 2008, p. 99)

Em outro momento, acrescenta:

A crônica – como o próprio jornal – é um espaço enraizado nas cidades em vias de modernização, no final do século. Isso ocorre, precisamente, porque a autoridade (e o valor) da palavra correspondente se baseia em sua representação da vida urbana de alguma sociedade desenvolvida, para um destinatário desejante – em alguns momentos também temeroso – dessa modernidade. (*ibidem*, p.131)

Com base nas considerações de Ramos, é possível mais uma vez observar a estreita relação do gênero crônica com a vida cotidiana moderna dos grandes centros urbanos. Nesse caso, observamos, além disso, o papel do jornalismo nesse contexto, uma vez que os jornais foram grandes responsáveis pela disseminação dessas narrativas, sobretudo na América Latina.

De volta a Arrigucci e, em paralelo às ideias de Ramos, podemos evidenciar, de forma mais explícita, o ponto de encontro da crônica com a modernidade, o que fará com que o gênero esteja entregue às tensões do mundo moderno e, por consequência, os reflita. Conforme o autor:

A crônica é ela própria um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial e em seus espaços periféricos. (ARRIGUCCI, 1987, p. 53)

Para que seja possível fazer a leitura plena das crônicas de Lima Barreto, é essencial, antes de analisá-las, entender as *inquietações, rápida transformação e fugacidade*, das quais nos fala Arrigucci. Assim, a relação traçada entre Literatura e experiência urbana põe-se em cena. Nessa conjuntura, é de suma importância compreender um contato crítico entre o moderno e o tradicional, simbolicamente retratado aqui por intermédio da reforma urbana no Rio de Janeiro. Tal dicotomia é extremamente relevante na vida das grandes cidades do início do século XX e, por essa razão, trabalhada com frequência na Literatura moderna. Essa antítese pode ser majoritariamente sintetizada pelo encontro confuso e, por vezes, conflituoso, do indivíduo perante o meio urbano, o qual tende a uma padronização massificadora que oprime as liberdades individuais. Georg Simmel nos traz um perfil dessa situação em *A metrópole e a vida mental*:

Os problemas mais graves da vida moderna derivam da reivindicação que faz o indivíduo de preservar a autonomia e individualidade de sua existência em face das esmagadoras forças sociais, da herança histórica, da cultura externa e da técnica de vida. (SIMMEL, 1978, p.11)

Em seguida, o aspecto tenso envolvido na relação *indivíduo x cidade* também é explicitado pelo sociólogo alemão ao analisar as lutas travadas pelo homem primitivo e transpondo-as para a ótica moderna: *a luta que o homem primitivo tem de travar com a natureza pela sua existência física alcança sob esta forma moderna sua transformação mais recente* (ibidem, p.11). Enfocando a mesma ideia de privação das liberdades individuais, Freud elabora um retrato da natureza psicanalítica envolvida na relação entre homem e sociedade. Embora não sejam diretamente vinculadas à experiência urbana no texto freudiano, as diversas tradições, aliadas a facetas culturais da civilização e a sua preocupação em mantê-las, seriam responsáveis, segundo o médico austríaco, por uma frustração advinda de um processo conflituoso semelhante ao analisado por Simmel. Em *O mal estar na civilização*, lê-se:

Descobriu-se que uma pessoa se torna neurótica porque não pode tolerar a frustração que a sociedade lhe impõe, a serviço de seus ideais culturais, inferindo-se disso que a abolição ou redução dessas exigências resultaria num retorno a possibilidades de felicidade. (FREUD, 1996, p. 16).

Simmel, por sua vez, ao se voltar para as *condições psicológicas* que a cidade cria, reitera a forma com a qual a metrópole fragmenta a realidade, impossibilitando os estímulos sensoriais mais prolongados, o que provoca um panorama na vida moderna no qual apenas o que é efêmero pode se manter. Assim, é possível perceber que o ambiente urbano da modernidade privilegia as visões panorâmicas, em detrimento da contemplação mais detalhada e lenta:

Impressões duradouras, impressões que diferem apenas ligeiramente uma da outra, impressões que assumem um curso regular e habitual e exibem contrastes regulares e habituais – todas essas formas de impressão gastam, por assim dizer, menos consciência do que a rápida convergência de imagens em mudança, a descontinuidade aguda contida na apreensão com uma única vista de olhos e o inesperado de impressões súbitas. Tais são as condições psicológicas que a metrópole cria (ibidem, p.12).

Esse mesmo raciocínio é abordado por Bauman ao postular o conceito de *sociedade líquido-moderna*, dentro da qual as realizações dos indivíduos são profundamente frágeis devido à velocidade com a qual as relações e elementos sociais se alteram. A liquidez proposta por Bauman vai precisamente ao encontro das ideias de Simmel e, em uma perspectiva mais abrangente, com a experiência urbana refletida na Literatura do começo do século XX. Conforme Bauman:

"Líquido-moderna" é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. [...] Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombam esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. (BAUMAN, 2007, p. 7-8)

Ainda em Simmel, para reiterar a ideia de que não há espaço, na metrópole, para as impressões duradouras, o autor propõe a comparação entre as sociedades rurais e urbanas, contrastando os *fundamentos sensoriais da vida psíquica*:

A metrópole extrai do homem, enquanto criatura que procede a discriminações, uma quantidade de consciência diferente da que a vida rural extrai. Nesta, o ritmo da vida e do conjunto sensorial de imagens mentais flui mais lentamente, de modo mais habitual e mais uniforme. (SIMMEL, 1978, p.12)

O *ritmo da vida* levantado pelo autor se coaduna com a *sucessão de reinícios* de Bauman e ambas se vinculam amplamente com a tensão *indivíduo x cidade*, trazendo-nos, ainda, no caso de Simmel, o choque *rural x urbano*. Tais relações correspondem diretamente à antítese *tradição x modernidade*, que é de suma importância para a compreensão da Literatura desse momento, dentro da qual se encontra o Morro do Castelo de Lima Barreto. Assim como o autor brasileiro, diversos outros escritores modernos abordaram a questão acerca do *fascínio urbano*, com a consequente desvalorização do rural, o que nos mostra seu profundo impacto no período histórico sob análise. Dentre estes, pode-se pensar, por exemplo, no poeta estadunidense Robert Frost (1874-1963), cujo poema *Stopping by Woods on a Snowy Evening* comunica-se com a relação aqui proposta.

Whose woods these are I think I know.
His house is in the village though;
He will not see me stopping here
To watch his woods fill up with snow.

My little horse must think it queer
To stop without a farmhouse near
Between the woods and frozen lake
The darkest evening of the year.
He gives his harness bells a shake

To ask if there is some mistake.
The only other sound's the sweep
Of easy wind and downy flake.

The woods are lovely, dark and deep,
But I have promises to keep,
And miles to go before I sleep,
And miles to go before I sleep.

No poema, as imagens da *neve* e do *vento* compõem o cenário plácido, bucólico e desacelerado que caracteriza o rural. Em contrapartida, o eu lírico não pode permanecer em sua contemplação por muito tempo, uma vez que esse indivíduo faz parte da modernidade urbana, onde não há espaço para a apreciação de detalhes, como o cair da neve sobre as árvores. Assim, essa apreciação é subitamente interrompida quando o eu poético se convence de não haver mais espaço para a natureza na realidade moderna urbana. Os processos de *interrupção* e *convicção* são expressos, respectivamente, pelo síndeto adversativo e a repetição dos versos na última estrofe. É interessante ressaltar que, dentre as dicotomias pontuadas, a relação *campo x cidade*, remontada por Robert Frost, é a mesma da qual nos fala Raymond Williams:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida — de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações — de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. (WILLIAMS, 2011, p.11)

Na Europa a modernidade também será tema da Literatura produzida à época. Dentre os autores do momento, destaca-se o poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), cujo soneto *A uma passante* retrata a fugacidade contida na vida moderna. Tradução de Juremir Machado da Silva.

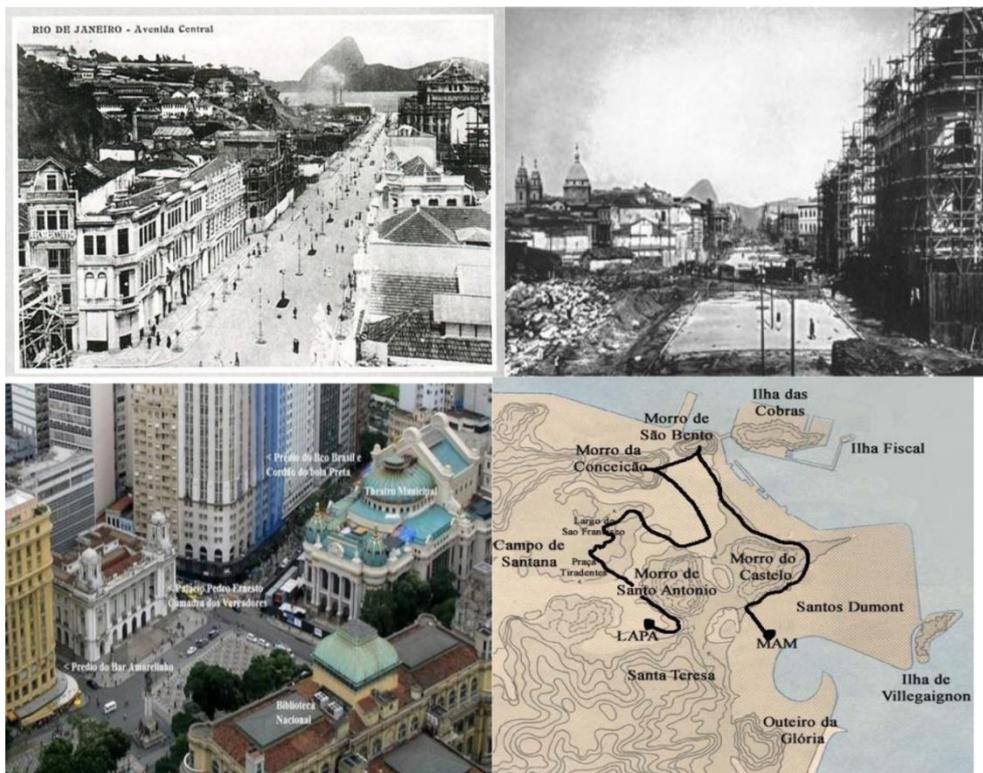
A rua ensurdecadora num alarido rugia em torno.
Alta, magra, toda de luto, dor majestosa,

Passou uma mulher, com a sua mão suntuosa
Levantando, balançando do vestido seu contorno.
Ágil e nobre, com as suas pernas de gata.
Eu bebia crispado e esquisito como um falcão
No olhar, céu lívido que germina um furacão
A doçura que fascina e o prazer que mata.
Um relâmpago... a noite! — Fugidia beleza,
Cujo olhar me fez de repente nascer outra vez,

Só te reverei na eternidade com certeza?
Longe, bem longe: tarde demais! *Nunca* talvez!
Não sei para onde ela foge, não sabe aonde eu vou,
Ó você que eu teria amado, ó você que não ousou!

No poema, Baudelaire expressa a relação entre o indivíduo e o mundo moderno por meio da *fugacidade* da vida urbana. O sentimento amoroso é posto sob a ótica da efemeridade à qual estamos entregues na fragmentação proveniente da modernidade, compondo cena similar às análises observadas anteriormente. Na conjuntura brasileira, a derrubada do Morro do Castelo, retratada nas crônicas de Lima Barreto, simboliza claramente como os embates provenientes do mundo moderno se deram na Belle Époque carioca. Nesse caso, a chegada da modernidade que

tende a obliterar as tradições urbanas. Em relação a esse aspecto, é essencial pontuar que a demolição da comunidade se deu em decorrência de uma reforma urbana com o intuito de aproximar a cidade dos moldes europeus, sobretudo o parisiense. Portanto, será enfocado aqui o moderno que *devora* o antigo, não dando espaço para as tradições na metrópole, na tentativa de instaurar o novo. É nesse momento que a lenda urbana se configura como peça essencial da população no intuito primordial e, de certa forma, instintivo de preservar seu passado e memória.



1 – Av Central com o morro do Castelo, demolido hoje Av. Rio Branco,
Foto: rzeusnet-ventonolitoral.blogspot.com.

2 – Av Central com o morro do Castelo, sendo demolido e as obras do Theatro Municipal
Foto: zrak7.ifrance.com

3 – Av Rio Branco na cinelândia hoje, sem o morro do Castelo.
Foto: flickr.com

4 – Mapa do Morro do Castelo.

Foto: <https://mundafora.wordpress.com/2008/03/04/o-meu-rio/>

Tesouros escondidos

Em *Os subterrâneos do morro do castelo*, Lima Barreto aborda, além das tensões da vida moderna, a lenda urbana, que se configura como elemento da constituição identitária das cidades, tratando as histórias acerca do Morro do Castelo como cerne das narrativas. O ponto de partida das crônicas são as galerias subterrâneas construídas pelos padres jesuítas e que, segundo a lenda, teriam o intuito de esconder riquezas da comunidade. Em crônica publicada no dia 28 de Abril de 1905, conta Lima Barreto:

De feito: a ordem fundada por Inácio de Loiola, em 1539, cedo se tornou célebre pelas imensas riquezas que encerravam as suas arcas, a ponto de ir tornando a pouco e pouco uma potência financeira e política na Europa e na América, para onde emigraram em grande parte, fugindo às perseguições que lhe eram movidas na França, na Rússia e mesmo na Espanha, principal baluarte da Companhia.

Em todos estes países os bens da Ordem de Jesus foram confiscados, não sendo pois admirar que, expulsos os discípulos de Loiola, em 1759, de Portugal e seus domínios pelo feroso ministro de D. José I, procurassem a tempo salvar os seus bens contra a lei de exceção aplicada em outros países, em seu prejuízo. A hipótese, pois, de existirem no morro do Castelo, sob as fundações do vasto e velho convento dos jesuítas, objetos de alto valor artístico, em ouro e em prata, além de moedas sem conta e uma grande biblioteca, tomou vulto em breve, provocando o faro arqueológico dos revolvedores de ruínas e a *auri sacra fames* de alguns capitalistas, que chegaram mesmo a se organizar em companhia, com o fim de explorar a empoeirada e úmida colchida dos Jesuítas. Isto foi pelos tempos do Encilhamento.

A hipótese explicada por Lima Barreto no excerto é exatamente a lenda urbana em torno da qual gira a série de crônicas. Quando o Morro do Castelo começa a ser derrubado para que seja construída a então chamada Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), conta a história que, com espanto de todos, um dos trabalhadores acaba por achar a entrada de uma das galerias do Morro do Castelo:

Em certo momento, o trabalhador Nelson, ao descarregar com pulso forte a picareta sobre as últimas pedras de um alicerce, notou com surpresa que o terreno cedia, desobstruindo a entrada de uma vasta galeria. (28 de Abril de 1905).

A partir daí, Lima Barreto, então com 24 anos, mescla a contemporaneidade dos jornais com a linguagem prosaica dos folhetins para elaborar suas narrativas a respeito dos esforços lançados na descoberta da galeria.

Embora ainda jovem, já é possível perceber a ironia que constitui seu humor mordaz. Em Lima Barreto, ficam evidentes desde as primeiras linhas “seu amargor e a revolta de um homem de cor contra a injusta hostilidade de que foi vítima”, como pontua Paul Teyssier, em seu Dicionário de literatura brasileira (op. cit., p. 71). Em crônica publicada no dia 29 de Abril, lê-se:

Estacamos para indagar de um grupo de trabalhadores onde podíamos encontrar o Dr. Dutra.

— Patrão, não sabemos; nós trabalhamos no teatro.

Não eram atores, está visto; simples operários, colaboradores anônimos nas glórias futuras da ribalta municipal.

Além desse diálogo, o autor caracteriza, na mesma crônica, os esforços intensos dos trabalhadores como *um cenário tétrico de dramalhão*. Nesse sentido, é importante observar como o cronista faz uso de sua narrativa para tecer comentários irônicos acerca da natureza ambiciosa do homem, fazendo uso da mesma linguagem aguda. Lima Barreto parte de uma situação particular observada nas escavações do Morro do Castelo para propor uma visão ampla e universal acerca da ganância. No dia 3 de Maio de 1905, escreve: O homem já não se contenta em querer escalar o céu, quer também descer ao coração da terra e não poderá o morro do Castelo embarçar-lhe a ação.

É importante pontuar, ainda, a ambientação feita por Lima Barreto, a qual, coerentemente, é possível afirmar ser reflexo da tradição real-naturalista, que detinha grande popularidade no Brasil à época. Tal estética contribui para o aspecto sensorial e sinestésico de sua escrita, o que intensifica a materialidade dos textos. Assim, o início da crônica publicada no dia 29 de Abril configura bom exemplo: Uma hora da tarde; o sol causticante ao alto e uma poeirada quente e sufocante na Avenida em construção; operários cantam e voz dolente, enquanto os músculos fortes puxam cabos, vibram picaretas, revolvem a areia e a cal das argamassas.

Essa mesma influência é observada na forma personificada com a qual o Morro do Castelo é tratada, a exemplo de sua publicação no dia 3 de Maio:

Um dia destes foi num dos flancos que se abriu a boca silenciosa de um corredor escuro que os homens interrogam entre curiosos e assustados; hoje é a própria cripta do morro que se parte como a querer bradar para o céu o seu protesto contra a irreverência e avidez dos homens!
(...) A boca negra de um outro subterrâneo escancarava-se.

Para comprovar a tese de que Lima Barreto teria influências da estética real-naturalista, faz-se pertinente analisar o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicado em 1890. É plausível inferir que o jornalista, ao escrever as crônicas, quinze anos mais tarde, já conhecesse o romance, o que reiteram os princípios naturalistas em *Os subterrâneos do Morro do Castelo*. No capítulo IV do livro, encontra-se uma cena semelhante à de Lima Barreto, na qual é narrado um processo de mineração. A ambientação proposta se aproxima, em diversos aspectos, da estética sensorial já analisada nas crônicas do Correio da Manhã:

Meio-dia em ponto. O sol estava a pino; tudo reverberava a luz irreconciliável de dezembro, num dia sem nuvens. A pedreira, em que ela batia de chapa em cima, cegava olhada de frente. Era preciso martirizar a vista para descobrir as nuances da pedra; nada mais que uma grande mancha branca e luminosa, terminando pela parte de baixo no chão coberto de cascalho miúdo, que ao longe produzia o efeito de um betume cinzento, e pela parte de cima na espessura compacta do arvoredado, onde se não distinguiam outros tons mais do que nódoas negras, bem negras, sobre o verde-escuro. A proporção que os dois se aproximavam da imponente pedreira, o terreno ia-se tornando mais e mais cascalhudo; os sapatos enfarinhavam-se de uma poeira clara. Mais adiante, por aqui e por ali, havia muitas carroças, algumas em movimento, puxadas a burro e cheias de calhaus partidos; outras já prontas para seguir, à espera do animal, e outras enfim com os braços para o ar, como se acabassem de ser despejadas naquele instante. Homens labutavam. A esquerda, por cima de um vestígio de rio, que parecia ter sido bebido de um trago por aquele sol sedento, havia uma ponte de tábuas, onde três pequenos, quase nus, conversavam assentados, sem fazer sombra, iluminados a prumo pelo sol do meio-dia. Para adiante, na mesma direção, corria um vasto telheiro, velho e sujo, firmado sobre colunas de pedra tosca; aí muitos portugueses trabalhavam de canteiro, ao barulho metálico do picão que feria o granito. Logo em seguida, surgia uma oficina de ferreiro, toda atravancada de destroços e objetos quebrados, entre os quais avultavam rodas

de carro; em volta da bigorna dois homens, de corpo nu, banhados de suor e alumiados de vermelho como dois diabos, martelavam cadenciosamente sobre um pedaço de ferro em brasa; e ali mesmo, perto deles, a força escancarava uma goela infernal, de onde saíam pequenas línguas de fogo, irrequietas e gulosas.

Sobre o Naturalismo, é relevante pontuar, ainda, que as obras inclusas nesse grupo tiveram como uma das principais preocupações a denúncia das condições de miséria em que se encontrava a classe trabalhadora. Na Europa, o francês Émile Zola já comprovava essa intenção ao publicar o canônico *Germinal* (1885). Não por coincidência, as semelhanças entre Aluísio Azevedo e o naturalista francês não se limitam às denúncias propostas nos romances de ambos, como também vão juntas ao uso emblemático da pedreira como principal ambientação. No caso de Zola, a mineração é ainda mais evidente, ao enfocá-la no intuito de abordar a organização sindical dos operários e as condições das quais eram vítimas. Logo, pode-se postular, coerentemente, que Lima Barreto fez uso dos pressupostos de Azevedo e Zola, em suas escavações jornalísticas e literárias no Morro do Castelo, o que ratifica a tese acerca de suas possíveis raízes naturalistas.

Nesse sentido, podemos perceber como as considerações de Nejar no que diz respeito à obra de Azevedo podem ser facilmente articuladas ao que se observa em Lima Barreto:

Sua escrita é dura, escorreita, com agudeza do fio de lâmina, desafiando as alienações de uma sociedade apodrecida e ilusória. É escrita que sabe fazer doer e se apropria do sofrimento coletivo. Um retrato irretocável dos seres obscuros que revela para sempre. (op. cit., 2011, p. 273).

Ainda em *O Cortiço*, o narrador enfoca, em seguida, o esforço dos trabalhadores na pedreira do protagonista João Romão, dando ainda mais força à personificação presente no texto. No trecho a seguir, a pedreira de Aluísio Azevedo se comunica claramente com o Morro do Castelo descrito por Lima Barreto.

Daí à pedreira restavam apenas uns cinqüenta passos e o chão era já todo coberto por uma farinha de pedra moída que sujava como a cal. Aqui, ali, por toda a parte, encontravam -se trabalhadores, uns ao sol, outros debaixo de pequenas barracas feitas de lona ou de folhas de palmeira. De um lado cunhavam pedra cantando; de outro a quebravam a picareta; de outro afeiçãoavam lajedos a ponta de picão; mais adiante faziam paralelepípedos a escopro e macete. E todo aquele retintim de ferramentas, e o martelar da forja, e o coro dos que lá em cima brocavam a rocha para lançar-lhe fogo, e a surda zoadá ao longe, que vinha do cortiço, como de uma aldeia alarmada; tudo dava a idéia de uma atividade feroz, de uma luta de vingança e de ódio. Aqueles homens gotejantes de suor, bêbados de calor, desvairados de insolação, a quebrarem, a espicaçarem, a torturarem a pedra, pareciam um punhado de demônios revoltados na sua impotência contra o impassível gigante que os contemplava com desprezo, imperturbável a todos os golpes e a todos os tiros que lhe desfechavam no dorso, deixando sem um gemido que lhe abrissem as entranhas de granito. O membrudo cavouqueiro havia chegado a fralda do orgulhoso monstro de pedra; tinha-o cara a cara, mediu-o de alto a baixo, arrogante, num desafio surdo.

A pedreira mostrava nesse ponto de vista o seu lado mais imponente. Descomposta, com o escalavrado flanco exposto ao sol, erguia-se altaneira e desassomburada, afrontando o céu, muito íngreme, lisa, escaldante e cheia de cordas que mesquinamente lhe escorriam pela ciclópica nudez com um efeito de teias de aranha. Em certos lugares, muito alto do chão, lhe haviam espetado alfinetes de ferro, amparando, sobre um precipício, miseráveis tábuas que, vistas cá de baixo, pareciam palitos, mas em cima das quais uns atrevidos pigmeus de

forma humana equilibravam-se, desfechando golpes de picareta contra o gigante.

É essencial, nesse sentido, apontar a forma personificada com que são tratados, no intuito de estabelecer a dicotomia *homem x ambiente*. A adjetivação expressiva e as ações atribuídas ao Morro e à pedreira são responsáveis por demonstrar de forma ainda mais evidente a ótica do subalterno, ou seja, a opressão à qual estão submetidos os trabalhadores em ambos os contextos. Por conseguinte, faz-se notória a maneira com a qual a reação do ambiente perante os esforços dos trabalhadores reflete sua marginalização tanto em Lima Barreto, quanto em Aluísio Azevedo, traçando, assim, uma metáfora para a tensão entre cidade e indivíduo, muito próxima à discutida por Simmel.

Dando continuidade à leitura de *Os subterrâneos do Morro do Castelo*, Lima Barreto narra o encontro com Sr. Coelho, um especialista sobre a arqueologia do morro. Em sua apresentação, lê-se:

De coisas extraordinárias sabe este homem; tem talvez cinquenta anos de idade, dois terços deles gastos no esmerilhamento das verdades ocultas nas entrelinhas de pergaminhos seculares. Ele sabe de todo um Rio subterrâneo, um Rio inédito e fantástico, em que se cruzam extensas ruas abobadadas, caminhos de um Eldorado como não no sonhara Pangloss. (Quinta-feira, 04 de Maio de 1905).

No trecho, é notória a maneira com a qual o escritor procura revestir os subterrâneos com a aura da lenda, do fascínio e da incógnita. Tal atitude, além da motivação mais pragmática de fazer vendáveis os jornais, é responsável por engrandecer os mistérios e supertições que rondam o Castelo. Assim, duas imagens usadas por Lima Barreto precisam ser analisadas: *Eldorado* e *Pangloss*.

O primeiro deles advém da lenda homônima, datada do tempo da colonização das Américas. Segundo a história haveria, em alguma parte do recém-descoberto Novo Mundo, uma cidade feita de ouro puro e que, além disso, esconderia tesouros de diversas naturezas. A força dessas histórias foi tanta que motivou diversos exploradores na missão de tentar realmente achar a cidade perdida de Eldorado. Dessa forma, Lima Barreto remonta duas antigas lendas, a do Eldorado e a dos subterrâneos do Morro do Castelo, relacionando-as no que diz respeito aos tesouros que ambas esconderiam. É interessante perceber, portanto, como o Morro do Castelo e Eldorado possuem pontos em comum não apenas nos tesouros que teriam, mas nas lendas antigas envoltas por mistérios que perpassam ambos.

Em seguida, Lima Barreto menciona a importante figura do Pangloss. Esse era o pseudônimo do jornalista Alcindo Guanabara, que, nos primeiros anos do século XX, colaborava para as páginas do jornal O Dia. No entanto, esse conceito já fora usado muito antes em personagem pertence à obra *Candide* (1759), de Voltaire. O filósofo iluminista escreve a novela em tom satírico, ridicularizando o governo, além de ideais teológicos e filosóficos conhecidos à época por intermédio dos personagens que compõem a trama. Pangloss, por exemplo, é mentor do jovem Cândido e defende a filosofia otimista do “melhor possível”, segundo a qual, em linhas gerais, nosso mundo seria o melhor dos mundos possíveis. Tendo este sido feito por Deus, convergiria sempre para o máximo do bem e o mínimo do mal. Entretanto, ao longo da narrativa, Cândido se depara com uma série de frustrações e horrores, indo de encontro à filosofia de Pangloss. Essa crítica, em especial, corresponde ao ataque de Voltaire às ideias do filósofo alemão Gottfried Leibniz dentro da chamada Harmonia Universal.

Ainda em relação a esse contexto, é lúcido afirmar que Voltaire foi influência para diversos autores que também se ocuparam de traçar um retrato universal da condição humana. Dentre esses, é exemplo notável *1984*, de George Orwell. Entretanto, as marcas de *Candide* ultrapassam barreiras linguísticas, regionais e temporais, chegando até mesmo à Literatura brasileira em obras de Machado de Assis, por exemplo, que possuem, em sua postura cética e pessimista, traços análogos às ideias de que Voltaire faz uso. Dessa forma, Lima Barreto faz referência direta ao Pangloss de *Candide*, trazendo o leitor para um deslumbre ainda maior com os subterrâneos do Morro do Castelo, pois, como afirma o jornalista, nem sequer Pangloss, como todo o otimismo que lhe era peculiar, fora capaz de sonhar com tamanho encantamento.

Em publicação do dia seguinte, Lima Barreto se debruça sobre os *pergaminhos seculares* mencionados no último excerto. Na sexta-feira, 05 de Maio, o jornalista publica uma crônica na qual se desenrola seu encontro com Sr. Coelho. A partir daí, o estudioso lhes explica qual teria sido a justificativa para que os padres da Companhia ocultassem suas riquezas sob o Morro do castelo:

Quando a 10 de maio de 1710 aportou a esta cidade a expedição de João Francisco Duclerc cuja misteriosa morte vai ser em breve conhecida por documentos que possuo, os jesuítas perceberam com fina clarividência que os franceses não deixariam impune o assassinato do seu compatriota. Prevendo assim a expedição vingadora de Duguay Trouin, os padres da Companhia cuidaram de pôr em lugar seguro os tesouros da Ordem, receosos de um provável saque dos franceses. Aproveitaram para este fim os subterrâneos, já construídos, do Castelo e lá encerraram todos os tesouros (...) (Sexta-feira, 05 de Maio de 1905).

Em seguida, todas as riquezas que estariam sob o Morro são listadas pelo documento. Antes disso, contudo, cabe pontuar um ponto muito interessante da crônica e da linguagem folhetinesca, em geral. Trata-se da preocupação do gênero em trazer o leitor para a materialidade do que se é narrado, ocupando-o com a história de modo a aproximar a verossimilhança proposta pelo autor da realidade, tarefa na qual a linguagem despreziosa é de grande suporte e que contribui para o caráter prosaico e jornalístico da crônica. Nesse sentido, diz Antonio Candido, no já mencionado texto *A vida ao rés-do-chão*:

Tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação, para voltarmos mais maduros à vida, conforme o sábio. (*ibidem*, p.20)

Algo similar ao *esquecimento momentâneo de nós mesmo* levantado pelo crítico ocorre em *Os subterrâneos do Morro do Castelo*. No excerto a seguir, Lima Barreto almeja aproximar sua crônica da materialidade jornalística do gênero. O documento que comprovaria a existência dos tesouros do Morro do castelo é tecido com tamanha riqueza de detalhes no que tange às datas, à contextualização e à listagem que faz sua visualização muito mais palpável ao leitor.

Logo, o tom jornalístico encontrado ao longo de todas as crônicas dos subterrâneos do Morro do Castelo, torna-se, no fragmento a seguir, absolutamente claro. A materialidade da narrativa alcança patamar elevado, de modo a soar praticamente como uma notícia de jornal.

AD PERPETUAM MEMORIAM

Aos 23 dias do mês de novembro de 1710, reinando El Rei D. João V, sendo capitão-general desta capitania Francisco de Castro Moraes e superior deste Colégio o Padre Martins Gonçalves, por ordem do nosso Rev.mo Geral foram postos à boa guarda, nos subterrâneos que se fabricaram sob este Colégio, no monte do Castelo, as preciosidades e tesouros da ordem nesta província, para ficarem a coberto de uma nova invasão que possa haver. Consiste este tesouro de: — Uma imagem de Santo Inácio de Loiola, de ouro maciço pesando 180 marcos; uma imagem de S. Sebastião e outra de S. José, ambas de ouro maciço pesando cada uma 240 marcos, uma imagem da Santa Virgem, de ouro maciço pesando 290 marcos; a coroa da Santa Virgem, de ouro maciço e pedrarias, pesando, só o ouro, 120 marcos; 1400 barras de ouro de quatro marcos cada uma; dois mil marcos de ouro em pó; dez milhões de cruzados, em moeda velha e três milhões de cruzados em moeda nova, tudo em ouro; onze milhões de cruzados em diamantes e outras pedras preciosas, além de um diamante de 11 oitavas, 9 quilates e 8 grãos, que não está avaliado. Além destes tesouros foi também guardada uma banquetta do altar-mor da Igreja, seis castiçais grandes e um crucifixo, tudo em ouro, pesando 664 marcos. O que tudo foi arrecadado em presença dos nossos padres, lavrando-se duas atas do mesmo teor, das quais uma fica neste colégio e outra segue para Roma a ser entregue ao nosso Rev.mo Geral, dando-se uma cópia autêntica a cada um dos nossos padres. (...) (Sexta-feira, 05 de Maio de 1905).

Ainda sobre o elo entre cronista e leitor, faz-se imprescindível pontuar um recurso discursivo de grande notoriedade, que perpassa toda a tradição folhetinesca, desde suas primeiras aparições na imprensa brasileira até a atual telenovela: o *suspense*. Amplamente usado por autores das mais variadas épocas, esse artifício tem como motivação primordial prender a atenção do leitor ou espectador da obra. No caso das crônicas de Lima Barreto, pode-se acrescentar, ainda, o propósito comercial de sua escrita, uma vez que eram difundidos nos jornais e precisavam cativar o público de modo a vendê-los. A esse respeito, David Lodge, em *A arte da ficção*, contextualiza de forma clara essa faceta, esclarecendo que “o suspense tem uma relação bastante estreita com a ficção popular” (LODGE, 2009, p. 24). Embora o crítico enfoque sua análise para o romance, pode-se expandir sua explicação para o caso da crônica, uma vez que o gênero se configura como peça indiscutível da chamada literatura popular. Ainda em Lodge, lê-se:

Romances são narrativas, e narrativas de todos os formatos – livro, filme ou tira – prendem a atenção do público fazendo perguntas e tardando a respondê-las. As perguntas pertencem, grosso modo, a duas categorias: a da causalidade (“quem foi?”) e a da temporalidade (“o que vai acontecer agora?”) (*ibidem*, p. 23).

A categoria da temporalidade postulada por Lodge ocorre em Lima Barreto na crônica do dia 6 de Maio. Após chocar-se com os documentos de Sr. Coelho citados acima, o autor fecha a crônica com um artifício extremamente arquetípico no que se refere ao suspense. O estudioso afirma haver uma reencarnação entre eles, o que causa o riso de seus interlocutores na narrativa e instiga a curiosidade dos leitores do jornal. Todavia, no lugar de solucionar a tensão levantada pelo fato, Lima Barreto encerra a crônica, estimulando o público a manter-se atrelado às próximas publicações da série:

— É verdade, meu amigo, e quem for vivo há de ver; contanto que abandonem o caminho errado e tratem de penetrar no subterrâneo do alto para baixo, o que não será difícil visto a existências das escadas em espiral que conduzem ao grande salão que lhes descrevi. E ninguém está em melhores condições de descobrir o que está lá dentro que o próprio Marquês de Pombal, que pretendia confiscar todas as riquezas da Companhia.

— Quem? O Marquês de Pombal? exclamamos sem compreender.

— Sim, senhor; o Marquês de Pombal ou o Dr. Frontin, que são uma e a mesma pessoa.

— Está a fazer perfídia, hein?

E rimos a bom rir.

—Não gracieje, meu amigo, protestou, severo, o Sr. Coelho; o que lhe digo não é nenhuma pilhéria; o Dr. Frontin é o Marquês de Pombal; ou melhor, aquele encarna atualmente a alma do ministro de D. José!

Íamos desmaiar; o Sr. Coelho bate-nos amigavelmente ao ombro e promete-nos dar os motivos por que com tanta segurança afirma que o reconstrutor de Lisboa anda entre nós, metido na pele do construtor da Avenida Central.

E prestamos ouvido atento entre pasmados e incrédulos.

Amanhã contaremos aos leitores esta bizarra e maravilhosa história.

(6 de Maio de 1905)

Logo em seguida, em publicação do dia 8 de Maio, inicia-se um importante momento das crônicas. Lima Barreto passa a reportar uma história dentro de sua narrativa, a qual justifica ter de contá-las devido a seu *requintado sabor romântico*.

Entre os preciosos documentos pertencentes ao nosso precioso informante, e de cujo conteúdo temos transmitido aos leitores a parte de que ele não faz absoluto segredo, ressaltam algumas narrativas da época, sobre casos de que foram teatro os subterrâneos do morro do Castelo, narrativas estas que, pelo seu requintado sabor romântico, bem merecem a atenção do público carioca, atualmente absorvido em conhecer nos mínimos detalhes a história daquela época legendária. (8 de Maio de 1905)

Antes de iniciá-las, contudo, Lima Barreto, mais uma vez, traz à tona a lenda urbana responsável por toda elaboração da narrativa. O cronista reitera que esta teria um fundo de veracidade, fomentando a curiosidade de leitores do Correio da Manhã.

Uma tradição velhíssima tem alimentado entre nós no espírito do povo a idéia da existência de tesouros enterrados, dormindo há séculos sob pesadas paredes de monastérios, resistindo à argúcia de olhares perscrutadores e acirrando a curiosidade e a cobiça de seguidas gerações. Algo de real existe certamente em meio às exagerações da lenda; documentos antigos falam dessas riquezas e indicam mesmo, com relativa precisão, os pontos em que se acham elas ocultas. A recente descoberta de galerias subterrâneas no morro do Castelo vem mais uma vez provar à evidência não ser de todo destituída de fundamento a crença que, de há séculos, vem alimentando a imaginativa popular.(8 de Maio de 1905)

Em seguida, apresenta a história que se inicia, explicando como esta se desdobra a partir do mote central envolvendo as riquezas do Morro do Castelo:

Prendendo-se por um laço natural à história das riquezas amontoadas, aparece aqui e ali um perfil feminino, um vago perfume de carne moça, o roçar frufuante de uma saia de mulher que vem dar aos relatos a nota romântica do *eterno feminino*, indispensável ao interesse de uma lenda que se preza...

Pois o nosso morro do Castelo neste ponto também nada fica a dever aos castelos feudais da Idade Média.

Em meio à papelada arcaica que revolvemos em busca de informações sobre o palpitante assunto, fomos encontrar a história de uma condessa florentina conduzida para o Brasil num bergantim e aqui recolhida ao claustro do Castelo aos tempos da invasão de Duclerc. (8 de Maio de 1905)

A partir daí, Lima Barreto passa desenvolver nas crônicas, paralela aos acontecimentos decorrentes da derrubada do Morro do Castelo, uma narrativa de amor, envolta em diferentes doses de violência e traição. A história se passa em 1709 e tem como principais personagens: D. Garça, Jean e François Duclerc. A primeira delas trata -se de uma aristocrata que amarga viver no Rio de Janeiro. Jean, por sua vez, anteriormente um marquês da corte francesa, vive agora como padre jesuíta e amante de D Garça. Duclerc, por fim, é comandante da expedição de Luís XIV que invadiu o Rio de Janeiro no século XVIII. Sendo intercaladas às crônicas do Castelo, as referidas histórias ocupam-se de fomentar a curiosidade dos leitores acerca do folhetim e, por conseguinte, a compra dos jornais. Assim, as interrupções e regressos à narrativa fazem uso, mais uma vez, do *suspense*, artifício já analisado na obra do cronista.

Nesse momento, deve-se, mais uma vez, focar o corte agudo que, embora muito jovem, já marcava a obra de Lima Barreto. Pensemos agora nos personagens da história inscrita nas crônicas do Morro do Castelo: uma aristocrata, um padre e um comandante. Todos funcionam de maneira profundamente expressiva no que se refere ao que podem representar alegoricamente. Enquanto D. Garça exprime as hipocrisias da *alta sociedade*, Jean é denúncia dos desvios morais do clero e Duclerc, da mesma forma, é simbolicamente uma crítica à postura assumida pelas forças militares. Dessa forma, Lima Barreto traça uma crítica a três dos principais setores da sociedade. No mesmo sentido, o jovem cronista expõe as atitudes duvidosas dos governantes. Porém, dessa vez, de forma mais direta, chegando a mencionar explicitamente o nome do então presidente Rodrigues Alves, como se pode observar em publicação do dia 28 de Maio de 1905, ao discutir o que será feito com as riquezas achadas no Morro de Castelo:

Ora, como é impossível dividir os objetos em partes iguais pelos milhões de almas que habitam o país — do Amazonas ao Prata e do Rio Grande ao Pará — ficam eles sendo de propriedade de todos em geral, sem ser de cada um em particular. Todo cidadão pode apreciá-los de longe, com a vista unicamente. Ninguém afirmará, agora, que nos lugares onde se acham atualmente possam os objetos ser admirados pelo povo. Além de ser um pouco cacete, pela formalidade, entrar no Palácio de Friburgo, não há tolo nenhum que acredite ser o Sr. Rodrigues Alves capaz de mostrar o crucifixo a quem deseje vê-lo. Sendo assim, qual deve ser a conclusão a tirar? Simplesmente esta: tanto o crucifixo como o candieiro devem estar em determinado ponto, para serem apreciados pelos seus legítimos donos, e isto em dias marcados pelos encarregados da guarda de tais objetos e que nada mais são que representantes dos supraditos donos. Podiam eles ficar na Gávea, na Tijuca, no Saco do Alferes ou em Santa Teresa, mas isso já dependeria de despesas com pessoal, instalação, etc. Há, porém, uma casa mantida exatamente para guardar semelhantes objetos: é o Museu Nacional. Por que não mandaram para lá o crucifixo e o candieiro? Então o Sr. Rodrigues Alves ou o Dr. Frontin, numa terra em que todos são iguais, podem se apossar de objetos encontrados em terrenos do Estado e encontrados quando se faziam escavações por conta desse mesmo Estado? Se assim é, mandemos plantar batatas a tal igualdade, porque nenhum deles é melhor do que qualquer homem do povo, único pagante dos trabalhos feitos no morro do Castelo. Vamos lá, Sr. Rodrigues Alves e Dr. Frontin, entreguem ao Museu Nacional o que lhes não pertence: isto aqui não é, positivamente, a casa da mãe Joana. (28 de Maio de 1905)

Em sua última publicação da série, datada do dia 3 de Junho de 1905, Lima Barreto encerra a narrativa folhetinesca de D. Garça, em crônica intitulada *Epílogo*, dando aos três personagens um fim envolto em violência e mistério. O padre, após saber que D. Garça mantém um relacionamento secreto com Duclerc, vai sorrateiramente à casa de sua amada. Dominado por paixões e ódios, assassina os dois no leito com golpes de punhal. No dia seguinte, o mesmo padre é encontrado morto e, junto a seu cadáver, um frasco de veneno com um punhal tinto de sangue:

O ódio irrompeu então, indomado e terrível na sua alma, presa de uma angústia sem nome; venceu a pequena distância que o separava do leito e com o punhal erguido, pronto a vibrar o golpe, contemplou um momento aqueles dois corpos adormecidos.

Depois, num movimento rápido e seguro, a lâmina branca do punhal cravou-se inteira no peito de Duclerc.

Ele não dera um gemido; o ferro atravessara-lhe o coração, matando-o instantaneamente.

D. Garça despertou sobressaltada; os seus olhos negros e faiscantes distinguiram na treva do

quarto o vulto do jesuíta; compreendeu tudo e, sentindo ao lado o corpo exâmine e frio do

seu amado, exclamou:

—Mata-me, Jean.

—Não, não te matarei, tornou este; tu és agora minha, somente minha, não tenho mais rival.

—Enganas-te! exclamou D. Garça, erguendo meio corpo do leito.

Era ele a quem eu amava; mataste-o, pois bem, jamais te tornarei a pertencer, covarde!

As faces do jesuíta contraíram-se num *ricus* de ódio terrível; uma nuvem negra de vingança e de vergonha passou ante os seus olhos esgazeados; a sua mão crispada mais uma vez se ergueu e a um golpe de punhal o corpo de D. Garça caiu redondamente no leito.

No dia seguinte espalhava-se por todo S. Sebastião a notícia da morte misteriosa de Duclerc. Em vão se fizeram pesquisas para a descoberta do assassino do capitão francês e da bela italiana.

Mas deu muito o que falar a estranha coincidência de ter sido encontrado no mesmo dia, no leito da sua cela do colégio, o corpo inanimado do padre João de Jouquières e junto ao seu cadáver um vidro de veneno e um punhal tinto de sangue. (3 de Junho de 1905)

Faz-se mister, após a leitura das crônicas, entender o que esse fim significa no contexto no qual está inserido Lima Barreto. Assim como já observado em relação ao romance *O cortiço*, podemos novamente observar como a obra do cronista, embora jovem, já é capaz de sintetizar alguns dos aspectos vigentes do chamado *Real-Naturalismo*. Além de todos os aspectos fortemente naturalistas utilizados na ambientação barretiana no que se refere à descrição do Morro do Castelo, tem -se, ao final da série de crônicas, três pontos profundamente trabalhados na Literatura Realista do século XIX: *Amor, traição e morte*. Quando o amor entra em contato com traições, provoca ciúme doentio nos corações humanos e dele surge a morte.

Para percebermos a marca dessa tríade realista não é preciso ir longe. Basta pensarmos, por exemplo, em três dos maiores nomes do momento no Brasil, na França e em Portugal, sendo estes, respectivamente, Machado de Assis (1839 – 1908), Gustave Flaubert (1821 – 1880) e Eça de Queirós (1845 – 1900). Seja em *Dom Casmurro* (1899), *A cartomante* (1884), *Madame Bovary* (1857) ou *O Primo Basílio* (1878), são diversas as obras canônicas que enfocam a mulher como praticante do adultério na tradição realista, o que também é feito em *O subterrâneo do Morro do Castelo*.

Ainda sobre os ecos realistas nas crônicas do Correio da Manhã, é pertinente pontuar o *anticlericalismo* presente nessa tradição, na qual, dentre outros, *O crime do Padre Amaro* representa exemplo claro e contundente. A crítica mordaz ao clero será tecida por intermédio do jesuíta Jean. O padre não só mantém secretamente relações amorosas e sexuais, como, ao final da obra, torna-se assassino. Logo, é evidente a forma com a qual Lima Barreto, então jovem jornalista, faz uso de uma série de tendências real-naturalistas que encerram o século XIX.

Por outro lado, é essencial levantar que a tendência não se faz regra. Ainda que receba diversas facetas da referida estética, o autor não deixa de fornecer ao texto belos símiles, metáforas e construções poéticas que, em teoria, aproximam-se bem mais da chamada estética romântica que do Real-Naturalismo de que faz uso ao longo das crônicas:

E,empurrando-a brutalmente, alucinadamente, o francês voltou as costas, enquanto D.
Garça caía por terra, trêmula, branca, da brancura imaculada de um lírio que um tufão despedaçasse.
(...)
Dona Garça estava ajoelhada, as mãos postas numa súplica de perdão; dos seus negros olhos românticos, duas grossas lágrimas rolaram sobre a face alvíssima como duas pérolas líquidas sobre as pétalas de uma rosa.
O colar arfava-lhe, ofegante, fazendo oscilar as rendas do corpete.
Era a figura humanizada da Madona em toda a sua beleza mística, temperada de um estranho sabor de pecadora volúpia. (26 de Maio de 1905).

Sendo assim, no que se refere a estética de Lima Barreto em *O subterrâneo do Morro do Castelo*, existem marcas, em maior ou menor grau, do que se havia produzido na Literatura brasileira ao longo século XIX, sobretudo em sua segunda metade. Entretanto, independente de sua corrente literária, o que é mais relevante e que justifica o debruçar sobre as tendências realistas é a denúncia das mazelas sociais do Brasil. Por esse motivo, Bosi afirma que “a obra de Lima Barreto significa um desdobramento do Realismo no contexto novo da I Guerra Mundial e das primeiras crises da República Velha.” (ibidem. p. 346). Por esse motivo, fora a razão cronológica, o crítico enquadra o autor carioca no chamado *Pré-Modernismo*, entendido, por ele, como “tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural.” (ibidem. p. 327). Por fim, torna-se evidente a relevância da literatura social barretiana na chegada da modernidade ao Rio de Janeiro. Embora muito jovem e com as diversas limitações impostas pelo gênero, pelo jornal e pela sociedade, Lima Barreto já indicava o dom do qual dispunha, que mais tarde continuaria a usar para fazer rodar as engrenagens envelhecidas das letras brasileiras. Além disso, já se mostrava engajado em usar sua obra para dar voz a um povo calado, pois um gênio se nota desde seus primeiros passos.

Considerações finais

Afonso Henriques de Lima Barreto não foi apenas revolucionário para as letras brasileiras, como também o foi na própria vida. Neto de escravos libertos, teve que desistir dos estudos superiores e manter-se em um modesto emprego estatal, apenas um dos diversos açoitados que receberia ao longo da vida. Apesar de todas as mazelas que a sociedade lhe impunha, da depressão e do alcoolismo, que o acompanhou até o fim da vida; o escritor venceu com sua obra, sendo capaz de denunciar os preconceitos e crueldades do país. Lima Barreto nos deixou com apenas quarenta e um anos de idade e muitos de seus contemporâneos não lhe deram o prestígio merecido. Por isso, cabe à História de nossa Literatura manter viva a memória daquele que, segundo Astrojildo Pereira, tornou-se “o mais importante romancista brasileiro do começo do século”. Autores morrem, governos caem e sociedades mudam, mas a obra de Lima Barreto nos prova que a arte permanece.

Se a Literatura é um retrato necessário da história, Lima Barreto, pelo conjunto de sua obra, é fotógrafo primordial e indispensável para o entendimento do que hoje chamamos de Brasil. Pensando especificamente no caso de *O subterrâneo do Morro do Castelo*, o autor foi capaz de escavar seus textos assim como os trabalhadores o faziam nas obras da derrubada. As crônicas do Correio da Manhã representam o processo lento e gradual de desenterrar o que ali havia escondido. Da mesma forma com a qual terra a foi explorada em busca da riqueza escondida pelos jesuítas, Lima Barreto conseguiu, por intermédio de sua literatura, desenterrar os segredos de sua época na tentativa de desmascarar a sociedade que o rodeava. Tal momento, marcado pela destruição do tradicional e chegada torrencial do moderno, não só pôde ser imortalizado pelo jornalista, como também denunciado para a população da época.

O Morro do Castelo, ainda que removido da paisagem urbana, resiste no imaginário popular por meio da lenda e, graças a Lima Barreto, nas crônicas sobre sua derrubada. Basta percorrer as ruas do centro do Rio de Janeiro para perceber como a cidade, em pleno século XXI, ainda possui mistérios vivos que fazem se chocar o ontem e o hoje. Nesse caso, é preciso estar atento, ainda, à singularidade dos subterrâneos da cidade. Aquilo que começou como uma lenda urbana da população tomou proporção tão notória que as possíveis riquezas e suas histórias sobreviveram ao longo dos anos. Por essa razão, percebemos que o verdadeiro tesouro do Morro do Castelo é provar como o imaginário popular e a Literatura são peças-chave para que se mantenham vivas as facetas identitárias de uma sociedade.

Este trabalho, portanto, tem como função corroborar para os estudos de Teoria Literária e Literatura Brasileira no sentido de discutir parte pouco estudada da obra de Lima Barreto. Além disso, é função dessa pesquisa comprovar o papel artístico, sociológico e cultural que a Literatura exerce nas sociedades. A memória urbana, nesse sentido, em paralelo às lendas que a compõem, precisa funcionar como peça de revitalização do passado, mostrando os elementos responsáveis pela construção discursiva do espaço da cidade, uma vez que só se pode construir o futuro compreendendo o passado de forma crítica. Lima Barreto deu voz àqueles que eram silenciados pela impositiva e inevitável modernização do Morro do Castelo. Em nossos dias, lê-lo é tarefa primordial para que os personagens ainda apagados da cena urbana carioca não sejam obliterados pelo esquecimento.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, Machado. *O nascimento da crônica*. In: *As Cem Melhores Crônicas Brasileiras*, Editora Objetiva - Rio de Janeiro, 2007.
- ARRIGUCCI Jr., David. *Fragments sobre a crônica*. In: *Enigma e comentário. Ensaio sobre literatura e experiência*. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.
- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Bom Livro).
- BARRETO, Lima. *O Subterrâneo do Morro do Castelo*. Correio da Manhã - edições de 28-29/4/1905, 2-10/5/1905, 12/5/1905, 14-15/5/1905, 19- 21/5/1905, 23-28/5/1905, 30/5/1905, 1/6/1905, 3/6/1905.
- BAUDELAIRE, Charles. *Flores do mal, o amor segundo Charles Baudelaire/Charles Baudelaire*; Juremir Machado da Silva (tradução) – Porto Alegre: Sulina, 2013. 3ª edição.
- BAUMAN, Zygmund. *Vida líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BOSI, Alfredo. *Pré-Modernismo e Modernismo*. In: *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo. Editora Cultrix, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. *Obras completas IV*. São Paulo: Globo, 1999
- CANDIDO, Antonio, *A vida ao rés-do-chão*. In: *A crônica. O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*, Campinas/ Rio de Janeiro: Ed. da Unicamp/ Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, pp. 13-22.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

- FREUD, Sigmund. *Mal estar na civilização*. Texto copiado integralmente da edição eletrônica das obras de Freud, versão 2.0 por Tupy Kurumin.
- FROST, Robert. *Stopping by Woods on a Snowy Evening*, from *The Poetry of Robert Frost*, edited by Edward Connery Lathem. Copyright 1923, © 1969 by Henry Holt and Company, Inc., renewed 1951, by Robert Frost. Reprinted with the permission of Henry Holt and Company, LLC. GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____ *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão (et al.). Editora da Unicamp, Campinas, 1990.
- LODGE, David. *Suspense*. In: *A arte da ficção*. Tradução: Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre. Editora L&PM, 2009.
- NEVES, Lucília de Almeida. *Literatura, memória e cidades: interseções*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 137-145, 1º sem. 2004. p. 137-145.
- NEJAR, Carlos. *Lima Barreto e João do Rio: o reino marginal*. In: *História da literatura brasileira*. São Paulo. Editora Leya, 2011.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.
- PEREIRA, Astrojildo. Interpretações, Rio de Janeiro, 1944, *apud* TEYSSIER, Paul. *Verbetes LIMA BARRETO Afonso Henriques de*. In: *Dicionário de literatura brasileira*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2003.
- RAMOS, Julio. *Limites da autonomia*. In: *Desencontros da modernidade na América Latina. Literatura e política no século 19*. Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- SIMMEL, Georg. *A metrópole e a vida mental*. In: *O fenômeno urbano*. Tradução: Sérgio Marques dos Reis. Organização e introdução de Otávio Guilherme Velho. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1973.
- TEYSSIER, Paul. *Verbetes LIMA BARRETO Afonso Henriques de*. In: *Dicionário de literatura brasileira*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura* / Raymond Williams; tradução Paulo Henriques Britto. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO DISCURSO DE UMA EGRESSA DO CURSO DE LETRAS¹

Janete Silva dos Santos¹⁵

Resumo

Este artigo analisa recortes de relatos de uma egressa do curso de Letras, da UFT, sobre suas concepções teóricas e suas experiências práticas de leitura e escrita, como usuária da língua e como futura professora de língua materna. Nossa análise, amparada nos estudos aplicados da linguagem, é feita sob a abordagem qualitativa interpretativista, tomando como base teórica reflexões sobre letramento docente, didáticas de língua, psicologia em educação e análise do discurso. As análises apontam questões que podem ser aproveitadas para melhor planejamento e novos encaminhamentos no trabalho universitário junto a futuros professores de língua materna.

Palavras-chave: Leitura e escrita, Análise do Discurso, Formação docente.

Abstract

This article analyzes parts of reports made by a graduated from the Language and Literature course of UFT, about her theory conceptions and her practices experiences of lecture and writing, as user of the language and as future teacher of mother language. The anguish of the licensed converges to the frustration of a lot of recent formed people who, when finishes their courses, feel low prepared to the challenges of the work. Our analysis, supported in applied studies of the language, is done under the interpretative qualitative approach, taking as theory base reflections about docent literacy, language didactics, psychology in education and discourse analysis. The analysis points to questions that can be exploited for a better planning and new referrals on the university work united a future teachers of mother language.

Keywords: Lecture and writing, Discourse Analysis, Docent training.

Introdução

A análise que aqui apresentamos é resultado de parte de nossa vivência com as angústias de estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), tanto iniciantes quanto egressos, em relação a suas expectativas quanto à leitura e escrita, no tocante ao desempenho pessoal e profissional. Sabe-se que, no geral, o discurso acadêmico incorpora e vende à sociedade reflexos dos discursos capitalistas, cujos efeitos de sentidos sugerem que o sujeito pode chegar a patamares de excelência em sua formação profissional e satisfação pessoal pelo esforço próprio, independente das pressões a que esteve ou estiver submetido. Isso alimenta no estudante (professor em formação) a nobre perspectiva de que, por méritos próprios, pode mudar o mundo, seu e dos outros. Entretanto, ao enfrentar a sala de aula, os concursos públicos, as exigências do mundo do trabalho, o sujeito sente-se lesado pela idealização que acalentou anos a fio em relação às promessas do progresso escolar/acadêmico/social que tão caro lhe custou.

¹⁵Universidade Federal do Tocantins/UFT. Curso de Letras – Campus Araguaína. Trabalho revisado e ampliado, inicialmente publicado, sob o título “O que aprendi, na teoria e na prática, sobre ler e escrever no curso de Letras?”, nos Anais do 17º Cole - Congresso de Leitura organizado pela ALB, realizado na Unicamp em 2009.

Por conta disso, debruçamo-nos sobre relatórios de estagiários e relatos de egressos, a fim de interpretar essas angústias e expectativas em nosso contexto específico de trabalho, selecionando também material específico para o presente texto. Assim sendo, os dados separados para esta análise são recortes de três textos (relatório/retrato) a nós cedidos pelo sujeito de nossa investigação (egressa do curso de Letras da universidade em que trabalhamos desde 2003): recorte 1 (Um pé na docência), recorte 2 (Estágio Supervisionado) e recorte 3 (Relato reflexivo). Tais dados foram produzidos em três momentos distintos: durante a participação da estagiária em curso de extensão, durante estágio obrigatório e após a conclusão do curso de Letras, quando de sua participação em curso de especialização envolvendo leitura e escrita. Vale salientar que o relatório do primeiro recorte foi escrito em conjunto com outra participante, daí a narrativa em primeira e em terceira pessoa, mas, quando se faz uso da expressão “uma de nós” e “ela” é em relação ao sujeito central da pesquisa que se faz referência.

Para esta abordagem, além de pressupostos da Análise do Discurso materialista, de psicologia em educação e de concepções de letramento na formação do professor de língua materna, nosso viés investigativo apóia-se em trabalhos como o de Signorini (2006), que analisa a construção da identidade de professores através de relatos reflexivos. Para essa pesquisadora, esse tipo de instrumento pode apontar como a auto-imagem e a mobilidade identitária dos autores desse gênero se materializam no texto através de recursos lingüísticos e estratégias discursivas, ao reelaborarem suas experiências de vida em torno de sua formação profissional.

Perspectivas no curso de Letras

Ao escolher o curso de Letras, o estudante leva em conta as possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre a língua(gem) bem como um deslocamento em sua posição -sujeito na prática dessa língua. Na página eletrônica da UFT¹⁶, por exemplo, o leitor vai encontrar alguns dos principais objetivos do curso de Letras dessa instituição, a saber:

... proporcionar a prática da linguagem em todos os níveis; despertar e aprimorar a percepção estética; preparar uma atuação consciente na escola e possibilitar atitudes de pesquisa pela análise crítica das teorias vistas na relação da ciência com a sociedade.

Dentro dessas possibilidades, o estudante, em geral, olha para o curso visando a um domínio mais apurado sobre leitura e escrita, mesmo que conceba tais práticas dentro de uma visão tradicional (escolar e não acadêmica), ou seja, mesmo que as conceba como uma continuidade do processo de alfabetização iniciado na escola básica, em que a escrita seria um conjunto de atividades para o domínio do código (KLEIMAN, 1999, p.70). O estudante, assim, assume essa concepção independente de seu nível de desenvolvimento lingüístico, ou seja, independente dos gêneros textuais/discursivos com os quais mais interaja (na oralidade e na escrita) e saiba usar em sua vida dentro e fora da escola/universidade.

Dentro de uma concepção de ensino de língua a partir da noção de gênero (escrito e oral), esse megainstrumento comunicativo (SCHNEUWLY& DOLZ, 2004), para nós prática da e na língua, pode também ser visto e usado, nas palavras de Silva (2008) como *um meio de construção dos alunos como aprendizes de leitura e de escrita em aulas de língua materna* (p.75). O ensino tradicional, porém, vem, esparsamente, incorporando tais noções, como resposta aos apelos dos parâmetros

¹⁶Disponível em:

<<http://www.site.uft.edu.br/graduacao/araguaina/letras-portugues/ingles-licenciatura.html>>

curriculares nacionais de língua portuguesa, motivo pelo qual as concepções de leitura e escrita construídas no imaginário de nosso sujeito de pesquisa ainda sejam reflexos das concepções escolares e não acadêmicas, visto que também os discursos novos (veiculados pela universidade) sempre conflitam com os discursos já cristalizados, e a desestabilização de concepções e valores não ocorre de forma pacífica.

Vale enfatizar que a concepção acadêmica de escrita, conforme Kleiman (*ibidem*) sintetiza, vai também nessa direção apontada por Silva (*ibidem*), o que difere sobremodo da concepção escolar de escrita e leitura (alfabetização/decodificação), pois a escrita na visão do letramento é vista como prática social e não como simples domínio individual do código. Matencio (1994, p.46) também corrobora e exemplifica essa posição ao afirmar que:

Não se deve considerar, portanto, apenas as experiências prévias dos alunos, seu conhecimento e suas expectativas com relação à palavra escrita apenas a partir da escola, mas todo o contato que eles têm com a palavra escrita em seu cotidiano.

Todavia, nem sempre a universidade enfoca o ensino/aprendizagem do acadêmico dentro das mesmas noções que defende quando trata do ensino/aprendizagem de língua materna para os estudantes da escola básica. Em trabalhos apresentados em congressos ou publicados em periódicos especializados, tematizando ensino de língua e formação do professor, é comum ouvirmos/lermos referências sobre a culpa do professor da escola pelo fracasso do aluno, seja no sentido de corroborar essa posição, seja no sentido de contrapor-se a ela. Fato é que, na academia, não é praxe os docentes se sentirem responsáveis pelo fracasso dos estudantes, considerando a autonomia que julgam ter os alunos quanto ao compromisso ou não com sua formação.

O estudante de Letras, no entanto, como qualquer aprendiz, também transita entre dois níveis de desenvolvimento, conforme a tese defendida por Vygotsky (1993): a do desenvolvimento real (o que o aprendiz já domina) e a da ZPD (Zona de desenvolvimento proximal), ou seja, tudo aquilo que o aprendiz consegue fazer mas com a ajuda do outro. Infelizmente, essas noções nem sempre parecem claras a certos estudantes (nem a certos professores) que, ao se aperceberem muito aquém do que o curso de Letras lhes exige, sentem-se lesados em relação a suas perspectivas sobre suas próprias competências e possibilidades de alargamento delas.

Esses breves levantamentos nos ajudarão a problematizar melhor as reflexões feitas pelo sujeito de nossa pesquisa em relação a suas expectativas e frustrações como estudante de Letras e futuro professor de língua materna.

Configurações de leitura e escrita na vida de um profissional “das Letras”

Numa perspectiva discursiva, o sujeito sempre fala de um lugar social que lhe dá suporte para manifestar-se pela linguagem, filiando-se a discursos (de sua formação discursiva [FD]) que lhe garantam não falar num vazio (Orlandi, 1996, p.108). Desse modo, o sujeito de nossa investigação, submetido aos discursos escolares sobre leitura e escrita, assume uma posição-sujeito que pode ser descrita pelo atributo deficiência inerente ao usuário da língua, atribuída a ele desde a escola até a universidade, ao mesmo tempo em que responsabiliza os promotores do nível anterior de ensino pelo fracasso atual, como se pode depreender no recorte 1, abaixo:

“Uma de nós percebeu que seu problema com a escrita se manifestava em todas as disciplinas, principalmente naquelas em que a produção escrita era mais exigida. No segundo grau, os professores não apontaram nem trabalharam essa deficiência.”

O relato reflexivo é um instrumento que possibilita ao professor em formação posicionar-se como sujeito na construção de sua identidade (Signorini, 2006, pp.53-70), historicizando-se em sua própria enunciação, delineando a coerência imaginária de seu dizer, elaborado a partir da(s) formação(s) discursiva(s) mobilizada(s) durante o evento enunciativo, já que é a enunciação, e não a palavra enunciada, o ponto condicionante do efeito de sentido (Possenti 2002, p.172).

Desse modo, podemos dizer que, no recorte 1, acima, a concepção de leitura e escrita mobilizada no discurso é a cristalizada pela tradição escolar, cuja adesão é problemática na formação do futuro docente que tem a linguagem como objeto de estudo e de ensino, mas que também é inerente ao processo reflexivo, pois não deixa de manifestar FDs que dão sustentação ao profissional em formação, cabendo aos formadores promover outros olhares sobre a questão, outras possibilidades de se analisar tais práticas, visto que, conforme Kleiman (2007) esclarece:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (p.04).

Esse descompasso de que fala Kleiman, acima, também parece sempre reiterado no discurso (recorte 1.2) do sujeito de nossa pesquisa:

(...) “Em contrapartida [na faculdade], [ela] passou a desenvolver uma insegurança no tocante à escrita acadêmica. Logo, surgiam questionamentos: por que, justamente agora que ela possuía maior noção de como escrever, sentia-se despreparada?”

Quando fomos, ambas, ministrar aula para a comunidade, percebemos, nas produções dos pré-vestibulandos, alguns problemas semelhantes aos nossos. Inclusive erros sobre os quais ainda não tínhamos consciência. A partir de então, convencemo-nos de que ainda havia, em nós, muitas lacunas a preencher.”

Através da linguagem, o sujeito ocupa posições em sintonia com os eventos enunciativos. Isso possibilita o deslocamento de sentidos das palavras alheias por ele mobilizadas, visto que, nas palavras de Flores e Teixeira (2005, p.75), “o discurso se constrói pelo atravessamento de uma variedade de discursos, sendo as palavras já habitadas” por outras ressonâncias”. Assim, expressões como *sentir-se despreparada* e *muitas lacunas a preencher*, em relação ao domínio da escrita em situações reais de uso, manifestam o mito sobre leitura e escrita que a tradição escolar estabiliza, ao defender e desenvolver práticas dissociadas do letramento para a vida. O professor em formação, sujeito desta pesquisa, ao experienciar e refletir sobre a monitoria/estágio em projetos de leitura/escrita, interage e dialoga, ao mesmo tempo, com a posição-sujeito docente e com a posição-sujeito aluno, o que mobiliza estratégias discursivas de ataque (percebemos, nas produções dos pré-vestibulandos, alguns problemas semelhantes aos nossos) e de defesa (No segundo grau, os professores não apontaram nem trabalharam essa [nossa] deficiência), na construção de sua identidade (grifo meu).

No discurso do referido recorte, a escrita tem efeito de produto e não de processo, daí a expressão *lacunas a preencher* em relação a ela que, na sua essência, é heterogênea e cujo ensino/aprendizagem pede, conforme salienta Côrrea (2001, pp.135-166), que se avance do “reconhecimento da heterogeneidade na escrita para o reconhecimento da heterogeneidade da escrita”, posto que ela é resultado de um hibridismo entre práticas orais e práticas letradas. Esse hibridismo da escrita, conforme Signorini (2001, pp.99-101), pode ser flagrado no/pelo imbricamento tanto de formas próprias das modalidades oral e escrita, de códigos gráfico-visuais, como também de gêneros discursivos e modelos textuais.

Entretanto, o ranço das formas únicas e eternamente estáveis (fixas) de se escrever comparece no discurso ora analisado, como constitutivo da formação escolar desse sujeito, perspectiva que a formação universitária não conseguiu de todo desestruturar/desestabilizar, por mais que os discursos inovadores sobre leitura e escrita, incorporados durante a graduação, façam-se perceptíveis nos relatos e relatórios, como testemunha a mobilização de vozes/textos na articulação textual-discursiva (recorte 2) a seguir:

“Para muitos, a primeira versão do texto que produz já lhes parece pronta para chegar ao leitor. Alguns se mostraram resistentes a nossas correções; outros se manifestaram satisfeitos por poderem contar com a intervenção, de alguém mais experiente, além da própria professora. Esse trabalho de corrigir e orientar textos dos outros me ajudou muito a observar melhor meu próprio texto escrito. Entendo hoje, não só por teoria, mas pela prática, que a escrita é um processo, por isso todo texto está sujeito a constante reconstrução.”

Essa aparente pacificação dos conflitos, no discurso de nosso sujeito (recorte 2), vai se desestabilizar no recorte 3 _ dada a posição-sujeito que assume ao articular determinadas vozes (e não outras) _, logo abaixo, o vínculo aluno/docente se parte abruptamente na sua reconstrução identitária, quando, diplomado, é despedido do tão idealizado acampamento formador (universidade) e ousa enfrentar os perigos do campo (mercado de trabalho):

“Quando se está na faculdade uma serie de sentimentos toma conta de nossos pensamentos, um deles é o de que a faculdade será o lugar que irá sanar todos os problemas que não foram superados no 2º grau e ao ingressar nela sairemos pessoas capazes de superar qualquer obstáculo em relação ao conhecimento, o que é uma ideologia.

No entanto o que a faculdade representava para mim em termos de superação, se tornou um pesadelo, pois os poucos conhecimentos que consegui adquirir nela, não estão me ajudando muito na vida prática.

A desolação de que falo é a mesma que sinto quando me inscrevo num concurso público. É nessa hora que me sinto em meio a um deserto, cheio de dúvidas e questionamentos sem respostas.

Acredito que uma das tantas frustrações de que um ser humano pode passar é o sentimento de impotência. E é esse um dos quais venho sentindo toda vez que me deparo com um caderno de provas de concurso na minha frente, olhar as questões contidas nele e não saber como começar a respondê-las, principalmente quando se trata de questões que envolvem interpretação de texto, ou conhecimentos gramaticais, pois de todos os conteúdos esses são os que sinto maior dificuldade em resolver, o que deveria ser diferente, já que sou formada em Letras.(...)

Muitas vezes, o professor de LM aplica os conteúdos apenas para obedecer às exigências dos PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais], mas não tem um objetivo específico e não se compromete com o aprendizado dos alunos. Por isso, os resultados do ensino são insatisfatórios. Os gramáticos defendem que os alunos precisam decodificar todas as regras gramaticais, já que os linguistas se

preocupam apenas com o que de fato é usado nos diferentes contextos sociais, isto é, trabalham a língua em seu estado funcional.

Nesse processo de ensino aprendizagem de LM os discentes são os maiores prejudicados.”

Nesse recorte (3), manifesta-se prevalecente, como efeito de sentidos, o mito em relação ao poder de fogo que o letramento, impulsionado pela academia/universidade, teria sobre a vida de quem o alcança/desenvolve: “faculdade vai sanar problemas”, “universidade [lugar de] superação”. Mas, por outro lado, a frustração nele denunciada, fortemente marcada por formas linguísticas como *pesadelo, a desolação de que falo, sentimento de impotência, discentes/ os maiores prejudicados*, ao mesmo tempo em que é uma estratégia discursiva que visa a dividir prejuízos, culpas e decepções, a fim de incomodar o leitor (formador) do relato, pressupõe também, como efeito de sentidos, uma catarse salutar ao autor/escrevente e propõe uma oportunidade de redimensionar concepções, crenças e fazer pedagógico, visto que, como Kleiman (2007:18) enfoca de forma precisa, o curso de formação é produtivo à medida que “desideologiza” (desnaturaliza) a leitura e a escrita tal como cristalizada no imaginário social.

Ressaltamos que, em AD, não é possível falar em “desideologizar”, pois que a ideologia é imanente aos discursos. Contudo, mantivemos o termo usado por Kleiman, por reinterpretá-lo de forma a contemplar a possibilidade de mudança de perspectiva que o debate pode proporcionar, ou seja, acreditamos que pode desestabilizar a fim de desnaturalizar (e não desideologizar) concepções equivocadas cristalizadas no imaginário. Isso ocorre quando o professor em formação é instigado a confrontar suas posições, angústias e expectativas em relação a seus saberes, formação e práticas.

Coerente com essa linha de abordagem, podemos considerar que no discurso aqui analisado, as dúvidas, a insegurança e os anseios em relação à aprendizagem sobre leitura e escrita (e aos saberes que o sujeito acredita e almeja possuir/desenvolver) poderiam fortalecer a desilusão quanto aos esforços que corpo docente e discente exige de si mesmo no desempenho de suas funções/papéis sociais, não fosse levado em conta que reflexão/frustração/inquietação/revisão são práticas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de LM, ou de outro qualquer, resultando sempre em transformação, por menor que seja, do momento sócio-histórico, dos discursos (efeitos de sentido) e do(s) sujeito(s) que mobilizaram tais ações/reações.

Considerações finais

É importante salientar que os dados ora analisados chamaram-nos a atenção para o papel da universidade na formação da ex-aluna, sujeito de nossa investigação, como também para a atuação dos professores que a formaram na escola básica. A frustração da egressa com o próprio desempenho leva-nos a problematizar pelo menos duas questões: 1- Qual a exigência de leitura e escrita favorecida/imposta pelo curso de Letras aos formandos, a fim de que os egressos sintam-se mais preparados para o mercado competitivo?; 2- Houve negligência por parte da instituição que a agraciou com um diploma de habilitação, pois não lhe permitiu sentir-se minimamente qualificadas para usufruir de sua formação e exercer com segurança a profissão para a qual foi preparada? Tais questionamentos pedem nova investigação, a saber, um diagnóstico das práticas de leitura e de escrita favorecidas no respectivo curso da respectiva instituição de ensino, o que faremos em ocasião oportuna.

De qualquer modo, acreditamos que a contribuição da presente análise (mesmo sucinta), assim como priorizam estudos de pesquisadores comprometidos com a formação do professor de LM, vem também no sentido de dar voz a sujeitos submetidos aos “rigores do ensino acadêmico”, permitindo-lhes reconfigurar sua construção identitária e posicionar-se como os principais críticos

de si mesmos e do trabalho docente, mesmo tratando-se de material específico de um contexto também específico. Esperamos, por conseguinte, que os dados ora analisados possam despertar novos olhares e outras interpretações, mais minuciosas inclusive, sobre a temática aqui contemplada.

Referência bibliográfica

- CORRÊA, M. L. G. *Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português*. IN: SIGNORINI, I.(Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.
- FLORES, V. do N., TEIXEIRA, Marlene. *A alteridade, em Authier-Revuz*. IN: **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 73–87.
- KLEIMAN, Ângela. *Concepções da escrita na escola e formação do professor*. IN: VALENTE, André (Org). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- _____. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. IN: Signo. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas-SP: Mercado de letras, 1994.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso & leitura*. 3ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp,1996.
- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso–ensaaios sobre discurso e sujeito*. 2ed. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et alli. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad: Rojo eCordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, Inês. *Construindo com a escrita “outras cenas de fala”*. IN: SIGNORINI, I. (Org.).**Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras,2001. p. 97-134.
- _____. *O gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada* IN: SIGNORINI, Inês (org).**Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p 53-70.
- SILVA, Wagner. *A constituição de um gênero textual escolar no exercício da escrita coletiva*. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 73-103, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fonte, 1993.

O LÍRICO E A IMAGEM: AS MUITAS FORMAS DA POESIA MODERNA

João Carlos de Carvalho¹⁷

A busca do gênero lírico puro ao longo do século XX se tornou uma obsessão de muitos grandes poetas, como sabemos, e deu um estatuto de linguagem privilegiada a essa forma de expressão sem igual dentro da literatura moderna como um todo. A tradição lírica, de certa maneira, é aquela que, ao longo da evolução dos gêneros, se distanciou das formas de narração corriqueira, ganhando muitas vezes uma aura de sublimidade. Explica-se isso graças a sua condição itinerante entre a busca da imagem e a relação com o referente que o obriga a se deter imprecisamente num campo de discurso fronteiro por excelência, onde não é mais apenas narração, mas não deixa de se apegar a alguma forma de relação descritiva com o possível referente, mas mantido graças a um ritmo que tem ser o mais particularizado possível, em que, isomorficamente, convivem dois espaços antagônicos, o mundo de dentro e o mundo de fora. Diferente da narrativa como um todo, como nos ensina Bakhtin, o estatuto poético aparentemente se basta por si mesmo. Dessa forma, empreende-se que o gênero lírico não é propriamente um discurso literário que tenha de se encaixar neste ou naquele princípio, ou um gênero como o que caracteriza o épico ou o dramático (narração direta em 3ª pessoa ou indireta por meio da 2ª pessoa), já que a busca pela síntese, através principalmente da imagem, ou uma frase que engrene um determinado efeito elocutório, apenas lhe permite vislumbrar a possibilidade do processo narrativo, ou seja, não dá permissão para que se evidencie a apreensão do objeto como algo relatável puramente onde, claro, isso foi profundamente percebido e levado ao extremo pela lírica moderna. É justamente a partir desses princípios que podemos observar o gênero lírico sobre o seu ângulo privilegiado, ou seja, por meio da sua multifacetação de formas muito mais facilmente dada aos experimentos da linguagem, contagiante por excelência (até mesmo em relação a outros gêneros), principalmente a partir do século XIX com Rimbaud e Mallarmé, ao mesmo tempo que se mantém atrelado a uma tradição bastante forte. É portanto provável que depois de lermos um bom número de grandes poetas, que tenham surgido ao longo do século XX, suponhamos que não há propriamente um tipo de expressão estilística de época a que possamos apegá-los numa situação “classificatória” mais adequada. Mesmo que outros gêneros modernos guardem também essa característica, é no lirismo que a verdadeira experiência da linguagem pode atingir um ponto extraordinário de execução, graças principalmente ao profundo diálogo com a força da tradição secular em que o formato poético havia adquirido ao longo de séculos de aprimoramento.¹

No Brasil, por exemplo, são inúmeros os poetas que se encontram (e se desencontram) mesmo por meio de propósitos antagônicos. Nossos primeiros modernistas tiveram uma relação umbilical com a herança parnasiana, como um Manuel Bandeira. Mais adiante, o maior de todos, Carlos Drummond de Andrade, iniciando-se como um poeta *avant la lettre* se esmerou ao longo da sua carreira em buscar formas mais variáveis possíveis, inclusive algumas clássicas. Vinícius de Moraes que se iniciou como um poeta de versos longos e desmedidos acabou por se tornar um dos

¹⁷ Prof. Dr. Teoria Literária. Universidade Federal do Acre. Campus Floresta – Cruzeiro do Sul – AC.

maiores sonetistas da língua portuguesa no Brasil. A união entre tradição e liberdade de expressão do íntimo deu a Cecília Meireles uma condição ímpar de consciência poética em nossa língua. Sem falarmos em outros gigantes, como Jorge de Lima e Murilo Mendes ou mesmo um Mário Quintana, aparentemente muito mais prosaico.

Portanto, o que pode caracterizar o lírico como gênero do devir é a sua capacidade de tentativa de assimilação total do objeto, fazendo deste um todo que respeite intrinsecamente as partes. A percepção do ritmo é algo indissociável da sua compreensão semântica, mas sobretudo convoca uma atenção especial no momento da leitura, principalmente a silenciosa, obrigando a seguir e a buscar o ritmo por meio de tantas modulações de vozes interiores sejam possíveis por meio de necessárias releituras. Um poema só é um poema se puder se lido mais de duas vezes. O fato de a poesia estar relegada a uma prateleira mais escondida nas livrarias e sebos não significa a sua simples desvalorização enquanto objeto mercantil, mas a coloca num mercado restrito que necessita de um público necessariamente preparado para o que quer encontrar, mas que no fundo precise estar sempre aprendendo sobre o próprio objeto. Sua magia vem justamente das inúmeras possibilidades do que esperar dela enquanto leitura (muitas vezes, por outro lado, necessariamente em voz alta, para fazer funcionar no seu campo particular de musicalidade), pois dos seus desvios semânticos o que reparamos é que o gênero, problemático por sua condição especial de demanda muito própria de recepção, principalmente na modernidade, obriga-nos a nos debruçar numa corrente contínua que se dispersa na sua capacidade ímpar de dissolver o objeto no próprio sentido procurado. Nesta relação entre o eu e o objeto, o leitor só teria a ganhar se pudesse fazer da leitura um desafio e um parceiro complementar de uma emoção buscada pela própria leitura, nunca a emoção pela emoção. No jogo de palavras que a poesia se tornou na modernidade, a sensação de desmoronamento apenas abrevia a nossa provável destreza de lidar com as palavras. Diríamos que o leitor de poesia é uma vítima a cair sempre na armadilha da própria linguagem poética, não sendo assim não é poesia, ou no mínimo é apenas uma poesia sem ambição poética, o que daria no mesmo. Aguardar para ela um público muito amplo, nos dias de hoje, principalmente para a poesia moderna, seria a sua própria morte. Sua recepção deve continuar restrita, porque as dificuldades de leitura a obrigam cada vez mais a isso.

A teoria com que trabalho diz respeito a compreender a poesia lírica moderna como um possível gênero que produz discursos a partir de uma matriz de aglutinação onde as palavras se propõem também enquanto “enfeite” de significação, o que muitas vezes caracterizou o alto lirismo no século XX. Atentemos para a tradição que começa a surgir com a poesia pós-romântica de Baudelaire. Naquele período, a poesia conservava um status privilegiado de recepção e propósito de enobrecimento de uma concepção de mundo por meio das particularidades do ritmo e da riqueza da sua linguagem. Baudelaire rompe com isso, mas mantém o elemento altivo da consecução poética herdada dos românticos. Rimbaud estabelece um parâmetro de incomensurabilidade em que a linguagem poética jamais se libertará por inteiro a partir de então. Mallarmé, para ficarmos entre os principais, estabelecerá novas condições elásticas para o que se considerava até então um campo de sublimação por excelência. Todos esses elementos em jogo desafiam a poesia a entrar no século XX como um cavaleiro desataviado de suas principais vestimentas com as quais ela sempre se apresentava. Evidentemente, essa revolução implementada pelos franceses não surtiu um efeito imediato e a poesia moderna inevitavelmente teve de conviver com formas tradicionais não porque elas fossem contrárias ao que se estava criando, mas porque a poesia havia atingido um nível muito

elevado de expressão para descartar o que já havia conquistado. As vanguardas tentariam de alguma maneira acelerar o processo crítico em que a poesia se via mergulhada e isso abriu espaço para todo tipo de exagero, ou pelo menos de acreditar que a crise da linguagem a qual passava a poesia desde Mallarmé entrava numa aguda situação sem retorno.

O que surpreendeu, de qualquer modo, o discurso poético na modernidade é o fato de ele não se saciar com nenhuma forma, mesmo aquela que procurasse apenas destruir a própria tradição. A modernidade, no século XX, acelerou, para o bem ou para o mal, o campo de experimentação, mas não conseguiu esgotar o campo de curiosidade do qual novos poetas foram se apropriando, mesmo quando todas as possíveis linguagens vanguardistas haviam chegado ao seu limite. O natural seria visitar formas antes negligenciadas. Estávamos, na verdade, diante de um desafio ainda maior. O poeta que surge daí, principalmente a partir da década de 30 em diante, quando as novas conquistas formais estão mais ou menos estabilizadas, acaba tomando para si um compromisso de renovação do qual só lhe resta o impossível, isso porque não haverá para ele nada que ultrapasse satisfatoriamente o que a crise de linguagem implica. O que resta para boa parte da grande lírica é a possibilidade de realização na própria linguagem, independente de se estar indo para frente ou para trás.

Para Hugo Friedrich, havia uma linha claramente traçada a partir das rupturas implementadas ainda no século XIX na França. Evidentemente, percebe-se hoje o limite que isso alcança, pois ao trabalhar com conceitos como “despersonalização” ou “desumanização” isso apenas se tornou uma maneira de privilegiar o campo de trabalho intelectual em que a poesia atua, mas que necessariamente não é o único elemento responsável pela alta qualidade atingida pela linguagem e a problemática alcançada. O irracionalismo trabalhado parece ter sido o grande passo para que a linguagem lírica alcançasse uma espécie de língua dos deuses, onde poucos iniciados e privilegiados poderiam ter acesso, mas nem tudo era feito para os anjos. Há uma tal transfiguração dos eus que o limite entre o campo biográfico e o poético praticamente se apagam, na verdade, mas isso simplesmente amplia a capacidade das vozes poéticas que vão surgindo de maneira cada vez mais extraordinária. Estou falando de poetas tão diversos como Dylan Thomas, Wallace Stevens, Luis Cernuda, Paul Celan, Saint-John Perse, Vicente Aleixandre, Marianne Moore, Elizabeth Bishop, Francis Ponge, Giuseppe Ungaretti, Eugene Montale, Sophia de Mello Breyner Andresen, Jorge Guillén, João Cabral de Melo Neto, Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, Federico García Lorca, Willians Carlos Willians, Haroldo de Campos entre muitos outros de igual relevância.

Michel Hamburger nos fala da situação perturbadora que perpassará toda a poesia moderna, desde Baudelaire, de certa forma retomando uma discussão antiga. Mas a sua leitura nos lembra da necessidade de encararmos as “evoluções” em diferentes idiomas, como por exemplo, de um lado as línguas românicas, e do outro as anglo-saxãs. A partir de meados do século XX houve uma tendência avassaladora à chamada antipoesia, mas não era algo simétrico, e apenas uma abordagem minuciosa das diferentes grandes vozes que se erigiram poderia nos mostrar um mapa mais ou menos delineável, algo que representasse a força de uma forma de expressão que se manifestava em várias dicções. A poesia moderna, não necessariamente modernista, é aquela que avança e retoma suas diferentes vestimentas. Na literatura brasileira, o apego às formas fixas dos parnasianos fez com que os modernistas se rebelassem contra um determinado modelo, mas, de certa maneira, as medidas tradicionais jamais foram totalmente abandonadas no que sedesenrolou adiante, e não estou apenas falando na retomada de padrões clássicos da conhecida Geração de 45. Quase todas as grandes vozes atuais da lírica brasileira (dos últimos 30 ou 40 anos) de alguma

maneira se dedicam a alguma forma de ritmo regular. Ana Cristina César, o maior nome da chamada poesia marginal dos anos 70, mostrou em muitos dos seus poemas “livres” uma certa negociação com a tradição. Manoel de Barros, que se dedica a combater o logocentrismo ocidental, talvez seja a única voz de um poeta bem sucedido que procura se manter fiel às formas livres implementadas pelos primeiros modernistas, mas muito mais porque se ele escolhesse outra forma de expressão talvez não conseguisse o mesmo êxito. Outros nomes de importância – Bruno Tolentino, Alexei Bueno, Carlos Nejar, Nauro Machado, Armando Freitas Filho, Paulo Leminski, Fabrício Carpinejar, entre outros. – mantêm de alguma maneira sua ligação com a nossa tradição romântica ou parnasiana.

Tomemos como base, a título de especulação, três poemas de três poetas representativos (já aqui citados) da nossa lavra mais significativa, praticamente contemporâneos em suas produções, produzindo suas obras em linhas muitopróximas em termos de uma poética voltada para o processo de criação, porém por meio de uma reflexão e forma de expressão bastante particularizada. João Cabral de Melo Neto, em “A lição de poesia”, fala-nos da poesia como um desafio de produção, algo que marcou a sua poética ao longo de toda a sua trajetória: “Toda a manhã consumida/como um sol imóvel/diante da folha em branco:/princípio do mundo, lua nova.” Não nos é difícil percebermos que o eulírico surge como uma espécie de demiurgo, transcendendo sua própria condição telúrica, ou sua própria inspiração para o processo do devir poético. Mais adiante, a constatação: “Já não podias desenhar/ sequer uma linha;/ um nome, sequer uma flor/ desabrochava no verãoda mesa:”O eu lírico faz da impotência, por meio dos referentes, o motivo de procurar uma voz, uma transcendência possível e termina a primeira parte do poema mostrando a dificuldade com o próprio mote criador, o que justifica a vinda do demiurgo, do ente privilegiado em que ele se alçou: “(...) que pode aceitar,/contudo, qualquer mundo.”

Na segunda parte do poema, a revelação se torna inteira, já que o mundo deixa de ser abstrato e ganha um novo estatuto dentro do processo criador, graças a um novo elemento: “A noite inteira o poeta/ em sua mesa, tentando/ salvar da morte os monstros/ germinados em seu tinteiro”. Há um rito de passagem graças à presença da noite, e aí os demônios, na maislídima tradição platônica, podem ser soltos: “monstros, bichos, fantasmas/de palavras, circulando,/urinando sobre o papel/sujando-o com seu carvão”. Aqui o demiurgo se apresenta com os seus ingredientes necessários, capaz de dar forma ao que já se prenunciava pela manhã, mas que só ganhou consistência na dicotomia claro/escuro, onde a noite revela os mecanismos de funcionamento de todo o processo de criação poética.

Na terceira parte do poema, a síntese alcançada por meio da reflexão madura, da percepção dos elementos contrários que levaram ao próprio estado poético: “A luta branca sobre o papel/ que o poeta evita,/ luta branca onde corre o sangue/ de suas veias de águasalgada.” É sob esse estado de domínio que o poema revela as brechas da emoção vingadora, aquela que controlada pelo eu lírico lhe auxilia: “e de que servirá o poeta/em sua máquina útil.” Instrumentos estes que variarão sempre dentro do mesmo impulso: “Vinte palavras sempre as mesmas”. Aqui, portanto, o poeta se revela pronto para o desafio de dominar o mecanismo do funcionamento poético. Ora, esse tipo de preocupação marcava os nossos parnasianos, mas a herança talvez venha dos românticos, graças à agudização da consciência criativa, mas o que vemos aqui é uma consciência pronta a qualquer jogo de linguagem que lhe desafie o processo de construção, onde o racional e o irracional se irmanam num mesmo complexo, onde o mundo do lado de dentro e o mundo do lado de fora se confundam e a forma,sempre a mesma ou variável, se constituirá de acordo com o desafio ao“engenho”.

Num poema pouco conhecido chamado “Arte poética”, Carlos Drummond de Andrade nos dá uma pista importante para melhor ampliarmos a nossa discussão. Vale a pena transcrever o poema por inteiro:

Uma breve uma longa, uma longa uma breve uma longa duas breves
duas longas
duas breves entre duas longas
e tudo mais é sentimento ou fingimento
levado pelo pé, abridor de aventura,
conforme a cor da vida no papel.

Ao se referir à tradição clássica por meio da contagem métrica daquele período, o eu lírico se volta para um campo palpável em que a poesia é sempre reconhecida convencionalmente. Há ali um halo de eternidade e emboloração ao mesmo tempo, mas do qual nenhum poeta com vocação consegue se afastar de maneira definitiva. No entanto, ao escolher a forma prosaica de expressão, sem uma medida definida, Drummond mostra bem que o mais importante, ao fechar o poema, é o que está por trás da própria forma, a experiência humana, enfim. O que está em jogo, sendo assim, é a maneira como o processo de criação sabe explorar o manancial da própria vida, pois sem ela não haveria forma que desse conta da problemática que nos impomos ao existir. A poesia é indistacável da técnica, sem dúvida, mas a técnica é indistacável da vida.

Em alguns fragmentos do poema “Uma didática da invenção”, de Manoel de Barros, encontraremos elementos que reforçariam alguns aspectos já discutidos nesse artigo, e que nos ajudariam a fechar a nossa reflexão sobre a lírica moderna. Na terceira parte do poema, ele nos diz: “Repetirrepetir– atêficardiferente,/repetiréumdomdeestilo.”, remete-nos a esse diálogo com o incomensurável estabelecido pela lírica moderna por meio do jogo legado pela tradição e também pelo desconcerto que as vanguardas levantaram no início do século XX. E estamos falando de um poeta que joga livremente com a forma, sem nenhuma preocupação com algum tipo de medida métrica, mas que inevitavelmente estabelece um elo com todas as vozes que reforçam uma tradição. Mais adiante, na parte sétima do poema, o eu lírico levanta a sua bandeira que, de certa forma, acompanhará, ou acompanhou, toda a sua poética: “No descomeço era o verbo./ Só depois é que veio o delírio do verbo./ O delírio do verbo estava no começo, lá onde a/criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. E aí a invenção sinestésica se apresenta como uma maneira de composição em que a linguagem nada mais é que resultado de um ato perceptivo. Nesse tateamento fenomênico, Manoel de Barros simplesmente reforça um estatuto poético imprescindível, que independe da forma escolhida, mas que se vincula a uma força intuitiva que sem dúvida foi refinada na concepção da própria poesia moderna. E ele nos diz, mais à frente, “Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer/nascimentos –/O verbo tem que pegar delírio.” Aqui temos o processo onde a voz lírica que emerge não passa de uma forma mais acurada de percepção do universo. Aí está toda a história da evolução da lírica moderna, que nos seus contorcionismos lógicos, no seus enigmas, nada mais reforça que a própria problemática humana e, no caso, a sua despersonalização ou desumanização não é mais que uma outra maneira de falar do que nunca deixou de estar em jogo: a nossa própria condição de perceber e interpretar o mundo à volta com o nosso espanto. A lírica moderna apenas nos mostra, mais que em qualquer outro momento, os limites da lógica na tradição do pensamento ocidental.

É Harold Bloom que nos lembra que a influência poética não acarreta a diminuição da originalidade, mas torna muitas vezes um poeta ainda mais original (p.35-6). Essa relação de forças é extremamente palpável na evolução da lírica como já foi demonstrado em vários estudos. Mas o que nos sobressalta é a maneira como a lírica moderna transformou isso num campo de batalhas bastante peculiar, dentro do quadro geral da literatura ocidental. Enquanto em outros gêneros (como o dramático, o romance) a ruptura se dá de forma avassaladora e qualquer retorno a fórmulas antigas é vista como retrocesso, a poesia faz da tradição uma alavanca para as suas múltiplas formas de manifestação, mantendo uma hábil maneira de lidar com os dois lados, afinal as muitas formas de musicalidade da poesia não pode prescindir de limites. A poesia moderna nesse caso nos mostra que a voz poética não é para qualquer um, apesar de tantos arriscarem versos. A competência poética exige uma competência técnica acima de tudo, com o risco de o fracasso ser completo. Mas essa competência técnica não é nada se aliada a ela não houver uma profunda intuição do humano e suas contradições.

Notas:

1. Evidentemente não estou me referindo à famosa função poética de Roman Jakobson que diz mais respeito ao mecanismo da linguagem como um todo. Aqui o que interessa é entender a linguagem poética como uma forma de elaboração superior que de alguma maneira acaba influenciando decisivamente outros gêneros, como o romance e o teatromodernos.

Bibliografia teórica consultada

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornini Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988. 439 p.

BLOOM, Harold. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. Trad. Arthur Nestrovski. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 213 p.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.349 p.

HAMBURGER, Michel. *A verdade da poesia: tensões na poesia moderna desde Baudelaire*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 462 p.

CLEMENTINA DE JESUS: A AUTORIA PELA VOZ MIDIATIZADA E PERFORMATICA ATRAVÉS DO CANTO

Jussara Bittencourt de Sá¹⁸
Carlos Alberto da Silva¹⁹

Resumo

Propomos uma análise sobre a autoria pela voz a partir do corpo expandido e midiaticado como imagem-tempo. Neste espaço, o dos signos, está Clementina de Jesus como texto criativo de cultura, matéria de uma memória a ser explorada pela oralidade mecanicamente midiaticada. Entendemos os cantos aprendidos com sua mãe, que por sua vez aprendeu com pai, mãe, avós – alguns destes familiares, escravos –, no processo das manifestações orais. A voz/autora de Clementina transita do plano físico (corpo) e sócio-cultural para materialidade da voz no plano da canção brasileira contemporânea via indústria cultural e de entretenimento, com suporte nos meios midiáticos.

Palavras-chave: voz; música; autoria; cultura

Abstract

We offers for discussion the analysis of the authorship by the voice from the expanded and mediatized body as image-time. And in this space, of the signs, is Clementina de Jesus as a creative text of culture, as part of a memory to be explored by orality mechanically mediatized. The point are the chants learned with her mother, who also learned among family – some of these relatives, slaves – in the process of oral manifestations. The voice/author of Clementina passes through the physical (body) and sociocultural plans by the materiality of the voice in the level of the contemporary Brazilians on cultural and entertainment industry, with a support in the medias phere.

Key words: voice; media; authorship; culture

Cultura e oralidade

A imagem de uma negra velha, vestida de branco e com um lenço na cabeça cantando jongs, lundus e sambas de partido-alto poderia ter ficada restrita apenas às pessoas frequentadoras das festas religiosas ou pagãs de bairros pobres do RiodeJaneiro. Também poderia ser privilégio das patroas para quem Clementina de Jesus trabalhou até os seus 63 anos de idade como empregada doméstica lavando e passando roupas, cozinhando e limpando casas. Muitas de suas empregadoras não gostavam de ouvi-la cantar. Diziam que ela tinha uma voz desafinada e muito grave, semelhante a de um homem. Mal sabiam que esta voz seria responsável pelo resgate histórico cultural de uma manifestação oral sem registro no Brasil: a influência do canto dos negros escravos e de libertos.

¹⁸Professora e Pesquisadora da Universidade do Sul de Santa Catarina

¹⁹ Mestrando Program de Pós-graduação Letras – Universidade do Sul de Santa Catarina

Desde que Clementina de Jesus cantou em público no Teatro Jovem (Rio de Janeiro) no dia 7 de dezembro de 1964, no primeiro show da série de espetáculos Menestrel, sob a direção de Hermínio Bello de Carvalho, muitas publicações trataram dela e de sua performance²⁰ em cantar. Tais publicações, ao lado dos registros de sua voz e de sua imagem em movimento, constituem o espaço de expressão onde podemos encontrar o corpo expandido e midiaticado como imagem-tempo. É neste espaço, o dos signos, que Clementina está como texto criativo de cultura, como matéria de uma memória²¹ a ser explorada naquilo que Heloisa Valente chama de oralidade mecanicamente mediaticada. Ou seja: os cantos aprendidos com a mãe, que por sua vez também aprendeu com sua mãe (negra escrava), e assim por diante, serão registrados e transportados pelas mídias terciárias²², proporcionando um trânsito nas manifestações orais.

Vamos ter a música e a língua como linguagens distintas. A música como única referência concreta, como lei, a série harmônica; a língua construída sobre signos já existentes, convencionais. A música vai contar como apoio da voz humana, que é o único instrumento que se caracteriza por reunir num mesmo corpo executante e meio de execução, seja do cantor, do ator, do contador de história, para expressar um sentimento ou um estágio psicológico. E assim teremos o canto como este suporte para expressar as diversas manifestações de um grupo social. Para Paul Zumthor, o canto depende mais da arte musical do que da gramática. “Ele se coloca, por esta razão, entre as manifestações de uma prática significativa privilegiada, a menos inapta, sem dúvida, para tocar em nós o cordão umbilical do sujeito, onde se articula nos poderes naturais a simbologia de uma cultura”²³.

E quando Clementina ouve e depois expressa o cantar de sua mãe e, portanto, de seus ancestrais negros escravos, está se afirmando e reivindicando a totalidade de seu espaço, num território manifestado pela oralidade: o falar, o cantar, atravessando a fronteira entre o dito e o cantado, em que o meio cultural condiciona o sentimento que cada um tem de suas diferenças.

Assim, percebemos a aproximação entre corpo e música, que surge como uma espécie de transposição metafórica dos ritmos corpóreos, o que, aliás, como observa Valente, as percepções rítmicas estão na base da cultura. Zumthor acrescenta ainda que a maior parte das performances poéticas, em todas as civilizações, sempre foram cantadas. “No mundo de hoje, a canção, apesar de sua banalização pelo comércio, constitui a única verdadeira poesia de massa”²⁴.

Para Clementina difundir aquilo que aprendeu ouvindo na infância terá que se tornar sujeito da oralidade mecanicamente mediaticada, garantindo o registro de um cantar que estava apenas na palavra falada e não na palavra escrita. Por conta da necessidade de uma performance mediaticada, Clementina de Jesus traz consigo toda a memória de um passado marcado pela

²⁰Performance aqui segue a definição de Paul Zumthor (1997, p.155) em que pode ser considerada ao mesmo tempo um elemento e o principal fator constitutivo. Instância de realização plena em que determina todos os outros elementos formais que, com relação a ela, são pouco mais que virtualidades.

²¹BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução: Paulo Neves da Silva, São Paulo, Martins Fontes, 1990 –204p.

²² Trata-se da performance da canção, que Heloisa Valente (2003, p.97) aponta como necessidade de um meio físico ou conjunto deles para que a comunicação se processe, baseado nas definições do especialista em ecologia da comunicação, Vicente Romano (1993, p.67/68). Têm-se, então, as mídias: primária, secundária e terciária. a) Primária: comunicação por meio do corpo (voz, gestos, vestimentas, adereços etc); b) secundária: transporta a mensagem ao receptor sem que se necessite de um aparelho para sua codificação (diversos signos visuais: escrita, desenho e pintura); terciária: transporta os sinais mediante o uso de aparelhos tanto na emissão, quanto na recepção da mensagem, como exemplo a televisão.

²³ ZUMTHOR, Paul. *A poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo, HUCITEC, 1997 – 223 p – p188.

²⁴ ZUMTHOR Op. Cit. p. 188.

presença cotidiana da música. Tem-se uma mulher negra e velha, de voz inigualável, e com várias faces plenas de significação, para ser ouvida por uma platéia diferente daquela com a qual estabelecia um diálogo em torno da música e onde, de fato, a distância entre palco e plateia inexistia. É construído, desta forma, uma identidade para a artista que aos 63 anos de idade inicia um projeto de vida. E estas três categorias resumidas em um corpo (mulher, negra e velha) são forjadas para que ela seja depositária de um conhecimento que precisa ser interpretado na produção cultural contemporânea, numa busca da multiplicidade de relações de caráter intertextual.

A função de transmissão da memória do grupo social é normalmente atribuída, nas sociedades tradicionais, aos mais velhos. Por outro lado, a representação de velhice está submetida à lógica reinante na sociedade, veiculada basicamente à noção de um tempo linear, capaz de dar conta do movimento fundamental do progresso da vida dos homens. E este progresso é de uma visão tecnológica e racional que classifica os homens em função de seu lugar no mercado de trabalho.

Sendo assim, podemos fazer uns questionamentos sobre o por que da voz de Clementina chegar à condição de autoria e como isso se caracteriza no modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade? E no recorte cultural, onde se inscreve esta voz/autor? Ou sua autoria, na temporalidade, só ocorre pela mediação?

É possível responder a tais questionamentos lembrando que a cultura brasileira, por muitos séculos, se desenvolveu em grande parte pela oralidade, decorrente dos sistemas político, econômico e a forma de poder no período colonial e pós-colônia. O desenvolvimento baseado na cultura da oralidade pode ser explicado por números. A partir do século XIX, por exemplo, a porcentagem de analfabetismo começava a cair. No entanto, até 1920, o índice de analfabetismos superava 2/3 dos brasileiros, o que equivalia a 64,9% das pessoas acima de quinze anos. Há de se ressaltar que o índice de analfabetismo entre as famílias pobres e, principalmente, entre os negros era maior ainda. Em fins do século XIX e meados do século XX, por esta condição, o país poderia ser explicado por um dos três tipos de oralidade definidas por Paul Zumthor em *A letra e a voz*: a literatura medieval.

A primeira seria a oralidade primária, quando não há contato com a escritura, o que não seria o caso do Brasil colônia e, muito menos, pós-colônia. A sociedade brasileira estaria na condição de oralidade mista em que a influência da escrita permanece externa, parcial e atrasada (o que, aliás, ocorre dos anos de 1870 a 1920 – e este recorte é uma questão temporal para inserção de Clementina de Jesus). Neste segundo tipo de oralidade há uma recomposição com base na escritura num meio onde se tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. Por isso, vale recorrer em Zumthor para entender e observar que a oralidade mista procede da existência de uma cultura “escrita” (no sentido de “possuidora de uma escritura”).

No interior de uma sociedade que conhece a escritura, todo texto poético, na medida em que visa a ser transmitido a um público, é forçosamente submetido à condição seguinte: cada uma das cinco operações que constituem sua história (a produção, a comunicação, a recepção, a conservação e a repetição) realiza-se seja por via sensorial, oral-auditiva, seja por uma inscrição oferecida à percepção visual, seja – mais raramente – por esses dois procedimentos conjuntos.²⁵

²⁵ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Tradução de Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993 - 324 p19.

Apesar de Clementina vir de um grupo que pouco conhece o processo de escrita, ela pode ser vista como um caso a parte por ter freqüentado a escola – estudou num orfanato–e, portanto, aprendeu a ler e a escrever. Os pais Paulo Baptista de Araújo Leite e Amélia Laura de Jesus eram filhos de escravos e com eles restavam algumas manifestações da cultura oral do tempo das senzalas.

Clementina aprendeu melodias que Dona Amélia cantava enquanto fazia as tarefas domésticas. A menina ficava atenta aos jongs, incelências (ou excelências)²⁶ e cantos de trabalho²⁷reproduzidos por aquela voz forte, aprendendo, naturalmente, a cantoria de seus ancestrais. Vai manter na memória aquilo que sua voz irá reproduzir mais tarde para os registros escritos e midiáticos.

A voz no corpo

Mas não só pela memória que o resgate cultural vai ocorrer, há de se observar que o corpo físico interage nestas manifestações culturais. Portanto, entende-se que o corpo é a materialização daquilo que é realidade vivida e que determina a relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de cada ser tanto para o bem como para o mal, em seu melhor e seu pior. É um conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional e do jurídico. A presença corporal leva ao funcionamento, as modalidades e o efeito, em nível individual, às transmissões orais, da poesia à canção. Esta definição de corpo é de Zumthor que considera ainda com efeito a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emancipação do corpo e que, em nível sonoro, o representa plenamente.

Zumthor destaca que é pelo corpo que somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser e aceita beatificamente sua servidão e que a partir desse sim primordial, tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra–ou aquilo com que o homem os representa²⁸.

A representação do homem constitui um tecido social com todos os signos produzidos pela língua, o que para Foucault será um dos momentos importantes em uma sociedade, principalmente quando se atribui palavras, maneirismos e grandes frases, rituais de linguagem, à massa anônima do povo para que possa falar de si mesmo – falar publicamente e sob a tripla condição de esse discurso ser dirigido e oposto a circular no interior de um dispositivo de poder bem definido²⁹. E a partir destas observações compreendemos a voz que chega aos ouvidos de Clementina por intermédio da voz de sua mãe para depois ser cantada em festas ou nas várias cerimônias das quais ela participa durante a juventude e sua fase adulta, neste convívio social. É quando faz aparecer o fundo até então quase imperceptível das existências culturais de uma ancestralidade recente.

²⁶ É uma espécie de canto entoado no cerimonial de velório, não especificamente negro, aos pés do morto, enquanto os benditos são cantados à cabeça. (Uma incelência que é pra ele/uma incelência que é pra ele/ Mãe de Deus/Mãe de Deus/Oh! Mãe de Deus/Rogai a Deus por ele). Este canto está gravado no disco Marinheiro Só, de Clementina de Jesus.

²⁷ É uma música não tipicamente negra e sua função seria de amenizar a dureza das tarefas durante o trabalho. Como por, aproximadamente, três séculos o trabalho mais árduo foi reservado ao negro, não é difícil entender a associação do canto de trabalho à comunidade negra. Nos trabalhos na cidade, os negros cantavam sozinhos ou em grupos durante toda a tarefa. (Atividade no abano/ antes que o fogo se apague/ antes que o fogo se apague/na cinza fica o calor). Este canto está gravado no disco Clementina de Jesus, que tem como convidado especial Carlos Cachça.

²⁸ZUMTHOR. *Poesia oral*. p. 157.

²⁹ FOUCALT, Michel. *O que é um autor?* Ed. Alpiarça-Portugal: Veja Passagem, 1997. 160p. p. 123

A voz de Clementina traz elementos que circundam um momento em que tem lugar a performance, prefigurado no tempo sócio-histórico, que não é jamais indiferente, mesmo quando deste se desliga e, mais ou menos, o transcende por intermédio da tecnologia.

Mas antes desta voz se desprender do corpo para ganhar a virtualidade midiaticizada, é preciso entender que cada sociedade, cada tradição e cada estilo fixa seus próprios pontos de suspensão. Porque há uma voz que fala, que diz, e há uma outra que canta. O canto depende mais da arte musical que das gramáticas. Ele se coloca entre as manifestações de uma prática significativa privilegiada e que Zumthor define como sendo a menos inapta “para tocar em nós o cordão umbilical do sujeito, onde se articula nos poderes naturais a simbologia de uma cultura”.³⁰

Paul Zumthor faz uma divisão nesta questão da oralidade e denomina o falado de o *dito* comum no uso da língua e da qual apenas uma pequena parte é explorada dos recursos da voz. O restante de outra parte desta dimensão vai aparecer no canto, porque o papel do órgão vocal consiste em emitir sons audíveis conforme as regras de um sistema fonético que procede de exigências fisiológicas. Mas algumas vezes ela sacode suas limitações e, então, se eleva o canto, elevando as potencialidades da voz e, pela prioridade que ele concede a elas, delineando a palavra.

A autoria pela voz

E assim chegamos a questão do porquê a voz de Clementina alcança a condição de autoria, mas antes é necessário um retorno ao tempo para entender que a oralidade na Idade Média (entre 1100 a 1200) é o momento de interação física; é quando o trovador e seu público estavam próximos um do outro, sem estar separados por uma cortina como ocorre atualmente numa apresentação cênica, num espetáculo musical no teatro ou em praça pública. Portanto, poderiam interagir e, assim, a platéia torna-se co-executora, assumindo papéis complementares. Naquele período, o trovador aproveita as execuções poéticas cortesãs para se dirigir a uma dama em particular presente à audiência. Gumbrecht destaca que a composição poética significa constituir um texto (como texto) e realizar este texto com a voz, na realidade com todo o corpo. “O amor tematizado no texto não era apenas platônico, mas implicava sempre, no mínimo, a possibilidade de sua realização físico-erótica”, ressalta.³¹

Dessa forma passa-se a entender o processo de autoria pela voz, esta possibilidade de materialização textual pela oralidade vocálica, e todas as implicações teóricas sobre a função do autor e sua definição. Há de se destacar que a leitura e a escrita, na Idade Média, estavam restritas a muito poucos, sobretudo cléricos, que assumiam a função de “memória” de toda a sociedade. Essa divisão de trabalho era parte de uma ordem mundial, de cosmologia inalterável e indiscutivelmente a expressão de Deus.

Por esta razão (e novamente retomamos Gumbrecht), a palavra *auctor* do latim medieval conseguiu assumir tantos papéis. *Auctor* era antes de tudo, Deus, provedor de toda significação; mas *auctor* era também o patrono que patrocinava um manuscrito, ou aquele que “inventava” um texto. Podia ser a pessoa que copiava o texto no pergaminho; e, finalmente, era também a pessoa que emprestava sua voz ao teatro recitando texto. Assim, temos a autoria pela voz a partir da análise e de estudo desenvolvidos por medievalistas como Gumbrecht e Zumthor.

³⁰ ZUMTHOR. *Poesia oral*. p. 188

³¹ GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. Tradução Lawrence Flores Pereira, São Paulo, Editora 34, 1998. 319 p. p.41

Foucault, em *O que é um autor?*, define que a função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. Acrescenta que não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização. Portanto, não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produto, mas através de uma série de operações específicas e complexas. Há de se entender, ainda pelo olhar de Foucault, que a função do autor não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Evidencia-se que a voz é mais que mero condutor de textualidade preexistentes, sejam verbais ou musicais. Ruth Finnegan, em seu artigo *O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance?*, observa que a voz é em sua presença melódica, rítmica e modulada, parte da substância. A letra de uma canção em certo sentido não existe a menos e até que seja pronunciada, cantada, trazida à tona com os devidos ritmos, entonações, tímbrs, pausas. A canção não tem “música”, ressalta Finnegan, até que soe na voz. Na voz cantada surgem elementos agregados à performance deste tipo de oralidade, assim como na voz falada, que são identificados pelas manifestações culturais. Uma cultura age sobre os indivíduos do grupo social como uma programação contínua, que fornece gestos, falas, idéias, de acordo com cada situação. Dessa forma, a música perde seu traço vital, orgânico, empobrecendo sua capacidade expressiva. Valente, resume, que parece ser possível estabelecer uma linha demarcatória clara e nítida entre canto e entoação da fala.

Se os traços que determinam uma voz-padrão para a estética musical variam de acordo com cada época, cultura, entre outros aspectos, existe em contrapartida, um referencial praticamente invariável, que são os fundamentos psicofisiológicos e acústicos da emissão, ou melhor: como se canta. E cantar se aprende imitando, ouvindo e vendo e por isso tem-se os vários momentos da temporalidade das vozes. A sonoridade da voz e, portanto, a maneira de cantar permite a muitas culturas pensá-la como modelo de uma essência universal que seria regida pelo movimento permanente. E aqui há de se pensar a voz e o som, este movimento inscrito na sua forma oscilatória. A voz de quem canta torna-se uma “onda sonora, que é formada de um sinal que se apresenta e de uma ausência que pontua desde dentro, ou desde sempre a apresentação do sinal. (O tímpano auditivo registra essa oscilação como uma série de compressões e descompressões)”, conforme Wisnik.³² Por outro lado, o instrumento voz não dispõe, a princípio, de referências externas a ele. Se atualmente existem aparelhos capazes de registrar os sons que produz a voz ou ainda os processos pelos quais produz os sons, trata-se de um instrumento embutido no próprio organismo e não dispõe de teclas, chaves ou qualquer outro elemento de localização para explicar esta voz que canta. A arte do canto, complementa Valente, fundamenta-se num paradoxo: “ao mesmo tempo em que se baseia na recuperação do natural, embotado pela culturalização–respiração, relaxamento, articulação, refinamento da audição etc.–, é altamente sofisticada, pois todos os processos devem ser tecnicamente dominados”.³³ Por esta definição da arte de canto de Heloisa Valente, vamos perceber em Clementina de Jesus não uma voz sofisticada, trabalhada nas técnicas do canto, capaz de seduzir grande público pelo alcance das notas. Mas sua performance comporta valores próprios que, talvez, mude ou se inverta cada vez que a mesma canção for cantada, porque

³² WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. p 18

³³ VALENTE. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. 129

tudo vai depender da situação performanciais, de acordo com o momento em que o canto se insere. São os tempos, que Zumthor vai classificá-los de “convencional”, “natural”, “histórico” ou “livre”³⁴. E a voz performática de Clementina se ajusta a tais tempos: pode ser numa ritualística de candomblé, de umbanda ou nas festas católicas onde era chamada para cantar, também nas cerimônias fúnebres ou nas apresentações nos teatros, nos palcos ao ar livre.

Homi Bhabha destaca que em um movimento secundário é possível “articular identidades essenciais e expressivas entre diferenças culturais no mundo contemporâneo”³⁵. Com esta identidade cultural e a particularidade de quem canta é que a voz vai ganhando autoridade, principalmente quando transforma-se em corpo midiático. Gumbrecht chama de “rádio-presença de sua voz”³⁶, quando se refere a Evita Perón, que dominou a Argentina de 1945 a 1952, se utilizando da oralidade midiática para estar em todos os lugares. E Clementina também está em todos os lugares com sua voz/autora midiaticizada, resgatando elementos culturais da oralidade brasileira de um período entre o fim e os anos que precedem a escravidão institucional do Brasil.

Referência bibliográfica

- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o Espírito*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- BEVILAQUA, Adriana Magalhães. *Clementina, cadê você?*. Rio de Janeiro, LBA/Funarte, 1988.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.
- CARMO Jr. A voz: entre a palavra e a melodia. In: *Teresa: revista de literatura brasileira. Literatura e canção*, 4/5. São Paulo, Editora da USP, 34 letras, 2004.
- DAVINI, Silvia. Voz e palavra: música e ato. In: MATTOS, Claudia Neiva et alli (org). *Palavra cantada*. Rio, 7 Letras, 2008, p. 307-315.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História quantitativa da alfabetização no Brasil*. in RIBEIRO, V.M. (org.), 2004.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Ed. Alpiarça-Portugal: Veja Passagem, 1997. GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. Tradução Lawrence Flores Pereira, São Paulo, Editora 34, 1998.
- _____. *Corpo e forma*. Rio, Eduerj, 1998.
- MATTOS, Claudia Neiva etalli. *Ao encontro da palavra cantada*. Rio, 7 letras, 2001.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. *Literatura e música*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- SANTIAGO, Silviano. Democratização no Brasil: 1879-1981. In: ANTELO, Raule alli.(org) *Declínio da arte/ ascensão da cultura*. Florianópolis, Letras Contemporânea, 1998.
- TATIT, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo, Atual, 1986.
- _____. *O século da canção*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2004.
- _____. *O cancionista*. São Paulo, Edusp, 2002.
- _____. *Todos entoam*. São Paulo, Publifolha, 2007.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo, Editora 34, 1998.

³⁴ a) **Tempo convencional** – tempo ritual, que surge na maioria das religiões, as performances da poesia litúrgica; já o tempo social normatizado é o conjunto das etapas da cronologia coletiva, ocasionando a convocação pública. b) **Tempo natural** – aquele das estações, dos dias, das horas, proporciona a uma abundante poesia, que se tornou folclórica, seu ponto de ancoragem está na duração vivida: devido a uma ligação direta com os ciclos cósmicos, como as serenatas ou as velhas canções de alvorecer. c) **Tempo histórico** – é o que marca e dimensiona um acontecimento imprevisível e não ciclicamente recorrente, concerne a um indivíduo ou a um grupo. Esse tipo de performance é de quase todos os cantos “engajados” e de protesto, que forma uma parte considerável da poesia oral existente no mundo. d) **Tempo Livre** – é o laço que ata a performance ao fato vivido e se afrouxa facilmente. Resta a maravilha do canto. A alegria ou a tristeza provocadas pelo acontecimento ou pelo humor, por seu turno, talvez, suscitem mais um puro desejo de cantar, do que o gosto por uma canção em particular: pouco importa o texto; apenas importa a melodia; a relação “histórica” é rompida, o tempo é abolido.

³⁵ BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998. P. 301

³⁶ GUMBRECHT. *Modernização dos sentidos*. p. 247

- _____. *Domingos Caldas Barbosa: o poeta da viola, da modinha e do lundu*. São Paulo, Editora 34, 2004.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Um objeto fugidio: voz e “musicologias”. In: MATTOS, Cláudia Neiva et al. (org). *Palavra cantada*. Rio, 7 Letras, 2008, p. 99-123.
- VALENTE, Heloisa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo, Annablume, 1999.
- _____. (org). *Música e mídia: novas abordagens sobre canção*. São Paulo, Fapesp. Via Lettera, 2007.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989
- _____. “Cajuína transcendental”. In: BOSI, Alfredo. *Leitura de poesia*. São Paulo, Ática, 2003.
- ZUMTHOR, Paul. *A poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo, HUCITEC, 1997.
- _____. *A letra e a voz*. Tradução de Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- _____. *Escritura e nomadismo*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queros. São Paulo, Ateliê Editorial, 1995.
- _____. *Performance, recepção e leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

SOBRE A LEITURA E *O QUATI E OUTROS CONTOS*, DE FIDÊNCIO BOGO¹

Luiza Helena Oliveira da Silva³⁷
Francisco Neto Pereira Pinto³⁸

Resumo

Este trabalho discute concepções de leitura a partir da análise do livro *O quati e outros contos*, do escritor tocantinense Fidêncio Bogo (2001). O artigo propõe a leitura como um gesto que (também) constrói os sentidos, sentidos estes que muitas vezes escapam ao —controle do enunciador, principalmente quando se levam em conta os assujeitamentos histórico-ideológicos.

Palavras-chave: Leitura; discurso; sujeito.

Abstract

This work discuss reading conceptions from the analysis of the book *O quati e outros contos*, wrote by the tocantinense Fidêncio Bogo (2001). The article proposes the reading as a gesture that (also) constructs the meanings, these meanings that a lot of times escapes from the —control of the enunciator, mainly when it takes in account the historical-ideological subjections.

Keywords: Reading; speech; subject.

Introdução

É possível chegar pela leitura às intenções do autor? Para algumas vertentes teóricas e algumas práticas, mais precisamente as escolares, ler é reconhecer as intenções do autor, recuperando o que este pretendeu dizer. Para tal, recorre-se a elementos, como dados do autor unidos a informações sobre o contexto histórico (que numa metalinguagem mais atual podem revestir de forma equivocada e redutora o conceito de — condições de produção. Assim, as intenções e, portanto, os sentidos legítimos a serem atribuídos ao que se lê lá se encontram, na superfície do texto, à espera de um leitor atento e eficiente, conhecedor do código lingüístico e de determinadas artimanhas da linguagem. Nessa perspectiva, o foco do sentido é o autor, sendo o leitor reduzido a um papel passivo de decifrador (Koch & Elias, 2006).

Partindo dessa premissa, no livro de contos que nos propomos a analisar, esse objetivo poderia ser facilmente alcançado. Fidêncio Bogo, escritor de origem catarinense, residindo há algumas décadas no Tocantins fornece de antemão ao leitor de seu livro *O Quati e outros Contos* (Bogo, 2001) as suas intenções. Tanto na dedicatória quanto na introdução, podemos depreender sem maior esforço o que a que o autor prontamente se propõe. Uma vez recuperadas as intenções encerrar-se-ia o esforço de leitura? É a partir dessas pretensões anunciadas que este trabalho se desenvolve, visando aliar à análise dessa produção tocantinense reflexões sobre a leitura dos textos literários no contexto escolar.

³⁷Profª Drª em Estudos da Linguagem (UFF), professora do curso de Letras e do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

³⁸ Pós-graduando em Leitura e Produção escrita pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, onde também trabalha como técnico administrativo.

Como fundamentação teórica, utilizamos a semiótica discursiva, aliada a AD francesa, e trabalhos que tematizam o letramento escolar. Além do livro de Bogo, serão discutidos aspectos relativos à literatura a partir de reflexões trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999), pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e Referencial Curricular para o Ensino Fundamental no Tocantins (Tocantins, 2009).

A obra de Fidêncio Bogo é uma das selecionadas pela comissão responsável pelo vestibular da UFT (Universidade Federal do Tocantins) para ingresso em 2010. Como tem sido comum ao longo dos anos, a comissão seleciona para serem lidas pelos candidatos obras consideradas canônicas, produções contemporâneas e da literatura regional. Para 2010, foram indicadas *O Guarani*, de José de Alencar; *Cantares*, de Hilda Hilst; *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa; e *O Quati e outros Contos*, de Fidêncio Bogo. Ao nos propormos analisar o texto de Bogo, assumimos a pretensão de considerar a totalidade do volume, levando em conta não apenas os contos propriamente ditos, mas outros textos que aí têm lugar, como o prefácio, a introdução, a dedicatória e a nota biográfica trazida na contracapa do livro, tendo em vista que um leitor passaria por esses lugares, que conjuntamente atuam para a produção de determinados efeitos de sentido. Tal atenção se deve ainda por que esses elementos pré-textuais acentuam o caráter didático da obra e, por isso mesmo, provocam-nos a refletir sobre a leitura da literatura no ambiente escolar³.

As boas intenções

Um dos maiores desafios da escola consiste em efetivamente garantir o desenvolvimento da competência do educando para a leitura. Uma primeira questão que de imediato se apresenta diz respeito à própria concepção de leitura assumida consciente ou inconscientemente pelo professor. Se de modo consciente, o professor deverá antever as implicações decorrentes de sua práxis pedagógica. Se inconsciente, o professor apenas recorre a procedimentos já assentados pela sua formação ou pela experiência docente sem necessariamente considerar as conseqüências do que propõe. É o que ocorre, também, quando se opta por um livro didático e se reproduzem fielmente nas aulas o que o autor do livro estabelece sem levar em conta as implicações do que está sendo preconizado pelas atividades apresentadas.

A depender das crenças ou opções teóricas, a leitura pode apontar para distintos caminhos, desde aquele que centra os sentidos no emissor/remetente/autor/enunciador, e, portanto, ler é buscar reconhecer o que um sujeito quis dizer (e disse), a concepções que se centram no leitor/receptor/enunciatário/destinatário⁵, que, nesse caso, pode advogar diferentes sentidos para o que lê, no exercício de uma liberdade às vezes entendida como absoluta. Pode-se ainda considerar que os sentidos nascem na interação entre autor-texto-leitor ou no diálogo entre sujeitos postos em relação pelo texto. Interessa-nos, afinal, pensar que, na escola, a cada concepção corresponde uma dada prática ou que cada prática atualiza uma certa compreensão sobre o que é ler, como surgem ou se produzem sentidos, o que deve ou não ser feito, o que se pode ou não ensinar, quais são os limites ou, para usar uma expressão do poeta Manoel de Barros, os —deslimites da palavra (Barros, 1994).

No capítulo dedicado à Língua Portuguesa no Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Tocantins (2009), a indicação sobre a leitura surge já na introdução. Após apresentar a leitura como uma das — áreas básicas do ensino de Língua Portuguesa, vinculando sua abordagem a uma concepção de linguagem como —atividade discursiva, o referido documento expressa a concepção de leitura aí assumida:

No que se refere à leitura, um dos pontos fundamentais na exploração do texto será levar o aluno a perceber as marcas deixadas pelo autor. Entretanto, o educando não deve ser induzido no seu processo de análise e reflexão do texto, para não impedi-lo de uma apropriação particular do mesmo. (Tocantins, 2009, p. 250)

Como o documento deixa claro, a ação de —levar o aluno a perceber as marcas deixadas pelo autor— pode ser confundida com uma indução de seu processo de apropriação do texto. A negação assume aí um caráter polifônico, deixando antever a que pode ser reduzido o papel do aluno nas atividades de leitura na escola. Há, portanto, um dever fazer contrapondo-se a um não dever fazer, sem que se fique claro como é possível garantir que não se incorra no equívoco da indução, isto é, no exercício de apenas levar o aluno a reconhecer os sentidos já lidos por um sujeito-leitor mais experiente — como o que organiza as questões do livro didático ou o professor, ambos muitas vezes imbuídos pelas boas intenções de garantir que se percorram determinados (e exclusivos) caminhos na leitura de um texto.

Quando se trata, por exemplo, da leitura do texto literário, a experiência subjetiva de fruição ficaria muitas vezes obscurecida pelo reconhecimento dos significados e valores culturais e históricos associados ao texto (Rangel, 2007, p. 129). Assim, ler um texto de Álvares de Azevedo pode ser reduzido a um exercício de confirmar leituras anteriores, legitimadas pela escola e pela academia, que o situam como um representante do —mal do século—, que aborda determinados temas e que apresenta em seus poemas determinadas características formais que lhe conferem a denominação de autor romântico. Parte-se da teoria ou da história da literatura para a leitura, que é, portanto, uma leitura de reconhecimento de um sentido já dado. Talvez por isso os livros sejam férteis em fragmentos: não é a leitura de —O Navio Negreiro—, de Castro Alves, que afinal interessa, mas o reconhecimento de que no fragmento selecionado se encontram empregados determinadas figuras de linguagem (Amaral et. al., 2005, p. 47).

Mais adiante, quando se retomam os objetivos relacionados à leitura, o Referencial Curricular declara que cabe ao aluno —analisar criticamente diferentes discursos— e que, para isso, entre outras ações, este deveria se tornar capaz de inferir —as possíveis intenções do autor, ou seja, as intencionalidades lingüísticas marcadas no texto— (Tocantins, 2009, p. 259). O Referencial assume, portanto, a possibilidade de reconstituir, ainda que modalizadas pela expressão —possíveis—, as intenções do autor, empreendendo, para isso, a análise de determinadas marcas textuais.

No dicionário de semiótica, são apresentadas distinções entre os conceitos de intenção e intencionalidade, que aparecem como sinônimas no documento tocantinense. Greimas e Courtés rejeitam o termo intenção relativo à comunicação por julgá-lo redutor:

Essa noção nos parece criticável na medida em que a comunicação é então encarada, ao mesmo tempo, como um ato voluntário — o que certamente nem sempre é — e como um ato consciente — o que depende de uma concepção psicológica, demasiadamente simplista, de homem. (Greimas & Courtés, 2008, p. 267).

Conforme podemos depreender dos problemas levantados na definição do verbete, a comunicação pressupõe coerções e determinações, que eliminam a possibilidade de conjeturar sobre a enunciação como um ato do domínio absoluto de uma consciência individual e subjetiva. Estaríamos nesse caso diante de uma concepção idealista e, por isso mesmo, simplista de sujeito, concebido como uma pura consciência particular, com plena autonomia para dizer e pensar. Em substituição ao conceito de intenção, esses semioticistas propõem a noção de intencionalidade, que

não se identificaria com a motivação ou a finalidade, embora os subsuma. Para explicar o raciocínio, remetem ainda ao conceito de —competência modall e a formulações de Dell Hymes sobre a comunicação. Nesse caso, devem ser consideradas regras psicológicas, culturais e sociais que estabelecem na comunicação relações contratuais e polêmicas entre dois sujeitos competentes, que podem resultar em acordos e entendimentos ou ainda em mal entendidos e ambigüidades (Greimas Courtés, 2008, p. 76), o que nos leva a confirmar que —a linguagem serve para comunicar e também para não comunicar (Orlandi, 1999, p. 21).

Há, ainda, que se considerar que o discurso pressupõe a possibilidade de escolhas conscientes empreendidas pelo enunciador e projetadas no enunciado, mas também resulta de determinações inconscientes, que escapam a sua autonomia e poder de controle. Para a semiótica, as escolhas do enunciador remetem ao nível da sintaxe discursiva, quando se analisam as projeções de pessoa, tempo e espaço e os efeitos de sentido produzidos, como também as relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário, de caráter persuasivo - pressuposto um dever-ser.

Num dos contos de Bogo, —Passeio matinal, por exemplo, há uma projeção de 1ª.pessoa, que resulta na figura de um narrador personagem. Este narrador, figurativizado como um médico bem sucedido e inicialmente feliz, tem sua vida modificada a partir de um passeio pela mata:

Sou médico. Médico como a maioria dos médicos do interior. Depois de alguns anos de exercício da minha profissão, eu tinha casa própria — uma boa casa. Tinha um carro — um bom carro. Tinha um consultório próprio — um bom consultório. Tinha um sítio perto da cidade — um bom sítio. Tinha uma roda de amigos — uma boa roda. (Bogo, 2001, p. 54)

Nesse fragmento, o verbo na 1ª pessoa no tempo presente remete à pessoa e ao tempo da enunciação. Logo em seguida, a projeção do verbo ter no pretérito imperfeito acena para acontecimentos anteriores ao momento da enunciação, levando-nos a crer que a situação de vida descrita pelo personagem teria sofrido transformações e todo o bem-estar aí sugerido poderia ter se dissolvido pelo rumo dos acontecimentos. São esses acontecimentos num passado impreciso que serão aí narrados.

O modo como se apresenta a narrativa, as projeções de pessoa, as escolhas temporais referem-se ao campo de manipulação consciente. Opta-se por um personagem, situado num dado lugar, num determinado tempo. Mas há ainda as determinações inconscientes que representam as filiações do discurso a formações ideológicas. Quando se consideram as filiações ideológicas de um texto estamos diante do campo de determinações que partem do pressuposto de que o enunciador é um sujeito histórico, que compartilha com outros sujeitos valores e crenças. Esse enunciador não é, pois, origem dos sentidos ou da ideologia, mas um sujeito que se constitui como tal pelas filiações que estabelece com os sentidos e valores ideológicos constituídos histórica e socialmente. Compreende-se, na perspectiva da semiótica e da análise do discurso, que o sujeito é sempre atravessado pela ideologia, constituindo-se o discurso mais como lugar da determinação e da confirmação — paráfrase - que da autonomia e da ruptura — polissemia (Orlandi, 1999; Fiorin, 1990).

No conto —Passeio Matinal, o enunciador se apresenta como um sujeito, médico de uma aparentemente —pacata cidadel, que, surpreendido numa caminhada pela mata, encontra e assassina dois estupradores. Um terceiro estuprador, envolvido num segundo episódio, será mais tarde linchado pelos habitantes da mesma localidade. O conto se inicia com comentários sobre esse linchamento:

As diligências para se apurar quem eram os responsáveis pelo linchamento do estuprador deram em nada. Todos, literalmente todos os cidadãos da agora novamente pacata cidadezinha interiorana assumiram a culpa pelo esquiteamento. Ora, se todos são culpados ninguém é culpado. (Bogo, 2001, p. 53)

O fragmento inicial aponta para o anonimato dos envolvidos no crime, —centenas de pessoas, como apresenta mais adiante. A culpa seria, então, diluída e resolvida pelo anonimato. Diante da barbárie cometida pela multidão, o enunciador posiciona-se como se favorável à absolvição de todos, usando para isso de um raciocínio pretensamente lógico: —se todos são culpados, ninguém é culpado. Não há também sentimento de culpa por parte do médico, no sentido de um remorso pelo ato cometido. O personagem preocupa-se apenas com o julgamento da lei e a sanção dos moradores do lugar:

Entreguei-me à polícia, não sem antes pedir a um amigo que levasse a minha família para lugar ignorado. Eu estava disposto a aceitar qualquer decisão que viesse: a liberdade, a prisão perpétua, o linchamento (...) A cidade em peso ficou do meu lado (Bogo, 2001, p. 58,59).

O autor opta, portanto, por apresentar fatos na perspectiva de que o assassinato de estupradores encontra justificativas. Tanto o médico quanto os que empreendem o linchamento são —perdoados, sem que se tenha uma voz que aí destoasse, apontando para outras interpretações para os atos cometidos. Assume-se, pois, uma posição ideológica, ou seja, uma interpretação historicamente compartilhada por outros sujeitos, fazendo eco aos que professam a justiça com as próprias mãos diante do descrédito relativo aos meios legais para garanti-la. No diálogo do médico com a esposa, fica combinado que se deveria esquecer, como se fosse possível não mais considerar o ocorrido:

- Querida, acho melhor a gente jogar uma pedra de cimento em cima de tudo e esquecer.
- Esquecer? Como esquecer?
- Eu sei! Vivemos num país que parece não ter conserto. Vamos tentar não piorar as coisas (Bogo, 2001, p. 54).

Encontramos aí assumida uma voz determinista: não há —conserto para o país. A ação particular, a responsabilidade individual é resolvida na referência ao coletivo, ao impessoal, a dimensões que escapam à responsabilidade dos sujeitos: é o país e sua falta de —conserto que justificariam as ações. A fala do personagem médico inscreve-se num determinado discurso que remete a um certo imaginário de país. Desse imaginário resulta a lógica sobre a qual se assenta o conto: na ausência de leis que sejam cumpridas, na ausência do que se entende como justiça, os cidadãos encontram legitimidade para empreenderem ações que possam ter como resultado esperando a —justiça, mesmo que incorrendo em atos que sob diferente ótica poderiam ser também considerados injustos.

Veja-se, ainda, o parágrafo final, no qual o linchamento é retomado: —Dez minutos depois, os pedaços do corpo do infeliz estuprador jaziam espalhados no silêncio das ruas desertas, sob o olhar manso das estrelas, ao canto dos galos que anunciavam um novo dia (Bogo, 2001, p. 60). Encerrando o texto, temos uma oposição entre a crueza da cena que envolve o assassinato e a apresentação de uma natureza sob um viés poético. O anúncio de um novo dia aponta para o sucesso do esquecimento anunciado anteriormente como um dever: os dias se sucederão, a vida ressurge indiferente ao acontecido. O lugar pacato retomaria o ritmo normal. A justiça foi feita. Mas o que pode ser entendido como normalidade e justiça? Esses sentidos só podem ser pensados a

partir da inscrição do sujeito em uma formação discursivo-ideológica, que possibilita que se leia um dado fato como natural, normal, justo, possível, aceitável.

As palavras não são neutras nem de sentidos inequívocos. Os sentidos são dados pela inscrição em determinadas formações discursivas. Conforme Orlandi, a —formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (...) determina o que pode e deve ser dito (Orlandi, 1999, p. 43). Desse modo, o texto de Bogo revela a sua filiação ideológica, do que resulta que o que é dito, do ponto de vista dos valores ideológicos enunciados, sofre os efeitos da determinação ideológica. A ideologia é, aqui, —percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras (Orlandi, 2006, p. 25) em um dado contexto histórico. Não pode ser entendida como —ocultação da realidade, uma vez que não há um real fora da linguagem. O que é o país? O que é a justiça? Assim também, não se pode preconizar a existência de algo oculto atrás das palavras e dos textos, mas sentidos que se inscrevem nas palavras e nos textos, pelas relações que se estabelecem entre sujeitos, numa dada conjuntura histórica e social.

O mesmo fato poderia ter sido contado de modo distinto, filiando-se a outros valores ideológicos e, nesse caso, ler um texto implica considerar o que foi dito e também o que poderia ter sido dito e não foi (Orlandi, 1999, p. 30). Nunca é demais ressaltar que o dito só significa em sua relação aos não ditos, ou seja, delimitar determinado sentidos é, assim, silenciar outros que, igualmente, significam. E é assim, então, que não apenas o que de fato está textualmente explicitado pode ser lido, mas também o que está silenciado. Por isso mesmo o dito e o não dito significam.

Retomando a questão inicial sobre as intenções, podemos afirmar, com base em Orlandi, que —só uma parte do dizível é acessível ao sujeito — as diferentes posições dos sujeitos resultam de sua inscrição em diferentes regiões de sentido (Orlando, 2001, p. 60). Assim, a inscrição nesta ou naquela região de sentido atesta o percurso do sujeito com ânimos para este ou aquele sentido. Tal inscrição, já é, portanto, um gesto de interpretação. O sujeito, contudo, guarda a ilusão do sentido único, evidente e verdadeiro, na certeza de que só poderia ser aquele por ele atribuído.

Tendo em vista o exposto, não há justificativa em se perguntar sobre o que um autor quis dizer quando escreveu um certo texto: —O que ele sabe não é suficiente para compreendermos os sentidos que estão ali presentificados (Orlandi, 1999, p. 32). De mais a mais, a noção de sujeito com que vimos trabalhando aqui é um —sujeito afetado pelo inconsciente (Orlandi, 1996, p. 145), e isso exclui a crença de que —falamos ou escrevemos como atos sob controle (Maia, 2006, p. 35). Assim, em nossa escrita, há —sempre algo que escapa, foge ao controle e marca o lugar do excêntrico, de outro centro e isso que fala, fala ou escreve através de nossas bocas e mãos (Maia, 2006, p. 35). Assim, quaisquer sentidos que um autor possa definir a respeito de um texto seu já se constituem, em si, como gestos de interpretação, sendo também esta resultante das leituras feitas, dentre as muitas possíveis, a respeito de seu próprio trabalho. Uma leitura, assim, não esgota os sentidos possíveis de serem produzidos a partir de um determinado texto, a isso se somando que nem todos os sentidos são possíveis de serem lidos por determinado sujeito, nem mesmo pelo próprio sujeito/autor do texto.

Esgotada, pois, a crença de que ler é reconhecer as intenções do autor, explícitas ou ocultas sob o jogo da linguagem, em que se constitui o gesto da leitura? Para a AD, ler é mesmo um —gesto, uma construção de um sujeito em diálogo com o outro. Mesmo para o analista em seu esforço teórico, não há possibilidade de reconstituir os sentidos verdadeiros, considerando uma fazer positivo que resultaria na recuperação do sentido definitivo. O analista, ainda que revestido de uma perspectiva científica calcada num dado modelo teórico-metodológico, também está inscrito

em determinados discursos, lendo de um dado lugar, que não é nunca o lugar da neutralidade, da isenção absoluta, além ou aquém de determinações históricas.

Há ainda que se considerar, conforme Orlandi, que a leitura não deve fixar-se na —objetividade do texto, uma vez que na leitura estamos diante da interação entre sujeitos, não na interação sujeito-leitor/ objeto-texto:

O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outros sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.). A relação (...) sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na —objetividade do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância. (Orlandi, 1996, p. 9)

Excluída, pois, a noção de que o sentido se focaliza no autor - o que ele quis dizer - ou no texto - o que o texto diz, consideremos que o sentido resulta da interação entre sujeitos, historicamente situados. A leitura, portanto, irá também constituir-se como um —gesto enunciativo, como expressa Bertrand:

(...) o leitor não é mais aquela instância abstrata e universal, simplesmente pressuposta pelo advento de uma significação já existente, que se costuma chamar —receptorl ou —destinatáriol da comunicação: ele é também e, sobretudo um —centro do discursol, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha e rejeita as significações. (Bertrand, 2003, p. 24)

Conforme Bertrand, para a semiótica o leitor também é visto como um —centro do discursol e, como tal, um co-enunciador, sendo a significação resultante de uma construção (Landowski, 2004), de um fazer, embora um fazer que não pressuponha uma autonomia total, que qualquer sentido possa ser lido. A escritura como a leitura são historicamente determinadas. Se não há liberdade absoluta para o dizer - há mecanismos históricos, sociais, ideológicos que regulam o que pode e deve ser dito -, também há interdições para a leitura, existindo sentidos que não podem e/ou não devem ser lidos, havendo, pois, uma história da leitura, uma história dos sentidos:

Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz significação. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas. (Orlandi, 1996, p. 101)

Considerado a leitura na escola, vemos que esta, sob o manto da crença de que é possível fazer reconhecer os sentidos verdadeiros e literais, vão-se empurrando sentidos que devem ser apreendidos, gestos que quer fazer crer como definitivos e exclusivos, apagando a possibilidade de compreender a linguagem na perspectiva da ambigüidade e do equívoco (Possenti, 2005, p. 362). Mas e quando o autor já declara suas intenções? Encerrar-se-ia nessa identificação o esforço de leitura? Passamos agora a analisar as intenções anunciadas por Fidêncio Bogo em seu livro de contos, relacionando-as a problemas referentes ao ensino de literatura.

Intenção anunciada

Se ler é buscar compreender as intenções do autor, na leitura de *O quati e outros contos* o esforço poderia ser resumido à leitura da introdução. Nela, Bogo explicita as razões de sua escrita, desde a escolha dos temas àquelas relativas aos aspectos formais. Além de buscar uma produção que atendesse a seus —pontos literáriosl, o autor pretendia que seus textos —servissem, em sua maioria, para discussão nas escolas e em outras instituições interessadasl (Bogo, 2001, p. 11). É a

partir dessa indicação que ser darão aqui as nossas reflexões. O que é uma boa literatura para a escola? Há uma literatura específica para a escola? O que a escola privilegia? Que critérios são considerados pelos professores na indicação de livros para os alunos? Que razões levam a UFT, diante de múltiplas possibilidades, a indicar a leitura de Bogo para o vestibular de 2010?

Bogo apresenta na introdução os temas e as razões que o levaram a abordá-los. Como professor, deixa patente sua preocupação com problemas considerados inerentes ao universo escolar: a —gramatiquice em —Nóis mudemo; —os itens restritivos e punitivos da legislação educacionall que interferem negativamente na permanência e sucesso do aluno na escola em —Olado desumano da lei dos humanos; o respeito ao meio ambiente – definido como um dos temas transversais pelos PCN (Brasil, 1998) – nos contos —O quati, “O tatu, Rabadal,—Matadouroll; a orientação sexual – outro dos temas transversais estabelecidos pelos PCN (Brasil, 1998), em —Estuprador em potencial; além da temática da educação dos filhos, em —Quarto Mandamento.

Os textos parecem seguir, pois, uma orientação didatizante ou ainda moralizante. Lá estão para atender a ensinamentos, a formar opinião, à conscientização dos alunos ou daqueles que respondem pelas políticas escolares. Também encontramos aí um modo de conceber o que deve ser objeto de discussão no espaço escolar e a perspectiva de que a literatura, nesse caso, tem como um dos seus fins – ou como o grande fim – a formação moral do sujeito. Pelas escolhas que faz – que crê serem próximas ao que a escola prioriza ou se acredita que deveria priorizar – estaria possivelmente justificada a escolha da obra pela UFT para compor a relação de obras a serem objeto de avaliação no vestibular de 2010, obedecendo, com isso, a uma indicação da Academia Tocantinense de Letras (ATL).

No prefácio, que corresponde à apresentação de um parecer do escritor Juarez Moreira, então ocupando o cargo de presidente da Câmara de Literatura, Folclore e Artesanato e da ATL, encontramos uma avaliação marcadamente elogiosa ao livro de Bogo. Moreira ressalta qualidade da produção, concluindo que, tendo em vista as —belíssimas lições de aprendizagem que o livro seria capaz de proporcionar, seria justo e recomendável que o livro O QUATI E OUTROS CONTOS fosse publicado e adotado em nossa escola como trabalho didático, pois sua leitura é de suma importância para os estudantes e escritores iniciantes (e iniciados), sobretudo para os alunos do ensino fundamental, já que sua linguagem é simples, clara, objetiva, solta, sem rodeios e escrita com base em nossas raízes histórico-culturais. (Bogo, 2001)

Na avaliação⁷, Moreira qualifica positivamente o trabalho mediante a identificação de três elementos: a relevância das temáticas contempladas nos contos; a alusão ao que se compreende como —raízes histórico-culturaisll do Tocantins; as características da linguagem. Discutiremos a seguir os dois primeiros aspectos.

Temas e figuras

As temáticas, conforme já apontamos acima, remetem a problemas que interessariam de perto à escola, seja porque a têm como objeto, sendo assunto dos contos, seja porque se tratam de temas que a escola prevê que sejam nela contemplados, tal como previsto nos PCN ou pela própria tradição - explícita em —O quarto mandamento ou pressuposta nos demais contos, se avaliada a perspectiva assumida na abordagem dos temas.

Ao proporem que algumas questões fossem contempladas nas escolas sob o viés da transversalidade - temas transversais (Brasil, 1997), os PCN buscam privilegiar que na escola sejam problematizadas questões contemporâneas, obedecidos como critérios para sua eleição a urgência, a abrangência nacional, a possibilidade de sua abordagem adequada ao nível de ensino-aprendizagem

e o favorecimento da compreensão da realidade e participação social, visando garantir que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (Brasil, 1997, p. 30)

Como o documento deixa expresso, não se pretendia, com isso, criar novas disciplinas, mas favorecer a reflexão sobre certos temas mediante o diálogo com as disciplinas tradicionais do currículo. Dentre esses temas, encontra-se a Ética, que poderia ser vinculada a questões trazidas pelo conto — Quarto Mandamento. Considerando a relação intertextual que se estabelece com a bíblia — relação que pode ser depreendida dos conflitos que envolvem os personagens da narrativa —, o conto remete, na verdade, ao quinto mandamento: —Honra teu pai e tua mãe, para que teus dias se prolonguem sobre a terra. Haveria, portanto, uma confusão na referência ao texto sagrado, reiterada no conto ao se enumerarem pelo enunciador os quatro primeiros mandamentos (Bogo, 2001, p. 20). Fica, assim, prejudicada a verossimilhança que geralmente o texto guarda com relação a uma realidade possível, uma vez que não parece contemplada nenhuma subversão da narrativa bíblica pelo conto, na intertextualidade estabelecida. O quarto mandamento, segundo a bíblia, fala sobre a necessidade de santificar o dia de descanso: —trabalharás durante seis dias e farás toda tua obra. Mas no sétimo dia — que é um repouso em honra do Senhor teu Deus, não farás trabalho algum. Se assim for, o caráter didático da obra anunciado pelo autor cai por terra. Atesta, igualmente, o equívoco constitutivo da linguagem e que essa não é, de forma alguma, como muitos creem, transparente.

Na perspectiva semiótica, a abordagem dos temas corresponde ao nível da semântica discursiva. Tendo em vista um percurso gerativo de sentido, espécie de simulacro que remete a níveis constituição do sentido ou sua apreensão na leitura, a semântica discursiva compreende a análise de temas - categorias abstratas - e figuras - elementos que remetem ao mundo real - identificados num nível mais superficial e de maior concretização dos sentidos de um texto.

Os textos podem ser mais ou menos abstratos, considerando, respectivamente, a menor ou maior presença de figuras. Como se trata de narrativas, envolvendo personagens, lugares, acontecimentos, os textos são predominantemente figurativos, devendo-se apreender os temas no esforço da leitura. Importante ainda considerar que é na relação entre temas e figuras que se organiza a dimensão ideológica do texto: assume-se uma posição ideológica diante do que se enuncia, inscrevendo-se o dizer numa dada formação discursiva.

No conto, em 3ª pessoa, o enunciador instaura um personagem, Genival, vítima de constantes agressões por parte de seu pai. O ritual das agressões é relatado desde o início, com os efeitos de pavor sobre o menino.

Um calafrio percorreu a espinha do menino. Aquela voz roufenha e rascada, berrada naquele tom, vinda daquele lugar... Começou a procurar na memória alguma arte, alguma travessura, alguma desobediência cometida, uma coisa errada qualquer (Bogo, 2001, p. 19).

Os anos se passam, o ritual acompanha o crescimento de Genival e a revolta em relação aos abusos paternos o persegue até o final. O texto explicita um conflito entre o dever de uma moral enunciada pelo ensinamento bíblico — honrar pai e mãe — e o ódio — não dever — que vai tomando proporções à medida que o personagem vai adquirindo maturidade.

Honrar um homem que, embora tivesse nas veias o mesmo sangue que ele, tantos sofrimentos e injustiças causara a ele, Genival e, indiretamente, à sua mãe e irmãs? — Tudo bem! Devemos honrar nosso pai. Mas o que é um pai? Uma pessoa que emprenha uma mulher e a faz parir um machinho para o qual o machão nunca teve a menor consideração, o menor sinal de afeto, mas só esbanjou carranca, gritos e violência? (Bogo, 2001, p. 21)

Como vemos na citação acima, tanto na fala do personagem (discurso direto), como no discurso indireto-livre, a verdade religiosa é posta em questão diante da realidade das injustiças sofridas por Genival. Bogo fala, portanto, do lugar de quem se indigna com os maus tratos perpetrados por pais numa sociedade patriarcal e extremamente violenta, que ainda silencia a mulher, impedindo-a de posicionar-se em defesa dos filhos (Bogo, 2001, p. 20). Os agressores, portanto, passam da posição confortável do poder tudo — advindo da cultura e da ideologia dominante da sociedade machista e autoritária, ao não poder tudo, sendo desautorizados e questionados em função dos efeitos traumáticos que produzem nos filhos. No texto, a revolta cresce a ponto de o personagem desejar a própria morte do pai: — O máximo que posso fazer é não manchar minhas mãos de sangue, evitando devolver-lhe com algum juro o inferno em que transformou minha vida (Bogo, 2001, p. 21).

Mais uma vez, na projeção do pensamento do personagem, temos referência ao universo religioso pela figura do —inferno. O filho não mata o pai para não sofrer as conseqüências da justiça divina. Se tanto a mulher/mãe quanto o filho são submetidos e encontram-se na perspectiva do conto impotentes para reverter a situação, a justiça vem com a resposta de Deus. O pai é assassinado, num confronto por questões relativas à propriedade da terra, e Genival finalmente se sente justificado.

Deus escreve direto por linhas tortas. Escreve com qualquer instrumento, com qualquer tinta, em qualquer papel, em qualquer tamanho de letra, em qualquer língua, a qualquer hora. Para o pai de Genival, o instrumento foi uma faca de um vizinho e a tinta foi o próprio sangue, que vazava por um buraco no estômago. Briga por causa de uma vaca do vizinho que invadiu seu sítio. (Bogo, 2001, p. 21)

O modo como a notícia do assassinato é relatada, aliada a um motivo banal, produz efeitos de frieza e indiferença, reiterando a idéia de que a morte do pai era desejada por Genival, que, enfim, parece ter-se aliviado do sofrimento. O conto é encerrado, então, com os pensamentos de Genival, dez anos depois da tragédia, desejando que o pai ainda estivesse vivo, para que conhecesse o neto de seis meses. Se o tom de agressividade marca o conto, com um vocabulário às vezes rude, ao final o texto aponta para uma nova realidade, com certa doçura e afetividade, acentuadas pelas expressões no diminutivo: —xarazinho — mesmo nome do avô; —netinholl, —filhotinholl. A fala de Genival remete ao perdão e o ato de dar ao filho o nome do avô serve de certa forma como honra que só agora consegue atribuir à figura paterna.

Do ponto de vista ideológico, o —final feliz encerra a crença de que a justiça é da ordem do divino, não sendo possível ser conquistada pelos sujeitos que a sofrem. Se a perspectiva bíblica é negada diante do conflito vivido por Genival — que não pode, pelos efeitos das injustiças sofridas, honrar o pai e para isso conta com uma espécie de absolvição por parte do enunciador, esta vai ser reassumida pelo ditado, enunciado como verdade inquestionável: —Deus escreve certo por linhas tortas. O verbo no presente omnitemporal acentua a noção de verdade do que se enuncia (Fiorin,1996) e, à medida que o personagem retoma a comunhão com o pai, perdendo-o, tem restaurada a comunhão com o divino — interdita pelo não cumprimento da lei prescrita pelos mandamentos.

Um problema social, advindo da tradição de uma sociedade patriarcal, autoritária e violenta, é lido sob a perspectiva religiosa. A moral da história se aproxima da moral bíblica. Seria essa a perspectiva a ser ensinada na escola? Em nome da cidadania e da reflexão crítica preconizada pelos temas transversais nos PCN, como seria lido o texto de Bogo?

Ao discutir a questão da seleção dos textos a partir da preocupação com ensinamentos morais, Lorenzetti Neto adverte para o que compreende como um dos problemas para as aulas de leitura, já prenunciado nos PCN como uma das características do que se entende como ensino tradicional (Brasil, 1998). Conforme o autor, tendo em vista as competências e habilidades específicas da área de Língua Portuguesa, —o texto deve ser escolhido de acordo com as práticas de leitura cuja análise é pretendida pelas atividades discentes e, embora as questões morais e éticas sejam questões escolares, estas não —podem ser tomadas como conteúdo específico e objetivo (Lorenzetti Neto, 2006), isto é, a seleção dos textos que terão lugar na escola não deve partir dos conteúdos relativos aos ensinamentos morais, mas de questões específicas da língua portuguesa, das habilidades e competências de que se ocupam essa área de conhecimento.

Apreendidos de modo equivocado pelas práticas escolares, perpetua-se, agora ancorando-se indevidamente nos temas transversais, a visão da escola tradicional em sua práxis de escolarização da leitura e da literatura. Valendo-se de trabalhos que partem do letramento, o autor propõe que a seleção dos textos se oriente pela perspectiva dos gêneros textuais, considerando as especificidades lingüísticas que serão consideradas pelo docente como objeto de atenção nas suas aulas de língua portuguesa.

Os gêneros, conforme os define Bakhtin, —são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo (Fiorin, 2008, p. 61). As atividades de ensino da língua partiriam, pois, de gêneros que serão lidos, analisados em suas especificidades composicionais, temáticas e de estilo, a fim de que os alunos possam compreender na leitura o modo como se organizam e serem, num segundo momento, capazes de produzir outros textos no mesmo gênero, tendo em vista — uma vez que sempre falamos/escrevemos por meio de gêneros — a ampliação da competência lingüístico-discursiva do aluno.

Do ponto de vista dos gêneros, os textos de Bogo seriam analisados como representantes do conto e por isso estaria legitimada a sua presença na sala de aula. Mas essas orientações sobre o letramento contemplam as especificidades do evento literário? Reproduzindo as palavras de Possenti (2002), quando se trata de jazz ou de literatura, o que está primeiramente em questão é o —como e não o —quê. Não é, pois, necessariamente uma história que se conta que torna um texto literário, mas o — como esta é contada, pelos recursos que arregimenta, pelos arranjos da linguagem mobilizados, ainda que para o reconhecimento da literariedade entrem em cena outros aspectos relacionados à recepção e, portanto, a mecanismos históricos e sociais que regulamentam e legitimam o que deve ser lido como literário num dado momento (Landowski, 1996).

Os temas selecionados por Bogo seriam os legitimados pelos interesses da escola neste momento, mas o modo como são apresentados, a pouca densidade conferida às questões complexas que vai abordar, a linguagem excessivamente coloquial e muitas vezes rude seriam capazes de conferir ao texto um caráter literário? A escola legitimaria sua leitura pelos temas ou por que outros critérios? Os interesses do —quê e do —como convergem nesse trabalho? Por que a UFT corrobora a relevância de sua leitura indicando-a como obra de referência no processo seletivo? Por se tratar de uma produção tocantinense?

A identidade tocantinense

A partir do final do século XX, em função de fenômenos sociais, culturais, políticos e, sobretudo, econômicos que passam a ser explicados a partir do termo globalização, as questões em torno da identidade ganham vulto. Contrapondo-se ao global e à pretensa homogeneização que traduziria os novos tempos, as características que valorizam e particularizam as localidades apontam para a resistência, a permanência do heterogêneo, das identidades.

No Tocantins, tendo em vista os interesses de fortalecimento de um Estado recém-criado — 1988 —, o discurso da identidade vai ser assumido como estratégico, ecoando tanto no plano dos discursos políticos, como no das produções literárias (Deboni, 2007; Rodrigues, 2008), servindo a literatura aos propósitos de confirmação e legitimação da ordem política. A literatura atua, assim, como força que age no sentido de naturalização de um dado imaginário sobre o lugar, sua história, suas raízes.

Podemos falar, então, que a literatura participa da construção de representações a partir de onde o indivíduo possa se posicionar. Nas palavras de Kathryn Woodward, a representação —inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito (Woodward, 2000, p. 17). Assim, podemos dizer que são por meio dos significados que as representações disponibilizam —que damos sentido à nossa experiência, àquilo que somos (Woodward, 2000).

Dito de um outro modo, as representações põem em circulação posições-sujeito que nos apelam e que as assumimos ou não como modo de produzir sentidos diante de nós mesmos e do mundo. Essas posições-sujeito, ou lugares, é que permitem que determinados sujeitos se identifiquem, por exemplo, como —tocantinenses. Dizer-se tocantinense é, assim, assumir um lugar, uma posição, uma identidade no interior de uma representação de Tocantins.

Conforme Baumam (2005), a identidade é sempre uma construção histórica que atende a necessidades que vão do plano da subjetividade ao das políticas nacionais. No caso tocantinense, ela se instaura como uma urgência: é necessário produzi-la, embora se pretenda fazer crer que vai ser apenas reconhecida e exaltada.

No prefácio de *O quati e outros contos*, Moreira declara que o livro de Bogo é recomendável para publicação e adoção pelas escolas porque, entre outros aspectos destacados, é uma obra —escrita com base em nossas raízes histórico-culturais. Nessa perspectiva, essas raízes poderiam então ser reconhecidas a partir dos elementos reiterados pelo autor: a paisagem, os personagens, a linguagem, a cultura.

É necessário particularizar, reconhecer o que não existe em outro lugar, marcar a exclusividade de uma natureza e uma cultura. Que representação, então, Bogo vai, na obra em realce, construindo sobre o que é ser tocantinense? Quais as raízes desse povo, como os particulariza no tempo e espaço? O conto *O quati* nos serve de porta de entrada na discussão.

Já no primeiro parágrafo do conto, temos como um procedimento semântico mobilizado pelo autor: a ancoragem. Para a semiótica, a ancoragem consiste na concretização —dos atores, tempos e espaços do discurso, atando-as a pessoas, lugares e datas que se destinatário reconhece como 'reais' ou 'existentes', produzindo por esse mecanismo efeito de realidade ou referente (Barros, 1994, p. 84).

Bogo enumera as localidades reconhecíveis no Tocantins – Natividade, Porto Nacional, Santa Rosa, Silvanópolis – como também situa o acontecimento que vai ser narrado no ano de 1982. Pelos recursos que aciona o leitor – destinatário que deve crer no que lê como realidade, passível de ter efetivamente ocorrido – vai sendo conduzido para um relato vivido pelo narrador de 1ª. pessoa – narrador-personagem: passageiro de um ônibus, que participa da caçada e captura de um quati.

O motorista, ao identificar o quati, freia bruscamente o ônibus lotado de pessoas e seus pertences, descendo acompanhado pelos passageiros afoitos e empreendendo freneticamente a caça ao animal. O narrador, então, relata sua participação na cena insólita: chuta o bichinho e, depois de vê-lo imobilizado pelos companheiros de viagem, passa a relatar os sentimentos de culpa que o acometem. Seu olhar se cruzaria com o do quati em — pânico e o narrador vê-se naquele momento subitamente desperto, tornando-se consciente da crueza da ação de que participara:

Ainda hoje, quando recordo o episódio, sinto um remorso danado e tenho raiva de mim mesmo. Eu era seguramente a pessoa mais culta daquele ônibus. Sabia das coisas. Devia ter-me valido da minha autoridade e impedido o crime. Não! Fui o principal criminoso. (Bogo, 2001, p. 15)

Na literatura tocantinense, como ressaltam Deboni (2007) e Rodrigues (2008), é característica comum a reiteração de um discurso ufanista sobre o Estado, retomando procedimentos do movimento romântico do século XIX. O ufanismo da literatura na idealização do território e da gente que seria —naturalll, —da terra encontram eco nos textos de Bogo? Mesmo as pessoas —cultas – para usar uma expressão do conto – são tomadas por uma certa insanidade, movidas por uma espécie de instinto que lhes escapa ao domínio da razão. Se o interesse da literatura seria o de exaltar a paisagem e sua gente, o conto deixa de cumprir seus propósitos. Tudo o que se pode depreender é sobre uma paisagem hostil, sobre modos precários de transporte, enquanto a gente da —terra passa longe de uma caracterização idealizada. Esta se tornaria distinta, particular, mas não exatamente louváveis. Como nos demais contos, o atraso econômico, a má qualidade da educação, as relações assimétricas de poder, tudo vai servindo para edificar uma imagem precária do Estado, ainda que não tenha sido essa a intenção do autor.

Além das intenções

Retornando a aspectos que envolvem as questões de ordem moral e ética, o que os textos de Bogo traduzem sobre as temáticas levantadas é justamente a sua complexidade, os deslocamentos em relação às certezas sobre o certo e o errado. Os personagens, em narrativas nas quais a violência sob diferentes formas comparece quase que totalmente como uma espécie de invariante, são sujeitos cindidos e marcados pelas angústias e conflitos que os fazem ocupar simultaneamente distintos lugares, falando de diferentes posições ideológicas.

Em Quarto Mandamento, o personagem aprendeu que deve honrar o pai, mas contesta essa ordem; em —O Quatil, o narrador-personagem sabe que deve preservar a natureza, mas se deixa levar pelos instintos e participa da irracional captura do animal; em — Estupro, um médico assassina estupradores e parece aliviado com o linchamento de um terceiro.

As questões contemporâneas, urgentes, atropelam os sujeitos, que reagem mesmo que contrariando o politicamente correto, o moralmente aceitável. Como essas questões podem ser lidas na escola? Buscam -se verdades morais que devem ser apreendidas passivamente ou relativizadas e postas em questão a partir das leituras e discussões que na escola poderiam ter lugar? Atravessando as narrativas, aparece a temática da —culpall, do —arrependimento, do —beml e do —mall, nem sempre com contornos precisos e reconhecíveis. Que valores ideológicos, afinal, esses contos encerram?

Tendo em vista o que já discorremos sobre as coerções ideológicas, consideremos que o autor não tem controle sobre os sentidos do que enuncia. Seria intenção do autor mostrar um Estado tão violento, tão miseravelmente excludente? Quando se ouvem os leitores, certamente nos defrontamos com a possibilidade de sentidos que ainda não lemos. Há chance de que entrem em cena outros gestos, os quais nem sempre vão ser legitimados pela escola ou por outras instituições. Contudo, para tornar-se sujeito, é necessário conferir aos textos e ao mundo sentidos, ainda que estes caminhem na contramão do que foi previsto ou previamente estabelecido.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas palavras:** língua portuguesa, ensino médio. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BOGO, Fidêncio. **O quati e outros contos.** Palmas, TO: s.e., 2001.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária.** São Paulo: EDUSC, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais —ética. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- DEBONI, Mirian Aparecida. **O papel das academias de letras na formação e caracterização da atividade literária no Tocantins.** 156 p. Tese (Doutorado em Letras)—Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- ECO, Umberto. **Entre autor e texto.** Traduzido por MF. In: ECO, Umberto. São Paulo: Martins Fontes. 1993. p. 79-104.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. **As astúcias da enunciação.** São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica.** São Paulo: Contexto, 2008.
- LANDOWSKI, Eric. **Passions sans nom:** essais de socio-sémiotique III. Paris: PUF, 2004.
- _____. Parauma abordagem sócio-semiótica da literatura. **Significação:** Revista Brasileira de Semiótica, número 11/12, setembro de 1996. p
- MAIA, Maria Cláudia Gonçalves. O lapso da escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, Bethânia (org). **A escrita e os escritos:** reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 31-44.
- ORLANDI, Eni P.. Análise de discurso: In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes, 2006. pp. 11-32.
- _____. **Discurso e texto, formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2001.
- _____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. **Discurso e leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.
- POSSENTI, Sírio. Teoriado discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à lingüística:** fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, jan/jun 2002. p. 105-124.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores

díficeis. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs). **Literatura eletramento:** espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-146.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins:** política e religião na construção do espaço de representação tocantinense. 182 p. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2008.

TOCANTINS. **Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins:** ensino fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Palmas, TO: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

¹ O texto insere-se em projeto referente à leitura no contexto escolar financiado pelo CNPq Processo 401070/2008-5.

² Para algumas teorias do texto, as condições de produção sinalizam para o contexto imediato, como algo dado empiricamente. Buscando coerência com as teorias do discurso, as condições de produção não remeteriam a condições “reais” e “concretas” que envolvem a enunciação, mas a produções também do discurso, da linguagem.

³ Apesar de também ser relevante para a leitura, deixamos de lado análise das imagens da capa.

⁴ Usamos aqui termos que guardam alguma correspondência e cuja escolha se define pela abordagem teórica, sem necessariamente declarar que possam ser entendidos como sinônimos.

⁵ Vale para esses termos o mesmo que dissemos na nota anterior.

⁶ Nos PCN (1999, p. 140), afirma-se que um texto nem sempre se mostra, “mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura 'enganar' o interlocutor ou subjugar-lo”. Diante do desafio de “desmascarar” o texto, propõe-se um trabalho interdisciplinar e o “reconhecimento da intertextualidade”. Como se pode depreender, advoga-se, nesse caso, a possibilidade de reconstituir o verdadeiro sentido.

⁷ O texto do prefácio corresponde a um *Parecer* solicitado a Moreira pela Secretaria de Cultura do Estado, que aparece como órgão de apoio à edição do livro.

A AUTORIA FEMININA EM MACAPÁ: TRADIÇÃO, SILÊNCIO E COLONIZAÇÃO

Marilene Pereira Salazar³⁹
Margarete Edul Prado de Souza Lopes⁴⁰

Resumo

Neste estudo, empreendemos uma leitura literária do livro *Encantos, Encontros - Poemas e Contos*, das professoras Leacide Moura e Iramel Lima, mesclando verso e prosa, que foi lançado em 2008, na cidade de Macapá. As autoras amapaenses Iramel Lima (formada em Letras e Antropologia) e Leacide Moura (formada em Letras), escreveram um livro de gênero misto, com prosa e poesia, de temas diversos. No caso dos contos, alguns são de cunho dramático, outros revelam um teor humorístico e até mesmo de alta tensão psicológica, porém sempre privilegiando os espaços regionais e retratando a Amazônia. Enquanto os poemas são líricos, também alguns de cunho político e ecológico, no tocante aos poemas de Leacide Moura. No caso dos poemas de Iramel Lima, são utilizados vocábulos de línguas indígenas, que expressam a diversidade da realidade étnica da região, além de explorar temas de lendas indígenas, além de outros temas ligados à floresta e o Ecofeminismo. O viés teórico adotado abarca textos de Teoria de Gênero, Teoria da Literatura e estudos culturais, de autoras como Margarete Lopes, Iraíldes Caldas e Joan Scott.

Palavras-chave: autoria feminina, literatura amapaense, colonização.

Abstract

Here, we have done a literary reading about book *Encantos, Encontros - Poemas e Contos*, by Leacide Moura and Iramel Lima, mixing verse and prose, which was released in 2008 in the city of Macapá. The Brazilian authors Iramel Lima (graduated in Letters and Anthropology) and Leacide Moura (graduated in Letters), wrote a short stories and poetry's book about diverse subjects. In the case of stories, some are dramatic, others reveal a humorous and even high psychological tension, but always it is privileging regional spaces and portraying the Amazon. While the poems are lyrical, also some of political and ecological, regarding the poems of Leacide Moura. About Iramel Lima's poems, indigenous language words are used, which express the diversity of the region's ethnic reality, as well as explore themes of indigenous legends, as well as other themes related to the forest and Ecofeminism. The theory adopted includes texts of Gender Theory, Literature Theory and cultural studies, by authors such as Margarete Lopes, Iraíldes Caldas and Joan Scott.

Key words: female authorship, amapaense literature, colonization.

Neste estudo, empreendemos uma leitura literária do livro *Encantos, Encontros - Poemas e Contos*, das professoras Leacide Moura e Iramel Lima, mesclando verso e prosa, que foi lançado em 2008, na cidade de Macapá. As autoras amapaenses Iramel Lima (formada em Letras e Antropologia) e Leacide Moura (formada em Letras), escreveram um livro de gênero misto, com prosa e poesia, de temas diversos. No caso dos contos, alguns são de cunho dramático, outros revelam um teor humorístico e até mesmo de alta tensão psicológica, porém sempre privilegiando os espaços regionais e retratando a Amazônia. Enquanto os poemas são líricos, também alguns de cunho político e ecológico, no tocante aos poemas de Leacide Moura. No caso dos poemas de Iramel Lima, são utilizados vocábulos de línguas indígenas, que expressam a diversidade da realidade étnica da região, além de explorar temas de lendas indígenas, além de outros temas ligados à floresta e o Ecofeminismo.

³⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Acre - UFAC

⁴⁰ Prof^a Dr^a do Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Acre - UFAC

Na impossibilidade de fazer uma leitura completa de todos os textos do livro em um artigo científico, escolhemos alguns textos que nos pareceram mais expressivos, para comentar e analisar. O viés teórico adotado abarca textos de Teoria de Gênero, Teoria da Literatura e estudos culturais, de autoras como Margarete Lopes, Rogel Samuel e Ivã Alves.

Iramel Lima é escritora amapaense, trabalha como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino e atualmente está escrevendo uma novela. Além do livro objeto de estudo deste artigo, em maio de 2013, a autora lançou seu livro solo de poesias "Voos Amazônicos".

Os textos escolhidos das duas autoras do livro "Encantos, Encontros, foram:

ALMA DE MÃE (Iramel Lima)

Plena em formas e cores
Caminha em labores
De mãe e educadora
Mulher e trabalhadora

Na vida de ser geradora
Sublime e vencedora
Em dias intermináveis
Na luta incansável
Sensitiva por natureza
Amorosa por sua grandeza
Assemelha-se ao criador

Que gera infinito amor

SAUDADE (Leacide Moura)

Angústia
da
espera
do
desejo
do

estar junto
Espaço e tempo
que
afasta
que
maltrata
e
que
consome.

TEU AROMA, (Leacide Moura)

Sigo o horizonte estrada a fora
Faz frio, sinto teu perfume
No ar da madrugada
Doce fragância penetra meu íntimo...

Procuo em todos os lados, não há flores
Meu coração fala baixinho...
É tua saudade me visitando.

Fazendo a leitura dos três poemas acima, podemos afirmar que o primeiro poema apresenta o papel de ser mulher- mãe. A definição apresentada pelo “eu lírico” mostra em primeiro lugar o início que para muitas mulheres a beleza, a realização,, a perfeição e a alegria de ser mãe: “Plena em forma e cores”. Destarte, ser mãe é uma ação de movimento contínuo de ações por esta realizada: É enfrentar a lida diária do cuidar, proteger, renunciar e entregar-se: “Caminha em labores.” Há no poema um resgate de um contexto histórico no qual podemos reconhecer a mulher, como aquela responsável pela origem à vida; que cuida; protege e educa. Leva-nos a afirmar e ficará submetida à figura do outro e a este; é dado e permitido a condição de saber e decidir sobre outras questões, inclusive sobre questões pessoais e individuais desta mulher-mãe: “De mãe e educadora/Na vida de ser geradora/.” A ideia sublimação leva a mulher-mãe a ser vencedora, porque é tal raro, fenomenal, belo, maravilhoso; que o fato de ser mãe, já é um troféu, uma vitória, um reconhecimento da maravilhosa arte de ser mãe: “Sublime e vencedora.” Nessa árdua tarefa de ser mãe e com todas as responsabilidades acopladas a esta, o “eu lírico destaca que é uma tarefa interminável, pois para uma mãe, não existe horário de expediente cronometrado e mesmo o cansaço não a faz parar naquilo que é, mãe: “Sublime e vencedora/ Em dias intermináveis/ Na luta incansável/.” O poema apresenta algumas características inerentes da mulher e que se fundem com o ser mãe: “Sensitiva por natureza/ Amorosa por sua grandeza.”Conclui afirmando que só pode amar quem é grande e que uma mãe pode ser comparado com o criador, justamente por causa desta marca, a marca do amor. “Assemelha ao criador/ Que gera infinito amor.”

No segundo poema, Saudade, o “eu lírico” define as facetas da saudade apontando-a para forma de um círculo, o qual começa no interior do ser humano, vai pra o exterior e retorna para o interior novamente. O mundo interior da saudade é o sentimento angústia retratada no poema pela espera, pelo desejo de estar junto; e o mundo exterior é retratado pelo o espaço e o tempo que se afasta. Esses dois mundos, interior e exterior, vão definindo a dor que maltrata e que consome o “eu lírico”.

No terceiro poema, Teu Aroma, o tema saudade também é retratado, mas de uma forma de boas lembranças que suavidade, tranquilidade, leveza: “Doce fragância penetra meu interior/ Procuo em todos os lados, não há flores/ Meu coração fala baixinho.../ É a saudade me visitando/.”

Além dos poemas do livro estudado, Leacide Moura foi agraciada com o terceiro lugar no Concurso Literário Nacional para novos escritores - Crônica & Literatura, realizado pela Editora Assis - Uberlândia/MG, em 2010. O poema foi publicado no livro - *MOVIMENTO LÍRICO* – uma Antologia. A autora relata que participou e recebeu o prêmio Moacyr Scliar - 3º lugar, na categoria Poesia. Tema: Holocausto. O poema premiado foi este, que iremos comentar:

Terra Prometida

Qual sombra de noite sem lua,
Face fechada em coração de pedra,
Mãos nervosas pingando suor frio,

Olhar de aço, lábios de ira!
Mente conturbada, ética evadida,
Alma emudecida nas trevas da tirania,
Apagando o humano em trapos chão!
É a hora, estremece agonizante, O lençol humano frente à tirania Não há mais ar,

Nem flores em sonhos de primavera, Apenas o sombrio outono enraíza Alma, coração e mente.
Nem grito de horror faz-se ouvir cosmo adentro
Não há mais lágrimas nem vontade qual o valor da vida

As idéias, os fatos, o homem, o poder,

Metamorfoseando humanos em ratos, cobras e lagartos,
Em cérebros aniquilados, robotizados Zumbi,
Nenhuma oração se entoa expressa em suspiros,
Os rostos sem cara, pessoas sem nome em números
Rolam aos milhares em corpos nus,
Quilômetros de covas frias.
Prevalece a covardia em força bruta.
Eis que surge tênue
Resistência em esperança

Ressuscita o povo pátria em terras alheias
Recebe ternura, cresce em prosperidade.
Fecunda abundância canta valor à vida
Batalhas, lutas vitória
Ensina ao mundo humanidade

Comentando o poema, podemos afirmar que retrata a dolorosa realidade social e surge a tensão eu - mundo na tentativa de autocompreensão. Existe uma inconformidade com o mundo presente em relação ao cotidiano social do mundo. “ Qual a sombra de noite sem lua/ Face fechada em coração de pedra/... O lençol humano trapos de chão!” Essa realidade do mundo, que explora, que mente, que mata, transforma e deforma o ser humano: “Metamorfoseando humanos em ratos, cobras e lagartos/ Em cérebros aniquilados; robotizados dos Zumbi/... Os rostos sem cara...” No entanto, a pesar de tudo levar a crer que não mais o que fazer, pensar ou sonhar para a transformação do ser humano, da sociedade, o “eu lírico” aponta para uma saída de transformação, de esperança, de vitória e tudo isso provém da resistência, do despertar da própria sociedade e que através das lutas cantará a vitória e ensinará a todos a humanidade que falta: “ Eis que surge tênue/ Resistência em esperança/ Ressuscita o povo pátria em terras alheias/ Recebe ternura, cresce em prosperidade/ Fecunda abundância, canta valor à vida/ Batalhas, lutas vitória/ Ensina ao mundo humanidade.

Autoria feminina

É perceptível nos poemas discorridos, que a autoria feminina através das autoras é marcada pelo o silêncio, pela tradição e pela própria colonização, isso porque podemos apreender que aquilo que é vivido em toda história das mulheres, como de toda sociedade, é marcado pela forma de criação poética. A escrita das autoras coloca em questão diversos traços à vivência do sujeito moderno, sem deixar de perceber as influências do passado sempre apresentando uma baliza do que é vivido nos tempos modernos e os tempos passados. Há também, no poema “Terra Prometida” de Leacide Moura, um toque de crítica e de sinceridade, uma chamada para a saída da alienação, para a busca de um sonho talvez realizável.

A reflexão sobre a escrita de autoria feminina em Macapá reflete ao processo histórico que a produz como fenômeno cultural, bem como às relações de poder no confronto de interesses que ocorrem na sociedade e influenciarão seus significados. Pois na formação da sociedade macapaense observa-se o papel desempenhado pela a grande maioria das mulheres, papéis que vão desde o sustento e chefia de famílias, a de líderes em festas culturais como, o “Marabaixo”. Mulheres de luta, de enfrentamento, de sonhos e de desejos. Nessa visão as autoras apresentam esse caminhar das mulheres, como um todo, na sensibilidade, na sinceridade e nos sonhos.

Na história da escrita feminina, destacamos que há pouca representação no cânone literário, fatores que envolvam a discriminação de gênero, o encarceramento das mulheres nas obrigações dos afazeres domésticos, a falta de recursos financeiros e assim sucessivamente, que embora muitas coisa as mulheres tenham conquistado, devido às lutas e buscas contínuas; muita coisa ainda permanece e se solidifica. É na escrita de autoria feminina que aprendemos a dialogar com o meio que vivemos e debater os meios passados, que de alguma forma interferem, muitas vezes, negativamente ,no futuro de cada uma.

As autoras: Iramel Lima e Leacide Moura retratam através de humor, denúncia e drama aquilo que permeia os sonhos, os sentimentos, os desejos de cada mulher e faz um entrelaçamento entre a lírica e a realidade colhida no mundo externo, diário...

Assim, podemos dizer que a pesquisa de autoras com viés feminino se faz necessário e

É pertinente, porque traz reconhecimento àquelas, cuja história é marcada por silêncios e tradições obsoletos, os quais atrasam o apogeu da escrita feminina na literatura brasileira e universal. É claro, que temos a consciência que há muito que se fazer para que possamos viver a igualdade literária. Mas as vozes femininas distintas ecoando no cenário literário brasileiro, são vozes permeando um campo, até bem pouco tempo vivido somente pela escrita ou pensar masculino. Esse permear vem percorrendo desde a década de 1960, com o desenvolvimento do pensamento feminista, a mulher vem se tornando objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento, como a Sociologia, a Psicanálise, a História e a Antropologia. Também no âmbito da Literatura e da Crítica Literária, a mulher vem figurando entre os temas abordados em encontros, simpósios e congressos, bem como se constituindo em motivo de inúmeros cursos, teses e trabalhos de pesquisa.

Autoria feminina e os papéis sociais

Nos poemas, as autoras Iramel Souza e Leacide Moura percebem que o papel social da mulher está sofrendo grandes transformações, o que a faz enxergar essa realidade, numa perspectiva de endeusamento à mulher. Porque qual ser capaz de devotar tamanho amor, cuidados e ainda ser capaz prover as necessidades da família? Apresenta uma mulher muito mais evoluída, decidida batalhadora e que é capaz de enfrentar a tudo e a todos pelos seus sonhos e ideais e, também, pode ser submissa ou não, dependendo da situação que se encontre, sem deixar de ser mãe, esposa, companheira, amante, filha, irmã, amiga, feminina, sedutora, misteriosa e muitas vezes

É provedora do sustento familiar. E Por se mostrar um ser tão completo as autoras apresentam uma forma de endeusamento à mulher devido a sua força e dedicação e identifica os papéis sociais da mulher na sociedade atual, Iramel, faz uma interrelação com os papéis representativo do passado, a mulher com papel de criar e zelar pela educação dos filhos e o papel vivido atualmente pela mulher, principalmente a mulher macapense, profissional e mãe.

Contudo, observamos que embora as autoras retratem o papel da atualidade das maiorias das mulheres, provedora e mantenedora, no poema “Amor de mãe” de Iramel Souza, há um ponto histórico que permanece: O culto à maternidade, o que leva-nos a destacar que a maternidade ao longo da história foi um ato de submissão ao estado patriarcal, ou seja, sempre teve condicionamentos sociais e culturais.

Considerações finais

A escrita de autoria feminina fortaleceu-se ao longo dos dois últimos séculos, o que se deve, sobretudo, à constante reivindicação por parte da mulher do direito à fala e a diferença. Sabemos que as experiências entre homem e mulher são diferentes, mas a língua é comum. Sendo assim compreendemos que as escritoras citadas neste trabalho pretendem em seus poemas criar espaços em que a voz feminina possa ser ouvida com a mesma intensidade que a masculina. Na obra “Encantos, Encontros” as autoras demonstram a voz de denúncia, amor e saudade; ou seja, as autoras retratam sentimentos que definem mulheres: O amor sublime de mãe frente o desafio de ser mãe e ser provedora do sustento; a saudade, a sensibilidade de conecta-se com as lembranças e o sentimento de transformação, de mudanças, compreensão e incompreensões frente a realidade vivida. A percepção do olhar feminino frente às constantes mudanças da realidade apresentada nos poemas leva-nos a acreditar na importância da literatura de autoria feminina para a literatura em geral.

As forças representadas pela natureza amapaense, na autoria da mulher em Macapá, sua representação através da sensualidade, desejos e sonhos fazem dessa autoria feminina reflexo da história da própria da mulher macapaense, porque a mulher representa diversos papéis no decorrer de sua história; e que mostra sua força na construção do estado.

Autoria feminina em Macapá está caminhando, a passos não muito acelerados, para um maior crescimento e amadurecimento literário, mas com certeza já temos uma relevante contribuição para a literatura brasileira com as autoras apresentadas neste artigo.

Referências

- Coelho, M. **A evolução do feminismo, subsídios para sua história**. 2. Ed. Org ZahidéL. Muzart. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná.
- LIMA, Iramel; MOURA, Leacide. **Encantos, encontros: poemas e contos**. Macapá: Editora, 2008.
- SAMUEL, Rogel. **Modernas Teorias Literárias: uma introdução**. Teresina: Edição do autor, 2014.

O PAPEL DA MULHER NA LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA *HEIDI*, DE JOHANNA SPIRY

Pedro Albeirice da Rocha
Lorena Machado Marinho Mota

Resumo

O romance *Heidi* (1880), de Johanna Spiry (1827-1901) constitui uma das mais conhecidas narrativas da literatura infantil universal. Ele já foi estudado sob diversas perspectivas e um dos possíveis enfoques de pesquisa é a questão do comportamento das personagens femininas. Esta investigação pretende realizar uma breve análise das atitudes das mulheres que estão presentes na narrativa, buscando perceber como a mulher é vista pela narradora e como a sociedade suíça e alemã do século XIX percebia o feminino, à luz de bibliografia compulsada sob o tema Mulher e Gênero, principalmente tendo como base o livro *O poder do macho* (1987), de Heleieth Saffiotti (1934-2010). O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica. Como resultado, verificou-se o contraste entre a virtude e o mal, manifestos nos procedimentos das personagens-mulheres do romance.

Palavras-chave: Heidi; literatura infantil; mulher.

Abstract

The novel *Heidi* (1880), by Johanna Spiry (1827-1901) is one of the most known stories of the World Literature for Children. It was studied from several perspectives and one of the possible investigation approaches is female characters' behaviour. This investigation aims to prepare a brief analysis of women attitudes present in the text, trying to perceive how women are saw by the narrator and how swiss and german society in the 19th century saw the feminine world, taking in mind a bibliography about Woman and Gender, mainly taken in mind the book *O poder do macho* (1987) by Heleieth Saffiotti (1934-2010). The work was made from a bibliographical investigation. As a result, it was verified the contrast between virtue and evil, manifested in female characters' procedures in the novel.

Key-words: Heidi; literature for children; woman.

Introdução

O romance *Heidi* (1880), de Johanna Spiry (1827-1901) é um dos maiores clássicos da literatura dita infantojuvenil de todos os tempos. A história se passa entre os Alpes Suíços e a grande cidade de Frankfurt, na Alemanha, no século XIX.

Heidi é uma menina, órfã de pai e de mãe, que fica aos cuidados de uma tia, que a deixa, num primeiro momento, aos cuidados do avô, tido como ateu e austero. Esta mesma tia, algum tempo depois, leva a menina para uma casa rica de Frankfurt, para que fosse acompanhante de outra menina, adoentada e paraplégica.

A história escrita por Spiry ganhou o mundo e a história da Literatura, de modo veemente, tendo obtido várias adaptações para o cinema e traduções em inúmeras línguas.

Este artigo tenta apresentar um breve voo-de-pássaro sobre a questão da Mulher para, em seguida, analisar com brevidade o comportamento das personagens femininas, com vistas a

provocar uma reflexão sobre o papel da mulher na Alemanha e região suíça de fala germânica, no século XIX.

A Trajetória da Mulher

Segundo Lajolo (1989), a divisão do Universo em masculino e feminino ajudou a construir psicologias e pedagogias que, centralizando na Mulher as tarefas da educação, fazem da sociedade contemporânea um prolongamento das sociedades, onde o homem ia à caça e a mulher ficava em casa. No decorrer dos séculos, as questões feministas não eram discutidas abertamente, pois a manipulação do homem na sociedade sempre foi muito enfática.

Desde os primórdios, a mulher vinha tendo um papel fundamental para a sociedade: o de cuidar dos serviços de casa e da criação dos filhos. O espaço da reclusão vinha sendo feminino, enquanto que ao homem se presenteou com a liberdade. A trajetória da mulher sempre foi marcada por sofrimento e muita discriminação.

Heleieth Saffioti, no interessante livro *O Poder do macho*, enfoca os preconceitos e as discriminações sofridas pelas mulheres ao longo dos tempos. Ela aborda, inclusive, as culturas que tratam suas mulheres com desrespeito, rebaixando-as para que os homens se sintam no primor de sua masculinidade. Para a autora, “a compreensão desses processos poderá promover enormes avanços na caminhada da conscientização, quer de mulheres, quer de homens, a fim de que possa desmitificar o pretensível caráter natural das discriminações praticadas contra elementos femininos” (SAFFIOTI, 1987, p. 15).

A história da mulher na sociedade é marcada por inúmeras ações e lutas, das quais, existem poucos registros, devido à grande discriminação que estas sofrem. O mesmo ocorre com povos, etnias e gêneros que fogem ao padrão correto e estigmatizado pela sociedade. Quando se trata de posição social, por exemplo, a mulher é vista apenas com a visão maternalista, deixando-se os papéis sociais considerados relevantes para os homens. Como na fala abaixo:

Assim, a mulher veio cumprir seu papel de companheira, de alento para os dias difíceis do homem; já nasceu dependente dele, veio da sua costela não como sujeito individual que pudesse ter ideias próprias, decidir, ser autônoma, mas com a doçura e a candura que tem esta pronta para servir ao senhor (LOPES, 2010, p.98).

Historicamente, a mulher foi vista como a operária do lar, cabendo-lhe, apenas, tarefas domésticas e o trato com os filhos. Para a classe dominante, chamada *homem*, ficaram as designações do trabalho duro e do sustento da casa:

A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta (SAFFIOTI, 1987, p.8).

A responsabilidade social que recai sobre os ombros daquelas julgadas como inferiores, ainda é muito grande. Em virtude disto se deram os movimentos em busca da liberdade e igualdade de gênero, para que, dentre outras coisas, fosse promovida a divisão da pesada carga imposta às mulheres. No entanto, ainda, a maior parte das tarefas que deveriam ser divididas (cuidar da casa e dos filhos, por exemplo) ainda estão a cargo delas, tornando sua jornada ainda mais pesada.

No intuito de se buscar a liberdade, a Revolução Francesa pregava a liberdade, a fraternidade e a igualdade. Foi um grande marco para este movimento, que visava à igualdade de direitos. Embora as revoluções não fossem abertamente sobre as questões feministas, suas ideologias as movimentaram em busca deste objetivo, qual seja o da buscados mesmos direitos, independentemente do gênero.

Direitos Negados

Historicamente, direitos básicos foram negados ao sexo dominado, como, por exemplo, o direito à educação, ao trabalho e até mesmo liderar. Por outro lado, os “direitos” adquiridos foram mais restritos, como cuidar de casa, dos filhos e ser uma boa esposa. Muitas das lutas pareciam em vão, e a cada negação ao movimento que começou a se espalhar (depois da conferência dos direitos da mulher em Nova Iorque, em 1848), esse movimento, ia ganhando combustível com as grandes revoluções, que tinham objetivos parecidos com o movimento feminista, em busca de liberdade e igualdade entre os sexos.

A história de lutas, na trajetória da Mulher, é extensa. Os estereótipos, como o que preconiza que o lugar da mulher é cuidando de casa, atravessaram gerações. As lutas não pararam na busca por igualdade, foi um processo marcante para a história das gerações que viriam a se beneficiar com as conquistas à frente. Quando passaram a se empregar, as mulheres eram submetidas a trabalhos pesados e cargas horárias extenuantes, com salários abaixo em relação ao recebido por homens que exerciam as mesmas funções.

O homem, detentor do poder, acumulou ao longo dos séculos, riquezas, que, por sua vez, sugava das classes menos favorecidas: a mão de obra barata e explorada era constituída de homens e, também, de mulheres, mas estas estavam em condições ainda piores. As lutas tiveram seu valor neste processo, pois, foi devido a elas que as leis trabalhistas foram criadas, e os direitos foram conquistados. Quanto a isso Araújo diz:

Os movimentos feministas são, sobretudo, movimentos políticos cuja meta é conquistar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, isto é, garantir a participação da mulher na sociedade de forma equivalente à dos homens. Além disso, os movimentos feministas são movimentos intelectuais e teóricos que procuram desnaturalizar a ideia de que há uma diferença entre os gêneros. No que se refere aos seus direitos, não deve haver diferenciação entre os sexos. No entanto, a diferenciação dos gêneros é naturalizada em praticamente todas as culturas humanas (ARAÚJO, 2016, p.1).

O movimento feminista tinha, sobretudo, um apelo social que não possuía por objetivo a destruição da família, mas sim o de ter direitos iguais equiparados ao dos homens. Este movimento sofreu críticas e foi atacado pelo tradicionalismo social, como que apedrejado por aqueles que acreditavam na vida como estava e que viam, na luta das mulheres, riscos para a visão da família instituída pela igreja.

O Papel da Mulher

A luta por igualdade ainda é extensa e lenta, ao passo que se quebraram muitos paradigmas da sociedade patriarcal, que era manipulada pela igreja que, por sua vez, determinava e instituía o que a família devia fazer e como agir em sociedade. O papel da mulher era o mais atacado e cobrado, ao passo que, os direitos que foram assegurados ao longo de muitas lutas na busca por igualdade, transformaram e modificaram a visão deturpada imposta pela igreja, de que a mulher tinha de estar o tempo todo submissa ao homem. Neste processo em busca por liberdade, a mulher

passou a ter voz em uma sociedade que, anteriormente, se fazia de surda para o sexo chamado *frágil*. Muitas de suas vontades passam a ganhar um pouco mais de espaço, como a escolha do parceiro.

Pode-se afirmar que a mulher de hoje tem uma maior autonomia, liberdade de expressão, bem como emancipou seu corpo, suas ideias e posicionamentos outrora sufocados. Em outras palavras, a mulher do século XXI deixou de ser coadjuvante, para assumir um lugar diferente na sociedade, com novas liberdades, possibilidades e responsabilidades, dando voz ativa a seu senso crítico. Deixou-se de acreditar numa inferioridade natural da mulher diante da figura masculina, nos mais diferentes âmbitos da vida social, inferioridade esta aceita e assumida muitas vezes mesmo por algumas mulheres (RIBEIRO, 2016, p.3).

Essa emancipação, conquistada pela mulher, como figura independente ao homem na sociedade, ganhou espaço com a força e vontade que a mulher tem de dar sua contribuição não só no convívio social, mas também para o mundo, ela quer ser reconhecida como um indivíduo independente e capaz de seguir seu próprio caminho.

A mulher, apesar de conseguir independência em alguns aspectos, ainda continua na luta por mais direitos, como a igualdade de salários e a redução da sua carga de trabalho. Neste contexto, sua contribuição para a sociedade ganhou rumos ainda maiores, em uma sociedade elitista, que acredita na força de poucas classes sociais. Jamais se imaginou eleger mulheres a cargos políticos, como ocorreu no Brasil, Argentina e Chile. Ainda com esses avanços, a mulher está muito distante de uma sociedade que acredita em sua força, para igualá-las ao poder do macho dominante.

***Heidi* e o Comportamento Feminino**

Johanna Spyritinha uma vida discreta. Pouco antes de sua morte, ela mesma destruiu seus diários e muitas cartas, dificultando conhecer melhor a sua história. Hoje é difícil saber o que realmente fez parte da sua vida. Ela não gostava de se colocar no centro das atenções. Mas podemos ver, ainda hoje que, nos seus textos, Spyri frequentemente se interessava pelo destino de jovens mulheres e, principalmente, pelo destino das crianças, como é o caso de *Heidi*.

O romance ganhou fama e sucesso ao redor do mundo. Obra de maior sucesso da autora, ganhou a fruição de adultos e crianças. Johanna Louis Heusser, que mais tarde se casou e adotou o sobrenome do marido, *Spyri*, é comparada com os melhores escritores suíços e autores alemães da época. Jaime Ortega, em um comentário sobre a autora, diz:

Publicados em 1880/81, os (dois) livros *Heidi* narram justamente a vida de uma menina órfã que vive com o avô, em paisagem alpina intacta, no leste da Suíça. Arraigado na cultura popular suíça do último século, o mito *Heidi* contribuiu para a criação de um estereótipo turístico de uma Suíça como uma "Heidilândia", de românticas e imaculadas paisagens de montanhas, flores, cabras e vacas (ORTEGA, 2001, p.1).

Heidi traz um estereótipo de uma Suíça renovada, de paisagens extraordinárias, e de uma menina doce que adora tudo isso. Spyri, nesta obra, renova-se através de sua personagem, *Heidi*. Essa obra literária, é um marco para a autora, personagens marcantes dão vida à narrativa. *Heidi*, em uma visão geral, acontece em um cenário bucólico, de tamanha simplicidade, onde o que realmente importa é a felicidade, e a liberdade de uma vida ao ar livre, em um cenário idílico.

A partir de agora, consideraremos cada personagem feminina e o comportamento de cada uma dentro do romance, e como isso da vida ao enredo. Todas as citações são da edição traduzida por Virgínia Lefèvre (SPIRY, 1970):

Odete, a tia

O cenário da obra de Spyri, inicia-se, com *Odete*, tia da pequena Heidi. A tia faz uma longa viagem para deixar a menina aos cuidados de seu avô. Esse evento se dá em virtude dos contratempos que surgem em sua vida. Depois da morte de seus pais, Heidi fica sob os cuidados da tia e da avó materna. A tia é a responsável por trazer o sustento, enquanto, sua avó toma de conta da menina: “... Minha mãe e eu cuidávamos de Heidi até hoje. Eu trabalhava fora para o sustento da casa e minha mãe tomava conta da menina...” menciona *Odete*, em prosa com uma conhecida (p.13).

A tia de Heidi, determinada a deixar a sobrinha com o avô, não se importa com os boatos a ele desfavoráveis, contados pela população da pequena cidade alpina. Na longa caminhada que ela faz com a menina, aparecem algumas mulheres que tentam convencê-la de que ela está fazendo uma loucura em deixar a pobre criança com o velho avô. Odete, por sua vez, refuta dizendo: “Preciso trabalhar e não tenho quem olhe a menina. A única solução é entregá-la ao avô. Ninguém vai me aceitar como empregada se eu levar comigo uma sobrinha de cinco anos” (p.13)

Odete, enquanto caminha rumo à casa do tio, conversa com uma mulher que parece conhecê-la. Conversam sobre o velho tio que, há anos, *Odete* não via. A amiga, curiosa, lhe faz várias perguntas sobre o homem, no interesse de especular sua vida. A mulher com quem *Odete* conversa, em tom de tristeza, diz: “Tenho pena da menina! O velho é um neurastênico. Foge de todos. Não vai à igreja...” (p.11)

Na esperança, talvez, de consideração, a mulher tenta fazer *Odete* reconsiderar e desistir de enviar a menina ao avô. Mas a tia estava decidida.

Após deixar a menina com o avô, contra a vontade deste, Odete fica pensando em formas de aliviar sua consciência. No povoado, foi censurada pelos moradores, mas seguiu firme na decisão. Em seus pensamentos, *Odete*, revia a lembrança de sua irmã que no leito de morte havia lhe pedido que “*Nunca abandone Heidi!*” (p.17). Mas *Odete* não se deixou abater por este pensamento. Em vez disso, acalentou sua consciência com o seguinte pensamento: “Vou ter um ordenado melhor. Poderei mandar alguma ajuda para Heidi...” (p. 18).

Odete, retornaria tempos depois, para buscar a menina. Agora, já acostumada ao avô, Heidi vai embora sem vontade, para Frankfurt. Sua intervenção se dá, porque ela consegue uma casa para a pequena menina ficar e se tornar acompanhante de Clara, uma menina rica que está presa a uma cadeira de rodas. O interesse de *Odete*, está, tão somente, no dinheiro que ela ganhará para trazer a menina.

Embora Odete pareça, inicialmente, gostar da sobrinha, a narradora descreve uma *tia* que parece pouco se importar com a integridade e as vontades da pequena. Odete se mostra uma personagem rispida e que pouco se importa com o que outros pensem ou queiram. A ambição parece ser a marca dominante em seu caráter.

A Governanta

Heidi, embora seja uma menina doce, se deparou, mais de uma vez, com pessoas rípidas, como, também, é o caso da *Governanta*. Após Heidi ser retirada do convívio do avô, já em sua nova casa, se depara com a rispidez de uma *governanta* que tira sua paz e sossego. Esta apresenta antipatia pela menina, desde sua chegada à mansão. A narradora enfatiza a postura da tal senhora, repleta de

austeridade: A governanta fazia tricô, sentada perto de uma mesa. Vestia-se com severidade, uma gola bem alta, as mangas bem compridas, as saias quase no tornozelos. Sua simples presença impunha respeito (p.57)

A narradora descreve a Governanta como uma mulher metódica, formal e austera, características essas que fazem dela uma mulher a quem nada escapa. Quando Heidi chega, ela trata logo de avaliar a criança e, sem hesitar, a rejeita, alegando que a menina é mais nova que Clara, e não servirá para o serviço. Suas implicações vão desde o nome da menina até a forma como ela se veste. Heidi, com sua simplicidade, ganha a amizade de Clara, porém, a desaprovação da Governanta, que faz de tudo para que a menina não fique.

A governanta tem um papel, extremamente importante, que confere vida à história. A mulher de caráter severo e rígido, é por vários momentos, contrariada por Heidi, acostumada que era, a viver uma vida ao ar livre e sem muitas regras, por várias vezes passando por cima das ordens. Sua severidade, para com a menina, é muito presente. Heidi torna a vida da governanta, mais trabalhosa do que antes.

Heidi, transforma a vida de todos na masão, inclusive da Governanta, algo totalmente fora do comum. A menina tem o dom de conquistar a todos. Suas travessuras fazem com que a governanta ganhe um destaque importante e cômico na história.

Clara, a Amiga de Heidi

Heidi também construiu laços de amizade. Clara, a nova amiga, de Frankfurt, é uma menina doce, que por anos vive solitária, e como se não lhe bastasse, inválida. Vive sob os cuidados da governanta. Clara se afeiçoa a Heidi, à primeira vista. A menina se encanta pelas histórias que a amiga conta do avô e da vida ao ar livre. Ela tem a vida renovada com a chegada da nova amiga. Trata-se de uma menina de comportamentos exemplares, ensinada por um professor em casa e controlada pela governanta. Clara é manipulada o tempo inteiro. Mas, com a chegada da menina das montanhas, ela se sentia mais alegre e seus dias passavam mais rápidos. As travessuras de Heidi a divertiam e distraíam daquela vida reclusa e sem muitas expectativas.

O comportamento de Clara, aos olhos da sociedade, é de saltar os olhos. Menina rica, tem todas as oportunidades à palma de sua mão, exceto pelo fato de que não pode andar. Uma personagem que transborda doçura, tão importante como os demais personagens que tornam o romance tão popular.

A Avó de Pedro

Uma personagem que ganha destaque pela simplicidade, é a avó de Pedro. Heidi se afeiçoa tanto à idosa, que recebe o carinho equivalente ao de neta. A amizade por *Pedro* faz com que ela se aproxime ainda mais da doce senhora, que devido à idade, não pode mais enxergar, mas reconhece que Heidi é uma menina bela e doce. Suas características vão além da sua visão, uma senhora meiga, e de poucas condições. Ela tem grande coração, e um terno afeto por Heidi, personagem principal do livro.

Pedro, o cabreiro, fala tanto em Heidi para a avó que a senhora encanta-se pela menina antes mesmo de conhecê-la. Em um dia de muita neve, Pedro sente saudade da amiga e vai até ela para lhe dizer que sua avó deseja conhecê-la. Quando o tempo melhora, o avô da menina a leva em um trenó, até a casa da tenra senhora. As duas conversam por horas. *Heidi* lhe conta como o avô lhe trata bem, deixando todos na casa impressionados com o senhor. Heidi, sempre curiosa,

pergunta se a senhora não pode enxergar, a avó logo lhe responde: “Para mim está sempre escuro. Não enxergo mais nada” (p.42).

Heidi gosta tanto da avó de *Pedro* que faz seu avô retornar no dia seguinte, para consertar o telhado da casa de sua querida avó. Sem imaginar que tal ocorresse, fica muito feliz e deseja agradecer ao senhor, mas, ele continuou seu trabalho resmungando que não era preciso. A avó fica muito contente com as visitas de *Heidi*, e sempre expressa o carinho que tem pela menina. E fica muito triste quando a menina tem que ir embora.

Spyri, emociona seus leitores, com suas personagens. *Heidi*, menina de apenas 8 anos, consegue emocionar muitas gerações de leitores com a leveza que esta história trás.

A avó é humilde, tem um comportamento doce, recatado e muito amoroso, típicos do comportamento da época, determinado pela sociedade às mulheres.

A Avó de Clara

A avó de Clara embora tenha pouca participação na história, torna-se uma peça importante na vida de *Heidi*. É uma senhora educada e dedicada. Trata Heidi e sua neta Clara com muito carinho e respeito.

A senhora Gérard é uma mulher refinada que recebe muito respeito e isso é claramente visto quando nos preparativos para sua chegada.. Os criados vestem roupas novas e a casa é organizada de forma que ela se sinta confortável. A *governanta* sempre preocupada, supervisiona todos os criados, para que tudo saia ordeiramente.

Os preparativos para a recepção da sr.^a Gérard deram à mansão um ar festivo. A criadagem vestiu os uniformes novos, muito bem engomados. Sebastião teve o cuidado de espalhar poltronas por todos os cantos da casa, a fim de que a idosa senhora pudesse sentar-se para descansar quando quisesse (p.93).

Quando a senhora chega, assim como *Clara*, se encanta pela menina. Isso é visível, pois a senhora pacientemente, ensina *Heidi* a ler. Uma aquisição que o próprio professor não conseguiu. A avó de Clara, enquanto esteve na mansão, sempre ficou na companhia de Heidi, quando Clara ia repousar. Com muita paciência, ela conseguiu chamar a atenção de *Heidi*, fazendo com que a menina se alfabetizasse, deixando a todos impressionados.

Esta personagem, é uma senhora, de comportamentos refinados, advinda de uma família rica. Uma personagem como intitula o capítulo x, *Uma avó modelar* (p. 93).

A Pequena Heidi

Chega-se, enfim, à pequena protagonista. A história se passa em boa parte nos Alpes, na cidadezinha de Mayenfeld. Heidi é uma menina meiga e muito inteligente, que sem muito pensar na vida, acredita que tudo é diversão. A narradora traz a imagem de uma doce menina, muito meiga, inteligente e muito esperta.

Seu avô, muito diferente, devido à idade, um velho ranzinza que quase não saía de casa. Apesar de seu jeito ranzinza seu velho avô cuidou dela nas montanhas na qual morava. Heidi se adaptou tanto ao lugar que quase não sentia falta do que ficara para trás. Todos os dias ela, como que num ato de liberdade, passeava livremente pelas redondezas sentindo o ar puro das montanhas e a leveza que ele lhe proporcionava, dando a ela a grande sensação de liberdade sem fim. Os dias

passavam e Heidi ficava cada vez mais integrada ao local, gostando muito de estar ali, pois, para ela, a liberdade e o ar das montanhas eram muito recompensadores.

Heidi é traquinas e cheia de vitalidade. A forma como a menina consegue ganhar o carinho de todos, inclusive de seu avô ranzinza, mostra uma grande capacidade de empatia.

Considerações Finais

O romance *Heidi* é constituído de uma narrativa linear, com personagens femininas a evocar o comportamento da mulher no século XIX, nas sociedades alemã e suíça. As virtudes enfrentam o erro e a tradição se digladiava com a modernidade, esta representada na protagonista, uma criança que – a despeito das virtudes de honestidade – não é conformada com o autoritarismo dos adultos.

A tia de Heidi e a Governanta são uma espécie de vilãs da História: a primeira, por usar a menina para seus propósitos egoístas; a segunda, pelos modos austeros que não levavam em conta o dionisismo de Heidi.

A compreensão e bom senso demonstrados pela avó de Clara ajudam, e muito, a resolver o *imbroglio*. A Governanta não tem outro remédio, a não ser ceder, perante a pedagogia do amor expressa pela idosa senhora. Os Alpes são uma espécie de *paraíso reencontrado*, onde a menina Heidi era uma espécie de Midas, não para tocar e fazer tudo virar ouro, mas para transformar as pessoas em mais sensíveis.

Clara é a expressão da submissão ao poder patriarcal, no que parece seer acompanhada pela avó de Pedro, que tem grande conformismo.

Heidi é, mesmo, o elo entre a virtude e o erro, entre a pedagogia amorosa e a pedagogia da austeridade. Vence o amor, vence o bom senso.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Francisca Socorro. **Feminismo**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/sociologia/feminismo/>> Acesso em 14 mai. 2016.
- COELHO, Nelly Novais. **Literaturainfantil**: teoria, análise, didática/ Nelly Novaes Coelho. – São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, Marisa. **Feminino Singular**: “A voz infantil da e na literatura infantil”.São Paulo GRD; Rio Claro-SP, Arquivo municipal, 1989.
- LOPES, Cláudio Bartolomeu. **Trabalho feminino em contexto angolano**: um possível caminho na construção de autonomia. Dissertação (Mestrado em serviço social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC São Paulo, 2010.
- ORTEGA, Jaime. (adapt. J.Gabriel Barbosa). **Há Cem anos morria a autora de Heidi**. 2001. Disponível em < <http://www.swissinfo.ch/por/h%C3%A1-cem-anos-morria-a-autora-de-heidi/2120682>>. Acesso em 04 de mai. De 2016.
- PENA, Rodolfo F. Alves. **A importância da mulher na sociedade**. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/a-importancia-da-mulher-na-sociedade.htm>>. Acesso em 04 de mai. de 2016.
- RIBEIRO, Paulo Silvino. **O papel da mulher na sociedade**. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm>>. Acesso em 03mai. de 2016.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SPIRY, Johanna. **Heidi**. Trad. Virginia Lefevre. Rio de Janeiro: Tecprint 1970.

KIM E MOWGLI: A PRESENÇA DE KIPLING NO BRASIL

Pedro Albeirice da Rocha⁴¹

Resumo

Rudyard Kipling (1881-1936) é um autor muito publicado em todo o mundo. Suas obras são bem conhecidas e ele escreveu muitos livros, principalmente ficção, mas também poesia. No Brasil, Monteiro Lobato foi o mais importante tradutor da ficção de Kipling e ele reescreveu, nos anos trinta do século XX, três dos mais importantes livros do importante autor angloindiano: *The Jungle Book* (1893); *The Second Jungle Book* (1894); e *Kim* (1901). Este artigo pretende prover informação sobre como essas traduções foram publicadas no Brasil, pela Companhia Editora Nacional, uma casa publicadora que pertenceu a Monteiro Lobato.

Palavras-chave: Kipling; livros; Brasil.

Abstract

Rudyard Kipling (1881-1936) is an author so much published all over the world. His works are well known and he wrote many books, mainly fiction, but also poetry. In Brazil, Monteiro Lobato was the most important translator of Kipling's fiction and he rewrote, in the thirties of the 20th Century, three of the most important books created by the important angloindian author: *The Jungle Book* (1893); *The Second Jungle Book* (1894) and *Kim* (1901). This article aims to provide information about how those translations were published in Brazil, by Companhia Editora Nacional, a publishing house that belonged to Monteiro Lobato.

Key-words: Kipling; books; Brazil.

Introdução

As três obras de Rudyard Kipling traduzidas por Monteiro Lobato são *The Jungle Books*, *The Second Jungle Book* e *Kim*. Esses livros foram lançados, respectivamente, em 1894, 1895 e 1901. Tendo eles se transformado imediatamente em "best-sellers", é natural que tenham chegado ao Brasil em seguida, no original ou na tradução francesa de Louis Fabulet. Monteiro Lobato, entusiasta do idioma, leu-os em inglês. Ao lê-los, ficou muito entusiasmado e começou a pensar na possibilidade de traduzi-los, a fim de que o público brasileiro tivesse acesso a essas obras do consagrado escritor angloindiano.

Neste breve artigo, faremos um breve passeio, em voo-de-pássaro sobre o universo kiplinguiano que recebeu tradução no Brasil por Lobato.

Kipling no Brasil

Os chamados *Jungle Books* são coletâneas de contos. Muitos se lembram da obra, especialmente por causa das "histórias de Mowgli". Há quem possa pensar, inclusive, que um dos volumes inclui apenas os contos sobre o "menino-lobo", enquanto o outro contém as histórias que não lhe dizem respeito. Mas, na verdade, as histórias do menino estão distribuídas, nas duas obras originais, da seguinte maneira:

⁴¹ Prof. Dr. Letras. Universidade Federal do Tocantins. Campus Araguaína.

Em *The Jungle Book: Mowgli's Brothers, Kaa's Hunting e Tiger-Tiger*.

No *Second Jungle Book: How Fear Came, Letting in the Jungle, The King's Ankus; Red Dog e The Spring Running*.

Também é considerada uma "Mowgli Story" a narrativa *In the Rukh*, que consta do volume *Many Inventions*, lançado por Kipling em 1893. Esse conto não chegou a ser traduzido por Lobato, e só ganharia reescritura no Brasil, ao que tudo indica, nos anos 70, através da coletânea *O homem que queria ser rei e outras histórias*, junto a outros contos inéditos. Esta obra, editada pelo Círculo do Livro, teve distribuição restrita aos sócios. *In the Rukh* é a narração da vida adulta de Mowgli que, de menino-lobo criado na selva, iria civilizar-se, assumindo um posto no Serviço Indiano de Guarda das Florestas.

O Livro da Jângal

Monteiro Lobato procedeu, inicialmente, à tradução de todos os contos de ambos os *Jungle Books*, reunindo-os em um único volume: *O livro da jângal*. Este livro foi publicado em 1933, em formato padrão, sendo o primeiro dentro da coleção *Biblioteca do Espírito Moderno*, da Companhia Editora Nacional. Essa coleção, conforme aparece na contracapa do próprio livro, era dividida em quatro seções: Filosofia, Ciência, História e Literatura. Nesta última, *O livro da jângal* se destaca também como o primeiro. Na mesma seção há outras obras traduzidas pelo próprio Lobato, duas delas reescritas em parceria com Ligia Junqueira Smith: *Rebecca, romance de uma mulher inesquecível*, de Daphne Du Maurier; e *Meu filho, meu filho!*, de Howard Spring. Há ainda outra tradução, realizada por Jaime de Barcellos, e uma obra original: *Noções de História das Literaturas*, de Manuel Bandeira.

A capa do *Livro da jângal* apresenta somente o título da obra e o nome do autor, além do desenho da pantera Bagheera. O nome do tradutor aparece na folha de rosto do livro, com destaque quase semelhante ao de Rudyard Kipling. Tal fato se explica pelo prestígio que Lobato já detinha nos anos 30 nas letras nacionais. Uma tradução sua era garantia de qualidade e citá-lo já constituía uma estratégia de "marketing".

Detalhe digno de observação é a presença, na folha de rosto, do nome de Jamir Almansur Haddad como o autor da "versão dos poemas". Kipling costumava introduzir e pospor poemas a seus contos. Como Lobato julgava-se incapaz de escrever ou traduzir poesia, entregou a outro escritor essa responsabilidade. O nome de Haddad aparece com destaque menor que o de Monteiro Lobato.

Está explícita nos livros, e com ênfase, a observação "Dos originais ingleses *"The Jungle Book"* e *"The Second Jungle Book"*".

Kipling introduziu uma nota de rodapé, logo à primeira página do conto *Mowgli's brothers* para explicar a opção pelo nome "jungle", preferida em detrimento da palavra "selva". Lobato também fez sua escolha baseado no nome hindustânico, que veio dar em inglês a palavra "jungle", que, por sua vez, tem o sentido geral de "mata virgem tropical sobretudo quando apresenta os característicos das florestas que recobrem as terras baixas da Índia" (Webster, apud Lobato, 1933a., p. 1.)

A opção lobatiana pela palavra "jângal" foi tomada em respeito ao original. "Selva" seria uma decisão mais voltada ao aspecto comercial. A primeira palavra é estranha e difícil, inclusive, de pronunciar, pois tende-se a torná-la oxítona em português. Entretanto, a escolha caiu no agrado de muitos, aí incluída Rachel de Queirós, que ficou muito satisfeita com a toda a tradução de Lobato, chegando a elogiar a escolha daquele vocábulo. (apud Cavalheiro, 1959a, p. 123)

Lobato insere na reescritura dos *Jungle Books* três notas: uma sobre o réptil "gavial" (p. 215); outra sobre o Motim de 1838 (p. 255); e, ainda, outra sobre uma das maneiras como os ingleses eram conhecidos, "pés duros" (p. 259).

O poema *Lei da Jângal*, aposto ao conto *Como apareceu o medo*, apresenta no original uma introdução explicativa por parte do autor, que é omitida na edição brasileira. E uma nota, anteposta ao poema que finaliza o conto *As caçadas de Kaa*, é preservada.

Mowgli, o Menino-Lobo

Ainda em 1933 foi publicado o livro *Mowgli, o menino-lobo*, na coleção Terramarear. Esta obra incluía apenas as histórias de Mowgli.

A contracapa, ao estilo de catálogo, apresenta os nomes dos volumes já publicados, estando a obra kiplinguiana mais uma vez como carro-chefe. *Mowgli, o menino-lobo* foi o primeiro livro a ser lançado na série. Os outros autores já publicados haviam sido Emilio Salgari, Mayne Read, Edgard Rice Burroughs, Robert-Louis Setevenson, J. Fenimore Cooper, R. M. Ballantyne e W. H. G. Kingston.

Ao final do volume, a Editora imprimiu divulgação de outra coleção da Editora, a *Para Todos*, que ocupa cinco páginas.

Quanto ao nome do tradutor, desta vez aparece também na capa, com destaque, logo abaixo do título. Em corpo maior, aparece o nome do autor. É interessante notar que o substantivo *Rudyard* é impresso de forma abreviada (R.), com total atenção para o sobrenome *Kipling*, de fato a marca mais acentuada do escritor.

Nessa edição da Terramarear, a Editora não teve o cuidado de colocar o nome do original em inglês, nem de informar a partir de que idioma a tradução foi realizada.

Jacala, o Crocodilo

Uma vez publicados os contos de Mowgli, faltava fazer as publicações dos demais contos dos *Jungle Books*, o que realizou em 1934. Lobato tinha à frente o desafio de conseguir um bom título. Após ter tentado criar um nome que englobasse todos os contos, Lobato, em dado momento, resolveu escolher o título de uma das histórias a fim de nomear também toda a coletânea. Ao decidir pelo título *Jacala, o crocodilo* (nome que atribuíra ao conto *The Undertakers*, ao pé da letra algo parecido com "Os agentes funerários") julgou ser esse o título que mais evocava a idéia de aventura, de risco, de emoção. Os outros contos eram: *O milagre de Purun Bhagat*, *Quiquern*, *Rikki-Tikki-Tavi*, *A foca branca*, *Toomai dos elefantes* e *Servidores da rainha*.

Em *Jacala, o crocodilo*, novamente aparece na capa o nome do tradutor, e com destaque. Mas prevalece a atenção maior, como era de se esperar, à indicação do autor da obra original. Desta vez surge no verso da folha de rosto a nota: "contos extraídos dos originais ingleses *The Jungle Book* e *The Second Jungle Book*". Fica, portanto, explícito que não se trata de tradução de segunda mão. Não

aparece, porém, a data de publicação dos originais.

Estão ausentes, na obra, quaisquer metatextos referentes aos contos, mas a contracapa apresenta, como de costume, publicidade da Coleção Terramarear, aí aparecendo títulos de romances de Stevenson, Ballantyne e Jack London.

Kim

A primeira edição da obra pela Companhia Editora Nacional, a despeito da paixão de Monteiro Lobato pelo original, não fora, como se viu, por ele traduzida. Essa tradução, realizada através do francês, não agradava a Lobato, mas ele evitou por sete anos revisá-la. Dentre os motivos para tal, é possível colocar como possibilidade o fato de Batista Pereira ter sido, além de membro da Academia Brasileira de Letras, anfitrião e cicerone de Kipling no Brasil. Além disso, Pereira privava da amizade do escritor inglês. Entretanto, uma vez na prisão, em 1941, Lobato julgou que era hora de tentar a revisão do original, optando, em seguida, por retraduzi-lo.

A edição de *Kim*, reescrita por Lobato, foi incorporada à *Biblioteca do Espírito Moderno* (número 11). É possível, assim, perceber que o romance foi encarado como literatura "para adultos", ou pelo menos não necessariamente "para crianças e adolescentes" em primeiro lugar, como era o caso dos *Jungle Books*. Caso fosse *Kim* considerado somente um romance de aventuras, teria sido incluído na coleção Terramarear.

O formato do livro é o padrão, sendo que a capa, desenhada por Engênio Hirsch, não apresenta maior elaboração. Nela, o nome do tradutor recebe considerável destaque, o que mais uma vez evidencia o fato de que o prestígio de Lobato valoriza a obra no polissistema brasileiro.

O editor teve o cuidado de informar, no verso da folha de rosto, que se tratava de tradução "do original inglês *Kim*". Anunciava, ainda, que há outra obra de Kipling na mesma série, que é *O livro da Jângal*. Não há, entretanto, indicação da data de publicação do romance original.

Monteiro Lobato apõe nota de rodapé, uma única, à p. 89, explicando a respeito da "Mulher Escarlate". Ela é citada por Kipling, que afirmou referir-se à Igreja Católica Apostólica Romana, numa interpretação da visão bíblica do profeta João Evangelista, autor do livro do Apocalipse.

Não há indicação de outros metatextos a enfocar o romance ou sua reescritura.

Considerações finais

O estudo das estratégias de edição das traduções são muito importantes para os chamados *Estudos Descritivos da Tradução*, que congrega pesquisadores do mundo todo, estando seus principais divulgadores na Bélgica, Holanda e Israel. Dentre seus principais expoentes encontram-se Gideon Toury, Itamar Even-Zohar, José Lambert e André Lefevere.

Espera-se que pesquisadores se debruçam cada vez mais sobre um estudo das traduções que não privilegie apenas a questão "original/texto traduzido", mas que busque entender o fenômeno tradutório a partir do contexto cultural em que se inserem as obras.

Referências

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato**: vida e obra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

KIPLING, Rudyard. **Kim**. Penguin Books.

KIPLING, Rudyard. **Many Inventions**. Penguin Books.

KIPLING, Rudyard. **The Jungle Books**. Penguin Books....

KIPLING, Rudyard. **O Livro da Jângal**. Tradução de Monteiro Lobato. São Paulo Companhia Editora Nacional, 1960.

KIPLING, Rudyard. **Kim**. Tradução de Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

MONTEIRO LOBATO. Notas de Rodapé. In KIPLING, Rudyard. **O Livro da Jângal**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

ROCHA, Pedro A. **Monteiro Lobato reescritor de Kipling**. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: Unesp, 2002.

O PROFESSOR DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA DE ASSISTENTES DE ENSINO DE INGLÊS DO PROJETO ETA CAPES/FULBRIGHT⁴²

Valéria da Silva Medeiros⁴³
Janete Silva dos Santos⁴⁴

Resumo

O presente artigo analisa questões relativas ao ensino de língua e ao perfil do professor de língua na perspectiva de bolsistas americanas atuando no contexto brasileiro. Tais bolsistas participaram do projeto CAPES/FULBRIGHT realizado no estado do Tocantins. Nossa pesquisa, objetivando investigar identidades de professor no imaginário dessas participantes, tomou, como dados de análise, questionários respondidos pelas que colaboraram em 2012 com os estudantes de graduação do curso de Letras, no qual o projeto foi cadastrado. Dada a complexidade da questão abordada, a investigação se deu por parâmetros da Linguística Aplicada, que é transdisciplinar, razão pela qual alguns estudos educacionais e sociológicos sobre identidades foram trazidos para a problematização do tema. A análise aponta que o perfil de professor de língua é sempre (re)construído contextualmente, pois implica variáveis de diversas ordens, não podendo, por isso, ser generalizado.

Palavras-chave: formação docente; ensino de língua; identidades.

Abstract

This article aims at examining issues related to language teaching and language teacher profile from the perspective of American language teaching assistants working in the Brazilian context. These assistants are part of CAPES / FULBRIGHT project conducted in Araguaína, Tocantins. Our main objective is to investigate the language teachers' identities in the imaginary of the participants, based on data analysis, such as questionnaires answered by teaching assistants dealt with graduate students in the Letters undergraduate course in 2012. Given the complexity of the issue at hand, the investigation was carried out by the parameters of Applied Linguistics, which is transdisciplinary. Accordingly, some educational and sociological studies on identities were brought up in order to question the subject. The analysis indicates that the profile of the language teacher is always (re) constructed contextually, it implies variables of different orders and can not therefore be generalized.

Keywords: teacher education; language teaching; identities

⁴²O presente estudo contribui com as reflexões efetivadas no grupo de pesquisa Linguagem, Educação e Sustentabilidade da UFT. Uma versão inicial deste estudo foi apresentada no IV CLAFPL, realizado em Brasília no início de 2013.

⁴³Doutora em Estudos da Literatura. Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins/UFT. Coordenadora do projeto CAPES/FULBRIGHT no campus de Araguaína-UFT. Vice-líder do grupo de pesquisa LES.

⁴⁴Doutora em Linguística Aplicada. Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Educação e Sustentabilidade/LES, da UFT.

Introdução

Analisar referências sobre conhecimento e interação entre línguas, na perspectiva de bolsistas que vêm para contribuir com a apropriação de uma língua e sua cultura por parte de futuros docentes dessa mesma língua, é deveras relevante, visto que no ensino de línguas estrangeiras, neste caso o inglês, o contato com o falante nativo durante a formação do futuro professor brasileiro é largamente considerada como fundamental. No entanto, considerando-se que o Tocantins não está efetivamente na rota do turismo internacional⁴⁵, o papel do falante nativo na construção da imagem do professor de Língua Inglesa (LI) e da própria percepção sobre a necessidade do conhecimento desta língua carece de redimensionamento (BRAWERMAN-ALBINI e MEDEIROS, 2013). Nosso olhar fundamenta-se também na possibilidade da sustentabilidade de incremento na formação docente em LI, mesmo quando o referido projeto fechar seu ciclo, pois, conforme Araújo, Santos e Difábio (2012, p. 1856), para uma experiência ser sustentável, é necessário que —as diversas forças que se mobilizaram para concretizá-la (em múltiplos aspectos) continuem ativas (mesmo que modificadas), depois de terminado o projeto inicial que lhe deu origem.

Desse modo, nosso artigo vem organizado em duas partes. Na primeira parte, *Contextualizando a pesquisa*: (i) descrevemos brevemente o projeto CAPES/FULBRIGHT, desenvolvido em nossa instituição; (ii) pontuamos teórica e metodologicamente nossa pesquisa; (iii) levantamos algumas competências atribuídas ao professor de língua (materna e estrangeira). Na segunda parte, *O que os dados sugerem*, apresentamos (iv) a análise dos dados, gerados mediante questionários distribuídos às duas bolsistas que participaram do projeto em 2012, versando sobre ensino de língua e perfil docente. As perguntas foram feitas em inglês e as respostas também foram dadas em inglês. Acreditamos, assim, que, apesar de nossa análise não ter sido feita à exaustão, nossa reflexão pode contribuir com outros possíveis olhares sobre o imaginário em relação ao professor de língua.

Contextualizando a pesquisa

O projeto Fulbright no contexto de formação inicial de professores de língua

O objetivo do projeto Assistente de Ensino de Inglês (ETA), submetido à CAPES e por ela aprovado, junto à Comissão FULBRIGHT, em Dezembro de 2010, consistia inicialmente em criar mecanismos para superar dificuldades, entre elas, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) nas escolas tocantinenses, dado o quantitativo insatisfatório de professores dessa língua nas escolas básicas, bem como a baixa proficiência em língua inglesa entre discentes, além da demanda dos demais cursos pelo ensino instrumental da LI, a desenvolver-se entre 2011 e 2014. Contudo, o objetivo principal da Comissão FULBRIGHT, há mais de 40 anos com esse projeto, é promover a disseminação da língua e cultura dos EUA. Cabe então à coordenação do programa em cada instituição promover a interação do ETA, tanto na comunidade externa como na acadêmica, em atividades de pesquisa e extensão relacionadas à Língua Inglesa e, finalmente, desenvolver modo(s) de oferta dos recursos obtidos com a aprovação do projeto de modo sustentável e adequado(s) às necessidades do público-alvo, aliado a outros parceiros, como, no nosso caso, a APLITINS (Associação de Professores de Inglês do Estado do Tocantins).

⁴⁵ Informação a esse respeito pode ser conferida no link:

<<http://aquarela2020.wordpress.com/2012/05/25/tocantins-na-rota-do-turismo-internacional/>> Acessado em setembro de 2012.

Diante da demanda de alunos de outros cursos, o quantitativo de um bolsista em 2011 dobrou a partir de 2012. Em 2014 chegarão os últimos bolsistas. Neste segundo ano de projeto, tornou-se clara a sua pertinência para além da melhoria da competência linguístico-comunicativa de nossos futuros professores. Na avaliação da coordenação do projeto, em 2012 delinearão-se com bastante clareza os dois eixos em torno dos quais a presença de nativos americanos no interior do Estado (TO) impacta tanto na vida da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa. Na primeira, os bolsistas não apenas ajudam a construir uma cultura acadêmica, mas também a desmitificar tanto a imagem do nativo como alguém distante, inatingível e falante do inglês perfeito – ou seja, sem os chamados —erros— bem como procuraram mostrar a importância de seu próprio conhecimento de nossa língua materna (no caso, o português) não apenas em sua vida cotidiana (convívio fora da universidade), mas principalmente para desempenhar seu papel de assistentes de ensino e efetivamente atender às necessidades dos discentes. Mais ainda, reavivaram a discussão acerca do papel e relevância da língua materna no ensino de Língua Inglesa e potencialmente contribuem para a compreensão da necessidade de aquisição da LI no cenário contemporâneo. Além disso, e acima de tudo, apontaram a necessidade de essa aquisição não se dar apenas no contexto da fala, mas também nos contextos de leitura e escrita, isto é, no letramento como um todo.

Revisão teórico-metodológica

Como mencionado acima, analisamos inicialmente perfis de professores de língua tangidos por estudiosos do tema e principalmente delineados por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, através das referências feitas em relação às competências atribuídas aos docentes, a fim de que nos orientasse na análise dos dados. Nesta pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos são balizados por parâmetros da Linguística Aplicada, que é inter/transdisciplinar, razão pela qual alguns estudos filosóficos, educacionais e sociológicos sobre identidades foram trazidos para a problematização do tema. Com nossa adesão ao projeto Fubright, os depoimentos fornecidos pelo primeiro bolsista e pelos alunos sobre a interação entre as duas partes realçou para nós o problema a ser verificado, a saber: qual a imagem de professor de língua é construída na visão de bolsistas estrangeiros e como isso pode ajudar a repensarmos nossa relação com o outro? A fim de averiguarmos a questão, entrevistamos, mediante um pequeno questionário escrito, às duas bolsistas Fubright que estiveram conosco em 2012, com questionamentos acerca do perfil do docente formado. Vale dizer que nossos dados possibilitam-nos reafirmar que nossa investigação é de caráter eminentemente qualitativo. Duarte (2004, p. 214-215) corrobora nossa perspectiva ao destacar que:

É necessário dizer, em primeiro lugar, ainda que pareça redundância, que entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa — não existe vínculo **obrigatório** entre pesquisas qualitativas e a realização de entrevistas. Portanto, não é porque um pesquisador opta pela adoção de um método qualitativo que ele tem, necessariamente, que recorrer a entrevistas (sejam elas de que natureza for). Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videograções de situações significativas; podemos trabalhar com *checklists*, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. [grifo da autora]

Assim, assumimos a noção de sujeito como posição-social complexa e instável e a linguagem como prática social, pois nosso estudo é inter/transdisciplinar, pautado em pressupostos da Linguística Aplicada (LA), que é inter/transdisciplinar e para a qual a reflexão sobre o objeto

leva sempre em conta o sujeito que com ele se relaciona, no caso, língua e seu ensino, o que põe em realce a complexidade do objeto e seus agentes (professores/formandos/bolsistas), pois ambos respondem um pelo outro e estão contínua e ideologicamente inseridos em disputas de poder no espaço micro ou macro onde atuam e de onde enunciam. A transdisciplinaridade é o modo de se estudar um mesmo objeto por diferentes perspectivas disciplinares, transcendendo-as, pois toda interação produz algo para além de cada parte que interagiu. Nesse sentido, Gimenez (2005) destaca que —[N]a medida em que a LA se preocupa cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos, mais relevante ela se torna na formação de professores de línguas. (p. 188-9).

Tal perspectiva permite nossa discussão incorporar também a teoria da Complexidade, segundo Edgar Morin (2007), para quem o mundo é configurado em redes, invocando diversas variáveis imbricadas na sua compreensão, e para o qual também o sujeito é uma noção complexa, pois é uma articulação entre autonomia e dependência, por isso nem totalmente livre nem totalmente determinado.

Vale frisar que, ao analisarmos os discursos que delineiam imagens de professor de língua em nosso espaço, consideramos princípios de estudos aplicados, para os quais o problema de linguagem investigado deve sempre privilegiar a situação específica em que se encontra, levando-se em conta a complexidade das variáveis possíveis de serem consideradas para a compreensão do problema. Consideramos ainda a necessidade de se registrar *in loco* o que se diz sobre os sujeitos envolvidos no problema, corroborando a afirmação de Costa (2007, p. 91) ao lembrar-nos de que:

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços hegemônicos.

Falar de si e do outro, agindo no mundo pela linguagem, é prática inerente à existência humana e à constituição identitária dos sujeitos. Todavia, fazer isso apenas fora dos espaços de poder não dá visibilidades à voz dos menos favorecidos, que por isso acusam, em seus discursos, as injustiças e os conflitos estabelecidos pelas condições sociais, jamais igualitárias, engendradas e mantidas pelos grupos hegemônicos. Daí a linguagem estar no cerne de toda essa configuração, corroborando as anotações da autora acima sobre a necessidade de forçarmos pontes que nos auxiliem a nos construirmos também por nós mesmos e que também deem voz aos que estão menos beneficiados, resultado de seus acessos mais limitados às esferas de poder. As vozes mais invisibilizadas serão analisadas especialmente em artigo em andamento, ou seja, a voz do docente de língua. Neste texto nos debruçamos apenas sobre a voz de bolsistas que auxiliaram o trabalho docente.

A construção identitária do sujeito contemporâneo, como sujeito sócio-histórico-ideológico, efetiva-se pela linguagem (WOODWARD, 2000) e é uma configuração vista como sempre instável e movente (MOITA-LOPES, 2006; HALL, 2002; BAUMAN, 2005), pois consequência de inserções em diferentes discursos, conforme as condições de produção das práticas linguístico-discursivas. Assim, pensar nesse movimento identidades de professor de língua é pensar o jogo discursivo das esferas de poder sobre suas competências na relação constante com os discursos dos próprios professores acerca de si e de sua conjuntura nas demandas sociais.

Competências do professor de línguas

Ao analisarmos alguns tópicos dos PCN (BRASIL, 1998, p.47-49), voltados para o ensino fundamental, notamos algumas competências largamente requeridas do professor de língua materna, apelo de discursos considerados inovadores: (i) ser capaz de levar o aluno a perceber o peso da palavra do outro no processo comunicativo, (ii) como mediador, organizar as ações que favoreçam aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente, bem como favorecer percepção dos implícitos embutidos nas práticas da linguagem; (iii) ter instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, cabendo, ainda, ao professor (iv) abordar os conhecimentos linguísticos de forma diferenciada.

Tais referências acerca das competências de um professor de língua, em relação ao trabalho da sala de aula e à metodologia utilizada, partem do pressuposto de que o professor é fluente em sua língua e nos conhecimentos especializados sobre essa mesma língua, o que o capacita a ensiná-la, mesmo aos que já a dominam. Isso também parece verdadeiro em relação ao professor de língua estrangeira. Todavia, Tardif (2002) destaca que o saber docente não se limita a saberes cognitivos individuais, mas abrange também um saber social, que se reflete na relação complexa entre professores e alunado. Nos PCN+ (2002, p. 93), em relação ao ensino de língua estrangeira no ensino médio, destaca-se que:

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Entretanto, pensar fluência numa dada língua, seja na língua materna seja na língua estrangeira eleita para o ensino, passa pela suposição de que esta fluência abrange as tradicionais quatro habilidades: falar, compreender, ler e escrever. De posse desse domínio o professor seria capaz de preparar (ou encaminhar) também seus alunos nessa mesma direção (aquisição e/ou domínio dessas habilidades). Assim, em nossa pesquisa, há de se descrever se as imagens projetadas sobre o professor de língua, nos discursos produzidos no Tocantins, contribuem para incluí-los ou excluí-los dessas ou de parte dessas competências ou domínios linguísticos.

França e Santos (2008, p. 84), analisando pressupostos de teóricos sobre a interculturalidade no ensino de LE, informam que:

o professor de LE precisa definir que tipo de cultura ensinará aos seus alunos, em outras palavras, qual abordagem cultural empregará em sala de aula, sobretudo, qual a natureza das experiências culturais que proporcionará aos alunos, e não somente o ensino de cultura. A experiência cultural está relacionada ao conteúdo cultural, que diz respeito às atividades em que os alunos se envolvem, o resultado que se espera alcançar, o contexto da aprendizagem e a natureza da relação que o professor desenvolve com os alunos.

Em sua pesquisa, as autoras destacam ainda que a relação entre as culturas auxilia os falantes das duas línguas em contado a compreender o mundo pelo olhar um do outro sem ter que abandonar o que é próprio a cada um. Essa clareza em relação aos aspectos culturais fundamentais para a aquisição de uma língua estrangeira, para nós, corrobora a importância do projeto Capes/Fulbright desenvolvido também em nossa instituição.

Nesse sentido, segundo os PCN+, caberia ao professor de língua estrangeira: definir metas de aprendizado; estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado; definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso; selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários; articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações e desafio da vida social, dentro e fora da escola. Por outro lado, o texto destaca também que:

O indivíduo que aprende um novo código linguístico não se desvincula de sua língua materna. O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalinguístico. (FRANÇA e SANTOS, 2008, p.94)

Interessante notar, e aqui antecipar, que a referência feita em relação à interação entre as línguas em contato foi destacada no discurso de uma das bolsistas da Fulbright. O apanhado acima trata de questões pontuais de conhecimento de conteúdos específicos para a sala de aula, contudo, o professor, como um sujeito complexo marcado sócio-historicamente, move-se num turbilhão de exigências e conflitos, pois acumula funções sociais nem sempre convergentes. As imagens de professor de língua estrangeira, no Tocantins, especificamente de professor de língua inglesa, parece acentuar o descompasso entre formação docente e competência requerida nas situações práticas efetivadas em sala de aula, seja em relação ao domínio da língua a ser —ensinada aos alunos, seja em relação à metodologia empregada para tal ensino.

Para Furlani (2012, p. 45), entre os papéis que integram a competência do professor há ainda, além de ter realçada a capacidade de transmissão de conhecimento (palavra que, a nosso ver, é de uso desgastado pela idéia de passividade no ensino-aprendizagem), ser de sua alçada o disciplinamento da situação pedagógica que, segundo a autora, trata do monitoramento como incentivo ou contraposição a comportamentos (in)desejáveis para a boa formação do aluno-cidadão; também a capacidade para avaliação eficaz da situação pedagógica; e, finalmente, vivência de modelos no relacionamento com os alunos. Mas, ao refletir sobre o modelo atual de organização da escola, Furlani aponta questões sociais e mercadológicas do contexto de atuação do professor que contribuem para a dificuldade de ele trabalhar no sentido de estimular uma atitude disciplinada positiva por parte do aluno, pois a autora leva em conta:

a situação dos professores que correm de uma escola para outra, sem tempo para si mesmos, para a integração pedagógica e muito menos para a preparação dos fatores materiais, físicos e pedagógicos envolvidos na aula. Além disso, os curtos períodos de aula, as cronologias rígidas, o gregarismo muitas vezes forçado, atuam contra a concentração prolongada dos alunos, e os períodos necessários de reflexão de que necessitariam. (p. 59)

Conforme reflexão sobre depoimentos colhidos em pesquisa de Santos (2010), no Tocantins é notória a insegurança de docentes em relação aos contratos de trabalho, às garantias de carga horária e de local de atuação, que para eles agreguem tranquilidade em sua profissão, visto que tudo isso é instável para muitos deles e desemboca nas frustrações salariais e/ou de dinâmica de atuação a cada início de ano ou de semestre, pois a carga horária pode ser alterada subitamente, resultando em perda salarial, ou, para não perder carga horária, há a necessidade de se desdobrar

para atender turmas em duas escolas muito distantes uma da outra, com tempo muito curto para deslocamento.

Afora essas condições que afetam o desempenho profissional docente, o que se requer do professor vai além dos domínios específicos de sua área. Para Furlani, outras competências são mobilizadas e interferem no trabalho do professor. Em relação à vivência de modelos no relacionamento com os alunos, a educadora ressalta que:

Não é somente a capacidade técnica do professor (escolaridade, domínio de um ramo do conhecimento, experiência) que se exercita nos papéis que ele desempenha; também suas características afetivas, culturais e de personalidade se problematizam como parte dos papéis que são desempenhados, possibilitando que modelos sejam vivenciados quando o professor transmite o conteúdo, disciplina e avalia a situação pedagógica. (p. 65)

A competência profissional desejável, na área educacional, não pode ser esperada como mera consequência da formação inicial (FI), pois há saberes, habilidades e competências que só se desenvolverão a partir da relação efetiva da vida fora e dentro da escola, ou seja, também da vivência de sala de aula, pois a práxis pedagógica requer o mergulho do professor no seu universo de trabalho.

O que os dados sugerem

A voz de bolsistas do projeto Capes/Fulbright sobre ensino aprendizagem de língua

Nesta seção, como já anunciado, discutiremos os dados (recortes 01 e 02) gerados mediante questionários, cujos discursos são enunciados pelas bolsistas do projeto Capes/Fulbright na UFT. Recorte (1)

Bolsista 1 (Survey respondent: M M)

1-Being an English native speaker and having attended school and college in the US what is the profile of an English teacher in your country?

There are two levels of English teachers- high school teachers and university professors. A high school English teacher teaches grammar usage as well as literature in a high school setting, while an English university professor teaches more specific subjects, such as composition, grammar mechanics, technical writing, or various types of literature.

Both high school teachers and university professors must be college educated. High school teachers must have an undergraduate degree in Education and may even have a Master's degree, while university professors are required to at least have a Master's degree and often have Doctorates.

2- What is considered to be fundamental (and accounted for) to define a skilled teacher both in teaching of English as a foreign language and mother tongue in the US?

An English teacher must have an excellent working knowledge of English grammar, mechanics, and punctuation, as well as the differences between formal and informal usage in the language. It is also important to be familiar with different styles and genres of English language usage.

3- Where and how did you learn Portuguese?

Before coming to Brazil, I took one course three years ago - Intensive Portuguese for Spanish Speakers. It was one semester, taught in a communicative language teaching style, and by the end of the course, I felt that I was speaking a good basic fluent Portuguese. Since that course, I spent time in Spain and became fluent in Spanish. Upon arrival to Brazil, I transferred my fluency in Spanish to Portuguese, and have picked up the language through a little grammar study, listening to music, and interacting with people in the language every day.

4-Describe the positive aspects and points to consider (regarding language proficiency and methodology) about your Portuguese teacher(s)?

The first Portuguese professor I had was a woman from Sao Paulo. She spoke very good English and spoke no Spanish. As our class was designed for Spanish speakers, she started speaking in Portuguese on the first day and never stopped. Because it was an immersion experience, I learned to listen to and understand the language very quickly. She was also very excited to share Brazilian culture with us, and gave me a very positive image of Brazilian people.

5-Was Portuguese their first or second language? In your viewpoint did it enhance their work or not?

Portuguese was her first language, and I believe it greatly enhanced her work, because it was an immersion course, and she taught the class completely in Portuguese.

Pontuando algumas questões

Sistematicamente, podemos perceber as seguintes questões colocadas a partir da fala da bolsista 1: (i) A qualificação – exigência de Mestrado – mesmo para os professores do ensino médio vem do fato de, nos EUA, não haver o que conhecemos como Licenciatura, logo, a preparação desse profissional está um passo à frente da formação dos professores brasileiros da educação básica, pois lá apenas na pós-graduação é possível tornar-se professor. Desse modo, podemos inferir que o que se espera como perfil de um profissional assim evidentemente resulta de parâmetros mais exigentes que os definidos para professor no Brasil; (ii) O domínio dos usos coloquial e formal da Língua Inglesa é essencial e deve ser num nível de excelência para lecionar tanto na escola quanto na Universidade. A proficiência na Literatura também, com a diferença de que na universidade há um aprofundamento da abordagem, por assim dizer. Sabemos que na escola brasileira a literatura de língua inglesa quase não comparece na aula de língua. E, quando isso se dá nos livros didáticos, o texto torna-se pretexto para a apresentação de determinada estrutura gramatical. A ênfase dada ao domínio dos registros da língua e sua literatura parece apontar, mesmo que timidamente, a percepção de que o mesmo não foi observado pela bolsista nas práticas de linguagem de sala de aula das quais participou no Brasil, no contexto desta pesquisa– e é preciso lembrar que esta bolsista foi a várias escolas acompanhando o estágio dos professores em formação da UFT e, já incluindo as duas bolsistas, atuaram como assistentes de ensino em aulas de Literatura Americana, Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa na UFT – Campus de Araguaína; (iii) A bolsista credita sua fluência em nível básico em Português à metodologia comunicativa empregada no curso (de Português para falantes de Espanhol) que predominou no ensino de línguas no Brasil desde a década de 70, mas que ainda é largamente utilizada. Chegando ao Brasil, ela acredita ter transferido sua fluência no Espanhol para o Português. Ou seja, ela abandonou a sua LM como referência e transitou, portanto, entre três línguas. Além disso, ela combinou a aprendizagem autodidata (não temos um curso de Português para estrangeiros) e a experiência. Ouvia música constantemente (ela levou inclusive muitas músicas brasileiras gravadas de volta aos EUA) e, como a bolsista 2, criou vínculos (afetivos inclusive) com membros da comunidade acadêmica e da comunidade externa, interagindo com moradores de Araguaína em diferentes espaços como nas aulas de violão, academia de ginástica e mercado municipal; (iv) Finalmente, em relação à professora brasileira regente das aulas de Português, MM destaca a

importância da imersão e do aprendizado não apenas da língua portuguesa, mas também da cultura brasileira como fatores que aceleraram o processo de aprendizagem. Mais ainda, —a aula era apenas em Português— o que tira da sala de aula a língua materna dos alunos, neste caso o inglês. Esta é uma discussão candente no ensino de LE no Brasil e que neste caso se inverte. Recorte (02)

Bolsista 2 (AJ)

1-Being an English native speaker and having attended school and college in the US what is the profile of an English teacher in your country?

I imagine the typical English teacher has a college degree (possibly a graduate degree) in the area of Classics and Comparative Literature or Education. The typical English professor has a Ph.D.

2-What is considered to be fundamental (and accounted for) to define a skilled teacher both in teaching of English as a foreign language and mother tongue in the US?

I think that the definition will vary depending on the person asked; however, at the very least, an English teacher must have a college degree. For me, a skilled English teacher has a solid knowledge of grammar and is well-versed in academic language. On the other hand, a skilled EFL teacher is well-versed in popular language. Skilled EFL teachers solicit the best from their students while recognizing and addressing their students' difficulties.

3-Where and how did you learn Portuguese?

I took the course "Portuguese II for Spanish Speakers" during my last semester of college and I bought a Rosetta Stone course after graduation. In Brazil, I learned language by translating phrases from Facebook, novelas, books, and friends. I also learned a lot of Portuguese vocabulary by teaching English at UFT and through everyday interactions.

4-Describe the positive aspects and points to consider (regarding language proficiency and methodology) about your Portuguese teacher(s)?

My Portuguese teacher was a native of Sao Paulo so it was positive to learn to understand a native accent. She also did well in teaching Brazilian culture which I think is inextricably linked to language. Nevertheless, we did a lot of group work and had significantly less homework in her class than in other classes. This could have made making her class a priority difficult.

5- Was Portuguese their first or second language? In your viewpoint did it enhance their work or not? It was her first language. I believe it enhanced her work.

Análise comparativa entre a fala das duas bolsistas

Apesar da economia da última resposta da segunda bolsista, muito do que foi dito pela primeira (bolsista) se confirma no discurso da segunda. No entanto, em alguns momentos, é possível notar alguma diferença que podemos atribuir ao fato de AJ ter frequentado uma universidade privada e demonstrar assim uma percepção mais aguçada sobre o perfil do professor de inglês nos EUA como podemos perceber nesta resposta (traduzida por uma das autoras deste artigo):

Creio que a definição irá variar dependendo da pessoa que responde a esta pergunta; no entanto, no mínimo, um professor de inglês qualificado tem um conhecimento sólido de gramática de língua inglesa e é versado em linguagem acadêmica. Por outro lado, um professor de inglês como língua estrangeira é versado em linguagem cotidiana.

Professores de inglês como língua estrangeira qualificados exigem o melhor de seus alunos embora reconheçam e busquem ajudá-los em suas dificuldades.

Diferentemente de MM, a bolsista 2 atrela à qualificação, além do domínio de linguagem acadêmica, a capacidade do professor de identificar as necessidades dos alunos e suas dificuldades, embora sejam exigentes _ o que para a bolsista não parece ser ruim. Em outras, conhecimento da linguagem acadêmica e, portanto, longe da fala cotidiana, para AJ parece ser o desejável e isto se mostrou na sua prática de ensino _ incentivando os alunos a usarem estruturas mais avançadas e expressões menos coloquiais entre nossos alunos.

Nas duas falas, sobressaem dois aspectos sobre a imagem do professor de língua: a articulação intrínseca entre ensino de língua e cultura e o papel da língua materna no ensino de língua estrangeira.

Ambas concordam que o trabalho da professora de Português (ao ensiná-las) foi eficiente por não ensinar apenas a língua portuguesa, mas também a cultura brasileira. Ou seja, é preciso mais do que competência linguística para ser proficiente em uma língua estrangeira. Como a professora era nativa, este parece ter sido o fator preponderante para que ambas chegassem a esta conclusão. Com efeito, Byram e Risager (1999) descrevem o papel do professor de língua estrangeira como —um mediador profissional entre alunos e línguas estrangeiras e cultural (p. 58)⁴⁶. A implicação óbvia deste papel dual — supondo-se que o professor esteja consciente desta dualidade _ está na escolha do aspecto cultural a ser introduzido na sala de aula. Mas a questão que aqui se instala, no caso do ensino da língua inglesa, é que é preciso determinar de que cultura estamos falando, lembrando. A esse respeito, Wilson Leffa nos adverte que

(...) uma língua é uma maneira de apreender o mundo, envolvendo aspectos linguísticos e culturais. Uma língua internacional, como é o caso do inglês, justamente por ser multicultural, envolve a apreensão de vários mundos, não só o mundo anglo -saxônico e seus descendentes, mas também outros mundos, incluindo países de todos os continentes. (...) Nomes importantes como Paulo Freire, Vygotsky ou Khaled Hosseini tornaram-se conhecidos porque tiveram seus livros traduzidos para ou escritos em inglês (LEFFA, 2001, p. 343)

É preciso ter em mente, como lembra Leffa, a sucessão de invasões da Antiguidade Clássica com os romanos até a derradeira Invasão Normanda que contam a história da formação do povo inglês, sua língua e sua cultura. Celtas, romanos, anglos, saxões, vikings e normandos sucederam-se (sem mencionar ondas migratórias do continente antes da chegada dos celtas em 700 AC) e cada um absorveu e incorporou à cultura e à língua o legado dos invasores, o que explica muito do motivo de ser hoje a língua franca no mundo globalizado. Como, aliás, já foram o latim e o francês.

No caso da variante estadunidense, já dissemos que cada uma das bolsistas vem de contextos sociais, econômicos e geográficos diferentes nos EUA e, sobretudo, trouxeram suas próprias visões da cultura americana na bagagem através de jogos, mapas, cartões postais e outros itens que consideraram importantes para transmitirem tais visões. O caldeirão _ ou *melting pot*, como se denomina nos departamentos anglo-germânicos de língua ou literatura _ estava finalmente apresentado aos tocantinenses, mostrando uma visão muito diferente do branco, anglo-saxão protestante que dominou a cena americana durante os anos 60, a luta pelos direitos civis dos negros, com ênfase no movimento Panteras Negras (*Black Panthers*), apresentado por AJ na

⁴⁶—a professional mediator between learners and foreign languages and culturell

disciplina Literatura Americana em novembro de 2012. Ou na apresentação no mesmo curso feita por MM a partir de sua leitura da expansão territorial americana e a quase extinção das populações indígenas em seu estado natal em outubro do mesmo ano – acrescentamos que a bolsista deseja voltar ao Tocantins para desenvolver pesquisa sobre o ensino de inglês como 3ª língua junto às escolas indígenas .

Diante de mais uma pergunta, cujas análises minuciosas serão feitas em publicação posterior (como: Você achou importante falar da história e da cultura americanas nas aulas de literatura americana? Como você se sentiu ao refletir sobre sua própria cultura num país estrangeiro? Sua experiência no Brasil de alguma maneira afetou sua forma de ver seu país e sua cultura, vendo-as de fora?), é visível a importância da experiência de sua língua materna em um país onde o inglês é uma língua estrangeira, para a reflexão sobre sua visão anterior e posterior à chegada ao Brasil e como isso influencia em sua prática docente:

AJ

Eu acho que a aprendizagem do contexto no qual está escrito um livro quase sempre acentua o diálogo sobre o livro. Eu sempre acho interessante ver quais partes da história os professores em outros países sentem importantes para ensinar. Viver em Araguaína definitivamente afetou a forma em que eu vejo a minha cultura. Eu nunca soube muito de como o capitalismo afetou os pensamentos e as ações subsequentes do mesmo aqueles com pouco capital. Ao mesmo tempo, comecei a apreciar a logística dentro da minha cultura.

MM

Eu senti que era muito importante falar sobre a cultura americana e da história nas aulas de literatura. Literatura e língua não existem fora de um contexto cultural e eu senti que era importante para os alunos para entender onde uma determinada obra de literatura originou culturalmente. Era estranho para refletir sobre os Estados Unidos, enquanto eu estava no Brasil. Eu fiz o meu melhor para mostrar aos meus alunos e pessoas da comunidade que os americanos não são tão diferentes dos brasileiros, e também tentei aprender e adaptar-se, tanto a cultura brasileira.

Nesse discurso, é impossível não circunscrever aqui, pela memória, a viagem de nossos modernistas que, em Paris, —descobrem o Brasil e inauguram o movimento que revolucionou o modo de ver e pensar a cultura brasileira. O deslocamento, o contato com o outro parece disparar não apenas a percepção do outro, do que lhe é estranho, mas proporciona um encontro, o eu e sua cultura, ou seja, aquilo que sempre lhe pareceu o mesmo e repentinamente não mais o é. É preciso rever-se, é diante do encontro com o outro (ou a outra cultura) que vemos a nós mesmos, nossa língua e nossa cultura. E conseqüentemente o que delas queremos transmitir, neste caso, o que delas queremos ensinar⁴⁷. Em relação à ênfase que ambas dão ao fato de o português ter sido falado todo o tempo, e apontar isso como fator de sucesso para a aquisição da língua, percebe-se uma interessante inversão de sua importância, ou seja, da ausência da língua materna (o inglês) no processo de aprendizagem da língua estrangeira (o português).

Analisemos as respostas a uma última pergunta (Em que medida você acha que a proficiência em português aprimorou sua prática de ensino no Brasil?)

AJ

Eu não diria que foi uma questão de aprimoramento, mas de necessidade. Explicações de gramática e sintaxe eram quase impossível em Inglês. No entanto, para responder à sua pergunta especificamente as apresentações de

⁴⁷Esta discussão será publicada em livro com artigos das vinte universidades que receberão ETAs até 2014, com publicação prevista para agosto deste ano.

PowerPoint que eu e MM e eu fizemos para as aulas de Literatura Americana, provavelmente, teria sido melhor recebidas pelos alunos se tivéssemos um vocabulário mais amplificado de Português.

MM

Sem falar português eu teria sido inútil, não teria conseguido ajudar os alunos.

Conforme a construção de seus enunciados, ambas reconhecem que, ao passar do papel de estudante de uma língua estrangeira para assistentes de ensino de uma língua estrangeira, era necessário ter se apropriado, mesmo que parcialmente, da língua materna de seus alunos/assistidos – e, sobretudo, não excluí-la de sala de aula – para obter a eficiência que desejavam. Em outras palavras, a aquisição do português, como construído em seu discurso, permitiu-lhes acessar o universo do aluno, estreitar o abismo das diferenças culturais e favoreceu o processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, enquanto ensinavam a língua estrangeira (o inglês, sua língua materna), acreditam que, paulatinamente, aprimoravam seus conhecimentos na língua estrangeira (o português). Esta troca de papéis, comentada na visão das bolsistas, é ainda mais instigante quando lembramos que o papel da língua materna no ensino de língua estrangeira no Brasil, na prática, ainda é objeto de controvérsia.

Não é objetivo de este artigo discutir essa questão, mas ela permite ampliar o panorama de imagens de professores de língua que desejamos delinear.

A partir da década de 70, a preocupação de autores de livros didáticos ou metodológicos em analisar, contrastivamente, a interferência da língua materna na aquisição da língua estrangeira popularizou-se – neste caso, a língua portuguesa na sala de aula em inglês. Nessa perspectiva, a língua materna contaminaria e emperraria a aprendizagem da língua estrangeira e as recomendações dos autores. Caberia, assim, ao professor promover uma espécie de limpeza ou descontaminação em um ambiente que busca mimetizar situações cotidianas em inglês e onde o português pode causar impedimentos ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pensar em português causa apreensão nos alunos de inglês dentro de uma visão imputada pelos professores, segundo a qual a aquisição da segunda língua só se daria mediante o esquecimento da primeira. A década de 1990 avança nessa discussão, seja enfatizando seu papel como fator que propicia explicações mais rápidas e precisas nas aulas de inglês, mesmo que restringindo seu uso, como apontam Swan e Walter (1990, p.vii): —A língua materna, caso seu uso seja permitido, pode ajudar a tornar as explicações mais rápidas e claras⁴⁸. Em tal assertiva, pode-se perceber uma defesa, ou mesmo uma reivindicação, incondicionalmente à presença da língua materna na sala de língua estrangeira. Para Ravuz (1997),

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. (REVUZ, 1997, p. 215)

Ou seja, a aquisição da língua estrangeira só é possível a partir do acesso à língua materna. Cairiam por terra, portanto, o banimento e o condicionamento à permissão de uso da língua materna, dando-lhe o lugar de referência necessária para a aprendizagem de qualquer outra. Como já dissemos, essa é uma discussão que foge aos nossos objetivos nos limites destas laudas, mas a presença das bolsistas americanas e suas respectivas revisões de postura em relação ao papel do professor, a relação língua e cultura no ensino de LE e da língua materna no processo ensino-

⁴⁸ — the mother tongue, if it can be used, can help to make explanations faster and more precise..

aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez fora de seu lugar de enunciação (os EUA), permitem lançar nova luz sobre tais questões.

Considerações finais

Nossos dados, resultado de recortes de entrevistas mediante questionários escritos, pontuam olhares de outras configurações sobre imagens de professor de língua. O lugar social de onde o enunciador fala, delinea e paralelamente silencia aspectos entranhados na configuração desse profissional. Por outro lado, a análise aponta que ser professor de língua pode ter o sentido de aderir a uma imagem que escapa ao âmbito da competência do sujeito: é sempre social, sempre apontando para o que é historicamente compartilhado pelos sujeitos, numa dada localidade, o que não escapa à ideia de que os sujeitos se signifiquem como particulares, dado o modo como sentem a realidade.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, M. Z. F; SANTOS, J. S.; DIFABIO, E. H. As distâncias entre as políticas linguísticas e as práticas pedagógicas docentes: um olhar sob a ótica da sustentabilidade. In: II Congresso Internacional de Sociolinguística, 2012, Belém. Anais do II CIDS, 2012. p. 1846-1861. BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa: ensino fundamental II*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.
- BRASÍLIA. PCN+ *Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 2002.
- BRAWERMAN-ALBINI, Andressa e MEDEIROS, Valéria da S. (orgs). *Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2013 (no prelo).
- BYRAM, M. S. and RISAGER, K. *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber . Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 91-115.
- DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. In: Educar. Curitiba: Editora da UFPR. n. 24, p. 213-225, 2004.
- FRANÇA, Oldinê R. de; SANTOS, Cynthia A. B. dos. Visão e abordagem cultural de professores em sala de aula de língua estrangeira (LE) e os PCNs. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 008, p. 80-97.
- FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ed. [Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOITA-LOPES. Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita-Lopes (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- SANTOS, J. S. *Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial*. (Tese de doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SWAN, M.; WALTER, C. *The New Cambridge English Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. et al. (org). *Identidade e diferença—A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.